

Capítulo 14

Los usos de la retroalimentación en la enseñanza y en la formación

Lorena Sanchez Troussel y María Soledad Manrique

Introducción

La retroalimentación es una herramienta didáctica fundamental que se utiliza en la enseñanza y en la formación con funciones diversas. Este trabajo tiene como propósito caracterizar diferentes tipos de retroalimentaciones en términos de sus funciones en un espacio de formación de estudiantes universitarios: un taller de análisis didáctico (TAD). El TAD es uno de los espacios de la materia Didáctica II, que cursan los alumnos del cuarto año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la Universidad de Buenos Aires, Argentina. En el TAD, la retroalimentación se lleva a cabo a través de la redacción del equipo docente –coordinador y observador– de un texto escrito que parte del análisis de cada encuentro en el TAD. Este texto es leído o comentado al comienzo del siguiente encuentro al grupo de estudiantes. El mismo tiene como propósito general brindar al grupo algún tipo de información sobre el encuentro previo o bien sobre aspectos del proceso de formación.

En el trabajo, en primer lugar, presentamos algunos de los sentidos que toma el término retroalimentación. Para ello nos detenemos en analizar el origen del término para describir luego su significado en el marco de los desarrollos sobre evaluación en el campo de la didáctica, específicamente en lo que se denomina evaluación formativa. Sintetizamos algunos de los aportes que ha realizado la investigación sobre el problema de las retroalimentaciones y que resultan de antecedentes a este estudio. En el siguiente apartado describimos la metodología del trabajo, y en los resultados algunos de los tipos construidos, la tipología. En el último de los apartados presentamos, a modo de cierre, algunas discusiones en torno al objeto *retroalimentación*.

La retroalimentación: notas teóricas

Retroalimentación es un término que se utiliza frecuentemente en la teoría didáctica. En la voz española, así como en la inglesa *-feedback-*, forma parte de los desarrollos teóricos referidos al problema de la evaluación. Sin embargo, el término “*feedback*” no se originó en el marco de desarrollos didácticos, sino que lo hizo en otras disciplinas. Fue introducido por Wiener (1961), en la década de los cuarenta, en el estudio de los mecanismos que permiten dirigir el comportamiento de animales, personas o máquinas de manera efectiva. En el campo de la cibernética se considera que en todo proceso y sistema existe un intercambio circular de información entre al menos dos partes, que ayuda a organizar ese sistema. La capacidad de respuesta o *feedback* es la que permite mantener al sistema en equilibrio.

En la teoría pragmática de la comunicación humana (Watzlawick, Bavelas y Jackson, 1991), basada en la teoría de los sistemas, el *feedback* es el concepto central que permite

entender la comunicación como el vehículo de la manifestación de una relación entre partes en un sistema –una familia, un grupo humano, etcétera–, en el que cada conducta produce efectos en las otras y es simultáneamente afectada por ellas. La retroalimentación constituye el proceso que alimenta de información al sistema. Se entiende de manera complementaria al concepto de comunicación como intercambio de información siempre continua en forma circular. En este sentido reemplaza la concepción determinista de causalidad lineal en la que cada causa produce un efecto que a su vez causa otro efecto. Permite comprender de un modo más complejo el funcionamiento de los sistemas interactuantes. En cuanto a su función, la retroalimentación asegura tanto la estabilidad de un sistema como también su cambio. Mientras que la retroalimentación negativa caracteriza la estabilidad en las relaciones, la positiva conduce a la pérdida de estabilidad y equilibrio y, eventualmente, al cambio.

En el caso específico de la didáctica, como adelantamos, el término retroalimentación se vincula directamente con el problema de la evaluación. Más específicamente, el término aparece en la década de setentasetenta en teorías que contribuyen a un cambio paradigmático en los modos de entender los procesos de evaluación de los aprendizajes. La aparición de este cambio de concepción queda condensada, por ejemplo, en la distinción que se realiza entre “evaluación sumativa” y “evaluación formativa” (Scriven, 1967) o entre “evaluación” y “control” (Ardoino y Berger, 1990). Una de las características que hace que una evaluación sea formativa es, precisamente, la presencia de retroalimentaciones.

Mientras la evaluación sumativa da cuenta de procesos que se realizan con posterioridad a la enseñanza con el objetivo de medir y certificar los aprendizajes alcanzados, la evaluación formativa es considerada como parte misma del proceso de enseñanza (Mottier López, 2010). La evaluación

formativa supone una relación integral entre procesos de enseñanza y evaluación y su función principal es la de brindar información al estudiante sobre el proceso de aprendizaje con el fin de promoverlo (Bennett, 2011). Algunos autores (Cauley y McMillan, 2010) puntualizan que su finalidad es que los estudiantes tomen acciones correctivas sobre su desempeño. La investigación ha demostrado que, efectivamente, como resultado de la evaluación formativa los estudiantes mejoran su desempeño, particularmente se vuelvan más independientes en el proceso de aprender (Black y Wiliam, 1998; Black *et al.*, 2003; Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014).

Desde el aporte de una mirada normativa sobre la didáctica se señala la ventaja de ofrecer retroalimentaciones variadas en sus estrategias y frecuentes en el tiempo que se focalicen más en el futuro que en lo sucedido (Anijovich, 2010). Dentro de la literatura especializada, se destaca el interés por indagar la influencia y efectos de las retroalimentaciones en el aprendizaje, particularmente por las habilidades que distintos modos de retroalimentar contribuyen a desarrollar (Azevedo y Bernard, 1995; Bangert-Drowns, Kulik, Kulik y Morgan, 1991; Hattie y Temperley, 2007), así como los efectos del *feedback* en la motivación para aprender (Higgins, Hartley y Skelton, 2002; Lepper y Chabay, 1985; Narciss y Huth, 2004; Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014) Osorio Sánchez y López Mendoza, 2014.

Si bien existen diversas investigaciones que afirman los efectos positivos de las retroalimentaciones en el aprendizaje de los estudiantes (Bandura, 1991; Bandura y Cervone, 1983; Fedor, 1991), también existen resultados que muestran que las retroalimentaciones no siempre influyen de manera positiva en los mismos (Baron, 1993; Fedor, Davis, Maslyn y Mathieson, 2001; Price, Handley, Millar y O'Donovan, 2010).

Los estudios realizados sobre el uso de la retroalimentación en los procesos de formación en las prácticas muestran cómo las mismas revisten, con frecuencia, un carácter superficial de poco valor formativo (Braund, 2001; Chaliès, Ría, Bertone, Trohel y Durand, 2004). Se las describe como trucos que difícilmente ayudan a los estudiantes a interpretar y elaborar las experiencias desde una perspectiva más conceptual o teórica (Van Velzen y Volman, 2009). De acuerdo con estas líneas, solamente en contadas ocasiones, estas instancias se convierten en diálogos reflexivos que contribuyen al pensamiento en conjunto y en situación de los actores involucrados (Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000). Estas investigaciones también han descrito las formas que toman las retroalimentaciones: en su carácter escrito u oral; abiertas o cerradas; descriptivas, evaluativas, aconsejadoras y las cuestionadoras-críticas. Estas últimas invitan a explicitar los fundamentos o principios que orientan las decisiones tomadas o las acciones. Mientras las grillas de evaluación estructuradas favorecen la retroalimentación evaluadora y aconsejadora, los formatos menos estructurados de documentación promueven la presencia de los otros dos tipos de devoluciones (Bunton, Stimpson y Lopez-Real, 2002) y permiten mayor agencia a los formadores de docentes (Caughlan y Jiang, 2014). En su carácter oral, pueden asumir la forma de una evaluación, de una coevaluación, de una autoevaluación o de una conversación reflexiva.

En otra línea, la de la psicología social, la idea de retroalimentación cumple un rol fundamental. En el planteo de Pichon-Rivière (2011) un grupo se encuentra en tarea cuando está orientado al cumplimiento de un objetivo común. Sin embargo, es habitual que se presenten ansiedades primitivas de orden depresivo y paranoide que obstaculizan la progresión hacia el cumplimiento de este objetivo. Es parte de la función del coordinador de un grupo promover lo que se define como “tarea implícita”: intervenir para propiciar

la elaboración de estas ansiedades que están obstaculizando el avance y redireccionar las acciones del grupo hacia la tarea (Zarzar Charur, 1980). Dentro de este proceso de “tarea implícita” una de las posibilidades de intervención del coordinador es precisamente la “devolución”. La devolución se apoya en una hipótesis que el coordinador u observador de un grupo formula y que pone a disposición del grupo. Toma la forma de una explicitación verbal de aquello que a su criterio está obstaculizando el proceso grupal y que frecuentemente se encuentra implícito. A diferencia de las otras líneas hasta ahora presentadas, el aporte de esta radica en que su foco se coloca en los aspectos emocionales del grupo y la retroalimentación incorpora la descripción e interpretación de lo implícito.

Presentadas estas líneas avanzaremos en la presentación de la metodología utilizada.

Metodología

El trabajo tiene por objetivo analizar una forma particular de intervención del docente-coordinador en el Nivel Universitario. Se trata de lo que llamamos “retroalimentaciones”, que constituyen un tipo de devolución a los estudiantes que forma parte de la función del docente.

El corpus está conformado por un total de treinta y seis retroalimentaciones que tienen la forma de textos escritos que distintos equipos de coordinación (docente-observador) construyeron y compartieron con sus grupos de alumnos de la materia Didáctica II, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires en Argentina, entre los años 2014 y 2015.

La materia Didáctica II se compone de distintos espacios formativos. Las retroalimentaciones que consideramos

tienen lugar en uno de esos espacios. Se trata del Taller de Análisis Didáctico (TAD) que tiene como propósito que los estudiantes desarrollen habilidades que les permitan analizar situaciones de enseñanza desde diferentes perspectivas teóricas (Souto, 2000). En encuentros de dos horas semanales durante un cuatrimestre, los estudiantes se entrenan empleando categorías teóricas para elaborar hipótesis interpretativas sobre diferentes situaciones de enseñanza (casos) que la cátedra les provee, con el fin de comprenderlas. Eso es precisamente lo que llamamos analizar (Manrique y Sanchez Troussel, 2014). El análisis, en tanto producción de sentido, involucra también la capacidad de analizarse a uno mismo como observador implicado en el objeto de observación. Por su cualidad creativa y abierta, la tarea de análisis implica un alto grado de impredecibilidad con respecto al resultado y suele ir acompañada de ansiedades vinculadas con la tolerancia o intolerancia a la incertidumbre propia del proceso (Sanchez Troussel y Manrique, en evaluación).

Cada comisión de TAD está compuesta por no más de veinticinco estudiantes a cargo de un docente y un observador. La elaboración del análisis de los casos se realiza por los estudiantes en pequeños grupos. Los mismos realizan avances por fuera del horario del taller y envían sus producciones al docente por medios electrónicos (correo, plataforma virtual). El docente realiza devoluciones a los pequeños grupos que permiten avanzar en la reescritura. El trabajo en los encuentros presenciales semanales consiste en compartir las producciones de los pequeños grupos con el grupo total de veinticinco personas y someterlas a discusión y revisión.

El TAD se define como un espacio de formación, en tanto se promueve el desarrollo capacidades (Ferry, 1997). El docente tiene la responsabilidad de organizar las situaciones de aprendizaje (Barbier, 2013) y de crear un ambiente facilitador para el desarrollo del análisis. En términos más

concretos su tarea consiste en una interrogación permanente sobre la producción (con el fin de que los estudiantes precisen sus afirmaciones, las argumenten sólidamente, las amplíen o las abandonen) y sobre el proceso formativo mismo.

El observador, por su parte, tiene como una de sus funciones fundamentales retroalimentar al propio docente y al grupo. Lo hace a partir de la observación no participante y la escritura de registros escritos lo más detallados posibles de lo que acontece en cada encuentro semanal. Durante la semana siguiente comparte con el docente este registro y entre ambos escriben un nuevo documento –al que se denomina “retroalimentación”– con aquello que se elige devolver al grupo de estudiantes. El documento final es leído o relatado al grupo por el observador, al comenzar el encuentro siguiente. Estos documentos constituyen precisamente el corpus de este trabajo. Luego de la lectura de los mismos, que no supera los 5 cinco minutos, se abre un espacio de diálogo en el que los estudiantes pueden expresar sus puntos de vista en relación con con lo planteado en la retroalimentación por el equipo docente.

Se seleccionaron treinta y seis retroalimentaciones (textos) al azar. Se pidió a cada uno de los seis equipos de coordinación de la cátedra –un docente y un observador a cargo de veinticinco alumnos como máximo– que al azar seleccionara para el trabajo de análisis seis retroalimentaciones realizadas entre los años 2014 y 2015. Los textos fueron analizados por tres investigadoras a partir del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). Inicialmente se identificaron componentes (hipótesis, definiciones, preguntas, descripciones de acciones, etcétera) y contenidos o temas sobre los que versó la retroalimentación (actividades, clima del grupo, saberes, etcétera). Luego de este primer análisis, se definieron dimensiones de análisis partiendo de los aportes de diferentes líneas de la lingüística y del análisis del discurso (Bronckart, 2004; Ducrot, 2001; Halliday, 1975; Halliday, 1975) y de aportes de la

psicología cognitiva (Doyle, 1984). A partir del análisis cualitativo realizado encontramos seiseis tipos de retroalimentaciones. Presentamos en este trabajo solo solo tres de ellos.

Los tipos de retroalimentación. La retroalimentación de recuperación didáctica

Tiene como objeto de tratamiento la situación de clase experimentada, es decir, el taller mismo y su devenir. Retoma los momentos vividos en la clase anterior, organizados a partir de algún tipo de criterio. El más común es la cronología, esto es, se van relatando una tras otra de forma lineal las situaciones y las actividades realizadas. Se prioriza la descripción de las consignas de trabajo dadas al grupo y el modo en que se llevaron a cabo en términos de acciones y procesos observables. En oportunidades se hacen referencia a los contenidos con los que se trabajó, pero sin que se constituyan en foco central de atención.

Este tipo de retroalimentación cumple la función de reponer al grupo los temas, conceptos, ideas, actividades trabajados en el encuentro previo con el fin de establecer una relación entre los temas ya abordados y los temas a tratar en el encuentro presente. Se trata de retroalimentaciones que buscan ubicar a los alumnos en la secuencia de temas abordados o actividades realizadas. En este sentido, el relato construye un tipo de orden en la realidad vivida por el grupo. Crea la idea de continuidad, de regularidad, de proceso, de un continuo en el tiempo, y, como tal, cumple una función de integración y de cohesión.

Supone una demanda cognitiva que implica la recuperación de las actividades realizadas en el encuentro previo, de la memoria y la reorganización en términos del nuevo sentido otorgado. Ejemplo:

Realizamos el cierre de la perspectiva instrumental. En el cierre aparecieron dudas teóricas (como la diferencia entre tópico y operacional) que abordamos con algunos ejemplos de hipótesis. Luego trabajaron en grupos con la idea de terminar de construir hipótesis sobre la perspectiva social. Los grupos avanzaron en la escritura. Realizaron después preguntas relacionadas a cómo continuamos la tarea del taller. Luego se les presentó una consigna para que avanzaran en la escritura de hipótesis para la semana próxima.

La retroalimentación de ilustración conceptual

El objeto al que refiere es algún o algunos conceptos que constituyen contenidos de la materia que presentan cierta dificultad para los estudiantes. Se presentan definiciones de categorías teóricas de los autores que los alumnos ya conocen. Se recurre a la paráfrasis o a la ampliación para explicar las categorías en cuestión. A su vez, se ejemplifican posibles usos de esa categoría en el análisis, en ocasiones a partir de situaciones reales vividas por el grupo.

La función central es mostrar a los alumnos la categoría (de modos alternativos a cómo se encuentra en el material bibliográfico) con el fin de contribuir a su comprensión y corregir problemas de interpretación. Existe un énfasis en mostrar los usos de la categoría, es decir, explicarla supone un proceso de operacionalización de la misma a los fines del análisis que los alumnos deben aprender. La demanda cognitiva de este tipo de retroalimentaciones consiste en que los alumnos escuchen y comprendan las precisiones que se presentan y, fundamentalmente, que comprendan el posible uso de cada categoría desarrollada.

Ejemplo de fragmento de retroalimentación de ilustración didáctica en la que se presenta un concepto (IRMC) y se lo explica haciendo foco en los usos del concepto en el análisis:

La semana pasada tomamos la categoría de IRMC (inicio-respuesta-movimiento complementario). Dijimos que era importante tener presente que en esta línea hay un interés por describir la secuencia de las interacciones. Lo importante aquí es observar todo lo que se da en una conversación determinada, considerando principalmente los turnos de habla, quién toma la palabra, quién inicia los intercambios, quién propone los temas de conversación, cuántas veces toma la palabra cada uno, de qué manera lo hace, por cuánto tiempo. Señalamos que se trata de ver quién y cómo inicia y, fundamentalmente, en qué consisten las respuestas y en qué los movimientos complementarios. Decíamos que poder ver en una clase las características de los movimientos complementarios que realiza un docente resulta de sumo interés en términos didácticos (se muestran luego los movimientos complementarios utilizados por la docente-coordinadora del taller en el momento de plenario).

La retroalimentación de ilustración metodológica

Se trata de retroalimentaciones donde la secuencia predominante es explicativa. En relación con el objeto al que refiere, comparte con la retroalimentación de recuperación didáctica que pueden narrarse algunas acciones o sucesos acontecidos y con la de ilustración conceptual la presencia de definiciones conceptuales. Sin embargo, la demanda a los estudiantes es que comprendan los modos de construir una hipótesis (que es aquello que deben aprender). Para esto, la retroalimentación muestra una hipótesis y realiza señalamientos sobre sus componentes. Se trata de un tipo de retroalimentación que cumple la función de ejemplificar el modo en que se lleva a cabo el ejercicio metodológico del análisis. Dado que la retroalimentación constituye una devolución de lo ocurrido, esta devolución puede tomar la forma de un informe

de análisis. Se presenta, por ejemplo, una hipótesis que el docente y el observador han formulado sobre procesos que han tenido lugar en el grupo para luego llamar la atención al oyente acerca de las características del enunciado compartido. El interés no está puesto tanto en el proceso al que se alude, ni en el concepto teórico, sino en los procesos y medios puestos en juego para producir el enunciado. En el fragmento que sigue se utilizan conceptos –tarea explícita y demanda– para interpretar lo realizado por el grupo, para luego hacer referencia a los componentes o procesos que involucra la construcción de la hipótesis que se comparte. Ejemplo:

Por último, el resto de la clase pasada podría ser considerada un segmento en sí mismo, en el que se trabajó en términos de tarea explícita. En este segmento la misma consistió en poner en palabras para el resto del grupo grande, las hipótesis formuladas al interior del pequeño grupo. Es decir: compartir, exponer la tarea realizada en otro ámbito para poder ser discutido. Implicaba desde el punto de vista de la demanda cognitiva comparar diferentes modalidades de formulación por un lado (en otras palabras, la parte formal de las hipótesis, su armado, sus partes) y, por otro lado, atender al contenido de esa hipótesis [...].

Como ven lo que compartimos es una hipótesis y supone trabajar con un concepto –la noción de tarea explícita y de demanda–, y también con la empiria –lo que sucedió, los datos–. El concepto está puesto al servicio de interpretar lo que realizó el grupo. Es decir, la categoría me permite mirar, iluminar aquello que el grupo se propuso como trabajo. En este sentido articula dos componentes, la empiria y el concepto. La categoría no es algo a ejemplificar con la

realidad sino una herramienta para interrogarla: qué se demanda en esta actividad, cuáles son las metas y los recursos, etcétera.

Conclusiones

Los resultados del análisis realizado nos han mostrado una serie de características de las retroalimentaciones en el marco de un dispositivo particular como lo es el TAD en el ámbito universitario. En este apartado retomamos los aportes de diferentes líneas para pensar la *retroalimentación* y los hacemos dialogar con las características que nuestro análisis ha arrojado.

Si consideramos las características de las retroalimentaciones como se han descrito en el contexto de la investigación sobre evaluación formativa, tal como antes señalamos, las mismas son concebidas como aquellas informaciones que se le brindan al estudiante con el fin de que tome conocimiento de su proceso de aprendizaje y pueda, eventualmente, tomar decisiones para modificarlo y alcanzar los objetivos previstos. En este contexto, las retroalimentaciones pueden brindar información sobre el aprendizaje en términos de logro o rendimiento (Fenstermacher, 1989) o sobre el aprendizaje en términos de proceso (o tarea, según Fenstermacher, 1989). En el caso de las retroalimentaciones que brindan información sobre el aprendizaje en términos de logro, lo que aparece –de modo más o menos explícito– es una identificación de lo alcanzado y de aquello que puede mejorarse. Las retroalimentaciones de la tipología aquí presentada constituyen textos informativos que antes que referir a los logros de los estudiantes (y hablar de lo alcanzado y de aquello que se debe profundizar), describen el proceso del grupo –o algunos de sus componentes–.

En este sentido hay un énfasis en describir y analizar los procesos que subyacen a los logros, antes que las características de los logros en sí mismas. Esta es entonces la primera gran característica de las retroalimentaciones del TAD en su totalidad, más allá de las diferencias entre ellas.

La cualidad grupal de las retroalimentaciones podría ser considerada otra de sus características fundamentales. Dicha cualidad radica no solo en que brindan información al grupo, sino además en su potencialidad para que los individuos se vean a sí mismos como parte de un colectivo, en tanto hay un énfasis en describir y analizar fenómenos y procesos grupales. Se define a los destinatarios como miembros de un grupo, en términos de la teoría de la polifonía (Ducrot, 2001). Como tal, se distingue también de las retroalimentaciones como son definidas y empleadas en el contexto de la evaluación formativa, línea desde la cual el énfasis se coloca en devoluciones individuales. Esta cualidad, a su vez, demanda de los estudiantes que puedan identificar qué de aquello que se devuelve grupalmente puede ser atribuido a cada uno en particular. En este sentido, podríamos pensar que resultan menos específicas en relación con informar acerca del proceso y de cada uno.

En relación con el escaso valor formativo de las retroalimentaciones –que se plantea desde algunas investigaciones en la línea de la formación docente en las prácticas– las retroalimentaciones del TAD, al no involucrarse en una lógica evaluativa sino analítica, se alejan de este problema planteado y se acercan más al tipo de retroalimentaciones denominadas “conversaciones reflexivas” (Fairbanks, Freedman y Kahn, 2000) o a instancias de diálogos que implican un pensamiento conjunto sobre la experiencia (Tigchelaar y Korthagen, 2004).

Más allá de las diferencias que hemos mostrado al interior de la tipología, la lógica particular que comparten todas las

retroalimentaciones consideradas en la tipología construida supone un modo alternativo de pensar la intervención docente. Resumiendo, este tipo de intervención se caracteriza por:

- » Foco en el análisis y no en la evaluación
- » Dialogicidad
- » Relaciones de mayor horizontalidad
- » Intervención a nivel grupal
- » Intervención en el nivel de los procesos antes que en el de los productos del aprendizaje

Consideramos, para cerrar, que el aporte del trabajo va en dos líneas –empírica y teórica–. Desde un nivel empírico ha permitido identificar diferentes tipos de retroalimentaciones y caracterizarlas. Al compararlas con otros tipos de retroalimentaciones y otros modos de comprender la retroalimentación da lugar, desde un nivel teórico a repensar el concepto de retroalimentación como herramienta didáctica que, como parte de un sistema, se asocia a su vez a un particular modo de ejercer el rol docente y de comprender al estudiante al que se dirige la comunicación.

Bibliografía

- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En Anijovich, R. (ed.), *La evaluación significativa*, pp. 129-149. Buenos Aires, Paidós.
- Ardoino, J. y Berger, G. (1990). D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes. Le cas des universités. En *Revue Française de Pédagogie*, vol. 90, núm. 1, pp. 105-112.

- Azevedo, R. y Bernard, R. (1995). A meta-analysis of the effects of feedback in computer based instruction. En *Journal of Educational Computing Research*, vol. 13, núm. 2, pp. 109-125.
- Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. En Madden, J. (ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect*, pp. 229-270. New York, Raven.
- Bandura, A. y Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. En *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, núm. 5, pp. 1017-1028.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, C.-L., Kulik, J. y Morgan, M. T. (1991). The Instructional Effect of Feedback in Test-Like Events. En *Review of Educational Research*, vol. 61, núm. 2, pp. 213-238.
- Barbier, J.-M. (2013). *Formação de Adultos e Profissionalização: Tendências e Desafios*. Brasília, Liber-Livro.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. En *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 5, núm. 1, pp. 7-74.
- Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B. y William, D. (2003). *Assessment for Learning - putting it into practice*. Maidenhead, U.K., Open University.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review. En *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, vol. 18, núm. 1, pp. 5-25.
- Braund, M. (2001). Helping Primary Student Teachers Understand Pupils' Learning: Exploring the student-mentor interaction. En *Mentoring and Tutoring*, vol. 9, núm. 3, pp. 189-200.
- Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo discursivo*. Madrid, Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bunton, D., Stimpson, P. y Lopez-Real, F. (2002). University tutors' practicum observation notes: Format and content. En *Mentoring & Tutoring*, vol. 10, núm. 3, pp. 233-252.
- Caughlan, S. y Jiang, H. (2014). Observation and Teacher Quality Critical Analysis of Observational Instruments in Preservice Teacher Performance Assessment. En *Journal of Teacher Education*, vol. 65, núm. 5, pp. 375-388.
- Cauley, K. y McMillan, J. (2010). Formative Assessment Techniques to Support Student Motivation and Achievement. En *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies*, vol. 83, núm. 1, pp. 1-6.

- Chaliès, S., Ría, L., Bertone, S., Trohel, J., Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. En *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, núm. 8, pp. 765-781.
- Doyle, W. (1984). Academic tasks in classrooms. En *Curriculum inquiry*, vol. 14, núm. 2, pp. 129-149.
- Ducrot, O. (2001). *El decir y lo dicho*. Buenos Aires, Edicial.
- Fairbanks, C., Freedman, D. y Kahan, C. (2000). The role of effective mentors in learning to teach. En *Journal of Teacher Education*, vol. 51, núm. 2, p. 102.
- Fedor, D. (1991). Recipient responses to performance feedback: A proposed model and its implications. En *Research in Personnel and Human Resources Management*, núm. 9, pp. 73-120.
- Fedor, D., Davis, W., Maslyn, J. y Mathieson, K. (2001). Performance improvement efforts in response to negative feedback: The roles of source power and recipient self-esteem. En *Journal of Management*, vol. 27, num. 1, pp. 79-97.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (ed.), *La investigación en la enseñanza I. Enfoques, teorías y método*, pp. 150-181. Barcelona, Paidós.
- Ferry, G. (1998). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires, Noveduc-Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Nueva York, Aldine de Gruyter.
- Halliday, M. (1975). *Learning how to mean: Explorations in the development of language*. London, Edward Arnold.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. En *Review of Educational Research*, vol. 77, núm. 1, pp. 81-112.
- Higgins, R., Hartley, P. y Skelton, A. (2002). The Conscientious Consumer: Reconsidering the role of assessment feedback in student learning. En *Studies in Higher Education*, vol. 27, núm. 1, pp. 53-64.
- Lepper, M. y Chabay, R. (1985). Intrinsic motivation and instruction: Conflicting views on the role of motivational processes in computer-based education. En *Educational Psychologist*, núm. 20, pp. 217-231.
- Manrique, M. S. y Sanchez Troussel, L. (2014). Más allá del pensamiento crítico. El trabajo sobre pensamiento y emoción en formación docente. En *Didac*, núm. 64, pp. 51-57.

- Mottier López, L. (2011). Evaluación formativa de los aprendizajes: síntesis crítica de los trabajos francófonos. En Anijovich, R. (ed.), *La evaluación significativa*. pp. 43-73. Buenos Aires, Paidós.
- Narciss, Sussanne y Huth, Katja (2004). How to design informative tutoring feedback for multimedia learning. En Niegemann, Leutner y Brunken (eds.), *Instructional design for multimedia learning*, pp. 181-195. Munster, NY, Waxmann.
- Osorio Sanchez, K. y López Mendoza, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. En *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, vol. 7, núm. 1, pp. 13-30.
- Pichón-Riviere, E. (2011). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Price, M., Handley, K., Millar, J. y O'Donovan, B. (2010). Feedback: all that effort, but what is the effect? En *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 277-289.
- Sanchez Troussel, L. y Manrique M. S. (en evaluación). El trabajo sobre las emociones en un taller de formación en análisis didáctico. *DIDAC*.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. En Tyler, R., Gagné, R., Scriven, M. (eds.), *Perspectives of curriculum evaluation*. pp. 39-83. Chicago, Rand McNally.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires, Paidós.
- Tigchelaar, A. y Korthagen, F. (2004). Deepening the exchange of student teaching experiences: implications for the pedagogy of teacher education of recent insights into teacher behaviour. En *Teaching and Teacher Education*, vol. 20, núm. 7, pp. 665-679.
- Van Velzen, C. y Volman, M. (2009). The activities of a school-based teacher educator: a theoretical and empirical exploration. En *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, núm. 4, pp. 345-367.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. y Jackson, D.D. (1991). *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona, Herder.
- Wiener, N. (1961). *Cybernetics: Or Control and Communication in the Animal and the Machine*. Massachusetts, The MIT.
- Zarzar Charur, C. (1980). La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. En *Perfiles Educativos*, vol. 1, núm. 9, pp. 14-36.