REVISTA SIGNOS. ESTUDIOS DE LINGÜÍSTICA ISSN 0718-0934
© 2026 PUCV, Chile 59(122) 1-0

Perfiles discentes en la retroalimentación digital[1]

Student Profiles in Digital Feedback

Carmen López Ferrero
UNIVERSIDAD PEMPEU FABRA
ESPAÑA
carmen.lopez@upf.edu

Recibido: 1-8-2025 / **Aceptado**: 13-4-2026
DOI: 10.4151/S0718-09342026012201467

Resumen

La formación en retroalimentación digital (*e-feedback literacy*, Chong, 2021; Hanningan et al., 2022; Bearman et al., 2024) aborda el uso de las tecnologías para mejorar la capacidad de buscar, comprender, utilizar y producir juicios evaluativos que favorezcan tanto la competencia discursiva como las estrategias de aprendizaje para alcanzarla. Aunque los estudiantes hoy en día pueden acceder libremente a una gran variedad de herramientas en línea, entre ellas los *chatbots* basados en la inteligencia artificial generativa (Waziana et al., 2024), faltan investigaciones acerca del impacto que la retroalimentación por medio de esos recursos digitales tiene en el desarrollo de su competencia discursiva. Con una metodología cualitativa-interpretativa, analizamos cómo conciben grupos de estudiantes universitarios de posgrado las prácticas de retroalimentación digital en las que participan para desarrollar su competencia discursiva escrita, con el fin de delinear perfiles discentes que contribuyan a adecuar mejor las propuestas de formación de los estudiantes en retroalimentación digital. Los resultados del análisis muestran perfiles discentes diversos según su capacidad para aprovechar la retroalimentación digital, en función de (i) su 'agencia', esto es, el grado de autonomía que ejercen en su toma de decisiones para apropiarse del *feedback* a lo largo del proceso de retroalimentación y generar *feedback* 'interno', (ii) la conciencia que manifiestan sobre su cultura académica y disciplinar, la de sus pares y la de sus docentes ('interculturalidad') para gestionar la interacción y (iii) su disposición a comparar, cuestionar, diversificar y transformar (con 'actitud crítica') esas prácticas de retroalimentación digital sobre sus textos escritos.

Palabras clave: retroalimentación digital, competencia discursiva, géneros de discurso, *feedback* interno, autorregulación

Abstract

E-feedback literacy (Chong, 2021; Hanningan et al., 2022; Bearman et al., 2024) addresses the use of technologies to enhance the ability to seek, understand, use and produce evaluative judgements that support both discursive competence and the learning strategies to achieve it. Although a wide variety of online tools, including chatbots based on generative artificial intelligence (Waziana et al., 2024), are now openly available to students, there is a lack of research on the impact of feedback through these digital resources on the development of their discourse competence. With a qualitative-interpretative methodology, we analyse how groups of postgraduate students conceive the digital feedback practices in which they participate to develop their written discursive competence, in order to delineate discourse profiles that contribute to better adapt the training proposals for students in digital feedback**.** The results of the analysis show diverse learner profiles according to their ability to take advantage of digital feedback, depending on (i) their 'agency', i.e., the degree of autonomy they exercise in their decision-making to appropriate feedback throughout the feedback process and generate internal feedback, (ii) the awareness they have developed of their own academic and disciplinary culture, that of their peers and teachers ('interculturality') to manage the interaction and, (iii) their willingness to compare, question, diversify and transform (with 'critical attitude') these practices of digital feedback on their written texts.

Keywords: e-feedback, discourse competence, discourse genres, internal feedback, self-regulation

INTRODUCCIÓN

Ser competente en la producción de textos implica saber sacar el máximo partido a los momentos de retroalimentación que se generan a lo largo del proceso de composición textual. Cómo propiciar esos momentos y cómo gestionarlos adecuadamente para aprender viene determinado por el grado de formación alcanzado en el uso de la retroalimentación. La capacidad de aprovechar el *feedback* compartido se ha conceptualizado en las dos últimas décadas de investigación didáctica como *alfabetización en retroalimentación* (*feedback literacy*, Henderson et al., 2019; Carless & Winstone, 2020; Nieminen & Carless, 2023, entre otros). El presente trabajo analiza esa capacidad de beneficiarse de la retroalimentación, concretamente de la retroalimentación vehiculada por medios digitales, para desarrollar la competencia discursiva. La formación en retroalimentación digital (*e-feedback literacy*, Mateo-Girona et al., 2023) aborda el uso de las tecnologías para mejorar la capacidad de buscar, comprender, utilizar y producir juicios evaluativos que favorezcan tanto el aprendizaje, en nuestro caso de la competencia discursiva, como las estrategias más eficaces para lograrlo.

En nuestras sociedades altamente tecnologizadas, el reto actual es conseguir utilizar los recursos digitales a nuestro alcance para aprender, en el marco de nuestro estudio, como hemos dicho, a construir mejores textos y lograr que quien se está formando en una especialidad en la educación superior desarrolle la competencia escrita que se requiere en su ámbito. Así pues, la presencia social ubicua de las tecnologías impulsa a

abordar el desarrollo de la competencia discursiva de forma expandida (Archer, 2000; Trujillo Sáez, 2012; Crompton et al., 2024). Aunque los aprendices pueden acceder a una gran variedad de herramientas en línea en nuestra actual sociedad de las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), entre ellas los *chatbots* basados en la inteligencia artificial generativa (Waziana et al., 2024), faltan investigaciones acerca de los factores que influyen en su capacidad para aprovechar esa retroalimentación mediada por recursos digitales en el desarrollo de la competencia discursiva.

Existen investigaciones sobre retroalimentación orientada a la mejora de los textos escritos que analizan con profundidad las características de los mensajes transmitidos en forma de 'comentarios evaluativos' para mejorar las producciones de los estudiantes (véanse, entre otros, los trabajos recientes de Venegas et al., 2022; Tapia-Ladino et al., 2023, por ejemplo). Contamos también con trabajos actuales que exploran las distintas versiones de los escritos de aprendices de lenguas para analizar los cambios que introducen en el proceso de composición gracias a su capacidad para reaccionar a los comentarios valorativos recibidos e implicarse activamente en la apropiación de las propuestas de mejora (Fernández, 2022; Ducasse et al., 2024). Faltan, no obstante, investigaciones sobre cómo es concebido y valorado el medio digital de la retroalimentación por parte de los estudiantes universitarios de posgrado, por un lado, y, por otro, sobre qué perfiles presentan los discentes (por ejemplo, Han & Xu, 2020) en relación con su forma de aprovechar esa evaluación, perfiles conformados a partir de sus concepciones sobre el *feedback* y el grado de su formación en retroalimentación.

El presente trabajo se centra en la retroalimentación de la competencia discursiva con el objetivo de investigar acerca de cómo 'alfabetizar' en retroalimentación 'digital' (*e-feedback literacy*) para consolidar escritores competentes en estudios de posgrado. Las preguntas de investigación que guían el estudio son dos:

P1 ¿Cómo conciben estudiantes universitarios de posgrado las prácticas de retroalimentación digital en las que participan para escribir sus textos?

P2 ¿Qué perfiles pueden describirse a partir de esas concepciones y a partir de sus valoraciones sobre la retroalimentación digital?

Las respuestas a estas preguntas nos permitirán contribuir a la formación de los estudiantes en retroalimentación digital para adecuarla a los perfiles identificados.

1. Marco teórico

El marco teórico del que partimos, como hemos avanzado en la Introducción, es el de la formación en retroalimentación digital (*e-feedback literacy*, Henderson et al., 2019; Hannigan et al., 2022; Nieminen & Carless, 2023) adecuada al desarrollo de la competencia discursiva. Esa alfabetización consiste en integrar las TIC para mejorar la capacidad de buscar, comprender, utilizar y producir información sobre evaluación que

favorezca tanto la competencia discursiva como las estrategias de aprendizaje para mejorarla. Es una formación multifactorial (Sutton, 2012; Henderson et al., 2019; Chong, 2021; Hannigan et al., 2022), ya que requiere atender, en nuestro campo específico de la educación lingüística y, concretamente, de la didáctica de la comunicación escrita, a factores cognitivos (saberes sobre géneros de discurso y parentesco intergéneros, indicadores de logro de cada tarea o destreza particular, conocimiento de recursos digitales), procedimentales (capacidades y estrategias para apropiarse de la retroalimentación con el uso de herramientas digitales para evaluar), socioafectivos (disposición positiva hacia la retroalimentación, tolerancia a las críticas, confianza en los recursos digitales, regulación de las emociones) y críticas (capacidad para transformar las prácticas de retroalimentación digital o de crearlas con el propósito de influir en el contexto educativo y social).

De la definición propuesta en las líneas anteriores destacamos dos propiedades de la alfabetización en retroalimentación digital que interesa poner de relieve para los fines que perseguimos en este estudio: la naturaleza 'situada' de la retroalimentación, por un lado, y el papel 'mediador' de los recursos tecnológicos en la retroalimentación para aprender a mejorar la composición de textos, por otro.

1.1 La retroalimentación como práctica situada: interculturalidad

Investigaciones recientes confirman la necesidad de adoptar un modelo 'ecológico' (Chong, 2021; Esterhazy et al., 2022; Nieminen & Carless, 2023), entendida la retroalimentación como una práctica 'situada', culturalmente integrada y mediada socialmente. La naturaleza multifacética (Sutton, 2012; Hannigan et al., 2022) de la formación en retroalimentacióin digital requiere partir del potencial de aprendizaje de los estudiantes de lenguas, de sus percepciones y estrategias, de sus prácticas comunicativas (géneros de discurso) y de aprendizaje (entre ellas, el *feedback* entre iguales y el *feedback* 'interno', Nicol, 2019). No sería posible, pues, según esta hipótesis, definir formas generales de retroalimentación, pues el *feedback* se adapta a las demandas y características de cada situación de aprendizaje y de cada aprendiz. Por esa razón, calificamos la retroalimentacion como 'situada' en varios sentidos: i) situada en la cultura diversa de quien enseña y de quien aprende (interculturalidad); ii) en el contexto particular de enseñanza y aprendizaje; iii) en el tipo de actividad comunicativa (con el manejo de variados géneros de discurso); iv) en las necesidades de comunicación específicas de cada persona; y, sobre todo, v) en la agencia del aprendiz (Van Lier, 2008).

Entender la retroalimentación 'situada' en la cultura diversa de quien enseña y de quien aprende implica tomar conciencia de la variedad de prácticas académicas y disciplinares –entre ellas las prácticas de evaluación (Tapia Ladino et al., 2023)– en contextos socioculturales y académicos complejos. En las prácticas de retroalimentación digital supone, además, saber gestionar como agente intercultural (Dervin, 2023)

distintas formas de producir y de reaccionar ante los comentarios evaluativos, (re)conociendo esa diversidad de actuaciones con el fin de valorar diferentes posibilidades de apropiación de la retroalimentación recibida. Adoptar una perspectiva intercultural en la retroalimentación permite visibilizar y gestionar las variaciones culturales y la diversidad de expectativas académicas de docentes y estudiantes en relación con las prácticas de retroalimentación, e intercambiar y contrastar experiencias para fomentar un diálogo constructivo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Además, como hemos dicho, la retroalimentación como práctica 'situada' e 'interactiva' persigue promover la actividad y respuesta del estudiante para adecuar sus textos a cada género de discurso particular que debe producir (Tapia-Ladino et al., 2017, 2023). De ese modo, es fundamental la función del *feedback* no solo como práctica evaluativa de aprendizaje, sino también como recurso que forma en las características más apropiadas de los textos según cada situación de comunicación (Tapia-Ladino, 2014). La retroalimentación con *comentarios escritos de ajuste al género de discurso* (CEAG, en términos de Tapia-Ladino et al., 2019) es, pues, una retroalimentación *situada*, que ofrece orientaciones sobre las distintas dimensiones que caracterizan los géneros discursivos (López Ferrero et al., 2019): sobre la dimensión sociocultural del género; sobre la dimensión pragmática y sobre la dimensión lingüísticotextual. Estudios empíricos previos en el área hispanohablante sobre retroalimentación ajustada a los géneros de discurso académico de distintas disciplinas universitarias (Sologuren Insúa & Morgado Fernández, 2023; Tapia Ladino & López Ferrero, 2025; González Lillo et al., en prensa) ponen de manifiesto que los comentarios evaluativos efectivamente responden a exigencias del género: no solo se centra esa retroalimentación en aspectos disciplinares específicos, sino que también orienta sobre características de los géneros discursivos objeto de aprendizaje universitario, especialmente las relacionadas con la función disciplinar o profesional de cada género de discurso, sus objetivos pragmáticos, su estructura textual y desarrollo temático. Destacan estos trabajos previos la necesidad de compartir un metalenguaje discursivo con docentes y estudiantes, que contribuya a explicitar las propiedades textuales que se evalúan en todas las disciplinas –no únicamente en las destinadas a la enseñanza-aprendizaje de la comunicación escrita–, un saber transversal necesario para poder dialogar en la retroalimentación de forma explícita sobre los aspectos bien resueltos y las cuestiones mejorables de los discursos objeto de evaluación. Es la manera de poder fomentar la autorregulación de los aprendices, *mediada* también por ese (meta)lenguaje, que permite comprender, usar y beneficiarse de la evaluación comunicada, con recursos lingüísticos que permitirán que cada estudiante llegue a generarla por sí mismo (*internal feedback generation*, Nicol, 2022). En la activación de esa retroalimentación *interna* instrumentos de mediación actual determinantes son las herramientas digitales.

1.2 La retroalimentación digital como mediación

La *mediación*, según Lantolf y Thorne (2006), como se citó en Bailini (2020, p. 16), consiste en el "proceso a través del cual los seres humanos utilizamos objetivos y conceptos para "regular" nuestras acciones, es decir, ejercer un control voluntario y transformativo sobre el mundo material, sobre nosotros mismos o sobre los demás", mediante el uso de instrumentos simbólicos, entre los cuales se encuentran las lenguas, o materiales, como, por ejemplo, los libros o las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Aplicada esta definición del concepto de 'mediación' al *feedback* que se ofrece a través de herramientas tecnológicas (*e-feedback* o *feedback* 'electrónico'), se interpreta la interacción con los recursos digitales de dos formas: por un lado, como retroalimentación 'mediada' por la tecnología, esto es, cuando la interacción entre las personas que usan el *feedback* se realiza a través de herramientas tecnológicas (tanto síncronas como asíncronas) que lo facilitan; por otro lado, como retroalimentación 'automatizada' o 'informatizada': cuando el *feedback* es elaborado automáticamente por herramientas tecnológicas, esto es, por interfaces que interactúan directamente con el usuario.

Sobre el *e-feedback* automatizado para evaluar géneros de discurso, investigaciones recientes (véase Benítez, 2019; Bailini, 2024; entre otros) sostienen la necesidad de un mayor desarrollo de esas herramientas TIC para lograr interacciones en línea más eficaces sobre ejemplares (modelos) de textos:

> […] la evaluación mediante *e-feedback* automatizado todavía presenta algunas limitaciones, ya que los sistemas de evaluación automática de la escritura no son fiables porque solo detectan errores adscribibles a normas gramaticales básicas y se apoyan en un criterio semántico de análisis del léxico, así que no logran revisar rasgos como la adecuación al registro, la coherencia, la cohesión, el respeto a las convenciones textuales y la eficacia comunicativa (Bailini, 2024, p. 230).

Por esa razón, para optimizar el uso de las herramientas digitales en la retroalimentación orientada a la mejora de la competencia discursiva es necesario que ese uso esté mediado por el docente o por pares capacitados. A diferencia de la transmisión del conocimiento, la mediación para Vygotsky (1978) es la guía que un experto ofrece a los aprendices para mejorar o realzar su actividad al apropiarse de conocimientos y procedimientos nuevos. En esta línea, Nicol (2022) propone concebir la 'alfabetización en retroalimentación' en términos de desarrollo de la capacidad de los estudiantes para generar *feedback* 'interno', ofreciéndoles oportunidades (mediadas por el docente, pares u otras fuentes de información) de optimizar las comparaciones de

información naturales que ya están haciendo, en lugar de ayudarles a procesar mejor el *feedback* externo recibido de los demás:

> […] comments alone do not lead to improvements in learning or performance, unless students compare them with their own work and generate internal feedback out of that comparison (Nicol, 2022, p. 756).

Según Nicol (2022), hasta la fecha, las fuentes de referencia para generar *feedback*, aparte de las que se producen a través de la interacción humana planificada, escrita (comentarios evaluativos) u oral (tutorías en línea, por ejemplo), con el profesor o los compañeros (*peer feedback*), no han sido objeto de investigación sistemática en cuanto a su potencial interno de generación de *feedback*. En el presente trabajo buscamos ampliar este conocimiento y comparar las fuentes, concretamente las fuentes TIC, como recursos de mediación con el objetivo de involucrar a los estudiantes, con la generación de retroalimentación interna, en el aprovechamiento del *feedback* para aprender a mejorar sus textos escritos.

1.3 La retroalimentación interna como diálogo

Qué se entiende por 'diálogo' en las prácticas de retroalimentación es objeto de discusión en los trabajos más recientes. Hasta ahora la retroalimentación se ha concebido como una práctica comunicativa en la que docentes y aprendices dialogan para compartir juicios evaluativos acerca del trabajo realizado. Así ha sido definida la *literacy* –'alfabetización'– por investigadores de referencia en este campo, como los pedagogos Carless y Boud (2018): estos autores conciben la retroalimentación como "the understandings, capabilities and dispositions needed to make sense of information and use it to enhance work and learning strategies" (p. 1316). Se pone énfasis en esta concepción de la retroalimentación en las capacidades cognitivas, procedimentales, afectivas, críticas (Sutton, 2012; Giraldo, 2018; Cárdenas et al., 2024), y no en la comparación y contraste de fuentes que es necesario promover hoy en día entre la amplia variedad de recursos 'automatizados' de retroalimentación para mejorar la composición textual (Núñez Cortés & da Cunha, 2022; Pastor Cesteros & Cruz Piñol, 2023). La retroalimentación interna que se persigue promover en los paradigmas teóricos más recientes busca propiciar en el estudiante un diálogo entre fuentes de información para (auto)retroalimentarse de modo que desarrolle habilidades y criterios para utilizar e integrar esa información según sus necesidades y formas de aprendizaje. Como oportunidades de diálogo 'interno', en esa comparación se promueve el uso de textos previos del estudiante (mejor que textos "modelos" que copiar), la evaluación entre pares, el manejo de distintos modos de retroalimentación y, para el estudio que nos ocupa, el uso 'interactivo'–y no 'correctivo'– de la tecnología (véanse, por ejemplo, las conclusiones de Lillo-Fuentes et al., 2023, en su revisión sistemática sobre herramientas de retroalimentación digital de apoyo a la producción escrita).

La retroalimentación, pues, se plantea en este marco desde y hacia la persona que aprende, para que genere ella misma las preguntas que necesita resolver y determine las soluciones más relevantes para sus problemas de aprendizaje, en nuestro caso de escritura. La retroalimentación se adapta así a las demandas y características de cada situación de aprendizaje y de cada estudiante, con el fin de promover su autorregulación y autonomía. El análisis que llevamos a cabo en este estudio persigue precisamente saber cuáles son los perfiles de los estudiantes a los que adaptar el *feedback*.

2. Marco metodológico

Como sostienen Ajjawi et al. (2019, p. 261), "The biggest challenge for feedback research is to do research with students and not about them". Desde estos presupuestos, la metodología del estudio que aquí presentamos sigue un planteamiento cualitativo en colaboración con los participantes. Se han llevado a cabo con este fin entrevistas grupales semiestructuradas con estudiantes universitarios de posgrado: específicamente con dos grupos, uno formado por 5 estudiantes y otro por 3. La colaboración de estos estudiantes, de máster y de doctorado, fue voluntaria y promovida públicamente a través de un formulario de inscripción para participar en un taller interactivo sobre formación en retroalimentación digital, celebrado en noviembre de 2023[2]. Las personas que voluntariamente decidieron participar eran estudiantes que se estaban formando para ejercer como futuros docentes de segundas lenguas o lenguas adicionales, de ahí su interés en realizar el taller formativo sobre *e-feedback* en el marco de la didáctica de la comunicación escrita. Son estudiantes plurilingües que comparten una formación de grado en el ámbito de conocimiento de la filología, la traducción y la lingüística, con experiencias previas en prácticas de retroalimentación digital ejercitadas en su proceso de aprendizaje de lenguas (L1 y L2 o adicionales). Todos menos una doctoranda cursaban en el momento de su participación el primer trimestre de másteres diversos (de un año de duración); en cuanto a la doctoranda, seguía un programa de formación en traducción y ciencias del lenguaje.

Se trata de una investigación participativa, realizada con el consentimiento informado de los estudiantes, en la que interesa conocer las percepciones y usos de la retroalimentación mediada por las TIC realizan estos participantes para mejorar sus producciones escritas. Con este objetivo, se plantearon en cada una de las entrevistas grupales "casos que resolver" (para activar la interacción, Block, 2024) y preguntas exploratorias (Estherhazy et al., 2021), como las siguientes:

- ¿Cómo gestionáis el *feedback* en línea? ¿Qué ventajas y desventajas encontráis a las distintas formas de *feedback* 'digital' (uso de rúbricas en entornos virtuales de aprendizaje, uso de códigos, comentarios escritos en documentos compartidos, audios valorativos, etc.)? ¿Qué os ha funcionado en vuestra experiencia?

- ¿Qué diferencias se observan entre el *feedback* 'digital' y el que no lo es?

- ¿Qué echas de menos cuando das o recibes *feedback* 'digital'? ¿Qué te falta? ¿Qué considerarías necesario? ¿En qué situaciones o con qué tareas piensas que una plataforma o *app* podría resultarte útil?

Estas preguntas ejercieron una doble función en las entrevistas grupales realizadas: de mediación intervencionista, para lograr los fines perseguidos, por un lado, y de mediación interaccionista, por otro, en el sentido de que este tipo de mediación hizo emerger contenidos no previstos inicialmente (Mercer, 2001).

Estas entrevistas grupales fueron grabadas en audio. El corpus de datos es el que detallamos en la Tabla 1: para la anonimización, se ha asignado a cada uno de los participantes un código alfanumérico, tanto a los estudiantes (A1, A2, etc.) como a los investigadores-entrevistadores (Inv 1, Inv 2, etc.):

Tabla 1

Corpus de análisis

CORPUS DE DATOS	**n.º de estudiantes y códigos**	**n.º de investigadores-entrevistadores y códigos**	**Grabaciones (Datos orales)**
Grupo A1	5 [A1, A2, A3, A4, A5]	3 [Inv 1, Inv 2, Inv 3]	1 hora; 51 minutos; 26 segundos
Grupo A2	3 [A6, A7, A8]	1 [Inv 4]	1 hora; 58 minutos; 05 segundos
Total	**8**	4	3 horas; 49 minutos; 31 segundos

El análisis cualitativo del contenido de estas entrevistas se ha llevado a cabo a partir de las transliteraciones de las grabaciones. Este análisis ha sido asistido por ordenador, con la herramienta informática Atlas.ti 25. El conjunto de códigos generado en el análisis está constituido por un total de 122 categorías, de tipo jerárquico. Las agrupaciones de esos códigos responden a la naturaleza multifacética (Hannigan et al., 2022) de la alfabetización de los estudiantes en retroalimentación digital: contempla factores tanto 'aptitudinales' (conocimientos sobre los géneros de discurso, por ejemplo, o sobre estrategias para apropiarse del *feedback*) como 'actitudinales' (grado de regulación de las emociones, de cuestionamiento de la retroalimentación, por ejemplo). Las categorías de análisis establecidas han sido trianguladas en espacios de discusión entre investigadores sobre retroalimentación digital, de modo que están contrastadas.

Para responder a las preguntas iniciales de partida y establecer perfiles discentes en la retroalimentación digital, identificamos cuatro grandes grupos de códigos, determinados por las cuatro dimensiones que definen la alfabetización en retroalimentación digital:

- 'Conocimientos' acerca de herramientas digitales para retroalimentar la producción textual escrita y saberes contextualizados sobre la calidad de la retroalimentación que ofrecen las fuentes digitales.
- 'Habilidades' en relación con el uso de herramientas digitales automatizadas (como los *chatbots* desarrollados por la inteligencia artificial generativa) y gestión de la interacción con esos recursos digitales.
- 'Emociones' positivas o negativas sobre la experiencia de usar las TIC en las prácticas de retroalimentación.
- 'Agencia' para buscar, solicitar, aprovechar o generar retroalimentación digital, y para transformarla.

Estos factores constituyen indicadores del tipo de perfil de los estudiantes entrevistados en cuanto a su grado de formación en retroalimentación digital para mejorar sus textos escritos. Permiten analizar qué 'conocimientos' digitales poseen sobre retroalimentación de textos escritos, qué usos son 'capaces' de hacer, cómo 'se sienten' al hacerlo (cómodos o no, entusiasmados o escépticos, etc.) y qué 'actitud crítica' desarrollan ante las herramientas digitales que emplean.

3. Resultados del análisis

En relación con la capacidad para aprovechar la retroalimentación digital en los procesos de escritura, los resultados del análisis de las entrevistas grupales, objeto de este estudio, muestran perfiles diversos de estudiantes, en función de i) su agencia (*agency* en inglés), esto es, su implicación en el proceso de retroalimentación; ii) su grado de conciencia disciplinar e intercultural, concebida la retroalimentación como práctica situada integrada en un contexto académico particular, y iii) su actitud crítica, para cuestionar, evaluar y transformar el uso de las herramientas utilizadas.

3.1 Agencia en el uso de herramientas digitales para generar feedback interno

Sobre la agencia de los estudiantes, observamos en los participantes de las dos entrevistas realizadas una gradación que va desde aquellos que se implican en el *feedback* digital y reaccionan en el proceso de retroalimentación hasta quienes expresan su preferencia por una evaluación externa. Ejemplos de este segundo perfil son (1) y (2):

(1) A8: Pero, bueno, la corrección que me gustaría es que me marcaran "revisa la sintaxis de esta oración". Es decir, que, al subrayar una frase, al corrector le salieran las categorías, las opciones.

Inv 4: Seleccionas una parte y tienes opciones.

A8: Sí, y que esto se quede marcado en la oración que es y no flotando por ahí. Por ejemplo, si veo el comentario "faltan puntos", pero no está clavado en

ningún sitio, no sé dónde faltan los puntos, en qué parte. O también quizás podría haber marcas más globales, como "este párrafo es demasiado largo"; poder dejar también comentarios de párrafo.

Inv 4: Es decir, poder seleccionar una palabra, una frase, un párrafo… todo.

A8: Yo me la imagino así.

(2) A3: Hoy en día puedo corregir mis errores gramaticales mediante herramientas digitales.

Inv 1: ¿Cuál utilizas normalmente para corregir estos errores gramaticales?

A2: Solemos escribir en Google Docs y allí los básicos se corrigen.

A1: La autocorrección

Inv 1: Ah, la autocorrección, que sale en rojo a veces…

A3: Pero lo que menciono de los problemas gramaticales… algunos no son solo tan sencillos, por ejemplo, cuando mi profesora me dice "no entiendo qué significa este párrafo" … no puede resolverse en un sitio web o [con] ChatGPT

En esta reflexión de (2) observamos la necesidad de gestionar las distintas dimensiones que se pueden retroalimentar de un texto: desde las más locales, "gramaticales", hasta las más difíciles de revisar con la asistencia de un *feedback* automatizado (como el que puede ofrecer ChatGPT), las que tienen que ver con el nivel macrotextual de los discursos, como la coherencia entre párrafos. No obstante, los participantes muestran su alta involucración en las prácticas de retroalimentación en las que participan: lo observamos en el ejemplo (3), en que se integran distintas posibilidades del *feedback* digital que favorecen la interacción en línea y también su registro para el uso interno del estudiante:

(3) A8: Del Google Docs a mí me gusta que puedo preguntarle directamente por el chat al profesor o bien responder, replicar un comentario ahí mismo.

Inv 4: Es decir, esa interacción…

A8: Sí, pero no es solo la interacción. Me gusta que se quede apuntada la interacción, que no llegue luego a casa y no me acuerde de lo que hablamos. Me gusta que esté ahí.

Observamos en los participantes entrevistados sus preferencias por el uso de 'rúbricas digitales' con respecto a otros sistemas de retroalimentación digital, como en las siguientes valoraciones, coincidentes, de las participantes A5, A1 y A3:

(4) A5: Yo prefiero las rúbricas y comentarios en cada parte

(5) […] mucho en qué parte… por ejemplo, en cada parte de qué carece mi trabajo.

A1: En los audios es un poco… cuesta más darnos cuenta de la importancia de ese comentario. Y también creo que las rúbricas son más útiles y más eficaces para los estudiantes para conocer qué necesito mejorar porque hay un criterio explícito, por ejemplo. En qué nivel es la nota 0 hasta 1… hay diferentes niveles… corresponde a diferentes situaciones.

(6) A3: No me gusta el audio tampoco porque para mí es muy difícil entender qué dice en el audio y también debo encontrar lo que dice en la parte de mi trabajo. Entonces prefiero los comentarios en cada parte. Y también me gustaría una rúbrica; de esa manera, puedo entender claramente el criterio de las notas y también puedo entenderlo antes de escribir mi trabajo y después de ver la nota. Puedo encontrar la debilidad de mi trabajo más claramente, sí.

En este contexto digital, complementariamente, la retroalimentación 'mediada' por el docente es muy valorada, como observamos en las siguientes reflexiones de la participantes A5 y A8, que muestran un perfil muy agentivo, proactivo, en sus prácticas de retroalimentación, reaccionando con preguntas a la retroalimentación e incentivando así la interacción con el docente:

(7) A5: A mí me gusta preguntarle directamente después de su clase. La comunicación presencial es más eficaz.

(8) A8: A mí me gusta primero ver que se lo han leído, que tengo atención. Creo que esto es un aspecto más emocional, pero a mí me gusta esto, ver que alguien se lo ha leído. A veces, no me gustan los comentarios muy subjetivos o aquellos que se podrían interpretar de una manera un poco burlona, aunque a veces creo que puede ser complicidad y por eso me acerco luego a preguntar. […] Cuando recibes las marcas hay como una especie de conversación con el profesor que se lo está leyendo y tú […]. Yo no abandonaría del todo esa práctica si el profesorado tiene tiempo, porque también entiendo que son… pero si puede sumarse con una rúbrica, que me diga bien por qué, yo también lo agradecería.

Se valora, como vemos, la conversación con el docente, frente a la "frialdad" del *feedback* digital, tal y como es percibido por esta estudiante A8:

(9) A8: […] Creo que antes nos resistíamos más porque se sentía más frío. Ahora yo hasta respondo con *emojis* cuando alguien me escribe algo y se vuelve una cosa más conversacional, como un chat, que acá no se puede. Allá, por ejemplo, se lo paso a un compañero, se lo paso a otro, y veo los comentarios de todos. Luego se lo paso al profesor. Entonces, puedo ver el historial de todo. A mí me gusta más lo digital.

Se propone una gestión híbrida –humana y "artificial"– de la retroalimentación, mediada tanto por las herramientas digitales como por los docentes (vésase Lillo-Fuentes et al., 2023). Así se observa en las respuestas de (10), en que los participantes del estudio describen cómo se imaginan una *app* ideal para retroalimentar textos escritos:

(10) A6: Por ejemplo, si el profesor indica que en esta parte tengo un error o algo para mejorar, puedo poner una revisión y escribir lo que pienso, por qué he escrito eso, y nos damos *feedback* continuo, interacción. O si tengo dudas sobre esa parte, sobre la nota o algo.

Inv 4: Entonces consistiría en establecer una comunicación con el profesor en la que tú haces una revisión y preguntas.

A6: Sí.

[…]

A8: Para mí también sería un poco… es decir, que tenga la posibilidad de que el estudiante responda.

3.2 Culturas académicas e interculturalidad

Otros perfiles de estudiantes en relación con el aprovechamiento de la retroalimentación son los que se relacionan con las diferentes expectativas sobre las prácticas de evaluación, con las diferencias culturales, de experiencias académicas y de estilos de aprendizaje. Así se observa en las reflexiones siguientes sobre las preferencias por una valoración del texto más cuantiativa o más cualitativa:

(11) A8: Me acuerdo de una aplicación parecida, Grammarly. Cuando subes el texto y te da el *feedback*, te da puntos por categoría, "tienes 5 errores de tal, 10 de lo otro…". Un *feedback* para el estudiante sería algo así, ¿no? Creo que esto sería muy… amistoso porque tampoco es un tachón de verde general…

Inv 4: Cuando dices amistoso, ¿a qué te refieres?

A8: No se ve tanta raya, tanta tacha… No hay tantas marcas en el texto, sino que está más cuantificado. Ves dónde se ha subrayado, pero ves aún tu texto limpio. Creo que esto es importante, ver tu texto limpio.

Qué se considera importante y qué no, cómo impacta la retroalimentación emocionalmente es un factor condicionado por las propias experiencias previas, por los estilos de aprendizaje y también por la habilidad para contrastar experiencias de cultura evaluativa e intercambiarlas con conciencia intercultural. Saber gestionar las emociones (Chong, 2021) contribuye a sacar el máximo provecho al *feedback* para aprender, entendida la retroalimentación como práctica situada integrada en un contexto académico particular, y también (inter)cultural e histórico (Nieminen & Carlees, 2023).

Esta concepción de *feedback* situado se aprecia en la reflexión siguiente de la misma estudiante A8, sobre la pérdida de las huellas del proceso de escritura que resulta del uso de herramientas digitales para producir textos:

(12) A8: La desventaja que yo le veo es que vamos perdiendo nuestros errores. De mis estudios anteriores, aún tengo textos que había escrito, como mis ensayos calificados (guardo muchas cosas en casa de mi madre), mientras que en lo digital vas borrando lo que habías hecho, solo te quedas con la versión final después de varios intentos. A veces he querido regresar a esos textos, "ay, mira, escribí esto…", y pienso que esto es más difícil hacer estos recorridos en digital. Uno va siempre hacia adelante, es difícil ir hacia atrás.

[…] Sí, poder mirar hacia atrás y ver el camino que has recorrido, o saber si has mejorado o has empeorado.

"Estos recorridos" son fundamentales para generar *feedback* 'interno' (tal y como hemos comentado previamente) para comparar trabajos anteriores con los presentes, para mejorar, y también para intercambiar experiencias culturales evaluativas. La digitalización de la escritura conlleva la diversificación de soportes, lo cual conduce a un registro más "inestable" de las distintas versiones o borradores de un mismo texto. Como se comenta en (13), el inicio de un texto escrito puede gestarse en un dispositivo (como el móvil) y acabar de resolverse en otro distinto:

(13) Inv 1: De hecho, cuando preparáis vuestros textos, ¿escribís directamente con el teclado o, por ejemplo, con el boli digital…? ¿Cómo soléis preparar el texto académico para un trabajo?A3: Normalmente con el teclado.

Inv 1: Teclado, ¿no?, en el portátil o en el iPad…

A2: Igual, con el portátil.

A5: Sí.

Inv 1: Vale, pero con el móvil no.

A2: No, no.

A1: Quizás algún borrador.

Inv 1: Ah, ¿el borrador sí en el móvil? Curioso.

En esta línea, no todos los estudiantes valoran del mismo modo esas huellas de "reescritura": la importancia que le otorgan depende del peso evaluativo del trabajo escrito que necesitan resolver, tal y como explica el estudiante A2:

(14) A2: Si es un trabajo de una asignatura, no lo voy a volver a escribir, pero voy a intentar entender lo que no he alcanzado y luego voy a utilizar los comentarios en el próximo trabajo. Pero si es el trabajo final de máster, lo voy a volver a escribir para mejorar las versiones 1, 2, 3.

Observamos, pues, el contraste de concepciones, valores y experiencias culturales de docentes y estudiantes en sus prácticas de retroalimentación digital para mejorar la composición de textos escritos.

3.3 Actitud crítica

Finalmente, en relación con la capacidad crítica que presentan los estudiantes participantes de esta investigación sobre las herramientas digitales para retroalimentar, se observan perfiles graduales que van desde los más cuestionadores y transformadores en (15), hasta perfiles intermedios en relación con la autorregulación en la gestión de la retroalimentación como los de (16) y (17):

(15) A6: Que no se limite el *feedback* solo entre docentes y estudiantes, también podemos incorporar otras formas de *feedback*, como un foro donde los estudiantes puedan discutir y comentarse el uno al otro, ¿me explico?

(16) A8: Vale, "que permita la interacción, mediante comentarios y chat, para intercambiar dudas y revisar a profundidad".

(17) A3: Prefiero que haya un chat simultáneo en la plataforma y los estudiantes puedan enviar mensajes a los profesores, y los profesores les puedan enviar vídeos o comentarios.

El reto actual es favorecer una retroalimentación digital autorregulada, en este estudio concreto, para desarrollar la competencia discursiva.

3.4 Perfiles discentes

Resumimos en la Tabla 2 los distintos perfiles identificados en relación con el aprovechamiento de la retroalimentación digital:

Tabla 2

Perfiles discentes en la retroalimentación digital

FACTORES	PERFILES DE ESTUDIANTE		
	+++	+	-
Agencia	Incorpora las herramientas digitales de forma proactiva, reaccionando con conciencia creativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje, implicándose para interactuar digitalmente, y conectar con su historia académica y personal.	Identifica y reconoce las oportunidades para aprender de las herramientas digitales en su dimensión más técnica, aunque no alinea esas prácticas de retroalimentación digital con su intereses y motivaciones más personales.	Identifica y reconoce las funciones técnicas básicas de las herramientas digitales en una dimensión más técnica, pero no interactiva. Se lleva a cabo un uso despersonalizado, "externo", centrado en el producto, de la retroalimentación digital.
Interculturalidad	Es consciente de las diferencias culturales y diversidad de expectativas académicas de docentes y estudiantes en relación con las prácticas de retroalimentación; contrasta experiencias y fomenta el diálogo.	Es consciente de las diferencias culturales y de la diversidad de expectativas académicas de estudiantes y docentes, pero no interactúa para gestionarlas ni se compromete en el intercambio.	No es consciente de las diferencias culturales. No incorpora en la retroalimentación el intercambio cultural ni aprovecha ese potencial para aprencer.
Actitud crítica	Contrasta fuentes de información para generar retroalimentación interna para mejorar. Usa de forma creativa y transforma las herramientas digitales.	Solo contrasta algunas fuentes, pero no las de retroalimentación automatizada. Le cuesta comparar sus resultados con los obtenidos en experiencias anteriores.	Acepta sin cuestionar la retroalimentación digital. No compara los resultados obtenidos de distintos recursos digitales. No formenta la interacción digital ni el compromiso crítico sobre su uso.

Estos perfiles discentes pueden orientar en la adecuación, planificación y organización de propuestas de formación en retroalimentación mediada por plataformas digitales. Constituyen, pues, una contribución metodológica al servicio del desarrollo de la alfabetización digital, en los contextos tecnologizados, plurilingües e interculturales que caracterizan la educación lingüística y comunicativa de nuestro siglo XXI.

CONCLUSIONES

El análisis cualitativo e interpretativo llevado a cabo ilustra cómo conciben estudiantes universitarios de posgrado las prácticas de retroalimentación digital en las que participan para escribir sus textos, y el *continuum* de perfiles que pueden describirse a partir de esas prácticas y a partir de sus reflexiones acerca de la retroalimentación

digital. La investigación más reciente caracteriza el *feedback* como proceso dialógico y como práctica situada en que es fundamental la actividad de quien aprende para apropiarse de la orientación que recibe hasta el punto de generar un *feedback* interno. Se pueden describir distintos perfiles que definen las capacidades de los estudiantes de sacar el máximo provecho a la retroalimentación interna, en función de su agencia, de su habilidad 'intercutural' y de su 'actitud crítica'. Consideramos estos perfiles discentes en la retroalimentación digital cruciales para impulsar su autorregulación con el fin de mejorar su trabajo y también sus estrategias de aprendizaje. Son perfiles que facilitan la operacionalización de estrategias educativas orientadas a desarrollar la alfabetización en retroalimentación digital (*e-feedback literacy*) en nuestro campo con el fin de mejorar la producción escrita.

Desde el punto de vista de la competencia discursiva, observamos que esos perfiles, por tanto, permiten canalizar la reflexión sobre la formación en retroalimentación mediada por tecnología y ampliar la mirada, más situada, en relación con lo que supone utilizar herramientas digitales para retroalimentar con el fin de mejorar el uso de los géneros de discurso por parte de los estudiantes. En el actual contexto social y educativo multilingüe, tecnológico, diverso e hiperconectado del siglo XXI se requiere expandir la conceptualización de las prácticas de retroalimentación digital para concebirlas más allá de acciones técnicas o pedagógicas. Esa expansión consiste en reinterpretar los usos de las herramientas digitales para evaluar discursos y mejorarlos como manifestaciones de desarrollo personal y de conciencia cultural en contextos académicos específicos.

El análisis aquí realizado sobre las reflexiones de estudiantes de educación superior confirma la escasa flexibilidad en la práctica de retroalimentación digital observable todavía en las aulas universitarias. Es necesario, por tanto, profundizar en esta línea de trabajo para conocer el impacto efectivo que una retroalimentación digital para desarrollar la competencia discursiva puede tener en la comunicación escrita. Concebimos, en este marco, la formación en retroalimentación digital desde una mirada intercultural (Byram, 2021; Dervin, 2023), esto es, como una práctica de evaluación que no solo reconoce y respeta la diversidad cultural, sino que también busca promover la agencia del estudiante para lograr su compromiso, autorregulación y responsabilidad crítica en su proceso de aprendizaje discursivo (Diestra Quiñones, 2024). El fin último es mejorar la digitalización de la educación lingüístico-discursiva y fomentar un uso 'situado', crítico, participativo y reflexivo de la diversidad de herramientas en línea.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajjawi, R., Boud, D., Henderson, M., & Molloy, E. (2019). Improving feedback research in naturalistic settings. En M. Henderson, R. Ajjawi, D. Boud, & E. Molloy (Eds.), *The impact of feedback in higher education* (pp. 245-265). Palgrave Macmillan.

Archer, A. (2000). Communicative competence expanded: A 'multiliteracies' approach to English Additional Language Teaching. *English Academy Review, 17*(1), 83-96. https://doi.org/10.1080/10131750085310101

Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera.* Mimesis Edizioni.

Bailini, S. (2024). Evaluación y feedback en entornos virtuales de aprendizaje. En J. Muñoz-Basols, M. Fuertes Gutiérrez, & Luis Cerezo (Eds.) (2024), *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA).* (pp. 218-244). Routledge.

Bearman, M., Tai, J., Dawson, P., Boud, D., & Ajjawi, R. (2024). Developing evaluative judgement for a time of generative artificial intelligence. *Assessment* & *Evaluation in Higher Education*, *49*(6), 893-905.

Benítez, R. A. (2019). Reflexiones y percepciones sobre la evaluación automatizada del discurso escrito. *Enunciación*, *2*, 227-240. https://doi.org/10.14483/22486798.14311

Block, D. (2024). *Interviews in Applied Linguistics: Autobiographical Reflections on Research Processes.* Routledge.

Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: revisited.* Multilingual Matters.

Cárdenas, G., Giraldo, F., Giraldo, M., Zambrano, A. Ropero, D., & Sánchez, L. (2024). La Retroalimentación en la Educación Superior del Siglo XXI. *Praxis* & *Saber*, *15*(40), e17823. https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n40.2024.17823

Carless, D., & 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

Carless, D., & Winstone, N. (2020). Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, *28*(1), 150-163. https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372

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

Crompton, H., Edmett, A, Ichaporia, N., & Burke, D. (2024). AI and English language teaching: Affordances and challenges. *British Journal of Educations Technology, 55*(6), 2503-2529. https://doi.org/10.1111/bjet.13460

Dervin, F. (2023). *The Paradoxes of Interculturality: A Toolbox of Out-of-the-box Ideas for Intercultural Communication Education*. Routledge.

Diestra Quiñones, R. V. (2024). Retroalimentación formativa en estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana ConCiencia EPG, 9*(1), 50-66, https://doi.org/10.32654/ConCiencia.9-1.3

Ducasse, A. M., Hill, K., Mullan, K., Qi, J., Ni, J., Yoshida, M., & Fujioka, M. (2024). The tangle in the feedback loop: Learner agency through a feedback loop activity across four university language programs. *PRHE Journal Online First,* 82-102.

Esterhazy, R., de Lange, T., & Damşa, C. (2021). Performing teacher feedback literacy in peer mentoring meetings. *Assessment* & *Evaluation in Higher Education, 48*(2), 227-240.

Fernández, 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

Giraldo, F. (2018). Language assessment literacy: implications for language teachers. *Proflie: Issues in Teachers' Professional Development*, *20*(1), 179-195. http://dx.doi.org/10.15446/profile.v20n1.62089

González Lillo, E., López Ferrero, C., Tapia Ladino, M., & Jarpa Azagra, M. (en prensa). Retroalimentación de géneros discursivos: análisis de comentarios de ajuste a informes de resolución de problemas. *Literatura y Lingüística, 54*.

Han, 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. https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1689545

Hanningan, C., Alonzo, D., & Oo. C. Z. (2022). Student assessment literacy: indicators and domains from the literature. *Assessment in Education: Principles, Policy* & *Practice, 29(4)*, 482-504. https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2121911

Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Paige, M. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research* & *Development*, *38*(7), 1401-1416. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2019.1657807

Lantolf, J. P., & Thorne, S.L. (2006). *Sociocultural Theory and The Genesis of Second Language Development*. Oxford University Press.

Lillo-Fuentes, F., Venegas, R., & Lobos, I. (2023). Evaluación automatizada y semiautomatizada de la calidad de textos escritos: una revisión sistemática. *Perspectiva Educacional*, *62*(2), 5-36. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1420

López Ferrero, C., Martín Peris, E., Esteve Ruescas, O., & Atienza Cerezo, E. (2019). *La competencia discursiva en sus constelaciones: glosario*. https://www.upf.edu/web/ecodal/glosario

Mateo-Girona, M.ª T., López Ferrero, C., Jarpa Azagra, M., & González Lillo, E. (Eds.) (2023). La retroalimentación digital en la didáctica de la escritura en el ecosistema de la Educación Superior. *Perspectiva Educacional, 62*(2), número temático. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1481

Mercer, N. (2001). *Palabras y mentes: cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Planeta (GBS).

Nicol, D. (2019). Reconceptualising Feedback as an Internal Not an External Process. *Italian Journal of Educational Research, Special Issue*, 71-83. https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sird/article/view/3270

Nicol, D. (2022). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *46*(5), 756-778. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314

Nieminen, J. H., & Carless, D. (2023). Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, *85*, 1381-1400. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9

Núñez Cortés J. A., & da Cunha Fanego I. (2022). El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, *89*, 131-144. https://doi.org/10.5209/clac.73906

Pastor Cesteros, S., & Cruz Piñol, M. (2023). Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *17*(35). https://doi.org/10.26378/rnlael1735555

Sologuren Insúa, E., & Morgado Fernández, P. E. (2023). Prácticas de retroalimentación para la producción del género de formación "Informe de Proyecto" en Ingeniería y Ciencias: explorando el aula universitaria. *Perspectiva Educacional*, *62*(2), 114-139. https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1425

Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: Kwowing, being and acting. *Innnovations in Education and Teaching International, 49*(1), 31-40.

Tapia-Ladino, M. (2014). Los comentarios escritos: género orientado a la consecución de otro género en el proceso de la escritura académica. *Onomázein*, *30*, 254-268. https://doi.org/10.7764/onomazein.30.21

Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R., & Arancibia Gutiérrez, B. M. (2017). Retroalimentación con comentarios escritos de ajuste al género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de programas de formación de profesores. *Lenguas Modernas, 50*, 175-192.

Tapia-Ladino, M., Arancibia Gutiérrez, B. M., & Correa Pérez, R. (2019). Retroalimentación con Comentarios Escritos de Ajuste al Género (CEAG) en el proceso de elaboración de tesis de Programas de Formación de profesores. *Revista de Lenguas Modernas*, *50*, 175-192.

Tapia-Ladino, M., Correa Pérez, R., & Arancibia Gutiérrez, B. M. (2023). Retroalimentación escrita con Comentarios de Ajuste al Género (CEAG) según modo en tres áreas disciplinares universitarias. *Perspectiva Educacional, 62*(2), 194-213. https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1412

Tapia-Ladino, M. & López Ferrero, C. (2025). Retroalimentación y transmisión de géneros discursivos académicos. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana*, *46*, 47-68.

Trujillo Saéz, F. (2012). *Propuestas para una escuela en el siglo XXI*. Catarata.

Van Lier, L. (2008). Agency in the classroom. En J. P. Lantolf, & M. E. Poehner (Eds.), *Sociocultural theory and the teaching of second language* (pp. 163-186). Equinox.

Venegas, R., Ahumada, J., & Sologuren Insua, E. (2022). Tipos y formas de retroalimentación en informes de laboratorio en ingeniería eléctrica: aproximación a la a la producción de un género de formación. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 89*, 221-234. https://doi.org/10.5209/clac.76669

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

Waziana, W., Andewi, W., Hastomo, T., & Hasbi, M. (2024). Students' Perceptions about the Impact of AI Chatbots on their Vocabulary and Grammar in EFL Writing. *Register Journal*, *17*(2), 352-382.

NOTAS

[1] Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación 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/MICIU/AEI/10.13039/501100011033), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España y por la Agencia Estatal de Investigación, coordinado por Carmen López Ferrero.

[2] Los datos que analizamos forman parte de una investigación más amplia, en el marco del proyecto Inter_ECODAL ya mencionado.