

ORIGINAL

Feedback and justice in education: an exploration of the conceptions of teachers training future professors in a Chilean university

Retroalimentación y justicia en educación: una exploración a las concepciones de docentes que forman al futuro profesorado en una universidad chilena

Ricardo Sánchez-Lara¹  , Ingrid Sánchez-Téllez¹  , Daniela Araya-Bastías¹  

¹Universidad Central de Chile. Santiago, Chile.

Citar como: Sánchez-Lara R, Sánchez-Téllez I, Araya-Bastías D. Feedback and justice in education: an exploration of the conceptions of teachers training future professors in a Chilean university. *Seminars in Medical Writing and Education*. 2025; 4:746. <https://doi.org/10.56294/mw2025746>

Enviado: 18-06-2024

Revisado: 26-11-2024

Aceptado: 22-07-2025

Publicado: 23-07-2025

Editor: PhD. Prof. Estela Morales Peralta 

Autor para la correspondencia: Ricardo Sánchez-Lara 

ABSTRACT

Introduction: sufficient studies allow concluding a favorable impact of feedback in the consolidation of deep learning. Research is also clear in indicating the formative benefits of integrating socially just approaches to assessment. However, there is little evidence of the link between feedback, assessment and social justice. Considering this gap, the present inquiry problematizes fair feedback by exploring the conceptions of teachers working in initial teacher education.

Method: with a qualitative approach of exploratory, descriptive and interpretive scope, the diverse conceptions of 10 academics (two men and eight women) representing all the careers of the Faculty of Education of a private university in the Metropolitan Region of Santiago de Chile were explored. Semi-structured interviews were conducted, and the data were studied with content analysis.

Results: there is a prevalence of conceptions that refer to feedback as a practice that is more informative than constructive. Regarding fair feedback, it is defined as a conversational and democratic instance that recognizes and legitimizes the variety of learning rhythms. Likewise, it is conceived as a space for collective construction that encourages reflection on learning and eliminates the punitive nature of evaluation.

Conclusions: the conceptions of good feedback are linked to the idea of fairness. The implementation of this form of feedback is impeded by cultural, personal and structural barriers.

Keywords: Assessment; Educational Justice; Feedback; Social Justice; Teacher Training.

RESUMEN

Introducción: suficientes estudios permiten concluir un impacto favorable de la retroalimentación en la consolidación de aprendizajes profundos. Las investigaciones también son claras al indicar los beneficios formativos de integrar enfoques socialmente justos en la evaluación. A pesar de las investigaciones, existe escasa evidencia del vínculo entre retroalimentación, justicia social y evaluación. Considerando esta brecha, la presente indagación problematiza la retroalimentación justa explorando las concepciones de docentes que trabajan en la formación inicial del profesorado.

Método: con un enfoque cualitativo de alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo, se indagó en las diversas concepciones de 10 académicos (dos hombres y ocho mujeres) que representan la totalidad de las carreras de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Se realizaron entrevistas semiestructuradas y se estudiaron los datos con análisis de contenido.

Resultados: existe prevalencia de concepciones que refieren que la retroalimentación es una práctica más informativa que constructiva. En lo concerniente a la retroalimentación justa, se la define como una instancia

conversacional y democrática que reconoce y legitima la variedad de ritmos de aprendizaje. Así también, se la concibe como un espacio para la construcción colectiva que impulsa la reflexión sobre el aprendizaje y elimina el carácter punitivo de la evaluación.

Conclusiones: las concepciones sobre una buena retroalimentación se vinculan a la idea de lo justo. La implementación de esta forma de retroalimentación se ve impedida por barreras culturales, personales y estructurales.

Palabras clave: Evaluación; Formación Docente; Justicia Social; Justicia Educativa; Retroalimentación.

INTRODUCCIÓN

Aunque no hay una definición universal de retroalimentación, existe consenso de que es un proceso comunicativo diseñado para reducir las brechas de aprendizaje. Esto se logra comparando el estado actual con uno ideal, explicando tanto los aciertos como los errores y señalando oportunidades para mejorar productos, procedimientos y motivaciones.⁽¹⁾ Desde una perspectiva socioconstructiva, se define la retroalimentación como una práctica en la que los estudiantes actúan para mejorar sus desempeños y estrategias de aprendizaje.⁽²⁾ De hecho, los paradigmas actuales de retroalimentación no la ven como un informe posterior a una evaluación, sino como una práctica continua donde el estudiante comprende, analiza, reflexiona y transforma de manera crítica.⁽³⁾

Suficientes evidencias permiten concluir un impacto favorable de la retroalimentación efectiva y constructiva en la consolidación de aprendizajes profundos.^(4,5,6,7) Se ha establecido, por ejemplo, que la retroalimentación sistemática, oportuna y personalizada propicia la autorregulación.⁽⁵⁾ Asimismo, se ha comprobado que la retroalimentación entre pares, mediada con criterios de evaluación y con posibilidades de reconceptualización, fomenta la metacognición y la interacción crítico-reflexiva sobre procedimientos y productos.⁽⁶⁾ Otras evidencias⁽⁷⁾ sugieren un creciente interés por su alfabetización y por las concepciones y prácticas evaluativas donde las retroalimentaciones ocurren.

Pese a lo expuesto, los hallazgos de investigación⁽⁸⁾ son claros al instituir un desafío complejo: concebirla como una práctica continua y formativa. Parte del problema es que aún hay barreras que dificultan los procesos de retroalimentación centrados en la profundidad del aprendizaje y en la participación del estudiantado. Reportes desde el discurso docente indican⁽⁹⁾ la presencia de disímiles concepciones en torno a sus beneficios formativos, la falta de tiempo para retroalimentar, la limitada interacción entre los agentes del proceso y la ausencia formal de instancias formativo-reflexivas.

Mayor acepción adquiere la problemática expuesta cuando se añade un desafío contemporáneo dentro del campo evaluativo: la justicia. La evaluación socialmente justa (ESJ)⁽¹⁰⁾ es un constructo donde se intersectan premisas de equidad, inclusión, evaluación formativa, sensibilidad contextual, orientación al diálogo y disposición crítica. De facto, la ESJ impulsa la democracia incrementando la participación estudiantil, transformando las relaciones de poder históricamente naturalizadas en la retroalimentación y, sobre todo, analizando cómo la evaluación puede reformar la exclusión social.⁽¹¹⁾ Los estudios demuestran⁽¹²⁾ que la ESJ se fundamenta en la legitimación de la perspectiva del alumnado tanto en el diseño como en la ejecución evaluativa. Adicionalmente, la ESJ considera los efectos sociales de la evaluación y adapta sus métodos a la diversidad de formas de aprendizaje.⁽¹³⁾

Desde la perspectiva de la ESJ, la retroalimentación socialmente justa se integra explícitamente en los diseños didácticos y se concibe como una interacción sistemática que impulsa la reflexión y la acción transformadora, legitimando la participación constructiva del estudiantado y rechazando la simple entrega de resultados sin oportunidades concretas de mejora, expresión e introspección.⁽¹⁴⁾ Este enfoque evaluativo promueve el bien común, cuestiona las relaciones de poder, contribuye al bienestar social y cierra brechas de aprendizaje a través del trabajo colectivo, crítico y reflexivo.^(11,15)

A pesar de todo lo señalado, incluso frente a la creciente necesidad de vincular retroalimentación, evaluación y justicia,⁽¹⁴⁾ la literatura aún presenta un vacío relevante: son escasas las investigaciones empíricas que examinan de manera sistemática cómo se concibe y practica la retroalimentación desde una perspectiva de justicia social, particularmente en contextos de formación docente. Para afrontar esta brecha, se han planteado las siguientes preguntas orientadoras: ¿qué concepciones tienen los formadores sobre la retroalimentación educativa? ¿qué concepciones tiene el profesorado que forma a futuros docentes sobre la relación entre justicia y retroalimentación?, ¿cómo los académicos que trabajan en la formación inicial significan la idea de retroalimentación justa? En consistencia con las preguntas expuestas, los objetivos del artículo son:

1. Describir las concepciones del profesorado sobre retroalimentación educativa
2. Caracterizar las concepciones sobre el vínculo entre justicia y retroalimentación.
3. Describir los significados atribuidos a la idea de retroalimentación justa. Los tres propósitos se

enmarcan en un objetivo general: explorar concepciones y significados de docentes que forman futuros profesores, en torno a la retroalimentación justa.

MÉTODO

Enfoque y diseño

Este estudio emplea una metodología cualitativa de alcance exploratorio, descriptivo e interpretativo.⁽¹⁶⁾ Para indagar las diversas concepciones, entendidas como conjuntos de significados, disposiciones y creencias que informan las prácticas, se utiliza un diseño fenomenográfico.⁽¹⁷⁾

Participantes y criterios de selección

Los participantes son 10 académicos (dos hombres y ocho mujeres) que enseñan en Formación Inicial Docente y que representan la totalidad de las carreras de la Facultad de Educación de una Universidad Privada de la Región Metropolitana de Santiago de Chile: Pedagogía en Educación Diferencial, en Lenguaje y Comunicación, en Matemática, en Educación Física, en Inglés, en Educación Básica y en Educación Parvularia. El muestreo intencionado se justifica desde la necesidad de contar con la representación de, al menos, una persona por carrera que aceptara voluntariamente ser parte de la investigación y que, por condiciones contractuales, dispusiera de tiempo y funciones para el trabajo de vinculación y gestión académica.

Técnicas de recogida de información

Para recoger la información se realizó un procedimiento conversacional empleando como técnica la entrevista semiestructurada. Las 10 entrevistas se realizaron entre junio y octubre de 2024, sumando un minutaje de 448 con duración promedio de 44,8 minutos.

Rigor científico y ético

En lo que refiere al rigor científico, además de la validación cualitativa de instrumentos por cinco jueces expertos (tres metodólogos cualitativos, una especialista en evaluación y un especialista en educación socialmente justa), se propició la iteración analítico-teórica dentro del equipo de investigación y la triangulación de resultados por medio de la comparación constante. En cuanto al rigor ético, se generaron consentimientos informados para explicitar los principios de autonomía, privacidad, consenso y beneficencia. Dichos protocolos contaron con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Patrocinante del proyecto.

Secuencia de análisis

Para reducir los datos se operó con la siguiente secuencia basada en el análisis temático-cualitativo de contenidos:⁽¹⁸⁾

1. Preanálisis de datos.
2. Generación de categorías apriorísticas.
3. Llenado de matriz de análisis.
4. Generación de categorías axiales y selectivas.
5. Interpretación de categorías para levantar dimensiones temáticas.

Por recurrencia y saturación, emergieron dos tópicos que se explicarán mediante interpretaciones y códigos en vivo:

1. significados, creencias y acciones de retroalimentación y,
2. significados, creencias y acciones de retroalimentación justa.

En cuanto a los códigos en vivo, conviene hacer dos aclaraciones. La primera, que cada vez que se cite algún docente, se empleará la codificación A (académico) más un número entre 1 y 10 (número de participantes). Ej: A7 (académico número 7). La segunda, que todos los códigos reproducidos en este artículo son segmentos textuales de las principales recurrencias, por lo tanto, poseen valor de representatividad discursiva.

RESULTADOS

Significados, creencias y acciones recurrentes de retroalimentación

En cuanto a los significados sobre retroalimentación, las textualidades predominantes la refieren como una práctica informativa con mayor protagonismo del profesorado. Por ejemplo: “la retroalimentación es un puente entre donde estamos y dónde queremos llegar, consiste en entregar información al estudiante respecto a su desempeño”(A2). En menor medida, se significa como un proceso constructivo con mayor protagonismo del estudiantado. En este caso, emergen premisas de reflexión y de evaluación formativa: “Es ir deteniéndonos en el camino para mirar cómo vamos, va más allá de decir lo bueno y lo malo, reflexionamos en torno a por qué está bien, por qué está mal y cuál sería el desafío” (A7). De manera similar, A10 afirma: “Es un proceso

horizontal, no verticalista, que no debe servir para indicar que está todo malo sino para promover que los estudiantes se autoevalúen”.

En consistencia con los significados atribuidos, una exploración sobre las creencias en torno a los propósitos de retroalimentar indica una prevalencia de fines informativos, como culminación de una etapa y con miras a explicar errores. Según los participantes, “es el proceso evaluativo en que se entrega la información al estudiante para cerrar un proceso” (A5). En el mismo sentido, para A4 su finalidad es “informar el logro de los aprendizajes después de un proceso de enseñanza para revisar y provocar conciencia y comprensión de los errores”. En menor medida, se asigna a la retroalimentación un propósito de regulación didáctica: “la retroalimentación permite tener estrategias para que yo sea capaz de mirarme y de ajustar, de ajustar mi quehacer pedagógico” (A1). Asimismo, de forma aislada, se le atribuye a la retroalimentación un propósito reflexivo: “la finalidad es que el otro se dé cuenta dónde están sus fortalezas y sus debilidades y cuáles son sus desafíos; que reflexione sobre por qué hacemos las cosas como las hacemos” (A7).

Un cambio radical se evidencia al indagar en los significados sobre una buena retroalimentación. En efecto, al añadir el adjetivo “buena”, se abandona la idea de la información de errores para concluir un proceso y emergen significados vinculados al carácter continuo, constructivo, reflexivo, colaborativo y contextual: “una buena retro es un proceso profundo, dinámico, continuo y colaborativo que no solo se limita a informar resultados, sino que fomenta la reflexión” (A1). A3 afirma: “una buena retroalimentación es aquella que provoca que el estudiante reconstruya o que construya nuevamente el conocimiento, es una instancia de construcción, no una instancia simplemente revisora”. Para A4 “una buena retroalimentación es un proceso continuo que no se limita a momentos puntuales”, mientras que para A5 “una buena retroalimentación es la que se ajusta a la audiencia, destaca lo positivo, fomenta la reflexión y la interacción y es sensible a las necesidades de los estudiantes”.

Los hallazgos de la diferencia entre los significados atribuidos a la retroalimentación y a la buena retroalimentación se saturan al explorar las prácticas recurrentes. En síntesis, las principales acciones de retroalimentación confirman la idea expuesta respecto de concebirla como una instancia disputada entre la entrega de información para cerrar un proceso (en mayor medida) y una instancia dialógica para fomentar la reflexión sobre la forma de construir aprendizajes (menor medida).

En cuanto a lo informativo, dos acciones son relevantes y representativas. Primero, informar errores de manera colectiva o sin interacciones integradas al proceso didáctico: “Después de una prueba, armo una pauta y les digo revísenla, chéquenla con su prueba y cualquier duda me van a preguntar; en otros casos, yo corrijo algunas cosas en la pizarra y vamos afinando errores comunes” (A4). Segundo, generar la retroalimentación oral y/o escrita no sistemática o sólo como opción voluntaria (nuevamente no integrada al proceso didáctico): “Me entregan y trato en una semana darles retroalimentación, a veces me doy un ratito el mismo día para hacerlo oral y después un correo... además doy la opción que me puedan escribir para hacerles comentarios si quieren” (A6).

Respecto a la retroalimentación como una instancia dialógica para fomentar la reflexión, las prácticas refieren espacios individuales y colectivos integrados a la secuencia de clases: “Para mí, el proceso de retroalimentación es permanente, siempre individual primero y después colectiva; uso preguntas reflexivas para que el estudiante identifique fortalezas, debilidades y próximos pasos” (A7). En el mismo sentido constructivo, emergen prácticas colectivas y mediadas por preguntas metacognitivas: “Normalmente las hacemos con trabajos en equipo. Ellos se autoevalúan el proceso a partir de ciertas preguntas... Soy mucho de que construyan... Antes, por ejemplo, de una evaluación, les pido que trabajen y que hagan entre ellos la retroalimentación” (A9).

En suma, como expresa la tabla 1, existen concepciones diferentes entre el buen retroalimentar y la retroalimentación no adjetivada. De manera paradójica, las premisas menos reiteradas y las acciones menos frecuentes se hacen transversalmente deseables cuando se valora en positivo el fenómeno.

Dimensiones	Retroalimentación recurrente	Buena retroalimentación
Tipo de práctica	Informativa	Constructiva
Cualidad distintiva	Ocasional y discrecional	Sistemática
Protagonismo	Profesorado	Estudiantado
Rol del estudiantado	Corregir	Reflexionar y construir aprendizaje
Finalidad	Informar errores	Regular enseñanza y aprendizaje
Momento	Final del proceso evaluativo	Continua
Didáctica	Independiente y no integrada	Dependiente e integrada
Modalidad	Oral y unidireccional	Oral interactiva y/o escrita dialogada
Receptor	Colectivo	Individualizado y colectivo

Justicia social y educativa: concepciones sobre retroalimentación justa

Los principales significados sobre justicia social refieren a la idea de equidad e igualdad. Afirma A2 “la justicia social está muy relacionada con la equidad de oportunidades”. En la misma línea, A3 indica: “la Justicia social la pongo bien en el ámbito del acceso igualitario”. En menor medida, existen significaciones sobre la justicia como participación y como reconocimiento: “justicia social es dar voz a los que no hablan” (A7); “justo es el reconocimiento y la dignidad dentro de las estructuras socioeconómicas.” (A5).

En cuanto a la idea de justicia educativa, vuelven a ser preeminentes las premisas de igualdad y equidad. Otros significados la definen como un medio para “la eliminación de las relaciones de poder y dominación” (A4), una vía para “el desarrollo diferenciado de habilidades” (A5), una forma de “reconocimiento de las diversidades” (A10), un mecanismo de “legitimación de los diversos tipos de saberes que tienen los estudiantes” (A7) y un método para la corresponsabilización docente y la democratización del aula: “es muy habitual que los profesores tendamos a culpar al estudiante de aquellas cuestiones que son responsabilidad nuestra. Es nuestra responsabilidad crear en la sala un clima democrático, donde el profesor genera interés y motiva el aprendizaje.” (A1).

La evidencia demuestra que para los participantes existe la idea de que la justicia educativa y la justicia social están vinculadas y contenidas, es decir, que no puede darse una sin la otra y que, mientras más justa sea la educación, más justa será la sociedad. Afirma A1: “la justicia en educación requiere modificaciones en las prácticas docentes que afectan la democracia del aula y la construcción de justicia social: si la escuela gira en un sentido, eso impactará en cuestiones más macro”. En un sentido similar, señala A2: “la justicia educativa es un camino para lograr la justicia social y la retroalimentación es como un mecanismo para garantizar la justicia educativa y contribuir a la justicia social”.

A propósito de la retroalimentación como una garantía, los significados concebidos en torno a la idea de retroalimentación justa remiten a “democratizar la conversación que permite mejorar”(A1), “no hacer juicios de valor y permitir que todos tengan la posibilidad de mejorar a sus diversos ritmos” (A5), “tomar en cuenta las necesidades y características de los estudiantes reconociendo las diferencias de ritmo de aprendizaje” (A6), “validar lo que ellos piensan o sienten respecto de lo que están haciendo bien y mal” (A9), “generar reflexiones a partir de la interacción democrática y la validación del conocimiento de los estudiantes” (A7) y “construir de manera colectiva una retroalimentación sin solo castigar los errores” (A4).

Para cotejar los significados, se exploraron ejemplos vivenciales que los participantes juzgaron como una retroalimentación injusta. Emergieron episodios donde el profesorado declaró que “la injusticia que más he hecho es la invisibilización de la voz, dejar en silencio a mis estudiantes, porque se supone que ellos saben menos que yo” (A1). También se hizo referencia a homogeneizar, “verlos a todos igual, al mismo ritmo” (A6) y a usar una prueba como un instrumento para castigar “a los estudiantes, porque hice una prueba ‘irresponsable’ y todos tuvieron un rojo. Yo estaba enojado con ellos” (A4).

Como se advierte, las nociones de injusticia se asocian a impedir la participación, obstaculizar el desarrollo de las “voces estudiantiles”, generar prácticas homogéneas y usar la evaluación como dispositivo de castigo. Por el contrario, una retroalimentación justa se entiende como aquella que democratiza la participación, reconoce las diferencias, legitima las expresiones del estudiantado, construye de manera colectiva y procesual, elimina el peso punitivo y propone la reflexión sobre los procesos de aprendizaje. Estas premisas de justicia dialogan con los significados otorgados a una buena retroalimentación, estableciendo vínculos semánticos con las siguientes cualidades atribuidas: carácter procesual, capacidad constructiva, práctica reflexiva, instancia colaborativa y sentido contextual.

“Para mí, una retroalimentación justa sería volver a construir con ellos, desde sus respuestas, desde qué significados le dieron a este aprendizaje más que lo que yo como profe espero que ellos respondan... Porque muchas veces nosotros invisibilizamos las deducciones; a veces nuestros estudiantes nos presentan hasta hipótesis de ciertas cosas, pero nosotros estamos ajustados a que nos respondan de esta manera y, para mí, retroalimentar sería algo así como hablar sobre por qué surgió este concepto que para mí es erróneo, pero para el otro puede no serlo... Entonces, para mí, una retroalimentación justa sería no solamente decir cómo se esperaba que rindieran, sino por qué rendiste como rendiste, qué significa eso en términos del conocimiento que están desarrollando. Una retroalimentación tiene que ver con las cosas que hacemos los profes para tomar decisiones después de un proceso de evaluación, pero una retroalimentación justa, una buena retro, sería algo distinto. Sería, más bien, profundizar en cómo construyo conocimiento como estudiante” (A9).

Al explorar las razones que impiden el desarrollo de buenas y justas retroalimentaciones, de manera transversal, los participantes indican falta de tiempo, sobrecarga de tareas administrativas y cultura de la calificación instalada en todos los agentes del sistema. Además de estas barreras transversales, emerge con fuerza la concepción de que el principal obstáculo es el desconocimiento docente, tal como indica A3: “incluso, más que el tiempo, yo creo que es la ausencia de metodologías o tal vez mi desconocimiento, porque no sé si en realidad existen metodologías para la retroalimentación justa”. En el mismo sentido, A6 afirma: “ahora soy yo mi obstáculo, o sea, mi falta de claridad o de conocimiento”. Como corolario, A9 señala: “la barrera somos

nosotros los académicos, porque estamos muy en la sintonía de que somos los dueños de la verdad absoluta”. En síntesis, como expresa la figura 1, las concepciones recurrentes indican una relación directa entre justicia social y justicia educativa. En este vínculo, la retroalimentación es significada como una garantía a la cual se le atribuyen cualidades distintivas que la hacen semejante, en algunas dimensiones, a la antes explorada noción del buen retroalimentar. Para ambos casos (buena y justa retroalimentación), existen barreras que impiden su desarrollo.

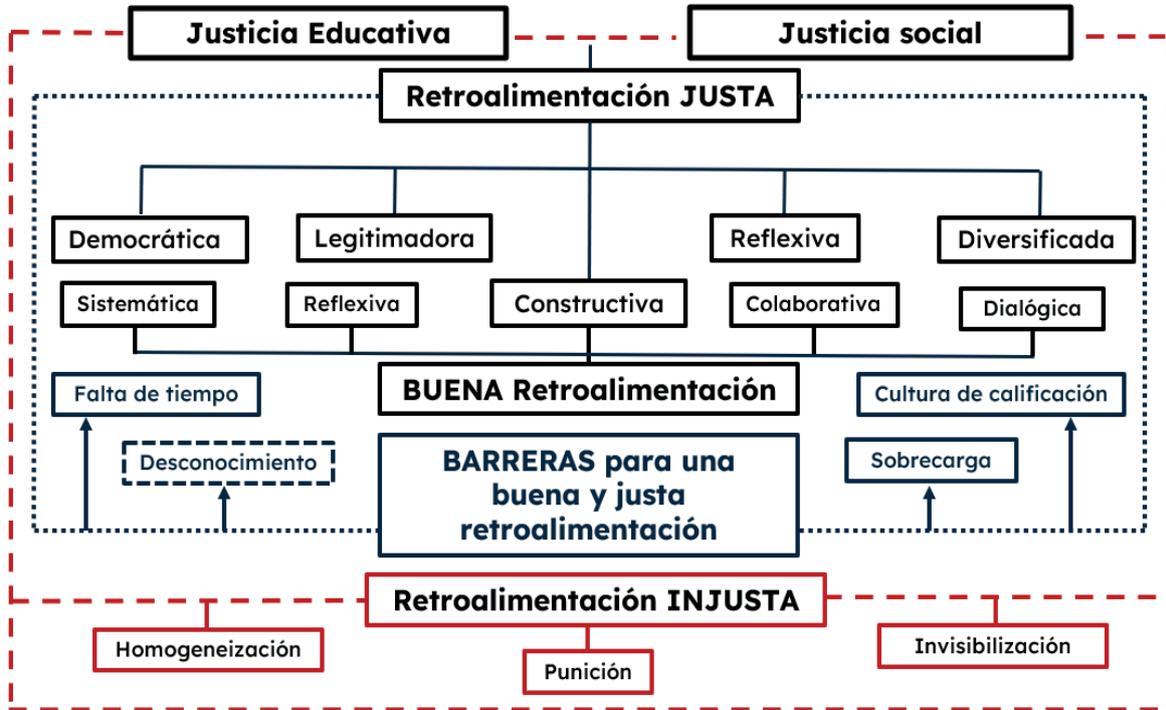


Figura 1. Retroalimentación y justicia

DISCUSIÓN

Los resultados demuestran que las concepciones preeminentes sobre retroalimentación refieren a esta práctica como un proceso informativo con mayor protagonismo del profesorado, cuyo fin es informar errores para cerrar procesos. Estas concepciones se asemejan a las de otros estudios ⁽¹⁹⁾ que indican la prevalencia de la retroalimentación concebida como la entrega final de instrumentos con correcciones (rúbricas, por ejemplo) o como enmiendas orales sobre errores específicos, a pesar de que la literatura sostiene ^(1,5,6,7) que una retroalimentación efectiva debe orientarse a la mejora continua del aprendizaje, más que a la culminación de un determinado ciclo evaluativo.

Nuestros resultados también indican que se concibe la retroalimentación como una instancia que ocurre después de las calificaciones, de manera oral, no sistemática, sin individualizar mensajes y sin integración en la secuencia didáctica. Este hallazgo profundiza en la necesidad detectada ⁽²⁰⁾ con respecto a la transformación de las concepciones y las prácticas de retroalimentación en la Formación Inicial Docente para desmitificar su valor unidireccional, para regular su integración a los diseños didácticos y para favorecer la creación de instancias reflexivas y participativas.

En cuanto al vínculo entre retroalimentación, justicia social y justicia educativa, las principales concepciones indican, de manera transversal, una relación directa y contenida. Tanto en la dimensión social como en la dimensión educativa, los resultados expresan la prevalencia de concepciones de justicia como equidad e igualdad; en menor medida, la idea de justicia como reconocimiento, legitimación, participación y corresponsabilidad. Los hallazgos desde el campo de la justicia social ⁽²¹⁾ corroboran esta distinción siempre que es posible identificar enfoques de justicia como igualdad de recursos y de capacidades, así como enfoques de justicia en tanto reconocimiento de las diferencias y de participación democrática. En lo específico al dominio educativo, se ha concluido que, a diferencia de las concepciones identificadas en este trabajo, la evaluación socialmente justa imbrica de modo inseparable dimensiones de equidad, reconocimiento, participación, corresponsabilidad y democracia. ⁽²²⁾

Como consecuencia del vínculo entre retroalimentación, justicia social y justicia educativa, los resultados demuestran proximidad entre las concepciones sobre una buena retroalimentación y una retroalimentación justa. En el primer caso, se define una buena retroalimentación como una práctica constructiva con mayor

protagonismo del estudiantado, cuyo fin es mejorar la enseñanza y el aprendizaje mediante la reflexión colaborativa y contextual. Del mismo modo, se la define como un proceso continuo y sistemático, integrado en la secuencia didáctica y con interacciones colectivas e individuales. Esta concepción sobre el buen retroalimentar está asociada a la perspectiva constructiva y dialógica de la retroalimentación,^(8,23) la cual refiere al rol crucial de las acciones realizadas por el estudiantado para construir aprendizajes mediante disposiciones analíticas y reflexivas.

De manera específica, la concepción de aquello que es una retroalimentación justa remite a una práctica conversacional y democrática donde se debe reconocer la diversidad de ritmos de aprendizaje y se deben legitimar las diferentes expresiones del saber. En la misma línea, se la concibe como instancia de construcción colectiva que propicia las reflexiones sobre el aprendizaje y la supresión del carácter punitivo de la evaluación. Otros estudios⁽²⁴⁾ indican que las concepciones predominantes sobre lo que es justo refieren al despliegue de acciones equitativas que fortalecen procesos de retroalimentación formativos, reflexivos, diferenciados, emocionalmente favorables y contextualmente sensibles.

Los resultados también confirman la existencia de concepciones sobre la educación/evaluación justa como una que:

1. Elimina el poder y la dominación,
2. reconoce y legitima las diferencias,
3. favorece la participación democrática y,
4. promueve la corresponsabilidad.

En este sentido, se ha establecido que las retroalimentaciones injustas son prácticas discursivas que invisibilizan la voz y la participación del estudiantado, propiciando eventos homogeneizadores y punitivos. Estos resultados coinciden con otras propuestas⁽¹⁵⁾ donde se indica como sustancial para el desarrollo socialmente justo de evaluaciones y de retroalimentaciones la participación cabal del estudiantado, la reflexión sobre la construcción de conocimientos, la eliminación de relaciones opresivas y el cuestionamiento al aporte individual y social del saber evaluado.

Nuestros resultados también coinciden con otros estudios que sugieren que una evaluación socialmente justa requiere de instancias de retroalimentación que reconozcan y habiliten múltiples formas de expresión y acción para garantizar la participación crítico-reflexiva del estudiantado.⁽²⁵⁾ Estos hallazgos respaldan investigaciones previas^(26,22) que indican que los entornos equitativos son aquellos que desafían la función jerárquica de la calificación. A su vez, son aquellos que van más allá de una perspectiva igualitaria para adoptar un enfoque constructivo, validando las diferencias individuales y aceptando la retroalimentación y la evaluación como mecanismos de poder.^(14, 15, 22, 26)

Finalmente, los resultados expresan que las barreras concebidas para desarrollar retroalimentaciones justas son la falta de tiempo, la sobrecarga de tareas administrativas, la cultura de la calificación instalada en todos los agentes del sistema y, con especial sentido, el desconocimiento docente sobre perspectivas constructivas y justas. Estos resultados refrendan otros estudios que indican, en primer lugar, que la calidad de la retroalimentación es afectada por factores externos como la falta de tiempo y el exceso de carga docente^(9,272) y, en segundo lugar, de investigaciones⁽²⁸⁾ que refuerzan la necesidad de desarrollar nuevas culturas evaluativas que supriman las ideas recurrentes de que la retroalimentación no es útil, que no contribuye a la mejora y que al estudiantado universitario no le parece relevante. Respecto a los resultados que expresan el desconocimiento docente de perspectivas constructivas y justas para retroalimentar, la evidencia⁽²⁹⁾ sugiere, de modo coincidente, la necesidad de tener formación continua sobre justicia para ajustar las creencias individuales con las necesidades evaluativas y sociales de cada contexto, a fin de desarrollar instancias críticas, dialógicas y constructivas de retroalimentación que releven la participación del estudiantado.^(7,8,23)

De todos modos, estos hallazgos deben interpretarse considerando las limitaciones del estudio, como la falta de triangulación con otros agentes educativos y la ausencia de análisis formales de los instrumentos de evaluación. Basándose en las limitaciones, se proponen futuras investigaciones sobre la retroalimentación socialmente justa. Estas incluirán la perspectiva de los estudiantes y sus acciones participativas, los escenarios específicos de interacción y los instrumentos utilizados. Asimismo, se sugiere profundizar en las diferencias operativas entre una “buena” retroalimentación y la retroalimentación sin calificativos, junto con investigaciones que profundicen en las premisas de una evaluación socialmente justa en la formación docente.

CONCLUSIONES

En relación con los objetivos del estudio, se observa una concepción predominante de la retroalimentación como una práctica informativa centrada en corregir errores para finalizar procesos. De manera menos frecuente, emerge una visión de la retroalimentación como una práctica formativa que prioriza la reflexión y la participación estudiantil. Respecto al segundo objetivo, que busca caracterizar la relación entre justicia social, justicia educativa y retroalimentación, se concluye que estas se perciben de forma interconectada. En

cuanto al tercer objetivo, predomina la idea de que la retroalimentación justa es una práctica conversacional y democrática donde se reconoce y respeta la diversidad de ritmos de aprendizaje y las múltiples formas de expresión. Además, la retroalimentación justa se concibe como un espacio para la construcción colectiva, que fomenta la reflexión sobre el aprendizaje y elimina el carácter punitivo de la evaluación. Las principales dificultades para implementar estas concepciones incluyen la falta de tiempo, la carga administrativa, la arraigada cultura de la calificación y, fundamentalmente, el desconocimiento de enfoques de retroalimentación constructivos y socialmente justos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Hattie J, Timperley H. The Power of Feedback. *Review of Educational Research*. 2007;77(1):81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
2. Carless D, Boud D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018;43(8):1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
3. Winstone N, Boud D, Dawson P, Heron M. From feedback-as-information to feedback-as-process: a linguistic analysis of the feedback literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021;47(2):213-230. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1902467>
4. Wisniewski B, Zierer K, Hattie J. The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*. 2020;10:3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
5. Canabal C, Margalef L. La retroalimentación: La clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*. 2017;21(2):149-170. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i2.10329>
6. Wanner T, Palmer E. Formative self-and peer assessment for improved student learning: the crucial factors of design, teacher participation and feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2018;43(7):1032-1047. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1427698>
7. Sadler I, Reimann N, Sambell K. Feedforward practices: a systematic review of the literature. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022;48(3):305-320. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2073434>
8. Panadero E, Lipnevich A. A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of feedback elements. *Educational Research Review*. 2022;35:1-22. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100416>
9. Williams A. Delivering effective student feedback in higher education: An evaluation of the challenges and best practice. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*. 2024;10(2):473-501. <https://doi.org/10.46328/ijres.3404>
10. Hidalgo N, Murillo FJ. Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. Propuesta de un Modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2016;5(2). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.008>
11. McArthur J. Assessment for social justice: The role of assessment in achieving social justice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2015;3(1):1-15. <https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1053429>
12. Khasawneh MAS, Khasawneh YJA. Achieving Assessment Equity and Fairness: Identifying and Eliminating Bias in Assessment Tools and Practices. *Kurdish Studies*. 2023;11(2):4469-4478. <https://kurdishstudies.net/menu-script/index.php/KS/article/view/1035>
13. McArthur J, Blackie M, Pitterson N, Rosewell K. Student perspectives on assessment: connections between self and society. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021;47(5):1-14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1958748>
14. Sánchez-Lara R. Evaluación educativa y justicia social: apuntes y reflexiones. *Revista Enfoques Educativos*. 2024;21(2):209-221. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.74147>
15. McArthur J. Student participation and engagement in assessment: Engaging the whole student in the pursuit of justice and social good. *RELIEVE - Electronic Journal of Educational Research and Assessment*.

2020;26(1). <https://doi.org/10.7203/relieve.26.1.17089>

16. Flick U. El diseño de Investigación Cualitativa. 2th. ed. Ediciones Morata; 2015.
17. Murillo FJ, Hidalgo N, Martínez-Garrido C. El método fenomenográfico en la investigación educativa. *Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*. 2022;117-137. <https://doi.org/10.6018/riite.549541>
18. Mayring P. Qualitative Content Analysis. *Forum: Qualitative Social Research*. 2000;1(2). <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
19. Chan CKY, Luo J. Exploring teacher perceptions of different types of ‘feedback practices’ in higher education: implications for teacher feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2021;47(1):61-76. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1888074>
20. Contreras G. Prácticas y concepciones de retroalimentación en Formación Inicial Docente. *Educación y Pesquisa*. 2019;45:1-22. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945192953>
21. Carneros S, Murillo FJ, Moreno-Medina I. Una aproximación conceptual a la Educación para la Justicia Social y Ambiental. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*. 2018;7(1):17-36. <https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.1.001>
22. Murillo FJ, Hidalgo N. Enfoques Fundamentales de la Evaluación de Estudiantes para la Justicia Social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*. 2016;8(1). <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/2975>
23. Van der Kleij F, Adie L, Cumming J. A Meta-Review of the Student Role in Feedback. *International Journal of Educational Research*. 2019;98:303-323. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.09.005>
24. Murillo FJ, Hidalgo N. Concepciones de los Docentes sobre la Evaluación Socialmente Justa. *Aula Abierta*. 2018;47(4):441-448. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.4.2018.441-448>
25. Aquario D. Through the lens of justice. A systematic review on equity and fairness in learning assessment. *Education, Sciences & Society*. 2021;12(2):96-110. <https://doi.org/10.3280/ess2-2021oa12405>
26. Pérez L, González DA. “Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas”. Un Análisis Teórico sobre las Relaciones entre la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza-Aprendizaje de la Justicia Social. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*. 2016;4(1):135-148. <https://doi.org/10.15366/riee2011.4.1.007>
27. Paris B. Instructors’ Perspectives of Challenges and Barriers to Providing Effective Feedback. *Teaching and Learning Inquiry*. 2022;10:1-13. <https://doi.org/10.20343/teachlearninqu.10.3>
28. Brown GTL, Andersson C, Winberg M, Palmberg B, Palm T. Teacher conceptions of assessment and feedback predicting formative feedback practices: helping students to not ignore improvement-oriented feedback. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2025;1-19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2468183>
29. Rasooli A, Rasegh A, Zandi H, Firoozi T. Teachers’ Conceptions of Fairness in Classroom Assessment: An Empirical Study. *Journal of Teacher Education*. 2022;74(3):260-273. <https://doi.org/10.1177/00224871221130742>

FINANCIACIÓN

El artículo es financiado por el Proyecto I+D “CIP 2023009”, de la Universidad Central de Chile, llamado: “*Retroalimentación y justicia educativa: prácticas, concepciones, formaciones y transformaciones. Estudio de casos con profesores que forman profesores*”.

CONFLICTO DE INTERESES

Ninguno.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORÍA

Conceptualización: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez, Daniela Araya-Bastías.

Curación de datos: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez, Daniela Araya-Bastías.

Análisis formal: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez, Daniela Araya-Bastías.

Adquisición de fondos: Ricardo Sánchez-Lara.

Investigación: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez, Daniela Araya-Bastías.

Metodología: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez, Daniela Araya-Bastías.

Administración del proyecto: Ricardo Sánchez-Lara.

Recursos: Ricardo Sánchez-Lara.

Supervisión: Ricardo Sánchez-Lara.

Validación: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez.

Visualización: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez.

Redacción - borrador original: Ricardo Sánchez-Lara.

Redacción - revisión y edición: Ricardo Sánchez-Lara, Ingrid Sánchez-Téllez, Daniela Araya-Bastías.