



# RETROALIMENTACIÓN ¿PARA APRENDER?: EXPERIENCIAS DE FUTUROS DOCENTES DE LENGUAS<sup>1</sup>

FEEDBACK, FOR LEARNING?: EXPERIENCES OF FUTURE LANGUAGE  
TEACHERS

**Encarnación Carrasco Perea**

*Universidad de Barcelona*

**Carmen López Ferrero (\*)**

*Universidad Pompeu Fabra*

## Resumen

Este artículo explora las percepciones de futuros profesores de lenguas acerca de la retroalimentación para aprender. En la formación inicial del profesorado se requiere conocer sus saberes y experiencias previas en su ámbito de enseñanza, pues inciden de forma decisiva en su futura práctica docente. Con este fin, en nuestra investigación distribuimos un cuestionario en línea a 60 participantes que cursan un máster para ejercer como docentes de lenguas en Cataluña, para preguntarles sobre 1) el concepto de retroalimentación, 2) preferencias en formas de retroacción y 3) vivencias en evaluación de la expresión escrita. El análisis de sus respuestas, cuantitativo y cualitativo, ofrece como resultados que los masterandos participantes cuentan con experiencias positivas de retroalimentación, aunque su bagaje teórico y tecnológico necesita ser ampliado, así como su actitud ante los comentarios evaluativos. Son aspectos que atender en el desarrollo de la alfabetización en retroalimentación de futuros docentes de lenguas.

**Palabras clave:** Retroalimentación/retroacción, aprendizaje de lenguas, formación de profesores, expresión escrita, evaluación.

## Abstract

This article explores the perceptions of future language teachers about feedback for learning, in the context of a research project being developed in Spain, co-funded by "Research Challenges" R+D+i Projects, the Ministry of Science and Innovation (MICINN) and the Spanish State Research Agency (AEI). To know the degree of literacy in this area, it is necessary to analyse different aspects: what knowledge one has of key concepts in assessment, what skills, among others, have been developed to assess with existing instruments (including digital ones), what is considered effective feedback and how it can be achieved. These are central issues in the training of future language teachers, who will need to be competent in feedback (digital or otherwise) to enable their learners to develop the ability to constructively appropriate evaluative feedback.

In the initial phase of our project, we considered it appropriate to investigate the evaluative feedback that future teachers received when they were learning languages. To this end, we administered an online survey during the academic year 2021-2022 to a total of 60 students of the Master's Degree in Teacher Training for Secondary Education and Baccalaureate, Professional Training and Language Teaching at two public universities in Barcelona. The questionnaire focuses on exploring 1) the participants' conceptualisation of what feedback means 2) their preferences in forms of feedback, and 3) their experiences in writing assessment.

(\*) Autor para correspondencia:

Carmen López Ferrero  
Universidad Pompeu Fabra  
Barcelona, España  
Correo de contacto:  
carmen.lopez@upf.edu

©2010, Perspectiva Educacional  
Http://www.perspectivaeducacional.cl

RECIBIDO: 15.09.2022  
ACEPTADO: 09.03.2023  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1419

<sup>1</sup> Este estudio se enmarca en el proyecto de I+D+i Interculturalidad e intercomprensión en la evaluación de la competencia discursiva plurilingüe: formación en retroalimentación digital (2021-2025) (acrónimo Inter\_ECODAL, ref. PID2020-113796RB-I00/MICINN/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y por la Agencia Estatal de Investigación; web: <https://www.upf.edu/web/ecodal>.

The data collected, of a discursive nature, have been analysed quantitatively, but above all qualitatively. The results show agreement in the participants' perceptions of formative feedback, highlighting both strengths and weaknesses in the performance of the assessed activity, but also in indicating that the feedback received help them to learn. The latter, specifically in relation to writing, focused mainly on formal issues from a normative perspective (pointing out spelling errors specially), with little attention to discursive, functional or pragmatic elements from a communicative approach. The participants particularly value the need to involve the learner in seeking solutions autonomously through feedback which helps them to improve their textual performance by their own means.

In sum, the quantitative and qualitative analysis of their responses shows that the master's student participants have positive experiences of feedback, although their theoretical and technological background needs to be expanded, as well as their attitude to evaluative comments. These are aspects to be addressed in developing the feedback literacy of future language teachers. The conclusions of the study point to the need to guide the development of future computer applications for interactive or dialogical feedback, to meet the needs of those who use them.

**Keywords:** Feedback, language learning, teacher training, writing, assessment.

## 1. Introducción

El proyecto de investigación denominado Inter\_ECODAL se centra en la evaluación de la competencia discursiva, desde un enfoque plurilingüe, para estudiar la formación de estudiantes en retroalimentación para aprender (*student feedback literacy*, Carless y Boud, 2018). Para conocer el grado de esta alfabetización es necesario tener en cuenta distintas dimensiones (Henderson et al., 2019): de tipo cognitivo, sobre conceptos clave en evaluación y en retroalimentación efectiva; pragmático o procedimental, sobre habilidades para sacar partido a los instrumentos existentes (incluidos los digitales); socioafectivo, sobre emociones vividas en esa retroalimentación; y crítico, sobre formas creativas de participar en las prácticas de retroalimentación en cada contexto educativo. Son cuestiones centrales en la formación de los futuros docentes, quienes necesitarán ser competentes en retroalimentación para lograr que sus alumnos desarrollen la capacidad de apropiarse, de manera constructiva, de las valoraciones que utilizan para mejorar su competencia discursiva (López Ferrero y Rose, 2022).

Los participantes de esta investigación son docentes de lenguas en proceso de formación inicial: partimos de sus percepciones y experiencias previas para así avanzar en su alfabetización en retroacción. En este marco, definimos a continuación dos conceptos clave: *retroalimentación para aprender* y *alfabetización en retroalimentación*.

### Retroalimentación para aprender: rasgos y tipología

El concepto de retroalimentación (RA en adelante), ha sido definido y caracterizado desde múltiples perspectivas (véanse, por ejemplo, los recientes trabajos de Nieminen y Carless, 2022; Fernández 2022; entre muchos otros). Según la perspectiva adoptada –orientada al docente o al discente, al objeto evaluado o al sujeto, general o disciplinar–, el concepto de RA, los agentes implicados, el foco y los objetivos varían (cf. Juan Calvet, 2022). Esa aproximación puede ser pedagógica (Ramaprasad, 1983; Sadler, 1989; Hattie y Timperkey, 2007; Shute, 2008), profesional (evaluación auténtica, Boud y Molloy, 2013; Lim et al., 2020), comunicativa (interactiva, Black y William, 2009; Carless y Boud, 2018; Bailini, 2020a) o sociocultural (Bailini, 2020b; Madinabeitia, 2020).

Como destaca la investigación en didáctica de lenguas (Campbell y Fauster, 2013; Bailini, 2020b), para aprender es necesario que la RA sea dialógica, esto es, que favorezca la implicación, proactividad y actuación de los estudiantes. En este marco, la perspectiva que adoptamos persigue fomentar una retroalimentación dialógica en que el estudiante participe en la evaluación de su desempeño con preguntas al profesorado sobre los aspectos de los que quiere recibir orientación. Así se concibe la evaluación como comunicación, donde docentes y estudiantes comparten criterios e indicadores de logro. Además de esta perspectiva, la retroalimentación para aprender que planteamos en nuestro

proyecto Inter\_ECODAL se nutre también de las propuestas pedagógicas de la RA como acción y retroacción, y de la teoría sociocultural que fundamenta una evaluación dinámica, concebido el aprendizaje como participación orientada a la acción para que el estudiante aproveche, satisfactoriamente, los comentarios orientativos centrados en sus necesidades, con el fin de avanzar en su desarrollo educativo (Madinabeitia, 2020). Se implica así al estudiante en la RA desde su zona de desarrollo próximo (ZDP) para mejorar en su competencia, discursiva en nuestro estudio.

En consecuencia, concebimos *retroalimentación* y *retroacción* como sinónimos, para destacar el proceso de proporcionar la información o datos que necesita el aprendiz de lenguas para seguir avanzando y apropiarse de esta RA. Así entendida, la palabra *retroalimentación* en español corresponde tanto al término inglés *feedback* como a *feedforward*; y se diferencia del *comentario evaluativo*, definido este como artefacto, no como proceso.

Por su propia naturaleza, la RA es intrínsecamente *formativa* o *formadora*, en términos de Nunziati (1990), usar el adjetivo *formativa* para calificar la RA resulta redundante, pues si no es *formativa*, si no orienta y acompaña al estudiante, la RA no puede considerarse como tal (Álvarez Méndez, 2009; Cano García et al., 2022). Según Carless y Boud (2018) y Henderson et al. (2019), la RA se define por su capacidad *orientadora*, basada en sugerencias de mejora o soluciones alternativas. Otros rasgos relevantes de una RA efectiva son los de estar *contextualizada*, es decir, anclada en los objetivos y en los objetos de aprendizaje; *focalizada* en función de lo que se puede aprender; ser *contingente* y *dinámica* para adaptarse a las diferentes necesidades de los estudiantes con un desarrollo distinto en cada caso; *concreta*, con información precisa y detallada; y *reiterada*, con aportación constante de información sobre fortalezas y debilidades de aprendizaje. Además, definen una RA para aprender su carácter *cosmopolita* (atenta a la variedad cultural de los estudiantes) y *valorizante* (positiva) para fortalecer la implicación crítica del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Aparte de estos rasgos de una RA efectiva, en nuestro estudio observamos las formas como han experimentado los futuros docentes de lenguas la RA en la expresión escrita (cf. el trabajo reciente de Cano García et al., 2022, entre otros). Dado el objeto central del marco de nuestra investigación, que es el desarrollo de la competencia discursiva plurilingüe, interesa analizar las formas de ofrecer RA de tipo discursivo, en relación con la destreza escrita (Fernández, 2022): de forma *directa* (el docente provee la versión correcta) / *indirecta* (implícita, señalando los aspectos mejorables sin ofrecer soluciones); *selectiva* (sobre lo que se puede aprender según la ZDP del estudiante) / *no selectiva* (centrada en lo mejorable), *positiva* (poniendo de relieve las fortalezas) / *negativa* (señalando las debilidades); *con explicación metalingüística* para entender los problemas / *sin explicación metalingüística*; *local* (sobre la ortografía, la morfología, la sintaxis o el vocabulario de un escrito) / *global* (sobre propiedades textuales de coherencia, cohesión, adecuación); según el *agente* y el *soporte*.

Sobre los rasgos de una RA efectiva y sobre esta tipología, preguntamos a los participantes de la presente investigación por sus saberes y percepciones, para valorar su formación en este campo.

## Alfabetizar en retroalimentación

Estar formado en RA (*feedback literacy*, término acuñado por Sutton, 2012) consiste en conocer las características de una retroalimentación efectiva y su impacto y usos por parte de los estudiantes. Por tanto, la alfabetización del estudiante en retroalimentación (*student feedback literacy*, Carless y Boud, 2018) se define como la capacidad para buscar, comprender, disponer y producir información sobre evaluación que permita a quien aprende mejorar tanto su actuación (en nuestro caso lingüística) como las estrategias de aprendizaje que usa en esa actuación (Henderson et al., 2019).

Este concepto de *alfabetización en retroalimentación* ha sido abordado desde distintos paradigmas (cf. Nieminen y Carless, 2022). Desde una visión “externa”, como transmisión de información o *input* ajena al sujeto (fuera de él), a una visión “interna”, como proceso psicológico individual que define las capacidades y habilidades tanto de estudiantes como de docentes de sacar el máximo provecho de la retroalimentación recibida. Desde esta perspectiva psicológica ha habido voces críticas que cuestionan su utilidad al apoyarse en un “modelo de déficit” por el que un individuo carece de unos atributos sobre RA que necesita “subsana”. Estos atributos, en este enfoque psicológico, residen en la persona y son de distinto tipo: cognitivos, afectivos, pragmáticos. Frente a este cuestionamiento, esta visión psicológica, y también social por la actuación eficaz que supone estar formado en RA, permite diseñar intervenciones pedagógicas en que el centro del proceso de RA es el individuo, quien puede desarrollar las capacidades que no tiene para aprender a retroalimentar con eficacia. Finalmente, un enfoque más reciente en alfabetización en RA es el que propugna el modelo ecológico (cf. Chong, 2021; Esterhazy et al., 2022), que entiende la alfabetización en retroalimentación como una práctica situada, culturalmente integrada y mediada socialmente. En esta perspectiva más actual se atiende a la complejidad social, cultural y material de la RA, en que el individuo no es el centro del proceso de RA, sino el contexto donde lleva a cabo esta práctica para transformarlo, precisamente, a través de intervenciones de alfabetización en RA. Es esta una perspectiva más crítica y creadora de la RA.

A pesar de esta distinción entre planteamientos psicológicos, sociológicos y críticos, los expertos en alfabetización en RA destacan la naturaleza multifacética de la RA, al tratarse de un proceso tanto individual (psicológico), como social y cultural, que requiere de agencia crítica. Para lograr estar alfabetizado en RA es necesario ser conscientes de las distintas dimensiones que caracterizan una RA efectiva. Los estudios sobre alfabetización en este campo (Sutton, 2012; Carless y Boud, 2018; Han y Xu, 2020; Nieminen y Carless, 2022) destacan las siguientes dimensiones:

1. Formación *cognitiva*: *conocimientos* sobre retroalimentación eficaz, saberes disciplinares, indicadores de logro de cada tarea o destreza particular; por ejemplo, en nuestro campo de enseñanza-aprendizaje de lenguas, la expresión escrita.
2. Formación *pragmática*: *procedimientos* y estrategias variadas para apropiarse de la RA, uso de herramientas (digitales) para evaluar, etc.
3. Formación *socioafectiva*: *actitud* positiva de recibir y ofrecer RA, tolerancia a las críticas, confianza en los evaluadores y en uno mismo como evaluador y como persona en proceso de aprendizaje, voluntad de regular las emociones, etc.
4. Formación *crítica*: *capacidad* para transformar las prácticas de RA o crearlas (sobre todo en formato digital) con el propósito de influir en el contexto educativo.

En el presente estudio interesa observar, por un lado, cómo conciben la RA los futuros docentes de lenguas, bien como una información externa (*input* de otros, docentes o pares), bien como un constructo psicológico (*proceso* psicológico) o bien como una práctica educativa transformadora, crítica y creativa. Por otro lado, interesa observar qué grado de conciencia tienen de las distintas dimensiones que intervienen en las prácticas de RA, a partir de sus experiencias previas con la RA vivida en sus clases de idiomas, y de los rasgos que atribuyen a una RA de calidad.

## Objetivos del estudio y preguntas de investigación

Como hemos avanzado, nuestro propósito es indagar en cómo futuros docentes de lengua valoran, a posteriori, las prácticas de retroalimentación en las que se han visto involucrados como aprendices durante su formación lingüística y discursiva. Y también, cómo, a priori, consideran que debería ser dicha retroacción, en pos de una enseñanza-aprendizaje-evaluación satisfactorios y eficientes, tanto desde un punto de vista procesual como en términos de resultados de aprendizaje. Es indispensable hacernos eco de dicho sistema de reflexiones, análisis, percepciones y proyecciones dada su fuerza determinante en la actuación de los docentes. Nuestro supuesto de partida es que, previo al diseño de cualquier propuesta formativa o reposicionamiento didáctico, como la que pudiera derivarse en materia de alfabetización en RA al final del proyecto Inter\_ECODAL en el que se enmarca este estudio, resulta indispensable sondear en el sistema previo de saberes, creencias y representaciones (cf. Palou y Fons, 2020) del (futuro) profesorado, ya que es el beneficiario al cual se destinaría toda implicación didáctica y formadora fruto de nuestra investigación.

Según Pérez-Peitx y Sánchez-Quintana (2021), la red de pensamiento del docente actúa como filtro, orienta la actuación y, aunque individual, se construye de manera social, pues está muy arraigada. El contenido de esta red puede ser inferido, es de naturaleza diversa, contiene una carga emocional y no está exenta de contradicciones, pero es maleable y, aunque resistente al cambio, se puede modificar a partir de nuevas experiencias. En ningún caso, esta debe ser valorada desde una perspectiva normativa y maniquea como *correcta* o *incorrecta*.

En nuestra muestra, al hallarse en ese “espacio transicional” que representa la formación inicial del profesorado, su sistema de saberes y percepciones estará marcado sobre todo por la relativamente reciente experiencia de aprendiz, dado que muchos de estos futuros profesores aún no han ejercido la docencia en el momento de participar en nuestro estudio. No obstante, también presuponemos que este pensamiento pre o protodocente recogido podrá estar, en parte, influido por cualquier otra formación de posgrado que los masterandos de nuestro estudio hayan podido recibir previamente a su participación en nuestra investigación.

Así pues, las tres preguntas que han motivado y guiado nuestra investigación sobre RA son las siguientes:

P1. ¿Cómo perciben, valoran o juzgan futuros docentes de lenguas las prácticas de retroalimentación que experimentaron a lo largo de sus diversos aprendizajes de lenguas, ya no solo como especialistas de uno o varios idiomas, sino también como aprendientes de la o las lenguas de escolarización?

P2. ¿Cómo, en tanto que futuros profesores de lenguas (“primeras” o de escolarización) o de idiomas (lenguas curriculares consideradas como extranjeras o adicionales), caracterizan una retroalimentación de calidad para aprender?

P3. En una destreza discursiva con mucha tradición en RA como es la expresión escrita, ¿qué prácticas de RA se consideran productivas y cuáles contraproducentes?

Nuestro objetivo es, pues, situarnos entre el pasado relativamente reciente de discentes de nuestros participantes y su inminente futuro profesional como docentes. De este modo recogemos una visión bifocal de sus percepciones: por un lado, retrospectiva (enfocada en sus vivencias de aprendientes) y, por otro, prospectivo-propositiva (centrada en cómo se proyectan y qué proponen como futuros docentes).

## 2. METODOLOGÍA

En la fase inicial en la que nos encontramos en el proyecto Inter\_ECODAL, es necesario indagar en la retroalimentación que recibieron los futuros docentes cuando aprendían lenguas, concretamente en la percepción que de dicho retorno evaluativo conservan, ya que nuestro acceso a ese retorno no es directo, no solo en el tiempo, sino porque está mediado por el discurso y la interpretación de los estudiantes de lenguas. Con este fin, administramos un formulario en línea durante el curso 2021-2022 a estudiantes que estaban cursando, en dos universidades de Barcelona, el Máster de Formación del Profesorado de Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (titulación de sistema) en las especialidades de catalán-castellano y en la de lengua extranjera. El cuestionario se centraba en explorar la conceptualización de los participantes acerca de qué significa

la retroalimentación (dialógica) y en obtener datos de sus experiencias vividas como aprendientes en la evaluación que recibieron para aprender de sus textos escritos.

## Recogida de datos: contexto, participantes e instrumentos

Nuestra muestra la conforma un total de 60 estudiantes de Máster, de entre 22 y 35 años (a excepción de uno de 54), hombres y mujeres, en su mayoría nacidos y escolarizados en Cataluña (a excepción de 6 estudiantes provenientes de otro país europeo donde cursaron sus estudios previos). En esta comunidad autónoma se están formando para ejercer como profesores de una o de ambas de las lenguas cooficiales (catalán o castellano) en la enseñanza secundaria, o bien de una lengua adicional (alemán, francés o italiano) en una Escuela Oficial de Idiomas (EOI)<sup>2</sup>. Preferimos la denominación *lengua adicional* a la de *idioma extranjero* por la connotación exógena y excluyente de esta segunda (“lengua de los otros”); *adicional*, en cambio, es más incluyente e integradora (“lengua que se añade” a la o las que ya conocía el estudiante). En un contexto tan variado, lingüística y culturalmente, como el de la gran mayoría de las aulas del sistema educativo catalán (sobre todo en Barcelona y su área metropolitana), en cualquier etapa educativa son frecuentes los aprendices para los que no son *extranjerías* las lenguas que así denomina la nomenclatura de la educación reglada en referencia al alemán, inglés, francés o italiano.

Atendiendo a la biografía lingüística de estos estudiantes, la mayoría de los que se destinan a enseñar catalán o castellano cuentan con una o ambas lenguas en su repertorio lingüístico, en tanto que vernáculos y, además, presentes en su escolarización (el catalán como lengua vehicular, excepto en el caso del participante que por su edad fue escolarizado en una época en la que solo era posible serlo en lengua castellana). Por otro lado, en nuestra muestra también contamos con algunos masterandos (3 sobre 60) que se destinan a enseñar en Cataluña el catalán o el castellano cuando las han aprendido a posteriori como lengua/s adicional/es. Este es un perfil excepcional a escala europea, estudiantes que se forman como docentes en el extranjero para enseñar una lengua que es cooficial en el país en el que se han instalado. Entre nuestros 60 participantes, 6 de ellos son extranjeros y se preparan para enseñar en Cataluña, como lengua adicional, aquella en la que se escolarizaron y adquirieron en el entorno familiar y social en su país de origen. Por último, el perfil más excepcional lo configura un masterando extranjero que se forma para impartir en Cataluña no ya su lengua de origen, que adquirió en el hogar y en la que fue escolarizado, ni tampoco una o las dos lenguas cooficiales en la comunidad autónoma catalana, sino una lengua que para él fue adicional y que para la práctica mayoría de sus alumnos también lo será, el alemán.

---

<sup>2</sup>Es excepcional en Europa este sistema de enseñanza de las EOI, que expiden los únicos certificados de nivel de lengua oficiales no universitarios en España. Cuentan con más de 100 años de antigüedad, organizadas actualmente en una vasta red de centros que dependen del Departamento o Consejería de Educación de las distintas comunidades autónomas. Las EOI se dirigen a mayores de 14 años de nacionalidad española, de cualquier país de la Unión Europea o con permiso de residencia en España.



En definitiva, nuestra muestra ilustra un cruce de perfiles lingüísticos y profesionales que da fe de la permeabilidad, cosmopolitismo y flexibilidad del sistema educativo y formativo de referencia, al poder incorporar a profesorado de otros países. Además, este breve retrato lingüístico de los participantes de nuestro estudio ejemplifica la dimensión plurilingüe y polivalente de la biografía lingüística y la capacitación profesional derivada entre las nuevas generaciones de docentes dentro de la Unión Europea. Como vemos, en este contexto europeo se facilita y promueve la movilidad y el intercambio de estudiantes y profesorado, lo cual aporta un valor añadido en el ámbito educativo en general y en el de las lenguas en particular. Por ejemplo, el proyecto Meridio de la escuela Enric Farreny de la ciudad de Lleida, en Cataluña, ilustra buenas prácticas en materia de optimización e implicación exitosa de la figura del auxiliar de conversación en un proyecto educativo y lingüístico de centro, con una clara vocación plurilingüe a través de la intercomprensión (cf. Carrasco y Soler, 2021).

Sobre la recopilación de datos de los masterandos participantes, se llevó a cabo con un formulario en línea de 8 preguntas redactado en lengua catalana. Constaba de una pregunta cerrada, dos de elección múltiple y cinco abiertas. En la primera se preguntó a los participantes si diferenciaban entre *retroalimentación* y *retroacción*. Luego, se solicitó caracterizar, de manera justificada, la retroalimentación recibida cuando eran aprendientes de idiomas, así como las claves de lo que ellos consideraban una buena retroacción. Se preguntó cuáles retroacciones les parecían productivas o contraproducentes para la enseñanza y el aprendizaje de la expresión escrita, ya fuera que estas las hubieran recibido como estudiantes o no. Por último, se les preguntaba si sabían qué significa *retroacción dialógica* y se les pedía que facilitaran su definición, aunque fuera infiriéndola en caso de desconocerla. Con sus respuestas esperábamos aprehender el bagaje previo, teórico (cognitivo) y experiencial con que contaban estos futuros profesores, tanto referido a conceptos de base (*retroalimentación, retroacción dialógica, de calidad*), como a su valoración cualitativa de las retroacciones recibidas o de las que fueron testigo (dirigidas a otros aprendientes, compañeros de clase) durante sus diversos aprendizajes de lenguas.

Los nuestros son datos anonimizados, pues no se pidió a los participantes que se identificaran de ninguna manera. El código numérico (*Masterando 1, Masterando 2, etc.*) para su procesamiento está vinculado a unas personas cuya identidad no es reconocible, la única variable distinguible es la especialidad del máster que cursaban al responder la encuesta: de catalán-castellano o de lengua adicional (alemán, francés o italiano). La ausencia de futuros docentes de inglés en la muestra se debe, únicamente, a contingencias prácticas, los alumnos del resto de especialidades resultaron ser más accesibles en el contexto de recogida de datos. El proyecto Inter\_ECODAL del que forma parte este estudio ha obtenido la aprobación ética de tratamiento de datos personales de la universidad desde donde se coordina.

## Tratamiento y análisis de los datos: enfoque y procedimiento

Seguimos una metodología de análisis mixta, cuantitativa y cualitativa, con prevalencia del método cualitativo. Analizamos las respuestas de los estudiantes al cuestionario a partir de las categorías preestablecidas o deductivas, según el concepto de retroalimentación y sus características, aunque también consideramos otras categorías emergentes o inductivas procedentes de los datos obtenidos. El método seguido es deductivo e inductivo.

Las 8 preguntas del cuestionario (véase anexo) se organizan en torno a tres ejes temáticos, los que detallamos en la Tabla 1:

**Tabla 1**

*Temas objeto de análisis*

EJE TEMÁTICO	Preguntas del cuestionario distribuido en Google Forms (traducción propia al catalán)
Concepto de retroalimentación (RA)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Crees que hay alguna diferencia entre retroacción y retroalimentación?</li> <li>• ¿Has oído hablar de la retroalimentación dialógica?</li> <li>• Justifica tu respuesta anterior. En caso de que hayas contestado con un “no” y no sepas qué se entiende por retroacción dialógica, intenta deducir el significado.</li> </ul>
Características de una RA de calidad (para aprender)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durante tus estudios de un idioma o lengua (adicional), sea o no el que te dedicas a enseñar, ¿qué te parecían las retroacciones de tus profesores? Se admiten varias respuestas.</li> <li>• Explica el porqué de tus respuestas anteriores.</li> <li>• ¿Cuáles son, según tu punto de vista, las claves de una buena retroalimentación? ¿Cuáles te gustaban o te gusta recibir?</li> </ul>
RA sobre expresión escrita	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concretamente en la expresión escrita, ¿qué retroalimentaciones recuerdas como más productivas cuando aprendías una lengua (propia o adicional)?</li> <li>• ¿y cuáles te parecen más contraproducentes (las hayas o no vivido como estudiante)?</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia

Los datos de naturaleza discursiva se han analizado en su dimensión temática (*de qué se habla*) y remática (*qué se dice*), análisis que permite procesar la información de modo riguroso y sistemático. Según Braun y Clarke (2006), el análisis temático es un método que, mediante la identificación, el análisis y la inferencia de patrones o temas, procura una ajustada comprensión del fenómeno objeto de estudio. Para el tratamiento de los datos, su codificación y categorización, hemos utilizado el programa *Atlas.ti 22*, que permite analizarlos con detalle, realizar búsquedas en todos los segmentos de datos, así como cruzar categorías de forma dinámica y establecer coocurrencias en relación con el marco teórico (San Martín, 2014).

Presentamos los datos de forma agregada, en un análisis conjunto, sin separarlos por sexo, edad o perfil lingüístico de los participantes. No se considera indispensable desagregarlos en esta fase de exploración del proyecto Inter\_ECODAL, ni necesario para responder a las preguntas de investigación aquí planteadas.

### 3. RESULTADOS

Organizamos los resultados a partir de las tres preguntas de investigación del estudio, relacionadas, por un lado, con los saberes (conceptualización) y percepciones sobre RA que tienen los participantes en sus distintas dimensiones (cognitiva, pragmática, socioafectiva y crítica) y, por otro lado, relacionadas con sus experiencias en actividades discursivas como la redacción de textos (expresión escrita) para aprender lenguas.

#### **P1. ¿Cómo perciben, valoran o juzgan futuros docentes de lenguas las prácticas de retroalimentación que experimentaron a lo largo de sus diversos aprendizajes de lenguas?**

Cuantitativamente se observa que los masterandos participantes en este estudio muestran un conocimiento relacionado con la *retroalimentación* como constructo, diferenciado del de *retroacción*. Los datos que arroja el cuestionario en relación con la pregunta, *¿crees que hay alguna diferencia entre retroacción y retroalimentación?*, indican que más de la mitad de los participantes contestó que sí creía que había una diferencia, como puede observarse en la Figura 1 a continuación:

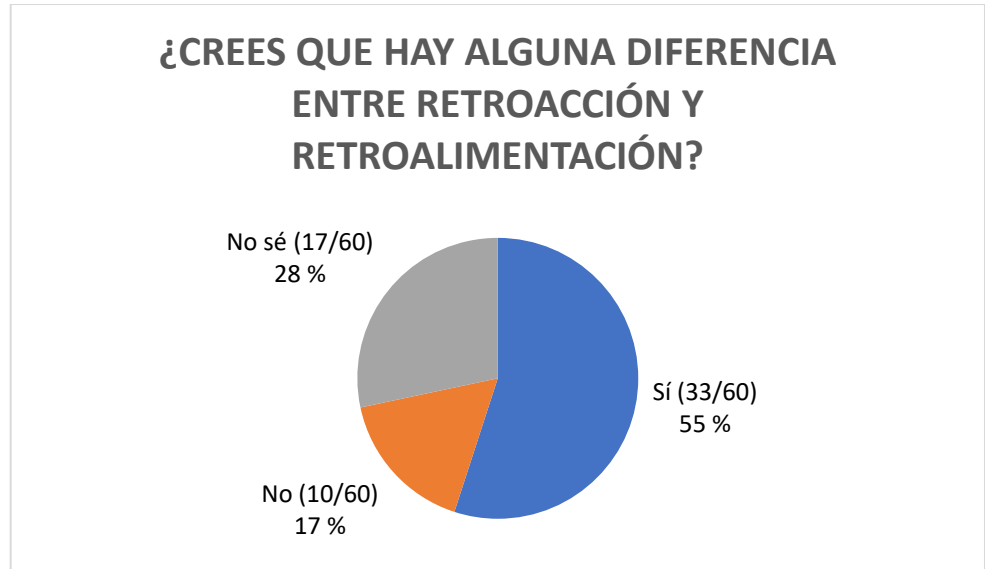


Figura 1. Porcentajes de respuestas sobre retroalimentación y retroacción  
(Elaboración propia)

Solo un 17% de los participantes afirma que no hay diferencia entre retroacción y retroalimentación. Por tanto, pocos futuros docentes de la muestra disponen de alternativas posibles (como *retroacción*) para referirse al concepto de retroalimentación.

En cuanto a las otras dos preguntas relacionadas con la dimensión cognitiva de la RA, *¿Has oído hablar de la retroalimentación dialógica?* y *Justifica tu respuesta anterior. En caso de que hayas contestado con un "no" y no sepas qué se entiende por retroacción dialógica, intenta deducir el significado*, casi la totalidad de la muestra, el 94% de los participantes (56/60), reconocen no haber oído hablar nunca de retroacción dialógica, aunque casi la mitad de los encuestados (el 45%) declara imaginar qué significa. Tan solo 4 participantes afirman que sí han oído hablar de este término, pero solo 2 de ellos consideran conocer el significado, como puede observarse en la Figura 2:

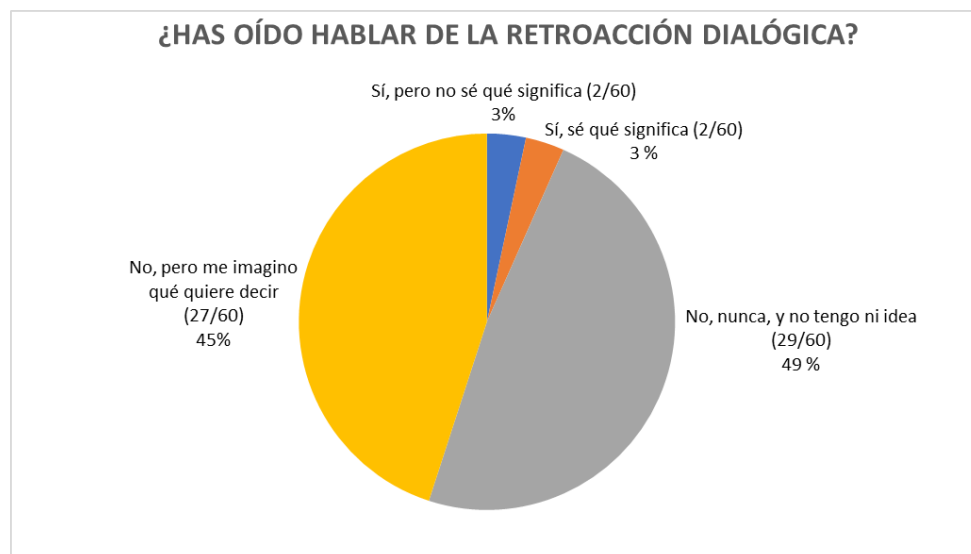


Figura 2. Porcentajes de respuestas sobre el grado de conocimiento de la retroacción dialógica  
(Elaboración propia)

Estos resultados ponen de relieve que el concepto de *retroacción dialógica* es desconocido para prácticamente todos los futuros docentes encuestados y que, por lo tanto, deberá ocupar un lugar preferente entre las herramientas conceptuales que ofrecer en su alfabetización en RA. El análisis cualitativo con *Atlas.ti 22* corrobora este hecho, pues entre las respuestas más frecuentes cuando se pide a los participantes que deduzcan su significado están las de considerarla “oral”, hablada, como se muestra en la respuesta (1)<sup>3</sup>:

- (1) No lo había escuchado nunca, la verdad! Pero por sentido común supongo que se refiere a hacer un feedback dialogando, en vez de hacerlo por escrito! (Masterando 58)

Como observamos en este último ejemplo, se solapan esta concepción de RA oral con la de diálogo entre docente y estudiante, bidireccional, tal como es concebida en un enfoque comunicativo de la RA, para orientar y acompañar al estudiante (Black y William, 2009; Carless y Boud, 2018; Bailini 2020a). No obstante, entre los contenidos remáticos de los estudiantes, esto es, qué dicen sobre la retroalimentación dialógica, son muy pocos los que la relacionan con un diálogo entre pares, como el siguiente:

- (2) Podría ser el feedback que ocurre en el aula, con todas las interacciones dialógicas (entre pares o profesor y alumnos). (Masterando 57)

<sup>3</sup> Mantenemos la ortografía y gramática del texto de los participantes. La traducción al español de las respuestas escritas en catalán es siempre de las autoras.

El análisis cualitativo arroja que el conocimiento que deducen los estudiantes de esta RA dialógica es la de una interacción reflexiva, bidireccional, aunque no siempre relacionada con una RA formativa, como observamos en la respuesta (3):

(3) Corrección con diálogo. (Masterando 11, traducción nuestra)

Sobre los juicios y valoraciones acerca de sus experiencias en RA cuando eran estudiantes, los participantes de nuestro estudio responden, en su mayoría, que las RA de sus profesores de lenguas (de escolarización o adicional) les “ayudaron a mejorar como usuario de la lengua meta”. Para responder a esta pregunta del cuestionario los participantes podían seleccionar entre las opciones siguientes: 1. Me ayudaron a aprender / 2. Me ayudaron a aprender a aprender / 3. Me ayudaron a mejorar como usuario de la lengua meta / 4. Me motivaron / 5. Me desmotivaron / 6. Otras. Podían responder a más de 1 ítem, por lo cual las respuestas recogidas no son 60, número de participantes, sino que suman un total de 113. Casi la mitad de los encuestados respondió con 1 solo ítem (24/60), 23 lo hicieron con 2 ítem, 10 sujetos escogieron 3 respuestas y 3 participantes seleccionaron 4 ítems.

La respuesta más frecuente (36 ocurrencias sobre un total de 113) ha sido “las retroacciones (de mis profesores) me ayudaron a aprender”, seguida de cerca (28/113) por “me ayudaron a mejorar como usuario de la lengua meta”; en tercer lugar, con 18 ocurrencias “me motivaron”, mientras que 12 sujetos escogieron “me ayudaron a aprender a aprender” frente a otros tantos que consideraron que las retroacciones recibidas en el pasado les desmotivaron. En último lugar, con tan solo 8 selecciones, se halla la respuesta indefinida “otros”. Dejando a un lado esta última categoría, al no poder determinar si conlleva una connotación positiva o negativa, se desprende que el 83% de las respuestas recogidas denotan una percepción positiva de las retroacciones recibidas (los participantes consideran que les ayudaron a aprender, a mejorar como usuario de la lengua meta, les motivaron o les ayudaron a aprender a aprender), mientras que las valoraciones negativas, representadas por la respuesta “me desmotivaron”, solo se encuentra en 12 respuestas de un total de 113, lo que representa un 10%.

Esta vivencia positiva se corresponde con los comentarios valorativos con que justifican sus respuestas, cuyo análisis temático con *Atlas.ti 22* ofrece un porcentaje alto de vivencias de RA para aprender, como se manifiesta en la respuesta (4):

(4) He marcado estas dos opciones [“por “me ayudaron a mejorar como usuario de la lengua meta” y “me ayudaron a aprender”], porque los docentes a la hora de dar “feedback” lo hacían desde el respeto pero siempre intentando dejar claro en qué te habías equivocado y ofreciendo herramientas para mejorarlo. (Masterando 9, traducción nuestra)

Y las experiencias negativas y positivas a partes iguales quedan muy bien ilustradas en la respuesta (5) a continuación:

- (5) En algunas ocasiones me motivaban porque me hacían comentarios positivos y negativos de las tareas entregadas pero en otros momentos solo ponían la nota y no hacían ningún comentario. (Masterando 35, traducción nuestra)

Observamos en el análisis remático con *Atlas.ti 22* que las vivencias negativas de RA correctiva tienen la misma relevancia en la percepción de los participantes de nuestro estudio que las experiencias positivas, tal como se observa en la respuesta (6):

- (6) A veces las retroacciones de las tareas no son lo bastante personalizadas y el feedback que obtenía no se ajustaba a la tarea que había enviado. (Masterando 18, traducción nuestra)

En conclusión, muchos de los futuros docentes de lenguas participantes en este estudio destacan que la RA dependía de cada profesor, por lo que les resulta difícil ofrecer una respuesta unívoca sobre sus experiencias previas en RA, tal y como se manifiesta en la respuesta (7):

- (7) Creo que la pregunta es demasiado general, porque las retroacciones pueden ser muy diferentes según los distintos profesores que he tenido a lo largo de mi formación. Normalmente me parecía que eran útiles para mejorar mi competencia en la lengua meta, porque me hacían fijarme en cuestiones que no había tenido en cuenta. Lo que he echado de menos es retroacciones que me ayudasen a aprender a aprender (por ejemplo, que, aparte de valoraciones, incluyan también recursos útiles que me sirvieran para profundizar en los aspectos comentados. (Masterando 13, traducción nuestra)

Por tanto, del mismo modo que se indica en esta última respuesta, no puede establecerse un patrón homogéneo, uniforme, acerca de las experiencias previas que en RA aportan los futuros docentes de lenguas, pues depende del profesorado que hayan tenido. Sí, en cambio, comparten un mismo concepto acerca de qué se considera una RA de calidad.

## **P2. ¿Cómo, en tanto que futuros profesores de lenguas, caracterizan una retroalimentación de calidad?**

Los resultados muestran coincidencia en la valoración de los encuestados sobre su caracterización de una retroalimentación de calidad. Los adjetivos que describen las RA que valoran en sus respuestas son estos: *constructiva*, es decir, orientadora con sugerencias de mejora o soluciones alternativas; *justificada*, esto es, que ofrezca explicación de la información aportada (razonamiento metalingüístico); *concreta* y clara; *personalizada*, para adaptarse a las diferentes necesidades de los estudiantes; y *positiva*, el adjetivo más usado, esto es, que reconocen las fortalezas –y no solo los errores–, como se observa en las respuestas (8) y (9), a continuación:

- (8) Reconocer las destrezas y debilidades. En caso positivo, acompañarla de elogios, estímulos y comentarios positivos. Tener en cuenta nuestros intereses como estudiantes, para motivarnos. (Masterando 45, traducción nuestra)
- (9) En una buena retroalimentación es importante resaltar los esfuerzos de los estudiantes. De igual forma, es necesario que el docente sea preciso y ponga ejemplos concretos de los aspectos que el alumno tiene que mejorar. Me gustaba la autoevaluación que daba la posibilidad de realizar una reflexión metalingüística. (Masterando 40)

Observamos además su insistencia en la *explicación metalingüística* que necesitan recibir para entender los problemas destacados, como se detalló en la respuesta (9) o en la (10) a continuación:

- (10) Para mí, la retroalimentación debe tener el objetivo de que el alumno/a entienda, comprenda y sobre todo reflexione sobre lo que le están explicando corrigiendo. A pesar de que incluir parte de teoría no siempre está mal, siempre hay que ir más allá y despertar la reflexión del alumnado. También me parece fundamental que no solo se comente lo que está “mal”, sino que también hay que incidir y destacar lo que el alumnado ha hecho “bien”. (Masterando 42, traducción nuestra)

Sobre herramientas digitales, la mayoría de los participantes insisten en la necesidad de ofrecer herramientas que ayuden a sacar más partido a la RA recibida, pero no detallan que se refieran a recursos digitales específicamente. No obstante, en varias ocasiones se menciona una RA basada en códigos, utilizados en papel o digitalmente, en relación con la expresión escrita.

### **P3. En una destreza discursiva con mucha tradición en RA como es la expresión escrita, ¿qué prácticas de RA se consideran productivas y cuáles contraproducentes?**

Finalmente, en relación con nuestra última pregunta de investigación, hay mucha unanimidad en considerar más productivas las prácticas de RA de tipo *global*, discursivo, frente a una RA *local*, centrada en errores de normativa (de ortografía sobre todo), como se observa en la respuesta (11):

- (11) Las que se hacían en clave de expresión y no corregían tanto los errores ortográficos. Pienso que son mucho más apropiadas. (Masterando 25, traducción nuestra)

Cuestionan negativamente el hecho de otorgar una nota numérica a un texto escrito en lugar de ofrecer una RA de tipo *indirecto*, basada en orientaciones y sugerencias de mejora para implicar al



estudiante en la búsqueda autónoma de soluciones gracias a una retroalimentación que les ayude a mejorar por sus propios medios su actuación textual, como se afirma en la respuesta (12):

- (12) Cuando me marcaban los errores (y el tipo de error) pero no me daban la solución en la página. Entonces, yo tenía que buscar cuál era el error. (Masterando 27)

Finalmente, los participantes consideran la RA *personalizada* muy productiva, tal como se ve en la respuesta (13):

- (13) Cuando estaba aprendiendo inglés tenía un profesor que cada semana nos hacía escribir un ensayo y luego lo comentaba con nosotros de manera individual (oral) con el texto en la mano. Estas sesiones me ayudaron a entender cómo escribir mejor. (Masterando 60)

Hay acuerdo también en que la RA ofrezca la posibilidad de que el texto sea revisado, como se afirma en la respuesta (14):

- (14) Las que se referían a aspectos concretos y vinculaban los aspectos gramaticales u ortográficos con la intención comunicativa y el significado textual. Las que ofrecían la posibilidad de volver a escribir el texto para mejorarlo. (Masterando 14, traducción nuestra)

En cambio, los masterandos consideran contraproducente que no haya retroalimentación como se muestra en la respuesta (15), a continuación:

- (15) Muchas veces solo había tachaduras sin explicación. (Masterando 39)

No obstante este consenso, se observan algunos tipos de RA en que no hay acuerdo, como la RA *directa* o la RA entre pares. Observamos en la muestra que 4 estudiantes prefieren que el docente les marque directamente los errores en sus textos escritos, frente a 3 de ellos que lo consideran contraproducente. Un estudiante destaca su experiencia negativa con trabajos escritos en grupo, frente a otro que considera productiva la escritura compartida, en colaboración.

## 4. DISCUSIÓN

El análisis de las respuestas de los estudiantes al cuestionario distribuido para valorar las tres cuestiones planteadas, 1) su grado de conocimiento sobre el concepto de retroalimentación, 2) sus preferencias en tipos de retroacción y 3) sus vivencias en evaluación de la expresión escrita, ofrecen como resultado una percepción positiva de sus experiencias en RA para aprender, pero una falta de conceptualización sobre este constructo y la ausencia de una actitud proactiva y crítica ante las

prácticas de RA. Su bagaje previo se asienta sobre una vivencia constructiva y no sobre un marco conceptual sólido. Así pues, en relación con las dimensiones que hemos distinguido al inicio de este artículo (Carless y Boud, 2018; Henderson et al., 2019), su *formación pragmática* en RA es eficaz para su futura profesión de docentes de lenguas, en cambio, sus *conocimientos* sobre RA no lo son tanto, esto es, su *formación cognitiva*, ni su *formación socioafectiva y crítica*.

En relación con la *dimensión cognitiva* en la retroalimentación para aprender (*knowing*, Sutton, 2012), nuestro estudio muestra que los futuros docentes de lenguas conciben la RA como una información externa (*input* del docente, Nieminen y Carless, 2022), en cuya elaboración ellos participan poco. Conceptualizan la RA como “artefacto”, como comentarios o correcciones escritas, en que el diálogo con los docentes se produce una vez la actividad se ha llevado a cabo, pero no durante el proceso de realización de la tarea de aprendizaje. Hemos destacado que el 94% de los participantes reconocen no haber oído hablar nunca de *retroacción dialógica*, por eso es necesario profundizar en una conceptualización de la RA como proceso, dialógica, generada desde los interrogantes y necesidades de los estudiantes, tal y como plantean Campbell y Fauster (2013) y Fernández (2022), entre muchos otros.

Desde la perspectiva de las vivencias de RA, la *dimensión pragmática* (*acting*, Sutton, 2012), la gran mayoría de los participantes del estudio conserva un recuerdo favorable de las retroacciones que recibieron como estudiantes de lenguas, lo cual no es de extrañar, ya que todos ellos son “buenos aprendientes” de al menos una lengua, la que se destinan a enseñar. Este bagaje experiencial positivo como alumnos constituye una referencia de actuación docente eficaz que, si ya en su día contribuyó al éxito de los discentes que las recibieron, ahora, además, al destinarse estos a la docencia, dichas actuaciones devienen un capital didáctico vivencial de partida.

En cuanto a los tipos de RA que prefieren a partir de su experiencia previa, hay consenso entre los futuros docentes de lenguas en los rasgos de una RA de calidad (Han y Xu, 2020). Consideran que es la que está *focalizada* en lo que el estudiante puede aprender, es *contingente y dinámica*, y sobre todo *valorizante* (positiva), que destaque tanto fortalezas como debilidades en el desempeño de la actividad evaluada. El perfil de futuros docentes de lenguas de los participantes en el estudio explicaría el hecho de que destaquen mucho que una RA de calidad es la que ofrece *explicación metalingüística* para comprender las cuestiones que mejorar.

Finalmente, las dos dimensiones que requieren mayor atención son las que tienen que ver con los aspectos socioafectivos (*being*, Sutton, 2012) y críticos (*transforming, creating*, Esterhazy et al., 2021). Las respuestas de los masterandos revelan poca confianza en ellos mismos como evaluadores o en la evaluación entre pares. También se observa la necesidad de una mayor capacidad crítica para transformar las prácticas de RA en las que participan, así como los recursos empleados, entre ellos los digitales. El trabajo que se propugna desde el modelo ecológico en alfabetización en RA (Chong, 2021;

Esterhazy et al., 2022) permite explicar estos resultados en relación con el contexto, materiales e instrumentos utilizados en las prácticas de RA. Son propuestas para el futuro.

Retrospectivamente, como hemos visto, las vivencias no son negativas. En cambio, prospectivamente, se observa la necesidad de ahondar en la conceptualización de una RA dialógica, para aprender, con una actitud abierta a distintos tipos de evaluadores y una implicación crítica para realizar propuestas novedosas, como las que se necesitan en la RA digital. En estos aspectos es en los que se requiere prestar especial atención para la alfabetización en RA en la formación del profesorado.

## 5. CONCLUSIONES

El análisis realizado ofrece un balance del grado de alfabetización en retroalimentación de futuros docentes de lenguas. Podemos, de ese modo, ofrecer respuesta a la pregunta planteada en el título de este artículo: *Retroalimentación, ¿para aprender?* Observamos que lo aprendido por los participantes en el estudio tiene que ver con el desarrollo de estrategias variadas para utilizar la RA que han experimentado y, por tanto, con su capacidad para reaccionar y aprender a mejorar su uso de las lenguas objeto de aprendizaje. Se observan tres áreas por desarrollar en su formación en RA: a) en la internalización del concepto, b) en la gestión de las emociones ante las evaluaciones recibidas y ante las ofrecidas, y c) en la creación de propuestas novedosas, especialmente en formato digital. La RA para aprender se completa con estas dimensiones, *cognitiva, socioafectiva y crítica*, a las que dedicaremos atención en investigaciones futuras.

Las conclusiones del estudio apuntan también a la necesidad de analizar el propio discurso de las retroalimentaciones en distintos perfiles de masterandos. Por un lado, será revelador comparar los resultados obtenidos en el presente estudio sobre docentes de lenguas en formación inicial con participantes que cursan un máster en áreas de conocimiento no lingüísticas, para determinar si los rasgos que atribuyen a una RA de calidad (como las *explicaciones metalingüísticas*, por ejemplo) son compartidos o no. Y, por otro lado, será también enriquecedor replicar el estudio realizado con participantes cuyas experiencias en aprendizaje de lenguas no hayan sido tan positivas como las de los masterandos analizados (futuros profesores de lenguas con buenos resultados de aprendizaje en idiomas) para comprobar si hay coincidencia de los mismos saberes y percepciones.

Otra línea futura de investigación sería la de llevar a cabo estudios sobre la conceptualización y experiencias en la RA recibida en relación con la competencia discursiva oral. En esta investigación hemos abordado las vivencias en RA sobre la expresión escrita. En estudios posteriores nos centraremos en identificar áreas de mejora en formación en RA a partir de las experiencias vividas en retroacciones sobre la expresión oral, así como sus características (según las distintas variables, *directa / indirecta, local / global, con o sin explicación metalingüística*, etc.).

Por último, se impone atender a la competencia digital en la alfabetización en RA para aprender a sacar el máximo provecho de aplicaciones informáticas que ofrezcan orientación y guía de forma interactiva y no solo correctiva. También, es importante fomentar el diálogo con los aprendices-usuarios a fin de cubrir satisfactoriamente sus necesidades. Son los desafíos para la alfabetización digital en retroalimentación para aprender.

## 6. REFERENCIAS

- Álvarez Méndez, J. M. (2009). La evaluación en la práctica de aula. Estudio de campo. *Revista de Educación*, 350, 351-374.
- Bailini, S. (2020a). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis Edizioni.
- Bailini, S. (2020b). El *feedback* como herramienta didáctica para el desarrollo de la autonomía en la adquisición de lenguas extranjeras. *Philologia Hispalensis* 30(1), 25-39. <https://dx.doi.org/10.12795/PH.2020.v34.i01.02>
- Black, P., y William, D. (2009). Developing a theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Boud, D., y Molloy, E. (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(6), 698-712. <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Campbell, N., y Fauster, J. (2013). Learner-Centred Feedback on Writing: Feedback as Dialogue. En M. Reitbauer, N. Campbell, S. Mercer, J. Fauster, y R. Vaupetisch (Eds.), *Feedback Matters: Current Feedback Practices in the EFL Classroom* (pp. 55-86). Peter Lang.
- Cano García, E., Pons-Seguí, L., y Fernández-Ferrer, M. (2022). Efectos de los tipos de *feedback* entre iguales en los trabajos escritos. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 26(1), 127-148. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13929>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carrasco Perea, E., y Soler, J.-A. (2021). Plurilingüismo e Intercomprensión. En J. Palou Sangrà y M. Fons Esteve (Coords.), *La competencia plurilingüe en la escuela*. (pp.111-124). Octaedro.
- Chong, S. W. (2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92–104. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>
- Esterhazy, R., de Lange, T., Damşa, C. (2021). Performing teacher feedback literacy in peer mentoring meetings. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1980768>
- Fernández, S. S. (2022). Feedback interactivo y producción escrita en la enseñanza del español LE/L2. *Journal of Spanish Language Teaching*, 9(1), 36-51. <https://doi.org/10.1080/23247797.2022.2055302>
- Han, Y., y Xu, Y. (2020): The development of student feedback literacy: the influences of teacher feedback on peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(5), 680-696.

- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/0034654302984>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., y Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Juan Calvet, N. (2022). *El feedback formativo y sus efectos en el proceso de construcción del Trabajo Final de Grado*. Universitat de Barcelona. <https://www.tdx.cat/handle/10803/687652>
- Lim, L.-A., Dawson, S., Gasevic, D., Joksimovic, S., Fudge, A., Pardo, A., y Gentili, S. (2020). Students' sense-making of personalised feedback based on learning analytics. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(6), 15-33. <https://doi.org/10.14742/ajet.6370>
- López Ferrero, C., y Rose, D. (2022). Competencia discursiva, evaluación y aprendizaje de lenguas. En C. López Ferrero, I.E. Carranza, y T. A. van Dijk (Eds.), *Estudios del discurso / The Routledge Handbook of Spanish Language Discourse Studies* (pp. 510-524). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367810214-41>
- Madinabeitia, S. (2020). *Evaluación dinámica en la enseñanza y aprendizaje de ELE*. Tesis doctoral. Universidad de Navarra. <https://dadun.unav.edu/handle/10171/61028>
- Nieminen, J. H., y Carless, D. (2022). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation d'apprentissage. *Cahiers Pédagogiques: Apprendre* 280, 47-64.
- Palou, J., y Fons, M. (2020). La interconexión de los saberes: el de la experiencia, el de los centros educativos y el académico. En Lleixà Arribas, T. et al. (Coord.), *Educación 2020-2022: retos, tendencias y compromisos* (pp. 117-122). Universitat de Barcelona.
- Pérez-Peitx, M., y Sánchez-Quintana, N. (2021). El sistema de creencias en la formación del profesorado. En J. Palou Sangrà, y M. Fons Esteve (Coords.), *La competencia plurilingüe en la escuela* (pp.157-168). Octaedro.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral science*, 28(1), 4-13. <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional science*, 18(2),119-144.
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback." *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback." *Review of educational research*, 78(1), 153-189.
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Kknowing, being and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31-40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>