

# Peer feedback in teacher professional development: A systematic review

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

Begoña DE LA IGLESIA, PhD. Associate Professor. Universidad de las Islas Baleares ([bego.delaiglesia@uib.es](mailto:bego.delaiglesia@uib.es)).

Dolors FORTEZA, PhD. Associate Professor. Universidad de las Islas Baleares ([dolorsforteza@uib.es](mailto:dolorsforteza@uib.es)).

Laura DUMA. Researcher. Universidad de las Islas Baleares ([laura.duma@uib.es](mailto:laura.duma@uib.es)).

### 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 the defined criteria, 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.

### 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

---

Date of receipt of the original: 2023-04-09.

Date of approval: 2023-10-16.

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

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.

## 1. Introduction

There is ample empirical evidence to confirm that teachers who exchange ideas and teaching practices in a coordinated manner state that they have very high levels of job satisfaction, self-efficacy and better relations with their students (OECD, 2014), elements that make an effective contribution to improving the atmosphere at school. In this context, Lizasoain et al. (2015) show the significant relation that exists between the quantity and quality of feedback among teachers and the way in which they develop innovative and active teaching practices centred on the student learning process. Similarly, Krichesky and Murillo (2018) have suggested that one of the collaborative practices that generates most learning among teachers is joint prob-

lem-solving, “since the practices that are shared, or knowledge that is built, generate a body of information that serves as learning input for the teaching staff” (p. 149). In the same line, Hattie and Timperley (2007, as cited in Wisniewski et al., 2020) show the power of feedback in impacting the learning process.

From the concept of feedback, defined as the “process through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies” (Carless & Boud, 2018. p. 3), numerous classifications emerge. In terms of its evolution, it is defined as *remedial* (Zimmerman, 2008), *self-regulated* (Nicol & Macfarnale-Dick, 2006) and *dialogue-based*. This last term is the one adopted by Askew and Lodge

(2000). From a “co-constructivist” view of feedback, they describe how it can be constructed from loops of dialogue and information exchanged between colleagues.

The contributions of the numerous studies that we reviewed lead us, on the one hand, to link feedback to self-regulation processes (García-Jiménez, 2015; Garello & Rinaudo, 2013; Rodríguez-Gómez et al., 2013; Sanmartí, 2010); and, on the other, to review the beliefs and perceptions on feedback of those who have provided it (Adcroft, 2011; Doan, 2013; McLean et al., 2014; Yang & Carless, 2013). Specifically, studies analysing the repercussions of feedback among peers (Carless & Boud, 2018; Charteris & Sardon, 2016; Huber, 2013; Van Gennip et al., 2010) agree that feedback should have the following characteristics: it should be bi-directional and dialogic, insofar as it requires co-responsibility and consensus. It should be cyclical, creating learning circles which “oblige” the use of feedback in future tasks, and this means necessarily involving self-regulation processes to facilitate so-called feed-forward (García-Sanpedro, 2012). Finally, it should be adaptable and personalised, meaning that it could be constructed from prior conceptions presented by the teaching staff (Pinya et al., 2020).

A review of the specialised literature shows that feedback has been thoroughly researched but that most of that research is centred on teacher-pupil relations and not enough work has been found on teacher-to-teacher feedback or

analysing its impact on teacher professional development (TPD).

In turn, TPD is defined as a process of growth in teaching practice. It allows developments in actions and understanding, and it goes beyond personal variables and competences to also consider those that become institutional improvements (Chapman et al., 2015; Escudero et al., 2017; Esteve et al., 2011; Silva-Peña, 2007; Shortland, 2010; Todd, 2017). The main benefits offered by research into TPD reveal that the acquisition of a few personal competences is not enough for the practice of teaching, but rather the fact of positioning oneself on the path to a new professionalisation that takes into account both the emerging needs of the students and those of the centre itself, of which they form part (Alam et al., 2020; Bolívar, 2014; Duran, 2019).

This study aims to carry out a systematic review of the literature to examine the empirical evidence of the benefits of feedback among peers for both TPD and institutional development from a symmetrical relationship, since it is understood that learning is rooted in a sociocultural theory of learning (Vygotsky & Cole, 1978) and is defined as the construction of knowledge and skills through interactions among participants of similar status and experience, with none of them acting as “experts” for the others (Topping, 2005).

Focusing on the figure of the teacher and on the analysis of their professional

development, the data collected in the TALIS 2018 report shows that 80% of teachers from OECD countries considered that the continuing training they received which has had the greatest influence on their work is that based on peer collaboration. TALIS, therefore, proposes offering more collaboration-based training to teachers (OECD, 2019).

It is noteworthy that in the last decade the number of studies on peer feedback has increased, while there is growing interest in analysing its effectiveness (Cravens & Hunter, 2021; O'Leary, 2020; Ridge & Lavigne, 2020).

Two systematic reviews relating peer feedback to TPD have been identified in the existing literature (Johnston et al. 2022; Ridge & Lavigne, 2020). In the first study, based in Australia, 19 academic articles focussing on peer teaching evaluation carried out from observation and feedback were reviewed. These projects were categorised into three central domains: organisational level, programme level and individual level, and produced significant findings in terms of improvements in teaching and student learning outcomes at all three levels. The second systematic review explored the role of peer observation and feedback as a vehicle for going beyond evaluation and returning to focus on improvement in teaching practice. This systematic review of the existing literature ( $n = 38$  documents, 92% of articles peer reviewed) indicates that peer observation and feedback is a promising practice for improving instruction but that it lacks sufficient

evidence. It encourages policy to promote innovation and research into this practice so that models of peer observation and feedback can be effective strategies for removing the most significant educational barriers. Although most of the previous studies have documented the benefits of peer feedback for TPD, these systematic bibliographical reviews have analysed practices from different models and different educational levels without reviewing the effectiveness of the dialogic feedback model, in which there is a differential condition of reciprocity of roles and symmetry among participants. In that sense, there is currently a lack of clear research-based evidence of the benefits of peer feedback in TPD.

Taking this shortfall into account, the research questions and objective of this study are the following:

1. What are the characteristics of dialogue-based peer feedback research? Map and analyse the characteristics of empirical studies found in the research considering a) the publication context: year, place and educational level; b) the intervention: pair or group; feedback tools; phases and cycles; c) the research project: research design, participants, instruments and research types; evidence offered by the study.
2. How does peer feedback influence teacher and institutional professional development according to the research findings? Analyse evidence of the pros and cons of peer feedback at the teaching and organisational levels.

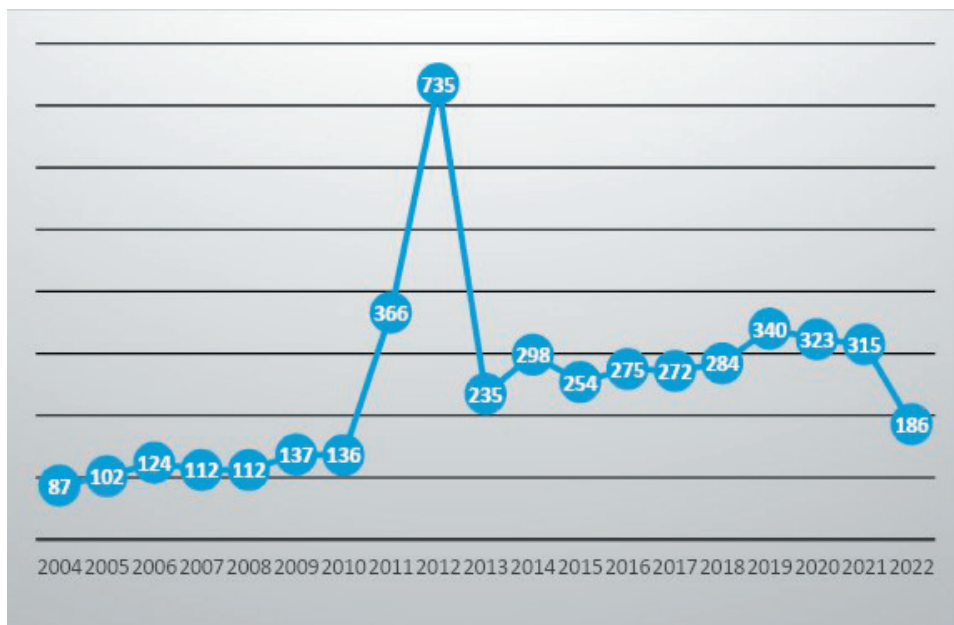
## 2. Method

To respond to the planned objectives, the research was carried out from an original systematic review of the literature, following the PRISMA protocol (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), which ensures the collection of all the recommended information and the replication of the process (Page et al., 2021). It also promotes the quality of the study by offering a checklist and a flow chart to facilitate the systematisation (Moher et al., 2009).

Specifically, there were three phases: (1) document search and evaluation using the VOSViewer tool, (2) selection and filtering of the documents using the defined criteria, and (3) analysis of the documents (Littell et al., 2008; Petticrew & Roberts, 2006).

With the aim of achieving the most up-to-date information, the review period is defined from 2012, the year which saw a large increase in the number of publications, to 2022 (Figure 1).

FIGURA 1. Result of feedback and TPD studies in the WOS database by year of publication.



Source: WOS (2022).

To identify and analyse the documents focussing on peer feedback and teacher professional development an initial search of seven specific data bases was carried out: Scopus, Web of Science (WOS), Dialnet

Plus and the EbscoHost platform (including ERIC, APA PsycArticles, APA PsychInfo and Teacher Reference Centre), mainly using the following key words: *feedback* and *professional development* (ERIC Thesaurus).

TABLE 1. Search equations.

Data bases	Search equation	Documents
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

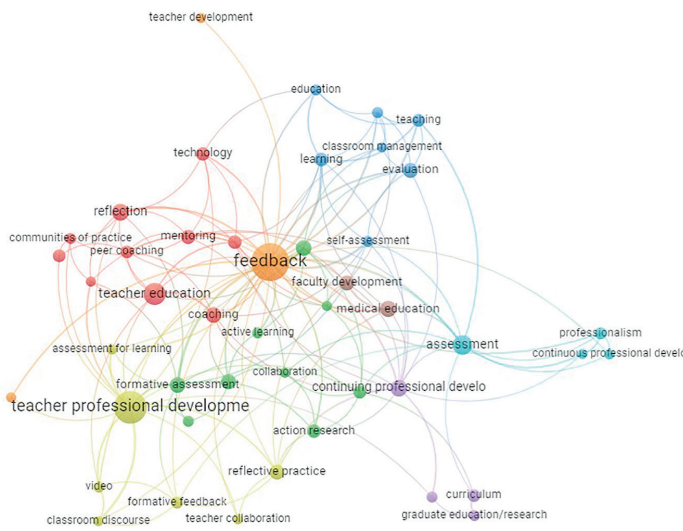
A bibliometric analysis of the Scopus and WOS results was carried out using the VOSViewer to consolidate the significance of the relation between the search equations and the objective of the study.

As an example, the Scopus case is presented, showing that the results are significant, since the key words *peer feedback* and *teacher professional development* are those that obtain the greatest scope (71 and 27, respectively) and number of hits (71 and 53, respectively), accounting for more than most of the other key words.

This process allowed us to evaluate whether the initial search was significant and was followed by phase to evaluate the characteristics of the documents. Inclu-

sion criteria were the following: studies evaluated by blind peer review; studies whose analysis is focussed on peer feedback, with symmetrical roles; studies linked to teacher professional development; studies published between 2012 and 2022, and those centred on the basic education stage. Other criteria for inclusion were based on language, with 93.33% of articles written in English, and document type, restricting the selection only to articles published in specialised journals. Meanwhile, the exclusion criteria were the following: duplication of documents or content of the study when non-symmetrical feedback was identified, exclusion by educational level (higher education or university level), exclusion by area of research and type of methodology used (Figure 3). Finally, a total of 30 documents were included (Table 2).

FIGURE 2. Relation between peer feedback and teacher professional development in Scopus.



Source: VOSViewer (2022).



TABLE 2. Documents selected.

Authors	Year	Title	Type*
Alam, Aamir & Shahzad	2020	Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy and practice	Art.
Ben-Peretz, Gottlieb, & Gideon	2018	Coaching between experts - Opportunities for teachers' professional development	Art.
Butler & Yeum	2016	Dialogic competence of primary school English teachers in online peer coaching: A case study in South Korea	Art.
Charteris & Smardon	2013	Second look - second think: A fresh look at video to support dialogic feedback in peer coaching	Art.
Charteris & Smardon	2014	Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry	Art.
Charteris & Smardon	2015	Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner inquiry	Art.
Charteris & Smardon	2016	Professional learning as <i>diffractive</i> practice: Rhizomatic peer coaching	Art.
Cravens & Hunter	2021	Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness	Art.
Duran, Corcelles & Miquel	2020	La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: la percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques [Peer observation as a teacher professional development mechanism: The perception of participants in 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	Art.



## Peer feedback in teacher professional development: A systematic review

Ivarsson	2019	What's in it for me? Peer observation of teaching: Experiences from a primary school in Sweden	Art.
Jao	2013	Peer coaching as a model for professional development in the elementary mathematics context: Challenges, needs and rewards	Art.
Johnston, Baik & Chester	2022	Peer review of teaching in Australian higher education: A systematic review	Rew.
Kunemund, Kennedy, Carlisle, VanUitert & McDonald	2022	A multimedia option for delivering feedback and professional development to teachers	Art.
Limbere, Munakata, Klein & Taylor	2022	Exploring the tensions science teachers navigate as they enact their visions for science teaching: What their feedback can tell us	Art.
Mouraz, Pinto, & Torres	2022	Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school	Art.
Murphy, Weinhardt & Wyness	2021	Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools	Art.
O'Leary	2012	Exploring the role of lesson observation in the English education system: a review of methods, models and meanings	Rew. Bib.
Parr & Hawe	2017	Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms	Art.
Perry, Davie & Brady	2020	Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching	Art.

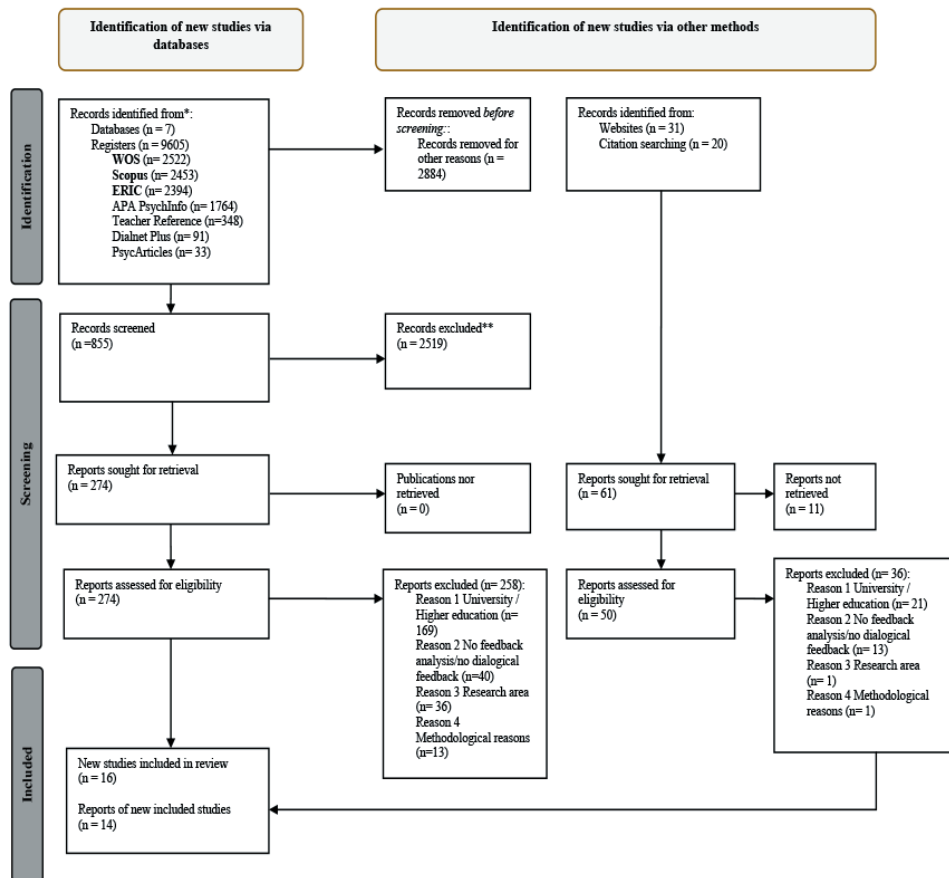
Revista Española de Pedagogía  
 year 82, n. 288, May-August 2024, 335-358



Ridge & Lavigne	2020	Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature	Rew.
Rosselló & De la Iglesia	2021	El <i>feedback</i> entre iguales y su incidencia en el desarrollo profesional docente [Peer feedback and its impact on professional teaching development]	Art.
Singh & Mueller	2021	Taking a nuanced view of the role of teacher feedback in the elementary classroom	Art.
Smith & Lynch	2014	Improving teaching through coaching, mentoring and feedback: A review of literature	Rew. Bib.
Thurlings, Vermeulen, Kreijns, Bastiaens & Stijnen	2012	Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback	Art.
Torres, Lopes, Valente & Mouraz	2017	What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program	Art.
Van den Bergh, Ros & Beijaard	2014	Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program	Art.
Van der Lans, Van de Grift, Van Veen & Fokkens-Bruinsma	2016	Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations	Art.
Voerman, Meijer, Korthagen & Simons	2015	Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development	Art.
Wylie & Lyon	2020	Developing a formative assessment protocol to support professional growth	Art.

\*Type: Art. = article; Rew. = systematic review; Rew. Bib. = bibliographic review.

FIGURE 3. PRISMA 2020\_flow chart.



With regard to content analysis, the first phase consisted of a round table in which each member of the team carried out two in-depth readings of the 30 documents included in the study. This was done with the aim of identifying correlated dimensions and being able to obtain a map associated with the initial results derived from the cluster shown on the VOSViewer, thus creating a document that would simplify the analysis. In the second phase, an initial scheme was drawn up with the categories to be used to group and classify the content. To do this, inductive criteria (Mejía, 2011) and open coding (Strauss & Corbin, 1998) were used. Triangulation was also carried out in suc-

cessive phases to repeatedly include, modify and eliminate different categories for the analysis.

### 3. Results

The results are set out in two sections taking into account the initial questions and the objectives of the study. The first section contains the analysis of the results obtained for studies that analyse the characteristics of peer feedback. In the second section the analysis of the results for research analysing the relations between peer feedback and teacher professional development is presented.

### 3.1. What are the characteristics of the research centred on feedback between teachers?

#### 3.1.1. Publication context: year, place and educational level

The 30 articles reviewed were published in the last 10 years, from 2012 to 2022, as established in the inclusion criteria. In the last three years, there have been more publications (43.33%,  $n = 13$ ), with 2020 being the most assiduous (16.67%,  $n = 5$ ). More than one third of the research was carried out in Europe (43.33%,  $n = 13$ ); 7 studies (23.33%), in North America; 7 (23.33%), in Oceania, and 3 (9.99%), in Asia. In terms of educational level, 18 (59.99%) studies pertained to primary education; 2 (6.66%), to secondary education, and 10 (33.33%) did not specify or were studies based on a multiple / mixed model of levels in basic education.

#### 3.1.2. Characteristics of the intervention

In 43.33% of articles the way in which pairs of teachers give mutual feedback was analysed (Ben-Peretz et al., 2018; Charteris & Smardon, 2013; Duran et al., 2020; Ivarsson, 2019; Jao, 2013; Mouraz et al., 2022; Parr & Hawe, 2017; Rosselló & De la Iglesia, 2021; Thurlings et al., 2012; Torres et al., 2017; Van der Lans et al., 2016; Voerman et al., 2015; Wylie & Lyon, 2020). These studies opted for symmetrical feedback without role inequality. Even in the study by Ben-Peretz et al. (2018), which analysed the exchanges among expert teachers, a high level of competence of both teachers was assured.

Feedback offered to the group was examined in 90% of the articles, of which 9.99% ( $n = 2$ ) was between teachers and students (Singh & Mueller, 2021; Van den Bergh et al. 2014), and 23.33% ( $n = 7$ ), between groups of three or more teachers. Only 6.66% ( $n = 2$ ) of the articles did not specify the type of feedback (Cravens & Hunter, 2021; Murphy et al., 2021).

As appears in the literature, feedback training is considered key to ensure it is of sufficient quality (Butler & Yeum, 2016; O'Leary, 2020; Wylie & Lyon, 2020). In 36.66% ( $n = 11$ ) of the articles the fact that specific feedback training was offered to participants was underlined, and one (Singh & Mueller, 2021) noted that the teachers had already received training on how to give feedback. Also, in 23.33% ( $n = 7$ ), teachers had received training in some content or skills related to the observation and feedback process (Charteris & Smardon, 2015; Charteris & Smardon, 2016; Duran et al., 2020; Huber, 2013; Mouraz et al., 2022; Singh & Mueller, 2021; Wylie & Lyon, 2020) and 10 studies (33.33%) reported that the participants had had no previous training (Alam et al., 2020; Ben-Peretz et al., 2018; Butler & Yeum, 2016; Charteris & Smardon, 2013; Cravens & Hunter, 2021; Ivarsson, 2019; Jao, 2013; Limbere et al., 2022; Wylie & Lyon, 2020;). Of these latter cases, two (Butler & Yeum, 2016; Wylie & Lyon, 2020) specifically mentioned the need for training of participants.

In 83.33% ( $n = 25$ ) of the studies analysed at least one instrument was used for the observation or feedback phase. Among

these, in 7 articles (23.33%), the observers chose their own focus of interest; in 13 (43.33%), the focus was previously established by the researchers; in five articles (16.66%), it was not specified.

Finally, of the 30 articles analysed, 33.33% ( $n = 10$ ) used a specific protocol or a guide to orientate participants in the process of observing and giving feedback on teaching practice. A total of 12 (40%) completed the stages of the process: a meeting prior to the observation, an observation session and a feedback session (O'Leary, 2020). In five studies (16.66%) the stages of the process were either missing or not specified.

As regards the number of observation and feedback cycles (one cycle being defined as the completion of the three-stage process), the results showed that 30% ( $n = 9$ ) of the studies analysed had completed between one and three cycles; 13.33% ( $n = 4$ ) carried out between four and six observation cycles, while 9.99% ( $n = 3$ ), carried out seven or more cycles (Limbere et. al., 2022; Parr & Hawe, 2017; Van den Bergh et. al., 2014). Also, nine of the studies (30%) did not specify whether they carried out more cycles, but they did assure that at least one took place.

3.1.3. Research study: design, participants, data collection instruments and types of research evidence

In terms of the research design, 43.33% ( $n = 13$ ) of the studies used a mixed method; 40% ( $n = 12$ ), qualitative design, and just one of the studies (3.33%), an exclu-

sively quantitative method. Moreover, two articles (6.66%) were systematic reviews and two (6.66%) were bibliographical reviews.

On analysing the sample, the results showed that more than half the articles (53.33%,  $n = 16$ ) are made up of studies of fewer than 50 teachers, while the rest included between 50 and 100 (6.66%;  $n = 2$ ) or over 100 teachers as participants (23.33%;  $n = 7$ ).

Regarding the data collection instruments, most of the studies used vídeo recordings (40%;  $n = 12$ ), questionnaires (36.33%;  $n = 11$ ), interviews (33.33%;  $n = 10$ ), evidence of teaching practices such as written observation reports or feedback reports (23.33%;  $n = 7$ ) or, to a lesser extent, audio recording for analysing teacher meetings (9.99%;  $n = 3$ ). One study used focus groups (3.33%;  $n = 1$ ) and, in six of the studies, data was collected on student achievements (20%;  $n = 6$ ).

Regarding the type of research evidence obtained, most (79.99%;  $n = 24$ ) focused on an analysis of feedback quality and 60.66% ( $n = 20$ ) were based on teacher perceptions. Only four studies (13.33%) included a specific analysis of student performance.

## 3.2. What evidence does the research offer after analysing peer feedback and TPD?

### 3.2.1. Pros and cons on the teaching level

The 26 studies selected that analysed evaluations of teachers with respect to

feedback (86.66%) agree that teachers perceive advantages for their professional development.

Charteris & Smardon (2013) stated that feedback helps to improve teacher participation, stimulates careful and exhaustive analysis of the data, and facilitates the identification of the next steps in their professional learning. These authors introduced the concept *teaching agency* in the three relational dimensions (Emirbayer & Mische, 1998): iterative, projective and practical-evaluative, reporting that feedback can offer space for manoeuvre, for improving decision-making with a view to improving student learning outcomes and their own practice, from a process of profound and continuous learning.

The study by Perry et al. (2020) reported that 80% of participants informed that the focus on formative feedback was relevant to their professional development needs. Mouraz et al. (2022) add that it permitted improvement in teaching, but also in the scientific dimension. Adhering to this idea, Charteris & Smardon (2014) stated that it can also strengthen teaching leadership and professional inquiry-based practices.

Furthermore, Ben-Peretz et al. (2018) highlighted that sharing practices means that experienced teachers have the chance not only to improve intellectually but also to reawaken their own passion for what they do, which in turn leads them to a continuing desire for improvement which boosts professional development.

All the studies selected agreed on a positive assessment of shared pedagogical debate focused on the analysis of practice. Jao (2013) reported that during situations of giving and receiving feedback each teacher saw that they were doing something more than simply sharing their observations, given that they were able to work together to enrich each other's practices. There was a reciprocal investment in their growth since each teacher brought new ideas and suggestions for improvement.

Most of the studies reviewed affirmed that one of the most significant benefits of feedback among teachers lies, indirectly, in an increase in self-esteem, proximity and recognition among peers (Mouraz et al., 2022). Since it empowers the teachers, this factor facilitates the introduction of new strategies and practices based on comparison and reflection rather than imposition or the desire to make innovations without empirical backing. Torres et al. (2017) added that peer feedback results in greater openness, trust and readiness to experience new strategies and styles, offering learning opportunities for better teaching. In that sense, and as an example of benefits centred on the evaluative dimension, Wylie & Lyon (2020) highlighted that the process of giving and receiving feedback gives teacher a better understanding of formative evaluation and can lead to positive changes in their practice. Along the same lines, the study by Parr & Hawe (2017), with seven observation cycles, identified a significant change in the type of feedback given by teachers since it sets out from initial general comments and goes on to more specific comments with pieces of evidence

at the end. More than half the teachers perceived that their comments influence the practice of future shared sessions.

Despite the multiple benefits presented, the review of the literature also flagged up some problems and resistance at the teaching level for carrying out quality peer feedback.

Of the 30 studies analysed, half included concerns by teachers on sharing peer observation and feedback. Their fear of being judged and of there being repercussions on their professional career is recurrent (Alam et al., 2020). This is the result of the evaluative culture of the observation and feedback process that continues to impregnate most of the practices analysed in the review studies selected (Johnston et al., 2022; Smith & Lynch, 2014; O'Leary, 2012; Ridge & Lavigne, 2020). According to Charteris and Smardon (2015), it is important to remember that these practices are ecological and emerging. As such, they cannot be invented or imposed through the rational technical interpretations of educational agendas for improvement if they are to have a real impact on teaching practices.

Another repeated fear is that of offending the observee with honest messages that do not give a positive evaluation of the practices observed, even when those messages are backed up by evidence. Some studies stated that teachers indicated they would like to be better at transmitting those negative messages and would like to receive training in that respect (Ben-Peretz et al., 2018; Ivarsson, 2019; Parr & Hawe, 2017), and that the protocols and

instruments used in the process should facilitate that training (Duran et al., 2020; Jao, 2013; Mouraz et al., 2022; Thurlings et al., 2012; Torres et al. 2017; Wylie & Lyon, 2020).

As a consequence of the fear of offending, many of the studies stated that general, friendly-type feedback was the most common and concluded that it takes place without focusing on any specific area for improvement. Thurlings et al. (2012) inferred that information that is not specifically directed at an objective or at one person, that is vague, undetailed and too positive, or too negative is the type of feedback that does not result in teaching improvement. However, studies such as that of Singh & Mueller (2021) concluded that all feedback brings benefits, even when it is not considered effective in the literature.

### 3.2.2. Pros and cons on the organisational level

The studies analysed saw the contributions at the level of the centre as being positive. Specifically, the results of the study by Duran et al. (2020) showed that 93% of teachers considered that observation, followed by feedback, allow the creation of feelings of empathy, personal and mutual confidence among teachers, greater motivation for sharing ideas with colleagues and learning from other teachers, motivation to prepare materials and sessions collaboratively and to identify common needs for improvement to be able to implement future actions for better professional development.

In turn, Mouraz et al. (2022) suggested that collaborative work and a general increase in teaching collaboration offered by peer observation and feedback led to pedagogical improvement but also enrichment of the scientific dimension. Charteris & Smardon (2014) added that there is an increase in leadership capacities in line with exchanges of dialogic feedback. In the same sense, Huber (2013) stated that feedback in the form of self-evaluation contributes to supporting the career planning processes of possible candidates for leadership positions.

Despite these positive perceptions of collegiality among peers, some difficulties were identified on the organisational level. On the one hand, the studies described the problem of reserving the required time in a formal setting that allows the analysis of practices and peer feedback to be carried out (Ben-Peretz et al., 2018; Jao, 2013; Ivarsson, 2019; Rosselló & De la Iglesia, 2021). On the other, Cravens & Hunter (2021) described the added difficulty of the dissuasive effect of the results over time, a variable to be considered when making decisions to maintain said practices sustainably.

#### 4. Discussion and conclusions

This systematic review of the literature has contributed to enriching the current state of knowledge based on the evidence of feedback among teachers, centred exclusively on the collaborative and symmetrical model, among teachers with similar levels of experience, at the stage of basic education.

The review of the 30 articles selected has shown a growing interest in relation to this subject over the last decade, mainly in English-speaking countries, although it is also generalised internationally, with a predominant focus on the secondary and higher stages of education. However, it is still uncommon to find the analysis of feedback using a collaborative model, implemented by colleagues, with shared learning among teachers and a non-judgemental focus to promote professional development (O'Leary & Savage, 2020).

Using mainly mixed methods and qualitative designs, and a variety of data collection instruments, the studies analysed are principally centred on teacher perceptions and offer a greater understanding of them. Despite this, studies using information from observations, audios or videos, and which enable analysis of how teachers exchange feedback to improve their teaching practices are still scant. For that reason, any future research should focus on offering more empirical evidence of the impact of feedback on teaching practice to complement the current knowledge.

On the other hand, most studies use and recommend the use of an instrument to guide the practices of observation and/or feedback and to carry out more than three cycles of observation which helps to sustain practices over time so that their impact is not dissuasive. They also suggest establishing a focus for observation which should be specified in the session prior to the observation and the feedback



to achieve more in-depth analysis of specific dimensions and to outline proposals for the improvement of practices (O'Leary, 2020).

The need for training to enable teachers to give and receive better quality feedback must also be reiterated. The few studies that do not give information about this training recognise how much it is needed (Butler & Yeum, 2016; Wylie & Lyon, 2020). Based on these contributions, it is considered that these training programmes need to be rethought and focused on TPD. A detailed understanding of TPD and the conditions under which higher success rates are achieved bring us to the concept *teacher agency* (TA) that has emerged in the English-speaking world, understood as the capacity of teachers to purposefully and constructively manage their professional growth and contribute to the growth of their peers to be able to generate professional learning communities (Duran et al., 2020; Pancosofar & Petroff, 2013; Pietarinen et al., 2016; Pyhältö et al., 2015; Stoll, 2015). From this perspective of collaboration, several authors analyse TA using the mechanisms of observation and feedback (Charteris & Sardon, 2015; Dos Santos, 2016; O'Mahony & Schwartz, 2018). The results obtained show that, on the one hand, dialogic feedback offers teachers a space for taking decisions to improve student learning outcomes (Rapanta et al., 2021). And, on the other, that TA can be seen in the relational positioning during peer feedback sessions and on establishing links between the cultural,

structural and material elements of the learning contexts.

However, the teachers participating also reported problems. They recognise the difficulty of offering and receiving critical comments to and from colleagues without having had prior training. The articles that analysed feedback agree that it is descriptive and general rather than specific and aimed at a particular objective or elements to be improved. In terms of the professional distance among teachers, which can facilitate feedback or make it more difficult, the studies did not produce any conclusive results. This suggests that, beyond symmetry among the two members of the pair, it is the desire to learn from and with others that is really significant. Sustained practice seems to offset this problem. Studies involving multiple observation cycles show how the participants learn to improve the quality of the feedback.

It would therefore seem that to overcome any complacency which would turn feedback into a conservative instrument which is not useful for improving educational practices, we need to ensure that participants are able to offer quality feedback, set aside and programme feedback sessions with adequate time and structure and offer support and tools such as conversation guides or the use of video clips (Thurlings et al., 2012).

On the organisational level, the main difficulty involves time limitations and institutional support. Collaborative

teaching practices, also understood as professional development activities, must be recognised within the teachers' working hours. If not, it is difficult to move from an individual conception of teaching to one of collaboration (Hargreaves & O'Connor, 2018; Darling-Hammond et al., 2017).

Accepting that this systematic review is not centred on the analysis of teacher-student feedback, since that would not be symmetrical, when teachers are asked about peer feedback, they say that it has a positive effect on the students (Parr & Hawe, 2017). However, in the few studies that analyse student tests the results are not very conclusive. Future research could be based on the identification of changes in specific aspects of student performance that are known to correlate with their learning.

Although this review offers a broader understanding of peer feedback as a TPD tool, some limitations should be highlighted. First, the analysis presented concentrates only on basic education. Second, the studies reviewed present results that must be interpreted with some caution because the participants in the studies selected tended to be teachers who were willing to take part in this kind of collaborative teaching practice.

In the light of the data analysed, it can be concluded that this review bridges part of the existing gap in the scientific literature on the benefits of peer feedback. It can be seen that improvements in teaching practice can be obtained from a

collaborative and symmetrical approach, and through dialogue-based feedback. It is therefore hoped that this systematic review will be useful for researchers, since it facilitates a more profound exploration of this approach, and also one for educational leaders to support, since a culture of collaboration between teachers leads to greater effectiveness in schools and in teacher professional development.

## Funding

This publication is part of the R&D project PID2020-113719RB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

## References

The references marked with an asterisk indicate that the article was included in the systematic review.

- Adcroft, A. (2011). The mythology of feedback. *Higher Education Research and Development*, 30 (4), 405-419. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.526096>
- \*Alam, J., & Aamir, S. M., & Shahzad, S. (2020). Continuous professional development of secondary school teachers through peer observation: Implications for policy and practice. *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., & Lodge, C. (2000). Gifts, ping-pong and loops-linking feedback and learning. In S. Askew (Ed.), *Feedback for learning* (pp. 1-18). Routledge.
- \*Ben-Peretz, M., Gottlieb, E., & Gideon, I. (2018). Coaching between experts - Opportunities for teachers' professional development. *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 [Self-evaluation in building school improvement capacities as a professional learning community]. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, (14), 9-40. <https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2014.3398>
- \*Butler, G., & Yeum, K. (2016). Dialogic competence of primary school English teachers in online peer coaching: A case study in South Korea. *Journal of Asia TEFL*, 13 (2), 72-89. <https://doi.org/10.18823/asiatefl.2016.13.2.1.72>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chapman, C., Muys, D., Reynolds, D., Sammons, P., & Teddlie, C. (Eds.). (2016). *The Routledge international handbook of educational effectiveness and improvement*. Routledge.
- \*Charteris, J., & Smardon, D. (2013). Second look - second think: A freshlook vídeo to support dialogic feedback in peer coaching. *Professional Development in Education*, 39 (2), 168-185. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.753931>
- \*Charteris, J., & Smardon, D. (2014). Dialogic peer coaching as teacher leadership for professional inquiry. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 3 (2), 108-124. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2013-0022>
- \*Charteris, J., & Smardon, D. (2015). Teacher agency and dialogic feedback: Using classroom data for practitioner enquiry. *Teaching and Teacher Education*, 50, 114-123. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.05.006>
- \*Charteris, J., & Smardon, D. (2016). Professional learning as *diffractive* practice: Rhizomatic peer coaching. *Reflective Practice*, 17 (5), 544-556. <https://doi.org/10.1080/14623943.2016.1184632>
- Cravens, X. C., & Hunter, S. B. (2021). Assessing the impact of collaborative inquiry on teacher performance and effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 32 (4), 564-606. <https://doi.org/10.1080/09243453.2021.1923532>
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- De la Iglesia, B. & Rosselló, M. R. (2018). Aplicación del sistema internacional de observación y *feedback* docente (ISTOF-II) en un contexto educativo no anglosajón [Application of ISTOF-II System in no-Anglo-Saxon educational context]. *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. *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 [Quality and satisfaction: The case of the University of 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 [Peer-to-peer teacher learning: Teachers and schools learning from each other]. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (50), 47-58. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- \*Duran, D., Miquel, E., & Corcelles, M. (2020). La observación entre iguales como mecanismo de desarrollo profesional docente: la percepción de los participantes de la Xarxa de Competències Bàsiques [Peer observation as a teacher professional development mechanism: The perception of participants in Xarxa de Competències Bàsiques]. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, (53), 48-59. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi53.2636>
- Emirbayer, M., & Mische, A. (1998). What is agency? *American Journal of Sociology*, 103 (4), 962-1023. <https://doi.org/10.1086/231294>
- Escudero, J. M., Cutanda, M. T., & Trillo, F. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado [Teacher learning and teacher professional development]. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/articulo/view/59790>

- Esteve, O., Alsina, Á., y Melief, K. (Coords.). (2011). *Creando mi profesión: una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado [Creating my profession: An approach to teacher professional development]*. Octaedro.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías [Assessment of learning: From feedback to self-regulation. The role of technology]. *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 feedforward: estrategias de mejora para la evaluación continua [Feedback and feedforward: Improvement strategies for continuous evaluation]*. En *Jornada d'innovació docent UPC: presentació de resultats dels projectes de millora de la docència [UPC teaching innovation day: presentation of the results of teaching improvement projects]* (351-359). RIMA; UPC-ICE. <https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/12773/18-GRAPA-4-MJGarciaSanPedro-351-359.pdf>
- Garello, M. V., & Rinaudo, M. C. (2013). Autorregulación del aprendizaje, *feedback* y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios [Self-regulation of learning, feedback and knowledge transfer. Design research with university students]. *REDIE, Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15 (2), 131-147. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/451>
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. CorwinPress.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación [The power of feedback]. *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. *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. *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. *Policy Futures in Education*, 11 (3), 290-298. <https://doi.org/10.2304/pfie.2013.11.3.290>
- \*Johnston, A. L., Baik, C., & Chester, A. (2022). Peer review of teaching in Australian higher education: A systematic review. *Higher Education Research and Development*, 41 (2), 390-404. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1845124>
- Krichesky, G. J., & Murillo, F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos [Teacher collaboration as a factor for learning and school improvement. A case study]. *Educación XXI*, 21 (1), 135-155. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20181>
- \*Kunemund, R. L., Kennedy, M. J., Carlisle, L. M., VanUitert, V. J., & McDonald, S. D. (2022). A multimedia option for delivering feedback and professional development to teachers. *Journal of Special Education Technology*, 37 (2), 336-346. <https://doi.org/10.1177/01626434211004121>
- \*Limbere, A. M., Munakata, M., Klein, E. J., & Taylor, M. (2022). Exploring the tensions science teachers navigate as they enact their visions for science teaching: what their feedback can tell us. *International Journal of Science Education*, 44 (12), 1897-1915. <https://doi.org/10.1080/09500693.2022.2105413>
- Littell, J. H., Corcoran, J., & Pillai, V. (2008). *Systematic reviews and meta-analysis*. Oxford University Press.
- Lizasoain, L., Tourón, J., & Sobrino, Á. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del *feedback* en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013 [Teacher evaluation in Spain and the impact of feedback on teaching practices. Analysis of TALIS 2013]. *Revista Española de Pedagogía*, 73 (262), 465-481. <https://doi.org/10.22550/2174-0909.2639>

- Mclean, A., Bond, C., & Nicholson, H. (2014). An anatomy of feedback: A phenomenographic investigation of undergraduate students' conceptions of 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 [Education(s) in globalization(s): Between uniform thinking and the new critique]*. 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., & Tugwell, P. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement (Chinese edition). *Journal of Chinese Integrative Medicine*, 7 (9), 889-896. <https://doi.org/10.1136/bmj.b2535>
- \*Mouraz, A., Pinto, D., & Torres, C. A. (2022). Effects of a model for multidisciplinary peer observation of teaching in teacher professional development and in nurturing a reflective school. *Reflective Practice*, 24 (1), 45-48. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2130225>
- \*Murphy, R., Weinhardt, F., & Wyness, G. (2021). Who teaches the teachers? A RCT of peer-to-peer observation and feedback in 181 schools. *Economics of Education Review*, 82, 102091. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2021.102091>
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *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. *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* (2.<sup>nd</sup> ed.). Routledge.
- O'Leary, M., & Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: Moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46 (1), 145-159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- OECD. (2014). *Education at a glance*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- O'Mahony, C., & Schwartz, B. (2018). Peer observation consortium creation and implementation. *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., & Moher, D. (2021). Declaración PRISMA 2020: una guía actualizada para la publicación de revisiones sistemáticas [The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews]. *Revista Española de Cardiología*, 74 (9), 790-799. <https://doi.org/10.1016/j.recesp.2021.06.016>
- Pancsofar, N., & Petroff, J. G. (2013). Professional development experiences in co-teaching: Associations with teacher confidence, interests, and attitudes. *Teacher Education and Special Education*, 36 (2), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406412474996>
- \*Parr, J. M., & Hawe, E. (2017). Facilitating real-time observation of, and peer discussion and feedback about, practice in writing classrooms. *Professional development in education*, 43 (5), 709-728. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1241818>
- \*Perry, T., Davies, P., & Brady, J. (2020). Using video clubs to develop teachers' thinking and practice in oral feedback and dialogic teaching. *Cambridge Journal of Education*, 50 (5), 615-637. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2020.1752619>
- Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. John Wiley y Sons.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K., & Soini, T. (2016). Teacher's professional agency - A relational approach to teacher learning. *Learning: Research and Practice*, 2 (2), 112-129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>

- Pinya, C., De la Iglesia, B., Verger, S., & Rosselló, M. R. (2020). Diseño, aplicación y valoración del *feedback* formativo para la tutorización del TFG [Design, application, and assessment of formative feedback in final degree project]. *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., & Soini, T. (2015). Teachers' professional agency and learning - From adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27 (1-4), 95-115. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933415>
- Rapanta, C., Garcia-Mila, M., Remesal, A., & Gonçalves, C. (2021). The challenge of inclusive dialogic teaching in public secondary school. *Comunicar*, 29 (67), 21-31. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-02>
- \*Ridge, B. L., & Lavigne, A. L. (2020). Improving instructional practice through peer observation and feedback: A review of the literature. *Education Policy Analysis Archives*, 28 (61), 1-32. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5023>
- Rodríguez, G., Ibarra, M. S., & García-Jiménez, E. (2013). Autoevaluación, evaluación entre iguales y coevaluación: conceptualización y práctica en las universidades españolas [Self-assessment, peer assessment, and co-assessment: Conceptualization and practice in Spanish universities]. *Revista de Investigación en Educación*, 11 (2), 198-210. <https://revistas.uvigo.es/index.php/reined/article/view/1958>
- \*Rosselló, M. R., & De la Iglesia, B. (2021). Peer feedback and its impact on professional teaching development. *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* [Assess to learn. Assessment to improve student learning within the framework of the competency-based curriculum]. Generalitat de Catalunya.
- Shortland, S. (2010). Feedback within peer observation: Continuing professional development and unexpected consequences. *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* [Conditions and contexts around teacher professional development produced through action research] [Doctoral Thesis]. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- \*Singh, K., & Mueller, J. (2021). Taking a nuanced view of the role of teacher feedback in the elementary classroom. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 27 (1-4), 95-115. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1933415>
- \*Smith, R., & Lynch, D., (2014). Improving teaching through coaching, mentoring and feedback: A review of literature. *MIER Journal of Educational Studies*, 4 (2), 136-166. <https://mier.js.in/index.php/mjestp/article/view/1467>
- Stoll, L. (2015). Using evidence, learning and the role of professional learning communities. In C. Brown (Ed.), *Leading evidence use in schools* (pp. 54-65). IOE Press.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications.
- \*Thurlings, M., Vermeulen, M., Bastiaens, T., & Stijnen, S. (2012). Investigating feedback on practice among teachers: Coherence of observed and perceived feedback. *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. *Culminating Projects in English*, 84. [https://repository.stcloudstate.edu/engl\\_etds/84/](https://repository.stcloudstate.edu/engl_etds/84/)
- Topping, K. J. (2005). Trends in peer learning. *Educational psychology*, 25 (6), 631-645. <https://doi.org/10.1080/01443410500345172>
- \*Torres, A. C., Lopes, A., Valente, J. M. S., & Mouraz, A. (2017). What catches the eye in class observation? Observers' perspectives in a multidisciplinary peer observation of teaching program. *Teaching in Higher Education*, 22 (7), 822-838. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1301907>
- \*Van den Bergh, L., Ros, A., & Beijaard, D. (2014). Improving teacher feedback during active learning: Effects of a professional development program. *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., & Fokkens-Bruinsma, M. (2016). Once is not enough: Establishing reliability criteria for feedback and evaluation decisions based on classroom observations. *Studies in Educational Evaluation, 50*, 88-95. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.001>
- Van Gennip, N., Gijbels, D., Segers, M., & Tillema, H. (2010). Reactions to 360° feedback: The role of trust and trust-related variables. *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., & Simons, R. J. (2015). Promoting effective teacher-feedback: From theory to practice through a multiple component trajectory for professional development. *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*. Harvard University press.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- \*Wylie, E. C., & Lyon, C. J. (2020). Developing a formative assessment protocol to support professional growth. *Educational Assessment, 25* (4), 314-330. <https://doi.org/10.1080/10627197.2020.1766956>
- Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *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. *American Educational Research Journal, 45* (1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

## Authors' biographies

**Begoña De la Iglesia.** PhD in Education and Senior Lecturer/Associate Pro-

fessor in the Department of Applied Pedagogy and Educational Psychology at the Universiad de las Islas Baleares (PAPE). She is a member of GREID, the Inclusive Education and Diversity research group; author of numerous publications (articles and book chapters), and has spoken at over a hundred seminars, symposia and conferences, both national and international. Her teaching and research career has focused on the needs of students with learning difficulties from an inclusive perspective, as well as on teacher training processes. She is currently joint PI for research into observation and feedback for professional development (R&D project PID2020-113719RB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/).




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

**Dolors Forteza.** PhD in Psychopedagogy and Senior Lecturer/Associate Professor in the area of School Teaching and Organisation. Her broad teaching and research career has focussed on the needs of students in situations of vulnerability from the perspective of inclusion, in the quality of life-and-disability relationship, in teacher training and in peer feedback for teacher professional development. She is a member of the working team for the R&D project PID2020-113719RB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/. She is a member of GREID, the Inclusive Education and Diversity research group; author of numerous publications (articles and book chapters), and has spoken at over a hundred seminars, symposia and conferences, both national and international. She is a

member of the Spanish Pedagogical Society and Chair of the Inclusive Education and Universities Network (RUEI).

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

**Laura Duma.** Graduate in Pedagogy from the Universidad de las Islas Baleares and Master's Degree in Human Resources Management. Psychological and Pedagogical Intervention, and Master's Degree in Occupational Risk (Occupational Risk Prevention) from the same university. She is currently contracted as a member of the research staff at the UIB and forms part of the working team for the R&D project PID2020-113719RB-I00, funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/.

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



# 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](mailto:bego.delaiglesia@uib.es)).

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

Laura DUMA. Investigadora. Universidad de las Islas Baleares ([laura.duma@uib.es](mailto: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 (Vygotzky 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.

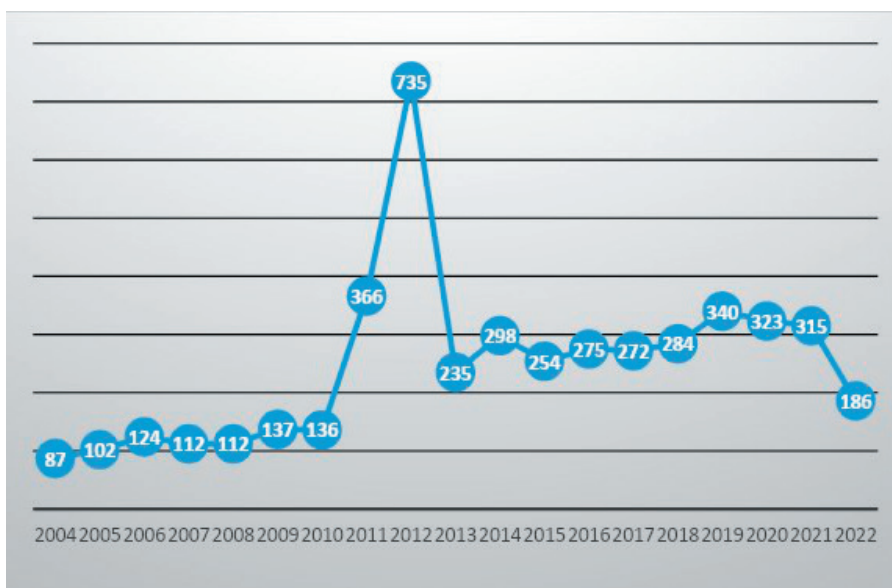
## 2. Método

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

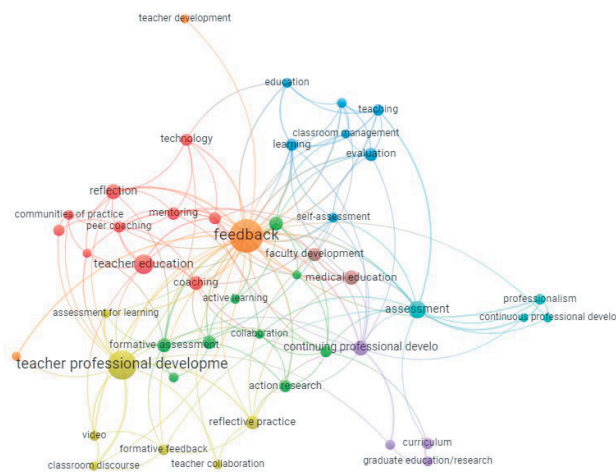
Con los resultados de Scopus y WOS, se hizo un análisis bibliométrico con la herramienta para consolidar la significatividad de la relación entre las ecuaciones de búsqueda y el objetivo del estudio.

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).

año 82, n.º 288, mayo-agosto 2024, 335-358

Revista Española de Pedagogía



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.

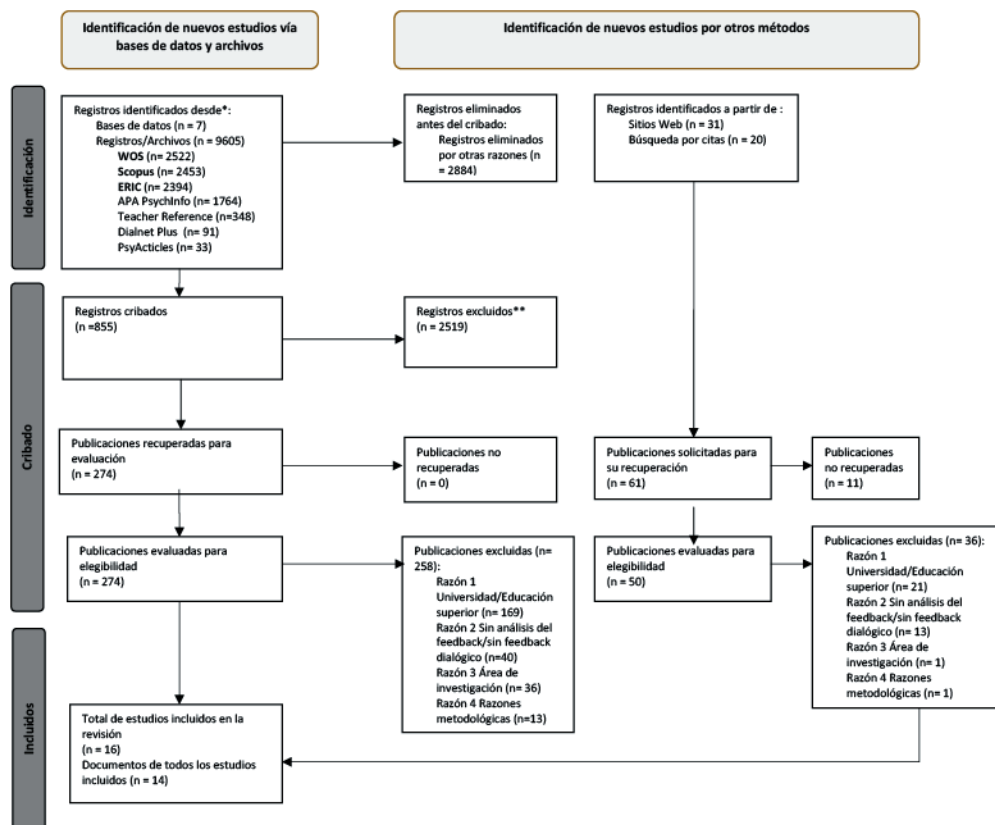


Ivarsson	2019	What's in it for me? Peer observation of teaching: Experiences from a primary school in Sweden [¿Qué obtengo de esto? Observación entre iguales de la enseñanza: experiencias de una escuela primaria en Suecia]	Art.
Jao	2013	Peer coaching as a model for professional development in the elementary 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.

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.

#### 4. Discusión y conclusiones

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

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).

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.

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 XXI*, 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/](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>