

El *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática

Peer feedback in teacher professional development: A systematic review

Dra. Begoña DE LA IGLESIA. Profesora Contratada Doctora. Universidad de las Islas Baleares (bego.delaiglesia@uib.es).

Dra. Dolors FORTEZA. Profesora Titular. Universidad de las Islas Baleares (dolorsforteza@uib.es).

Laura DUMA. Investigadora. Universidad de las Islas Baleares (laura.duma@uib.es).

Resumen:

El potencial de la colaboración profesional como mecanismo de desarrollo profesional docente (DPD) radica en las oportunidades de retroalimentación que ofrece. El *feedback* ha sido ampliamente investigado, pero la mayoría de los estudios se centran en la retroacción que se da en la relación profesor-alumno. En cambio, no se ha encontrado suficiente revisión de la literatura respecto a la retroalimentación profesor-profesor desde una relación simétrica ni se ha analizado su impacto en el DPD. Con base en el protocolo PRISMA, se seleccionaron 30 artículos empíricos revisados por pares de entre los años 2012 y 2022. En concreto, el proceso siguió tres fases: búsqueda de documentos y evaluación mediante la herramienta VOSViewer; selección y filtrado de los documentos bajo criterios definidos, y análisis

de los documentos. Los resultados muestran beneficios y dificultades a nivel docente y organizativo. Entre los primeros, destaca que el *feedback* favorece el aprendizaje del alumnado, la relación entre las parejas docentes y el clima de centro. La principal dificultad identificada se refiere a la falta de competencia del profesorado para ofrecer una retroalimentación de calidad. Pocos artículos analizaron el impacto del *feedback* en las metodologías de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que todos mostraron sus ventajas, y menos aún examinaron su impacto en el DPD. Para finalizar, se sugieren algunas recomendaciones para mejorar la investigación y sus prácticas.

Palabras clave: desarrollo profesional, *feedback* entre iguales, revisión sistemática, agencia docente, educación básica.

Fecha de recepción del original: 2023-04-09.

Fecha de aprobación: 2023-10-16.

Cómo citar este artículo: De la Iglesia, B., Forteza, D., y Duma, L. (2024). El *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente: revisión sistemática [Peer feedback in teacher professional development: A systematic review]. *Revista Española de Pedagogía*, 82 (288), 335-358. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.4044>

Abstract

The potential of professional collaboration as a mechanism for teacher professional development (TPD) lies in the feedback opportunities it offers. Although feedback itself has been extensively researched, most studies focus on the teacher-student relationship. In this sense, literature reviews have paid scant attention to teacher-teacher feedback in a symmetrical relationship and its impact on TPD. Consequently, 30 peer-reviewed empirical articles were selected from 2012 to 2022 in accordance with the PRISMA protocol. The process consisted of three phases: document search and evaluation using the VOSViewer tool; selection and filtering of documents according to defined cri-

teria, and document analysis. The results show that all research on teacher-teacher feedback concludes that it improves learning, the relationship between teaching partners and school climate. The main difficulty identified relates to teachers' lack of skills in providing quality feedback. Few articles analysed the impact of feedback on teaching and learning methodologies (although all highlighted positive benefits) and even fewer studies analysed its impact on TPD. In turn, recommendations for improving research and practice in schools are proposed.

Keywords: teacher professional development, peer feedback, systematic review, teacher agency, basic education.

1. Introducción

Existe una amplia evidencia empírica que permite afirmar que los profesores que intercambian ideas y prácticas docentes de forma coordinada presentan niveles más altos de satisfacción en el trabajo y de autoeficacia, además de gozar de mejores relaciones con los estudiantes (OECD, 2014). Estos elementos contribuyen de manera eficaz a la mejora del clima escolar. En este sentido, Lizasoain *et al.* (2015) demuestran la relación significativa existente entre la cantidad y calidad del *feedback* entre docentes y el desarrollo de prácticas de innovación y activas, centradas en el proceso de aprendizaje del alumnado. Asimismo, Krichesky y Murillo (2018) afirman que una de las prácticas colaborativas que generan más aprendizaje entre docentes es la resolución conjunta de problemas, «ya que las prácticas que se comparten, o los conocimientos

que se construyen, generan un cuerpo de información que sirve de insumo de aprendizaje para el profesorado» (p. 149). En esta misma línea, Hattie y Timperley (2007, como se citó en Wisniewski *et al.*, 2020) demuestran el poder que tiene el *feedback* por su impacto en el proceso de aprendizaje.

Del término *feedback*, definido como el «proceso mediante el cual quien aprende da sentido a la información que recibe de diferentes fuentes y la utiliza para mejorar su trabajo o estrategias de aprendizaje» (Carless y Boud, 2018, p. 3), se derivan numerosas clasificaciones. En función de su evolución, el término se define como *remedial* (Zimmerman, 2008), *autorregulado* (Nicol y Macfarnale-Dick, 2006) y *dialógico*. Este último es el término que Askew y Lodge (2000) adoptan. Desde un punto de vista «coconstructivista» de la retroalimentación,

describen cómo puede construirse a través de bucles de diálogo e información intercambiada entre compañeros.

Las aportaciones de los numerosos estudios revisados nos dirigen, por una parte, a vincular el *feedback* a los procesos de autorregulación (García-Jiménez, 2015; Garelo y Rinaudo, 2013; Rodríguez-Gómez *et al.*, 2013; Sanmartí, 2010); y, por otra, a revisar las creencias y percepciones que tienen los protagonistas sobre el *feedback* (Adcroft, 2011; Doan, 2013; McLean *et al.*, 2014; Yang y Carless, 2013). En concreto, los estudios que analizan las repercusiones del *feedback* entre pares (Carless y Boud, 2018; Charteris y Smardon, 2016; Huber, 2013; Van Gennip *et al.*, 2010) coinciden en que este ha de reunir las siguientes características: debe ser bidireccional y dialógico, en la medida en que va a necesitar de la corresponsabilidad y del consenso. Debe ser cíclico y crear círculos de aprendizaje que «obliguen» a emplear el *feedback* en futuras tareas, lo que supone necesariamente incidir en los procesos de autorregulación, aspecto que facilita lo que viene denominándose *feed-forward* (García-Sanpedro, 2012). Por último, debe ser adaptable y personalizado, lo que implica que deberá construirse a partir de las concepciones previas que presenta el profesorado (Pinya *et al.*, 2020).

La revisión de la literatura especializada evidencia que el *feedback* ha sido ampliamente investigado. Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones se centran en la relación profesor-alumno y no se ha encontrado suficiente revisión sobre la retroalimentación profesor-profesor ni tampoco sobre el análisis de su impacto en el desarrollo profesional docente (DPD).

A su vez, el DPD se define como un proceso de crecimiento en torno al quehacer educativo. Permite desarrollar su acción y comprensión, y superar las variables y competencias personales para considerar también las que revierten en mejoras institucionales (Chapman *et al.*, 2016; Escudero *et al.*, 2017; Esteve *et al.*, 2011; Silva-Peña, 2007; Shortland, 2010; Todd, 2017). La investigación sobre el DPD desvela que adquirir competencias personales no es suficiente para el ejercicio de la actividad docente. Es necesario orientarse hacia una nueva profesionalización que tenga en cuenta tanto las necesidades emergentes del alumnado como las que tiene el propio centro del que forma parte (Alam *et al.*, 2020; Bolívar, 2014; Duran, 2019).

Este estudio pretende llevar a cabo una revisión sistemática de la literatura para examinar la evidencia empírica de los beneficios del *feedback* entre iguales para el DPD y el desarrollo institucional, desde una relación simétrica, ya que se entiende que el aprendizaje está arraigado a una teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky y Cole, 1978) y se define como la construcción de conocimientos y habilidades mediante interacciones entre participantes de similares estatus y experiencia, sin que ninguno de ellos actúe como «experto» para los otros (Topping, 2005).

Si nos centramos en la figura docente y en el análisis de su desarrollo profesional, en los datos recogidos en el informe TALIS 2018, se pone de manifiesto que el 80% del profesorado de los países de la OECD considera que la formación continua que ha tenido una mayor influencia sobre su trabajo

es la que se ha basado en la colaboración entre iguales. Por ello, TALIS plantea ofrecer más formación basada en la colaboración entre docentes (OECD, 2019).

Cabe destacar que, en la última década, el número de estudios sobre *feedback* entre iguales ha aumentado, mientras que existe un interés creciente en analizar su eficacia (Cravens y Hunter, 2021; O'Leary, 2020; Ridge y Lavigne, 2020).

Se han identificado dos revisiones sistemáticas que relacionan el *feedback* entre iguales y el DPD en la literatura existente (Johnston *et al.* 2022; Ridge y Lavigne, 2020). En el primer estudio, situado en Australia, se procedió a la revisión de 19 artículos académicos que se enfocaban en la evaluación docente realizada por iguales a partir de la observación y el *feedback*. Estos trabajos fueron categorizados en tres dominios centrales: el nivel organizativo, el nivel de programas y el nivel individual, y arrojaron hallazgos sustanciales sobre mejora de la enseñanza y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes en los tres niveles. La segunda revisión sistemática explora el papel de la observación y la retroalimentación entre iguales como vehículo para ir más allá de la evaluación y vuelve a centrar los esfuerzos en la mejora de la práctica docente. Esta revisión sistemática de la literatura existente ($n = 38$ documentos, el 92% de los artículos revisados por expertos) indica que la observación y la retroalimentación entre iguales son prácticas prometedoras para la mejora instructiva, pero carece de evidencia suficiente. Alienta a que la política fomente la innovación y la investigación en torno a esta práctica, de manera que los

modelos de observación y retroalimentación entre iguales puedan ser estrategias efectivas para eliminar las barreras escolares más significativas. Aunque la mayoría de los estudios previos documentaron beneficios del *feedback* entre iguales para el DPD, estas revisiones sistemáticas anteriores han analizado las prácticas a partir de diferentes modelos y niveles educativos, sin analizar la eficacia del modelo dialógico del *feedback*, en el cual hay una condición diferencial de reciprocidad de roles y simetría entre los participantes. En este sentido, en la actualidad, hay una carencia muy evidente en la investigación de los beneficios del *feedback* entre iguales en el DPD.

Teniendo en cuenta este vacío, las preguntas de investigación y los objetivos de este estudio son los siguientes:

1. ¿Cuáles son las características de la investigación centrada en el *feedback* entre iguales a partir de un modelo dialógico? Cartografiar y analizar las características de los estudios empíricos encontrados en la investigación. En ellos, se considerarán los siguientes aspectos: a) el contexto de publicación: año, ubicación y nivel educativo; b) la intervención: pareja o grupo; herramientas de *feedback*; fases y ciclos; c) el estudio de investigación: diseño de investigación; participantes, instrumentos y tipos de investigación; pruebas aportadas por el estudio.

2. ¿Cómo impacta el *feedback* entre iguales en el desarrollo profesional docente e institucional según los resultados de la investigación? Analizar la evidencia de los beneficios y las dificultades del *feedback* entre iguales a nivel docente y organizativo.

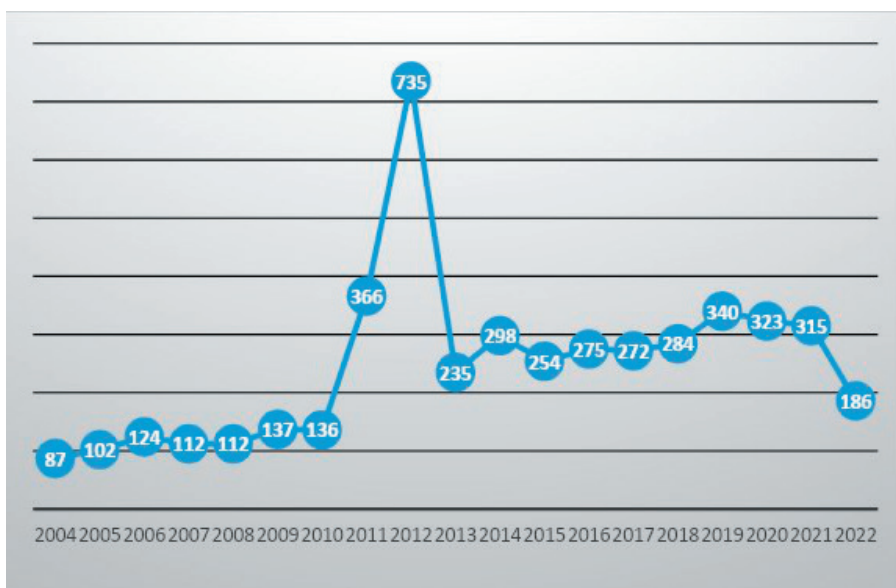
2. Método

Para responder a los objetivos planteados, la investigación se ha desarrollado a partir de una revisión original sistemática de la literatura basada en el protocolo PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*), que asegura la captación de toda la información recomendada y la replicación del proceso (Page *et al.*, 2021). Asimismo, promueve la calidad del estudio al ofrecer una lista de comprobación y un diagrama de flujo que facilita la sistematización (Moher *et al.*, 2009).

En concreto, el proceso siguió tres fases: (1) búsqueda de documentos y evaluación mediante la herramienta VOSViewer; (2) selección y filtrado de los documentos bajo criterios definidos y (3) análisis de los documentos (Littell *et al.*, 2008; Petticrew y Roberts, 2006).

Con el fin de conseguir la máxima actualización, la revisión está acotada del 2012, año en el que se evidencia un gran auge de publicaciones (Figura 1), hasta el 2022.

FIGURA 1. Resultado de los estudios sobre *feedback* y DPD en la base de datos WOS, distribuidas por año de publicación.



Para identificar y analizar los documentos enfocados en el *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente, se realizó una búsqueda inicial en siete bases de datos específicas: Scopus, Web of Science (WOS),

Dialnet Plus y la plataforma EbscoHost (que incluye ERIC, APA PsycArticles, APA Psych-Info y Teacher Reference Centre), principalmente con las palabras clave *feedback* y *professional development* (ERIC Thesaurus).

TABLA 1. Ecuaciones de búsqueda.

Bases de datos	Ecuación de búsqueda	Documentos
WOS	TS=((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND TS=(“education*” OR “teach*” OR “school”) AND TS=((“professional development” OR “teacher agency”))	2522
Scopus	TITLE-ABS-KEY((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND TITLE-ABS-KEY (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND TITLE-ABS-KEY ((“professional development” OR “teacher agency”))	2453
ERIC	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	2394
APA PsychInfo	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	1764
Teacher Reference Center	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	348
Dialnet Plus	(“feedback” OR “peer feedback” OR “dialogic* feedback”) AND (teach*) AND (“professional development”)	91
APA PsycArticles	((“feedback” OR “peer feedback” OR “peer coaching” OR “peer-to-peer feedback” OR “feedback observation teach*” OR “dialogic* feedback” OR “feedback system”)) AND (“education*” OR “teach*” OR “school”) AND ((“professional development” OR “teacher agency”))	33

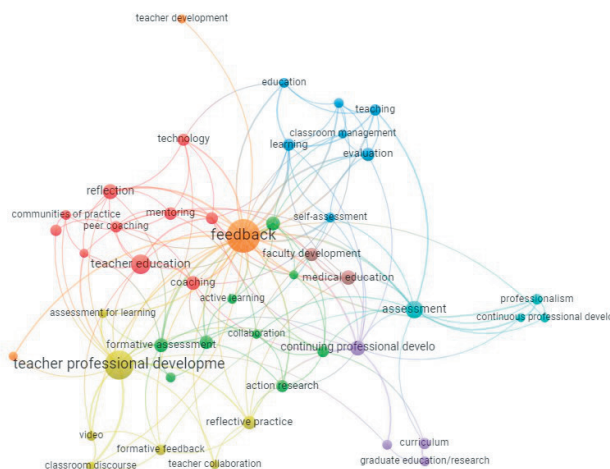
Con los resultados de Scopus y WOS, se hizo un análisis bibliométrico con la herramienta para consolidar la significatividad de la relación entre las ecuaciones de búsqueda y el objetivo del estudio.

A modo de ejemplo, se presenta el caso de Scopus, en el que se muestra que los resultados son significativos, ya que las palabras clave *peer feedback* y *teacher professional development* son las que obtienen la fuerza total de alcance (71 y 27, respectivamente) y un número de ocurrencias (71 y 53, respectivamente) superior a la mayoría de las demás palabras clave.

Este proceso permitió evaluar si la búsqueda inicial fue significativa y se procedió a una fase de evaluación de las características de los documentos. Los criterios de inclusión fueron los siguientes: estudios evaluados por *blind peer review*; estudios

cuyo análisis se focaliza en el *feedback* entre iguales, con roles simétricos; estudios ligados al desarrollo profesional docente; estudios publicados entre 2012 y 2022, y centrados en la etapa de educación básica. Se consideró también el criterio de inclusión basado en el idioma; de ahí que se incorporara el 93,33% de los artículos redactados en inglés. También se aplicó el criterio correspondiente al tipo de documento, lo que restringió la selección únicamente a artículos publicados en revistas especializadas. A su vez, los criterios de exclusión fueron los siguientes: la duplicación de documentos o por contenido del estudio cuando se identificaba el *feedback* no simétrico, exclusión por nivel educativo (educación superior o universitaria), exclusión por área de investigación y por el tipo de metodología utilizado (Figura 3). Finalmente, se incluyeron 30 documentos (Tabla 2).

FIGURA 2. Relación entre el *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente en Scopus.



Fuente: VosViewer (2022).

TABLA 2. Documentos seleccionados.

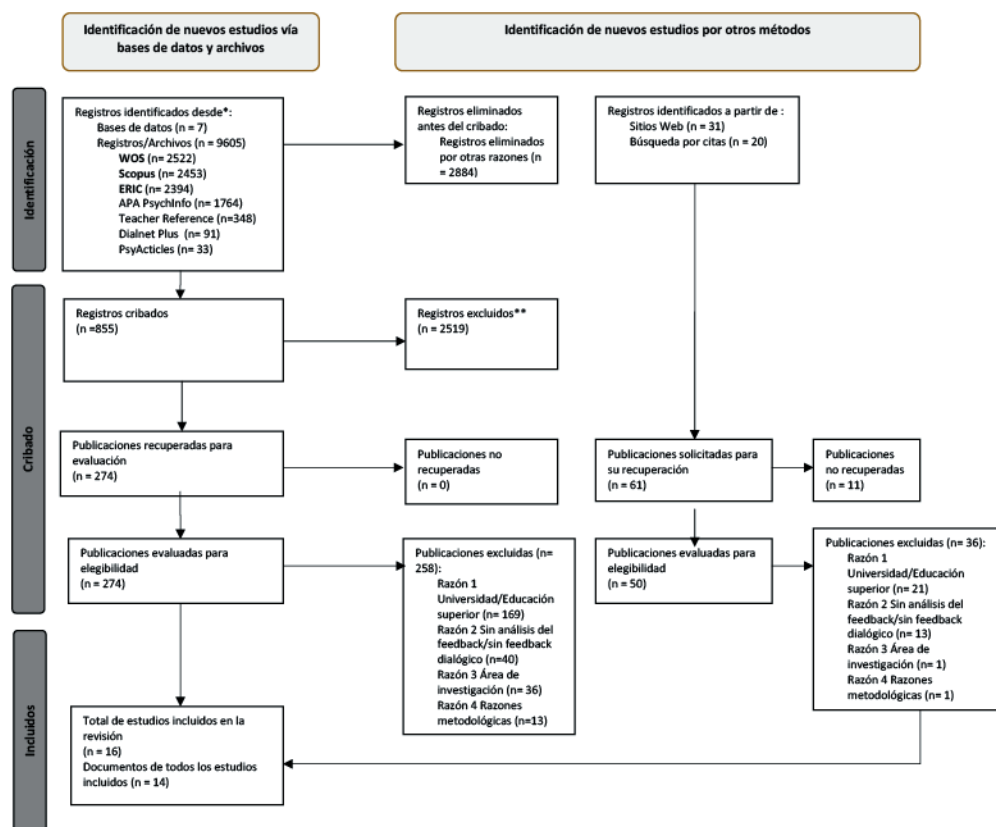
Autores	Año	Título	Tipo*
Alam, Aamir y Shahzad	2020	Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy and practice [El desarrollo profesional continuo de los profesores de secundaria a través de la observación entre iguales: implicaciones para la política y la práctica]	Art.
Ben-Peretz, Gottlieb, y Gideon	2018	Coaching between experts - Opportunities for teachers' professional development [Acompañamiento entre expertos - oportunidades para el desarrollo profesional docente]	Art.
Butler y Yeum	2016	Dialogic competence of primary school English teachers in online peer coaching: A case study in South Korea [Competencia dialógica del profesorado de inglés de la escuela primaria en el asesoramiento online entre iguales: estudio de caso en Corea del Sur]	Art.
Charteris y Smardon	2013	Second look - second think: A fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching [Segunda mirada - segunda reflexión: un vídeo innovador para apoyar el feedback dialógico en el coaching entre iguales]	Art.
Charteris y Smardon	2014	Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry [El <i>coaching</i> dialógico entre iguales como liderazgo docente para la investigación profesional]	Art.
Charteris y Smardon	2015	Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry [Agencia docente y <i>feedback</i> dialógico: el uso de los datos del aula para la investigación profesional]	Art.
Charteris y Smardon	2016	Professional learning as <i>diffractive</i> practice: Rhizomatic peer coaching [El aprendizaje profesional como práctica <i>diffractiva</i> : <i>coaching</i> rizomático entre iguales]	Art.
Cravens y Hunter	2021	Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness [Evaluación del impacto de la investigación colaborativa en el desempeño y la eficacia del profesorado]	Art.
Duran, Corcelles y Miquel	2020	La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: la percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques	Art.
Huber	2013	Multiple learning approaches in the professional development of school leaders: Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback [Múltiples enfoques de aprendizaje en el desarrollo profesional de directores escolares: perspectivas teóricas y hallazgos empíricos sobre autoevaluación y <i>feedback</i>]	Art.

Ivarsson	2019	What's in it for me? Peer observation of teaching: Experiences from a primary school in Sweden [¿Qué obtengo de esto? Observación entre iguales de la enseñanza: experiencias de una escuela primaria en Suecia]	Art.
Jao	2013	Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards [El <i>coaching</i> entre pares como modelo para el desarrollo profesional en el contexto de las matemáticas elementales: desafíos, necesidades y recompensas]	Art.
Johnston, Baik y Chester	2022	Peer review of teaching in Australian higher education: A systematic review [Revisión por pares de la enseñanza en la educación superior australiana: una revisión sistemática]	Rew.
Kunemund, Kennedy, Carlisle, VanUitert y McDonald	2022	A multimedia option for delivering feedback and professional development to teachers [Una opción multimedia para proporcionar <i>feedback</i> y desarrollo profesional docente]	Art.
Limbere, Munakata, Klein y Taylor	2022	Exploring the tensions science teachers navigate as they enact their visions for science teaching: What their feedback can tell us [Explorar las tensiones que enfrentan a los profesores de ciencias al poner en práctica sus visiones de la enseñanza de las ciencias: lo que sus comentarios pueden decirnos]	Art.
Mouraz, Pinto, y Torres	2022	Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school [Efectos de un modelo de observación entre iguales multidisciplinario en el desarrollo profesional docente y en el fomento de una escuela reflexiva]	Art.
Murphy, Weinhardt y Wyness	2021	Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools [¿Quién enseña a los profesores? Un ECA (estudio controlado aleatorizado) de observación y <i>feedback</i> entre pares en 181 escuelas]	Art.
O'Leary	2012	Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings [Explorar el papel de la observación de clases en el sistema educativo inglés: una revisión de métodos, modelos y significados]	Rew. Bib.
Parr y Hawe	2017	Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms [Facilitar la observación en tiempo real, la discusión entre pares y el <i>feedback</i> sobre la práctica de escritura en las aulas]	Art.
Perry, Davie y Brady	2020	Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching [Uso de videoclubes para desarrollar el pensamiento y la práctica de los docentes en <i>feedback</i> y en enseñanza dialógica]	Art.

Ridge y Lavigne	2020	Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature [Mejorar la práctica educativa a través de la observación y el <i>feedback</i> entre pares: una revisión bibliográfica]	Rew.
Rosselló y De la Iglesia	2021	El <i>feedback</i> entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente	Art.
Singh y Mueller	2021	Taking a nuanced view of the role of teacher feedback in the elementary classroom [Adoptar una visión matizada del papel del <i>feedback</i> docente en el aula de primaria]	Art.
Smith y Lynch	2014	Improving teaching through coaching, mentoring and feedback: A review of literature [Mejorar la enseñanza a través del <i>coaching</i> , la tutoría y el <i>feedback</i> : una revisión de la literatura]	Rew. Bib.
Thurlings, Vermeulen, Kreijns, Bastiaens y Stijnen	2012	Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback [Investigación del <i>feedback</i> sobre la práctica entre docentes: coherencia del <i>feedback</i> observado y percibido]	Art.
Torres, Lopes, Valente y Mouraz	2017	What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program [¿Qué llama la atención en la observación de clase? Perspectivas de los observadores en un programa multidisciplinario de observación entre iguales]	Art.
Van den Bergh, Ros y Beijgaard	2014	Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program [Mejorar el <i>feedback</i> docente durante el aprendizaje activo: efectos de un programa de desarrollo profesional]	Art.
Van der Lans, Van de Grift, Van Veen y Fokkens-Bruinsma	2016	Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations [Una vez no es suficiente: establecer criterios de fiabilidad para las decisiones de <i>feedback</i> y evaluación en las observaciones de aula]	Art.
Voerman, Meijer, Korthagen y Simons	2015	Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development [Promover el <i>feedback</i> docente efectivo: de la teoría a la práctica mediante una trayectoria de componentes múltiples para el desarrollo profesional]	Art.
Wylie y Lyon	2020	Developing a formative assessment protocol to support professional growth [Desarrollo de un protocolo de evaluación formativa para apoyar el crecimiento profesional]	Art.

*Tipo: Art. = artículo; Rew. = revisión sistemática; Rew. Bib. = revisión bibliográfica.

FIGURA 3. PRISMA 2020_diagrama de flujo.



Con relación al análisis de contenido, la primera fase consistió en una ronda en la que cada miembro del equipo realizó dos lecturas en profundidad de los 30 documentos incluidos. Esto se hizo con el fin de identificar dimensiones correlacionadas para, con ello, obtener un mapa que se asociara con los resultados iniciales procedentes de los clústeres mostrados por VOSViewer. De este modo, se creó un documento que simplificaría el análisis. En la segunda fase, se elaboró un esquema inicial con categorías que se utilizarían para clasificar y agrupar los contenidos. Por ello, se manejaron criterios inductivos (Mejía, 2011) y de codificación abierta (Strauss y Corbin, 1998). Además, se realizó un proceso de triangulación

en sucesivas etapas para incluir, modificar y eliminar de manera reiterada diferentes categorías para el análisis.

3. Resultados

Los resultados se presentan estructurados en dos apartados de acuerdo con las preguntas iniciales y los objetivos del estudio. El primer bloque de contenidos recoge el análisis de los resultados obtenidos sobre los estudios que analizan las características del *feedback* entre iguales. En el segundo, se presenta el análisis de los resultados de las investigaciones que analizan la relación del *feedback* entre iguales y el desarrollo profesional docente.

3.1. ¿Cuáles son las características de la investigación centrada en el *feedback* entre docentes?

3.1.1. Contexto de publicación: año, lugar y nivel educativo

Los 30 artículos revisados fueron publicados en los últimos diez años, entre 2012 y 2022, tal como está establecido en los criterios de inclusión. En los últimos tres años, se concentra el mayor número de publicaciones (43.33%, $n = 13$), mientras que el 2020 es el año con más asiduidad (16.67%, $n = 5$). Más de una tercera parte de las investigaciones se llevaron a cabo en Europa (43.33%, $n = 13$); 7 (23.33%), en América del Norte; 7 (23.33%), en Oceanía, y 3 (9.99%), en Asia. Acerca del nivel educativo, 18 estudios (59.99%) pertenecen a educación primaria; 2 (6.66%), a educación secundaria, y 10 (33.33%) no lo especifican o basan su trabajo en un modelo múltiple / mixto de niveles en educación básica.

3.1.2. Características de la intervención

En el 43.33% de los artículos, se analiza cómo parejas de dos profesores se dan *feedback* mutuamente (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Charteris y Smardon, 2013; Duran *et al.*, 2020; Ivarsson, 2019; Jao, 2013; Mouraz *et al.*, 2022; Parr y Hawe, 2017; Rosselló y De la Iglesia, 2021; Thurlings *et al.*, 2012; Torres *et al.*, 2017; Van der Lans *et al.*, 2016; Voerman *et al.*, 2015; Wylie y Lyon, 2020). Estos estudios apuestan por un *feedback* simétrico, sin desigualdad de roles. Incluso en el estudio de Ben-Peretz *et al.* (2018), en el que se analiza el intercambio entre docentes expertos, se asegura una alta competencia de ambos docentes.

El 30% ($n = 9$) de los artículos examina el *feedback* que se ofrece al grupo. De ellos,

el 9.99% ($n = 2$) se da entre profesores y alumnado (Singh y Mueller, 2021; Van den Bergh *et al.* 2014), y el 23.33% ($n = 7$), entre grupos de tres o más profesores. Únicamente en el 6.66% ($n = 2$) de los artículos no se especifica el tipo de *feedback* (Cravens y Hunter, 2021; Murphy *et al.*, 2021).

Tal como se informa en la literatura, la formación en *feedback* se considera un aspecto clave para que sea de calidad (Butler y Yeum, 2016; O'Leary, 2020; Wylie y Lyon, 2020). El 36,66% ($n = 11$) de los artículos subrayan que proporcionaban formación específica en *feedback* a los participantes y uno de ellos (Singh y Mueller, 2021) anota que los docentes ya tenían formación previa sobre cómo dar *feedback*. En el 23,33% ($n = 7$), el profesorado había sido entrenado en algún contenido o en otras habilidades relacionadas con el proceso de observación y *feedback* (Charteris y Smardon, 2015; Charteris y Smardon, 2016; Duran *et al.*, 2020; Huber, 2013; Mouraz *et al.*, 2022; Singh y Mueller, 2021; Wylie y Lyon, 2020) y 10 estudios (33,33%) reportan que los participantes no tenían formación previa (Alam *et al.*, 2020; Ben-Peretz *et al.*, 2018; Butler y Yeum, 2016; Charteris y Smardon, 2013; Cravens y Hunter, 2021; Ivarsson, 2019; Jao, 2013; Limbere *et al.*, 2022; Wylie y Lyon, 2020). De estos últimos, dos mencionan la necesidad de esta formación para los participantes (Butler y Yeum, 2016; Wylie y Lyon, 2020).

El 83.33% ($n = 25$) de los estudios analizados utilizan, al menos, un instrumento para la fase de observación o *feedback*. De entre estos, en 7 artículos (23.33%), los observadores eligen su propio foco de interés; en 13 (43.33%), el foco es establecido

por los investigadores con anterioridad; en cinco artículos (16.66%), no se especifica.

Por último, de los 30 artículos analizados, el 33.33% ($n = 10$) emplean un protocolo o guía específicos para orientar a los participantes en el proceso de observación y *feedback* de la práctica docente. Asimismo, un total de 12 (40%) completan las fases del proceso: reunión previa a la observación, sesión de observación y sesión de *feedback* (O'Leary, 2020). En cinco estudios (16.66%), faltan o no se especifican las fases.

En cuanto al número de ciclos de observación y *feedback* (aquí *ciclo* se refiere a cada vez que se completa el proceso de tres fases), los resultados mostraron que el 30% ($n = 9$) de los estudios analizados completaron entre uno y tres ciclos. El 13.33% ($n = 4$), entre cuatro y seis ciclos de observación, mientras que el 9.99% ($n = 3$) realizó siete o más ciclos de observación (Limber *et al.*, 2022; Parr y Hawe, 2017; Van den Bergh *et al.*, 2014). Asimismo, 9 estudios (30%) no especifican si se realizan más ciclos, pero, al menos, garantizan uno.

3.1.3. Estudio de investigación: diseño, participantes, instrumentos de recogida de datos y tipos de evidencia de investigación

Con relación al diseño de la investigación, el 43.33% ($n = 13$) de los estudios utilizan un diseño de método mixto; el 40% ($n = 12$), un diseño cualitativo, y tan solo uno de los estudios (3.33%), el método cuantitativo en exclusiva. Además, 2 artículos (6.66%) son revisiones sistemáticas, y otros dos (6.66%), revisiones bibliográficas.

Al analizar el tamaño de la muestra, los resultados señalan que más de la mitad de los artículos (53.33%, $n = 16$) comprenden muestras de estudio inferiores a 50 profesores, mientras que el resto incluyen entre 50 y 100 (6.66%, $n = 2$) o más de 100 profesores como participantes (23.33%, $n = 7$).

Respecto a los instrumentos de recogida de datos, la mayoría de los estudios utilizan grabaciones de vídeo (40%, $n = 12$); cuestionarios (36.33%, $n = 11$); entrevistas (33.33%, $n = 10$); evidencias de prácticas de los profesores, como informes escritos de observación o informes de *feedback* (23.33%, $n = 7$), y, en menor medida, grabaciones de audio para analizar las reuniones del profesorado (9.99%, $n = 3$). Una investigación utiliza los grupos focales (3.33%, $n = 1$) y, en seis estudios, se recogen datos de los logros de los estudiantes (20%, $n = 6$).

Con base en el tipo de evidencia de investigación proporcionada, la mayor parte (el 79.99%; $n = 24$) se centra en el análisis de la calidad del *feedback*, y el 60.66% ($n = 20$), en las percepciones del profesorado. Únicamente cuatro estudios (13.33%) incluyen un análisis específico del rendimiento de los estudiantes.

3.2. ¿Qué evidencias aporta la investigación al analizar el *feedback* entre iguales y el DPD?

3.2.1. Beneficios y dificultades a nivel docente

Los 26 estudios seleccionados que analizan las valoraciones del profesorado respecto al *feedback* (86.66%) coinciden en

que los profesores perciben beneficios para su desarrollo profesional.

Charteris y Smardon (2013) afirman que la retroalimentación contribuye a mejorar la participación de los docentes y los impulsa a analizar los datos de forma cuidadosa y exhaustiva. También los ayuda a identificar los próximos pasos que han de seguir en su aprendizaje profesional. Estos autores introducen, así, el concepto *agencia docente* en las tres dimensiones relacionales (Emirbayer y Mische, 1998): iterativa, proyectiva y práctico-evaluativa. Reportan que el *feedback* puede brindarles espacio para maniobrar, para mejorar la toma de decisiones con miras a optimizar los resultados de aprendizaje de los estudiantes y su propia práctica, desde un proceso de aprendizaje profundo y continuo.

El estudio de Perry *et al.* (2020) afirma que el 80 % de los participantes informaron que el enfoque en la retroalimentación formativa era relevante para sus necesidades de desarrollo profesional. Mouraz *et al.* (2022) añaden que permitió la mejora pedagógica, pero también la dimensión científica. Sumándose a esta idea, Charteris y Smardon (2014) sostienen que también puede fortalecer el liderazgo docente y las prácticas profesionales de indagación.

Es más, Ben-Peretz *et al.* (2018) destacan que compartir la práctica significa, para los profesores experimentados, una oportunidad no solo de mejorar intelectualmente, sino también de reavivar su propio deseo por lo que hacen, lo cual potencia el anhelo de mejora que promueve el desarrollo profesional.

Todos los estudios seleccionados coinciden en valorar de forma positiva la actividad de compartir debates pedagógicos enfocados en el análisis de las prácticas. Jao (2013) informa que, durante las situaciones de dar y recibir *feedback*, cada docente sintió que hacía algo más que simplemente compartir sus observaciones, puesto que podían trabajar juntos para enriquecer las prácticas de los demás. Hubo una inversión recíproca en su crecimiento, ya que cada maestro aportó ideas y sugerencias para mejorar.

La mayoría de los estudios revisados afirman que uno de los beneficios más significativos que ofrece el *feedback* entre docentes radica, de manera indirecta, en el aumento de la autoestima, en la proximidad y en el reconocimiento entre iguales (Mouraz *et al.*, 2022). Este factor, al empoderar al docente, facilita la introducción de nuevas estrategias y prácticas que parten del contraste y de la reflexión más que de la imposición o del deseo de innovar sin fundamento empírico. Torres *et al.* (2017) añaden que el *feedback* entre iguales potencia la apertura, la confianza y la disposición para experimentar nuevas estrategias y estilos; esto, a su vez, permite que surjan oportunidades de aprendizaje para una mejor enseñanza. En este sentido, y como ejemplo de beneficio centrado en la dimensión de evaluación, Wylie y Lyon (2020) subrayan que, gracias al proceso de recibir y dar retroalimentación, los docentes comprenden mejor la evaluación formativa, lo que puede conducir a cambios positivos en la práctica. En la misma dirección, el estudio de Parr y Hawe (2017), con siete ciclos de observación, identifica un cambio

significativo en el tipo de *feedback* que dan los profesores, ya que parten de los comentarios generales iniciales hasta obtener comentarios más específicos, con fragmentos de evidencia, al final. Más de la mitad del profesorado percibe que sus comentarios impactan en la práctica de futuras sesiones compartidas.

A pesar de los múltiples beneficios presentados, la revisión de la literatura también señala algunas dificultades y resistencias entre los docentes para llevar a cabo un *feedback* entre iguales de calidad.

De los 30 estudios analizados, la mitad recoge la preocupación del profesorado al compartir observación y *feedback* entre iguales. El miedo a ser juzgado y a que la valoración tenga repercusiones en la carrera profesional es una constante (Alam *et al.*, 2020). Esto es fruto de la cultura evaluativa del proceso de observación y *feedback* que continúa impregnando la mayor parte de las prácticas analizadas en los estudios de revisión seleccionados (Johnston *et al.*, 2022; Smith y Lynch, 2014; O'Leary, 2012; Ridge y Lavigne, 2020). Según Charteris y Sardon (2015), es importante considerar que estas prácticas son ecológicas y emergentes. Como tales, para que tengan un impacto real en las prácticas docentes, no pueden ser inventadas ni impuestas a través de interpretaciones técnicas racionales de las agendas de mejora de la educación.

Otro miedo recurrente es el de ofender al observado con mensajes honestos que no valoren de forma positiva sus prácticas, incluso cuando estos mensajes están respaldados por evidencias. En algunos es-

tudios, los docentes indicaron que les gustaría ser más hábiles y recibir formación para transmitir dichos mensajes negativos (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Ivarsson, 2019; Parr y Hawe, 2017). También contar con protocolos e instrumentos que formalicen y faciliten el proceso (Duran *et al.*, 2020; Jao, 2013; Mouraz *et al.*, 2022; Thurlings *et al.*, 2012; Torres, *et al.* 2017; Wylie y Lyon, 2020).

Como consecuencia de este miedo a la ofensa, gran parte de los estudios confirman que el tipo de *feedback* general y amistoso es el más habitual y concluyen que sigue sin centrarse en un área específica de mejora. Así, Thurlings *et al.* (2012) infieren que la información no dirigida a un objetivo / una persona, vaga, sin detalles y demasiado positiva o demasiado negativa es el tipo de *feedback* que no resulta en una mejora docente. Sin embargo, estudios como el de Singh y Mueller (2021) concluyen que todo *feedback* aporta beneficios, incluso el que no se considera eficaz según la literatura.

3.2.2. Beneficios y dificultades a nivel organizativo

Los estudios analizados valoran de forma positiva las aportaciones del *feedback* a nivel de centro. En concreto, Duran *et al.* (2020) obtienen como resultado que el 93 % de los docentes considera que el proceso de observación seguido de *feedback* permite crear sentimientos de empatía y de confianza personal y mutua entre los docentes; mejorar la motivación para compartir ideas con los compañeros; aprender de ellos; conocer sus talentos; fomentar la cultura colaborativa, las ganas de preparar

materiales y sesiones de manera comparada; e identificar necesidades de mejora comunes para poner en marcha acciones futuras de crecimiento profesional.

A su vez, Mouraz *et al.* (2022) sugieren que el trabajo colaborativo y el incremento general de la cooperación docente propiciado por la observación y el *feedback* entre iguales permitió la mejora pedagógica, pero también enriqueció la dimensión científica. Charteris y Smardon (2014) añaden que las capacidades de liderazgo se desarrollan a medida que las personas intercambian *feedback* dialógico. En este mismo sentido, Huber (2013) aporta que la retroalimentación en forma de autoevaluación contribuye a apoyar los procesos de planificación de carrera de los posibles candidatos a puestos de liderazgo.

del conocimiento basado en la evidencia del *feedback* entre docentes, centrado exclusivamente en el modelo colaborativo y simétrico, entre profesores con niveles de experiencia similares, en la etapa de educación básica.

La investigación revela un interés creciente en esta temática durante la última década, sobre todo en los países anglosajones, aunque generalizada a nivel internacional, con un enfoque predominante en la etapa de educación secundaria y superior. Sin embargo, continúa siendo poco común que se analice el *feedback* a partir de un modelo colaborativo implementado por compañeros, con un aprendizaje entre docentes que no busca juzgar, sino promover el desarrollo profesional (O'Leary y Savage, 2020).

A pesar de estas percepciones positivas de colegialidad entre iguales, se identifican algunas dificultades a nivel organizativo. Por una parte, los estudios informan de la dificultad para reservar el tiempo requerido en un espacio formal que permita llevar a cabo el análisis de las prácticas y el *feedback* entre docentes (Ben-Peretz *et al.*, 2018; Jao, 2013; Ivarsson, 2019; Rosselló y De la Iglesia, 2021). Por otra, Cravens y Hunter (2021) añaden como dificultad el efecto disuasivo de los resultados en el tiempo, variable que se debe tener en cuenta en la toma de decisiones para mantener dichas prácticas de manera sostenida.

Con métodos sobre todo mixtos, diseños cualitativos y una variedad de instrumentos de recogida de datos, los estudios analizados se centran en las percepciones de los profesores, sobre las que aporta un mayor conocimiento. Pese a todo, investigaciones que recojan información a partir de observaciones, audios o vídeos, y que permitan analizar cómo los docentes intercambian *feedback* para mejorar las prácticas docentes todavía son escasas. Por este motivo, para complementar el conocimiento actual, el trabajo posterior se debe centrar en ofrecer más evidencia empírica del impacto del *feedback* en la práctica docente.

4. Discusión y conclusiones

Esta revisión sistemática de la literatura contribuye a enriquecer el estado actual

Por otra parte, la mayoría de estos estudios utilizan y recomiendan usar un instrumento para guiar las prácticas de observación o *feedback*, así como realizar

más de tres ciclos de observación; el objetivo es sostener las prácticas en el tiempo para que no se produzca un efecto disuasivo de su impacto. También se sugiere establecer un foco de observación y concretarlo en la sesión previa a la observación y al *feedback*, con el fin de analizar con mayor profundidad cada dimensión y de concretar propuestas de mejora de las prácticas (O'Leary, 2020).

Cabe insistir también en la necesidad de formar al profesorado para dar y recibir *feedback* de mayor calidad. Los pocos estudios que no informan de esta capacitación reconocen cuánto se precisa (Butler y Yeum, 2016; Wylie y Lyon, 2020). A raíz de estas aportaciones, se considera esencial replantear los programas de formación para que se centren en el DPD. Una comprensión detallada del DPD y de las condiciones bajo las que se logra con mayores índices de éxito nos adentra en el concepto anglosajón *teacher agency*, *agencia docente* en español (AD en adelante). Se define como la capacidad del profesorado de actuar con determinación y de manera constructiva para dirigir su crecimiento profesional (DPD) y contribuir al de sus iguales a fin de generar comunidades profesionales de aprendizaje (Duran *et al.*, 2020; Pancsofar y Petroff, 2013; Pietarinen *et al.*, 2016; Pyhältö *et al.*, 2015; Stoll, 2015). Desde esta perspectiva de colaboración, diversos autores analizan la AD a partir de mecanismos de observación y *feedback* (Charteris y Smardon, 2015; Dos Santos, 2016; O'Mahony y Schwartz, 2018). De los resultados obtenidos, destacan que, por un lado, la retroalimentación dialógica brin-

da al profesorado un espacio de toma de decisiones para mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Rapanta *et al.*, 2021). Y, por otro, que puede verse la AD en el posicionamiento relacional durante las colaboraciones de *feedback* entre iguales, así como también al establecer vínculos entre los dominios culturales, estructurales y materiales de sus contextos de aprendizaje.

No obstante, los profesores participantes también denuncian la existencia de trabas. Reconocen la dificultad de ofrecer y recibir comentarios críticos de un compañero de trabajo sin haber adquirido formación previa. Los artículos que analizan el *feedback* coinciden en señalar un carácter descriptivo y general más que específico y dirigido a un objetivo o a elementos de mejora. En cuanto a si la proximidad profesional entre docentes facilita o dificulta la calidad de la retroalimentación, los estudios no llegan a resultados concluyentes. Esto sugiere que, más que la simetría entre los miembros de la pareja, es la voluntad de aprender de los otros y con los otros lo realmente significativo. La práctica sostenida parece contrarrestar esta dificultad. Estudios que realizan múltiples ciclos de observación muestran cómo los participantes aprenden a mejorar la calidad de la retroalimentación.

Por tanto, parece que, para superar la complacencia que comporta el riesgo de convertir el *feedback* entre iguales en un instrumento conservador no útil para la mejora de las prácticas educativas, es necesario capacitar a los participantes sobre cómo proporcionar *feedback* de calidad;

asegurar y concretar cuándo se va a dar la sesión de *feedback*, con el tiempo y la estructura necesarios; y ofrecer ayudas y herramientas como guías de conversación, o el uso de videoclips (Thurlings *et al.*, 2012).

A nivel organizativo, la principal dificultad manifestada tiene que ver con las limitaciones de tiempo y con el apoyo institucional. Prácticas de colaboración del profesorado, entendidas también como actividades de desarrollo profesional, se han de reconocer dentro de su horario laboral. Si no es así, será difícil pasar de una concepción individual de la enseñanza a una de colaboración (Hargreaves y O'Connor, 2018; Darling-Hammond *et al.*, 2017).

Si bien esta revisión sistemática no está centrada en el análisis del *feedback* entre docente y alumno, puesto que no es simétrica, al preguntar al profesorado sobre el *feedback* entre iguales, expresan que tiene efectos positivos sobre los estudiantes (Parr y Hawe, 2017). Sin embargo, se detecta que los escasos estudios que analizan las pruebas de los estudiantes dan resultados poco concluyentes. Futuras investigaciones podrían basarse en identificar cambios en aspectos específicos del rendimiento del alumnado que se sepa que están relacionados con su aprendizaje.

Aunque esta revisión aporta una comprensión más amplia del *feedback* entre iguales como herramienta para el DPD, es necesario destacar algunas limitaciones. Por un lado, se presenta un análisis centrado únicamente en la educación básica.

Por otro, los estudios revisados muestran resultados que se deben de interpretar con cierta precaución porque los participantes seleccionados suelen ser profesores dispuestos a involucrarse en este tipo de prácticas de colaboración docente.

A la luz de los datos analizados, se puede concluir que la revisión presentada supone llenar una parte del vacío existente en la literatura científica en torno a los beneficios del *feedback* entre iguales. Así, se ha mostrado que se pueden obtener mejoras en la práctica docente desde un enfoque colaborativo y simétrico, a través de un *feedback* dialógico. De ahí que se espera que esta revisión sistemática sea útil tanto para investigadores, al facilitar una exploración más a fondo de este enfoque, como para que los líderes educativos lo apoyen, pues una cultura de colaboración entre docentes conlleva mejorar la eficacia de las escuelas y el desarrollo profesional docente.

Financiación

Esta publicación es parte del proyecto de I+D+i PIDXXX, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

Referencias bibliográficas

Las referencias marcadas con un asterisco corresponden a los artículos incluidos en la revisión sistemática.

Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback [La mitología del feedback]. *Higher Education Research and Development*, 30 (4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096>

- *Alam, J., Aamir, S. M., y Shahzad, S. (2020). Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy and practice [El desarrollo profesional continuo de los profesores de secundaria a través de la observación entre iguales: implicaciones para la política y la práctica]. *Research Journal of Social Sciences and Economics Review*, 1 (1), 56-75. [https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020\(56-75\)](https://doi.org/10.36902/rjsser-vol1-iss1-2020(56-75))
- Askew, S., y Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning [Regalos, ping-pong y ciclos que vinculan *feedback* y aprendizaje]. En S. Askew (Ed.), *Feedback for learning [Retroalimentación para el aprendizaje]* (pp. 1-18). Routledge.
- *Ben-Peretz, M., Gottlieb, E., y Gideon, I. (2018). Coaching between experts - Opportunities for teachers' professional development [Acompañamiento entre expertos - oportunidades para el desarrollo profesional docente]. *Teacher Development*, 22 (3), 303-313. <http://dx.doi.org/10.1080/13664530.2018.1438310>
- Bolívar, A. (2014). La autoevaluación en la construcción de capacidades de mejora de la escuela como comunidad de aprendizaje profesional. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (14), 9-40. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- *Butler, Y. G., y Yeum, K. (2016). Dialogic competence of primary school English teachers in online peer coaching: A case study in South Korea [Competencia dialógica del profesorado de inglés de la escuela primaria en el asesoramiento online entre iguales: estudio de caso en Corea del Sur]. *Journal of Asia TEFL*, 13 (2), 72-89. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.2.1.72>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback [El desarrollo de la competencia en *feedback* del alumnado: facilitar la asimilación de la retroalimentación]. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P., y Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement [Manual internacional Routledge de eficacia y mejora de la educación]*. Routledge.
- *Charteris, J., y Smardon, D. (2013). Second look - second think: A freshlook video to support dialogic feedback in peer coaching [Segunda mirada - segunda reflexión: un video innovador para apoyar el *feedback* dialógico en el coaching entre iguales]. *Professional Development in Education*, 39 (2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.753931>
- *Charteris, J., y Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry [El *coaching* dialógico entre iguales como liderazgo docente para la investigación profesional]. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3 (2), 108-124. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022>
- *Charteris, J., y Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner enquiry [Agencia docente y *feedback* dialógico: el uso de los datos del aula para la investigación profesional]. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006>
- *Charteris, J., y Smardon, D. (2016). Professional learning as diffractive practice: Rhizomatic peer coaching [El aprendizaje profesional como práctica difractiva: *coaching* rizomático entre iguales]. *Reflective Practice*, 17 (5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1184632>
- Cravens, X. C., y Hunter, S. B. (2021). Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness [Evaluación del impacto de la investigación colaborativa en el desempeño y la eficacia del profesorado]. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (4), 564-606. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923532>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., y Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development [Desarrollo profesional docente eficaz]*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De la Iglesia, B. y Rosselló, M. R. (2018). Aplicación del sistema internacional de observación y *feedback* docente (ISTOF-II) en un contexto educativo no anglosajón. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16 (1), 89-104. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.006>
- Doan, L. (2013). Is feedback a waste of time? The students' perspective [¿Es el *feedback* una pérdida de tiempo? La perspectiva de los alumnos]. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice*, 1 (2), 3-10. <https://doi.org/10.14297/jpaap.v1i2.69>
- Dos Santos, M. (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. *Revista de la Educación Superior*, 45 (178), 79-95. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.02.005>

- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (50), 47-58. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- *Duran, D., Miquel, E., y Corcelles, M. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: la percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques. *Ambits de Psicopedagogia i Orientació*, (53), 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Emirbayer, M., y Mische, A. (1998). What is agency? [¿Qué es la agencia?]. *American Journal of Sociology*, 103 (4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., y Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21 (3), 83-102. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59790>
- Esteve, O., Alsina, Á., y Melief, K. (Coords.). (2011). *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Octaedro.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE - Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21 (2). <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- García-Sanpedro, M. J. (2012). *Feedback y feed-forward: estrategias de mejora para la evaluación continua*. En *Jornada d'innovació docent UPC: presentació de resultats dels projectes de millora de la docència [Jornada de innovación docente UPC: presentación de resultados de los proyectos de mejora de la docencia]* (pp. 351-359). RIMA; UPC-ICE. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/12773/18-GRAPA-4-MJGarcia-SanPedro-351-359.pdf>
- Garello, M. V., y Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 131-147. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/451>
- Hargreaves, A., y O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all [Profesionalidad colaborativa: Cuando enseñar juntos significa aprender para todos]*. CorwinPress.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Review Educational Research*, 77 (1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- *Huber, S. G. (2013). Multiple learning approaches in the professional development of school leaders: Theoretical perspectives and empirical findings on self-assessment and feedback [Múltiples enfoques de aprendizaje en el desarrollo profesional de directores escolares: perspectivas teóricas y hallazgos empíricos sobre autoevaluación y *feedback*]. *Educational Management Administration and Leadership*, 41 (4), 527-540. <https://doi.org/10.1177/1741143213485469>
- *Ivarsson, L. (2019). What's in it for me? Peer observation of teaching: Experiences from a primary school in Sweden [¿Qué obtengo de esto? Observación entre iguales de la enseñanza: experiencias de una escuela primaria en Suecia]. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18 (3), 128-141. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.3.7>
- *Jao, L. (2013). Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards [El *coaching* entre pares como modelo para el desarrollo profesional en el contexto de las matemáticas elementales: desafíos, necesidades y recompensas]. *Policy Futures in Education*, 11 (3), 290-298. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290>
- *Johnston, A. L., Baik, C., y Chester, A. (2022). Peer review of teaching in Australian higher education: A systematic review [Revisión por pares de la enseñanza en la educación superior australiana: una revisión sistemática]. *Higher Education Research and Development*, 41 (2), 390-404. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1845124>
- Krichesky, G. J., y Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21 (1), 135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- *Kunemund, R. L., Kennedy, M. J., Carlisle, L. M., VanUitert, V. J., y McDonald, S. D. (2022). A multimedia option for delivering feedback and professional development to teachers [Una opción multimedia para proporcionar *feedback* y desarrollo profesional docente]. *Journal of Special Education Technology*, 37 (2), 336-346. <https://doi.org/10.1177/01626434211004121>

- *Limbere, A. M., Munakata, M., Klein, E. J., y Taylor, M. (2022). Exploring the tensions science teachers navigate as they enact their visions for science teaching: what their feedback can tell us [Explorar las tensiones que enfrentan a los profesores de ciencias al poner en práctica sus visiones de la enseñanza de las ciencias: lo que sus comentarios pueden decirnos]. *International Journal of Science Education*, 44 (12), 1897-1915. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2105413>
- Littell, J. H., Corcoran, J., y Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis [Revisiones sistemáticas y metaanálisis]*. Oxford University Press.
- Lizasoain, L., Tourón, J., y Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del *feedback* en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (262), 465-481. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2639>
- McLean, A., Bond, C., y Nicholson, H. (2014). An anatomy of feedback: A phenomenographic investigation of undergraduate students' conceptions of feedback [Una anatomía del *feedback*: una investigación fenomenográfica de las concepciones de los estudiantes universitarios sobre el *feedback*]. *Studies in Higher Education*, 40 (5), 921-932. <https://doi.org/10.1080/03075079.2013.855718>
- Mejía, M. R. (2011). *Educación(es) en la(s) globalización(es): entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. <https://repositorio.uch.edu.pe/handle/20.500.12872/38>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., Altman, D., Antes, G., y Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement (Chinese edition) [Elementos preferentes de informes para revisiones sistemáticas y metanálisis: la declaración PRISMA (edición china)]. *Journal of Chinese Integrative Medicine*, 7 (9), 889-896. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- *Mouraz, A., Pinto, D., y Torres, C. A. (2022). Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school [Efectos de un modelo de observación entre iguales multidisciplinario en el desarrollo profesional docente y en el fomento de una escuela reflexiva]. *Reflective Practice*, 24 (1), 45-48. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130225>
- *Murphy, R., Weinhardt, F., y Wyness, G. (2021). Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools [¿Quién enseña a los profesores? Un ECA (estudio controlado aleatorizado) de observación y *feedback* entre pares en 181 escuelas]. *Economics of Education Review*, 82, 102091. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102091>
- Nicol, D. J., y Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice [Evaluación formativa y aprendizaje autorregulado: un modelo y siete principios de buenas prácticas de *feedback*]. *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- *O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: A review of methods, models and meanings [Explorar el papel de la observación de clases en el sistema educativo inglés: una revisión de métodos, modelos y significados]. *Professional Development in Education*, 38 (5), 791-810. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.693119>
- O'Leary, M. (2020). *Classroom observation. A guide to effective observation of teaching and learning [Observación en el aula. Una guía para la observación efectiva de la enseñanza y el aprendizaje]* (2.ª ed.). Routledge.
- O'Leary, M., y Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative [Dar nueva vida a la observación de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior: pasar de lo performativo a lo informativo]. *Professional Development in Education*, 46 (1), 145-159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- OECD. (2014). *Education at a glance [La educación en cifras]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners [Resultados TALIS 2018 (volumen I): docentes y directores de centros educativos como estudiantes a lo largo de la vida]*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- O'Mahony, C., y Schwartz, B. (2018). Peer observation consortium creation and implementation [Creación e implementación de un consorcio de observación entre iguales]. *Center for English Language Education Journal*, (26), 37-52.

- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., y Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas. *Revista Española de Cardiología*, 74 (9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pancsofar, N., y Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes [Experiencias de desarrollo profesional en la codocencia: asociaciones con la confianza, los intereses y las actitudes de los docentes]. *Teacher Education and Special Education*, 36 (2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406412474996>
- *Parr, J. M., y Hawe, E. (2017). Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms [Facilitar la observación en tiempo real, la discusión entre pares y el *feedback* sobre la práctica de escritura en las aulas]. *Professional development in education*, 43 (5), 709-728. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1241818>
- *Perry, T., Davies, P., y Brady, J. (2020). Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching [Uso de videoclubes para desarrollar el pensamiento y la práctica de los docentes en *feedback* y en enseñanza dialógica]. *Cambridge Journal of Education*, 50 (5), 615-637. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1752619>
- Petticrew, M., y Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide* [Revisiones sistemáticas en ciencias sociales: una guía práctica]. John Wiley y Sons.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., y Soini, T. (2016). Teacher's professional agency - A relational approach to teacher learning [La agencia profesional docente - un enfoque relacional del aprendizaje del profesorado]. *Learning: Research and Practice*, 2 (2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Pinya, C., De la Iglesia, B., Verger, S., y Rosselló, M. R. (2020). Diseño, aplicación y valoración del *feedback* formativo para la tutorización del TFG. *Magister: revista de formación del profesorado e investigación educativa*, 32 (1), 1-8. <https://doi.org/10.17811/msg.32.1.2020.1-8>
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., y Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning - From adaption to active modification in the teacher community [La agencia profesional y el aprendizaje del profesorado - de la adaptación a la modificación activa en la comunidad docente]. *Teachers and Teaching*, 21 (7), 811-830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., y Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. [El reto de la enseñanza dialógica inclusiva en la escuela pública secundaria]. *Comunicar*, 29 (67), 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- *Ridge, B. L., y Lavigne, A. L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature [Mejorar la práctica educativa a través de la observación y el *feedback* entre pares: una revisión bibliográfica]. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (61), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5023>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., y García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 198-210. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1958>
- *Rosselló, M. R., y De la Iglesia, B. (2021). Peer feedback and its impact on professional teaching development [El *feedback* entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente]. *Revista Complutense de Educación*, 32 (3), 371-382. <https://doi.org/10.5209/rced.70173>
- Sanmartí, N. (2010). *Avaluar per aprendre. L'avaluació per millorar els aprenentatges de l'alumnat en el marc del currículum per competències* [Evaluar para aprender. Evaluar para mejorar el aprendizaje de los alumnos en el marco del currículo basado en competencias]. Generalitat de Catalunya.
- Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: Continuing professional development and unexpected consequences [Feedback en la observación entre iguales: desarrollo profesional continuo y consecuencias inesperadas]. *Innovations in Education and Teaching International*, 47 (3), 295-304. <https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498181>
- Silva-Peña, I. (2007). *Condiciones y contextos en torno al desarrollo profesional docente producido a través de la investigación-acción* [Tesis de Doctorado Inédita]. Pontificia Universidad Católica de Chile.

- *Singh, K., y Mueller, J. (2021). Taking a nuanced view of the role of teacher feedback in the elementary classroom [Adoptar una visión matizada del papel del *feedback* docente en el aula de primaria]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27 (1-4), 95-115. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933415>
- *Smith, R., y Lynch, D., (2014). Improving teaching through coaching, mentoring and feedback: A review of literature [Mejorar la enseñanza a través del coaching, la tutoría y el *feedback*: una revisión de la literatura]. *MIER Journal of Educational Studies*, 4 (2), 136-166. <https://mierjs.in/index.php/mjestp/article/view/1467>
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities [Uso de la evidencia, el aprendizaje y el papel de las comunidades de aprendizaje profesional]. En C. Brown (Ed.), *Leading evidence use in schools [Liderar el uso de pruebas en las escuelas]* (pp. 54-65). IOE Press.
- Strauss, A., y Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory [Conceptos básicos de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para el desarrollo de la teoría fundamentada]*. Sage Publications.
- *Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., y Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback [Investigación del *feedback* sobre la práctica entre docentes: coherencia del *feedback* observado y percibido]. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, 20 (4), 473-490. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.725981>
- Todd, M. A. (2017). Peer observation as a tool for professional development [La observación entre iguales como herramienta para el desarrollo profesional]. *Culminating Projects in English*, 84. https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/84/
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning [Tendencias en el aprendizaje entre iguales]. *Educational psychology*, 25 (6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- *Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M. S., y Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program [¿Qué llama la atención en la observación de clase? Perspectivas de los observadores en un programa multidisciplinario de observación entre iguales]. *Teaching in Higher Education*, 22 (7), 822-838. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907>
- *Van den Bergh, L., Ros, A., y Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program [Mejorar el *feedback* docente durante el aprendizaje activo: efectos de un programa de desarrollo profesional]. *American Educational Research Journal*, 51 (4), 772-809. <https://doi.org/10.3102/0002831214531322>
- *Van der Lans, R. M., Van de Grift, W. J. C. M., Van Veen, K., y Fokkens-Bruinsma, M. (2016). Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations [Una vez no es suficiente: establecer criterios de fiabilidad para las decisiones de *feedback* y evaluación en las observaciones de aula]. *Studies in Educational Evaluation*, 50, 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.001>
- Van Gennip, N., Gijbels, D., Segers, M., y Tillema, H. (2010). Reactions to 360° feedback: The role of trust and trust-related variables [Reacciones al *feedback* 360°: el papel de la confianza y las variables relacionadas con la confianza]. *International Journal of Human Resources Development and Management*, 10 (4), 362-379. <https://doi.org/10.1504/IJHRDM.2010.036088>
- *Voerman, L., Meijer, P. C., Korthagen, F., y Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development [Promover el *feedback* docente efectivo: de la teoría a la práctica mediante una trayectoria de componentes múltiples para el desarrollo profesional]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21 (8), 990-1009. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1005868>
- Vygotsky, L. S., y Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes [Mente en sociedad: desarrollo de los procesos psicológicos superiores]*. Harvard University press.
- Wisniewski, B., Zierer, K., y Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research [El poder del *feedback* revisado: un metaanálisis de la investigación sobre el *feedback* educativo]. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- *Wylie, E. C., y Lyon, C. J. (2020). Developing a formative assessment protocol to support professional growth [Desarrollo de un protocolo de evaluación

- formativa para apoyar el crecimiento profesional]. *Educational Assessment*, 25 (4), 314-330. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766956>
- Yang, M., y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes [El triángulo del *feedback* y la mejora de los procesos de *feedback* dialógico]. *Teaching in Higher Education*, 18 (3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects [Investigación de la autorregulación y la motivación: antecedentes históricos, desarrollos metodológicos y perspectivas de futuro]. *American Educational Research Journal*, 45 (1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Biografías de las autoras

Begoña De la Iglesia. Doctora en Ciencias de la Educación y Profesora Contratada Doctora del Departamento de Pedagogía Aplicada y Psicología de la Educación de la Universidad de las Islas Baleares (PAPE). Pertenece al grupo de investigación Educación Inclusiva y Diversidad (GREID), es autora de numerosas publicaciones (artículos y capítulos de libro) y cuenta con aportaciones en más de un centenar de jornadas, simposios y congresos nacionales e internacionales. Su trayectoria docente e investigadora se ha centrado en las necesidades del alumnado con dificultades de aprendizaje desde una perspectiva inclusiva, así como en los procesos de formación docente. En la actualidad, es Co-IP de la investigación sobre observación y *feed-back* para el desarrollo profesional (Proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/).



<https://orcid.org/0000-0001-5065-9071>

Dolors Forteza. Doctora en Psicopedagogía y Profesora Titular del Área de Didáctica y Organización Escolar. Su amplia trayectoria docente e investigadora se ha centrado en las necesidades del alumnado en situación de vulnerabilidad desde una perspectiva inclusiva, en la relación calidad de vida-discapacidad, en la formación del profesorado y en la observación entre iguales para el desarrollo profesional docente. Es miembro del equipo de trabajo del proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. Pertenece al grupo de investigación Educación Inclusiva y Diversidad (GREID), es autora de numerosas publicaciones (artículos y capítulos de libro) y cuenta con aportaciones en más de un centenar de jornadas, simposios y congresos nacionales e internacionales. Es miembro de la Sociedad Española de Pedagogía y presidenta de la Red de Universidades y Educación Inclusiva (RUEI).



<https://orcid.org/0000-0002-2053-9770>

Laura Duma. Graduada en Pedagogía por la Universidad de las Islas Baleares y Máster en Gestión de Recursos Humanos. Intervención Psicológica y Pedagógica y Máster en Salud Laboral (Prevención de Riesgos Laborales) por la misma universidad. En la actualidad, está contratada como personal investigador en la UIB y forma parte del equipo de trabajo del proyecto de I+D+i PID2020-113719RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.



<https://orcid.org/0000-0002-0182-5413>