

La Retroalimentación por Pares a través del Diálogo Vista por el Alumnado

Peer Feedback Through Dialogue as Seen by Learners

Cristina Canabal García *, M. Dolores García Campos y Leonor Margalef García

Universidad de Alcalá, España

DESCRIPTORES:

Retroalimentación por pares
Evaluación formativa
Diálogo
Formación de profesores
Tríadas reflexivas

RESUMEN:

La investigación demuestra la importancia de la retroalimentación entre iguales para su aprendizaje, especialmente en quien elabora los comentarios frente a quien los recibe. Esta investigación se centró en conocer la percepción del alumnado respecto a las repercusiones de brindar retroalimentación por pares a través del diálogo. Los datos se recabaron en el marco de una acción formativa con 30 estudiantes del último curso del Grado en Magisterio. El encuadre educativo tuvo lugar en la estrategia de las tríadas reflexivas y los datos cualitativos se recogieron a partir de los informes que elaboraron. La información extraída se analizó siguiendo la teoría fundamentada, de la que emergieron dos categorías de análisis en torno a las esferas emocional y ejecutiva. Los resultados mostraron emociones tanto de valencia agradable como desagradable. En cuanto al control ejecutivo, se evidenciaron diversos niveles de consolidación. El estudio concluye que es necesario identificar las emociones desagradables para iniciar procesos personales de transformación. A su vez, es preciso promover avances en el dominio ejecutivo de los estudiantes en los procesos básicos para la retroalimentación, que permitan consolidar los de orden superior. Todo ello contribuirá positivamente al desempeño de la retroalimentación por pares a través del diálogo.

KEYWORDS:

Peer feedback
Formative evaluation
Dialogue
Teacher training
Reflective triads

ABSTRACT:

The research demonstrates the importance of peer feedback for their learning, especially in those who make the comments versus those who receive them. This research focused on students' perceptions of the impact of providing peer feedback through dialogue. The data were collected in the framework of a training action with 30 students in the last year of preservice teachers. The educational setting took place in the reflective triads strategy and the qualitative data were collected from the reports produced. The information extracted was analyzed following Grounded Theory, from which two categories of analysis emerged around the emotional and executive spheres. The results showed emotions of both pleasant and unpleasant valence. In terms of executive control, different levels of consolidation were evident. The study concludes that it is necessary to identify unpleasant emotions in order to initiate personal transformation processes. At the same time, it is necessary to promote progress in the executive control of students in the basic processes for feedback, which will allow consolidation of those of a higher order. All this will contribute positively to the performance of peer feedback through dialogue.

CÓMO CITAR:

Canabal García, C., García Campos, M. D. y Margalef García, L. (2024). La retroalimentación por pares a través del diálogo vista por el alumnado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 45-62.
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.003>

1. Introducción

La retroalimentación entre pares es una actividad cada vez más estudiada, tanto la proporcionada de manera asíncrona como la síncrona apoyada en la tecnología, resultando en todos los casos beneficiosa para el aprendizaje del alumnado (Cheng et al., 2022; Shang, 2017).

Este trabajo se centra en describir la retroalimentación por pares, como aspecto básico de la evaluación formativa (Topping, 1998) generados en el marco de una estrategia colaborativa centrada en el diálogo. Se parte de la consideración de la evaluación como proceso formativo (Wiliam, 2018), por tanto, crítico, holístico, democrático, ético e ideológico (Álvarez, 2012; Margalef, 2014), directamente ligado a una docencia de calidad (Murillo et al., 2011).

Estudios previos implementados muestran que, mediante la estrategia formativa denominada tríadas reflexivas (TR) se brinda una retroalimentación formativa y significativa entre pares (Canabal y Margalef, 2017; Canabal et al., 2017) que requiere seguir indagándose. El trabajo que aquí se presenta constituye un análisis complementario de un estudio que indagó la secuencia de los procesos de reflexión colaborativa que emergen a través del diálogo entre estudiantes de magisterio (García-Campos et al., 2022).

A pesar del aumento de la investigación sobre retroalimentación entre pares asistida por dispositivos móviles (Xu y Peng, 2022), se opta por la retroalimentación cara a cara, vinculada con las competencias profesionales docentes, así como con las labores de evaluación del alumnado, aspecto muy relevante del desempeño profesional, tratando de dar respuesta a la pregunta de investigación: ¿Qué percepción tiene el alumnado respecto a las repercusiones de brindar retroalimentación por pares a través del diálogo?

1. Revisión de la literatura

1.1. La retroalimentación formativa

La retroalimentación es clave para una evaluación como aprendizaje. En este sentido, Carless y Boud (2018) señalan la influencia de la retroalimentación sobre el logro, definiéndola como un proceso mediante el que los/as estudiantes utilizan información de diversas fuentes para mejorar sus estrategias de aprendizaje, destacando la complejidad de maximizar sus beneficios (Hattie, 2009). La investigación y la práctica de la retroalimentación están influidas tanto por las teorías del aprendizaje social constructivistas, en las que el diálogo, la construcción de sentido y la co-construcción del conocimiento entre los participantes tienen un papel fundamental (Price et al., 2011; Rust et al., 2005), como por la noción de conocimiento tácito (Sadler, 2010), entendido como aquello que se sabe pero que no puede ser comunicado completamente por medio de la palabra, por tanto, es más próximo a la capacidad de desempeño que al mero dato.

En evaluación formativa el alumnado interactúa con los aportes de retroalimentación y actúa a partir de ellos (García-Campos et al., 2022). Así pues, es necesario adecuarla a las características y los procesos en los que se encuentre cada estudiante, en lugar de restringirla a mensajes centrados en actividades y tareas puntuales. Por tanto, la retroalimentación formativa ha de ser personalizada enfatizando el qué, el cómo y el porqué del proceso de aprendizaje (Canabal y Margalef, 2017; Canabal et al., 2017). En

este sentido, Carless y Winstone (2019) profundizan en el modo en que los/as estudiantes generan, dan sentido y utilizan la retroalimentación entre pares, apoyándose en el diálogo para la mejora continua.

1.2. La retroalimentación entre pares

Como señalan Carless y Boud (2018, p. 1317), la retroalimentación entre pares supone “un medio clave para alentar a los estudiantes a compartir sus juicios [lo que] implica la aplicación implícita o explícita de criterios”. Es una herramienta que promueve la evaluación del trabajo y la provisión de comentarios a través de juicios evaluativos, definidos por Tai y cols. (2018) como la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del trabajo propio y ajeno. Ello les permite aprender tanto de su propio desempeño, como del de sus compañeros/as (McConlogue, 2012), contribuyendo a quien la recibe y al desarrollo metacognitivo de quien la brinda (Huisman et al., 2018; Tan y Chen, 2022).

En la línea de los planteamientos de Tai y cols. (2018), las prácticas que desarrollan el juicio evaluativo, siempre desde el marco de una evaluación formativa, son: la autoevaluación, la retroalimentación apoyada en el diálogo y realizada por pares, las rúbricas elaboradas en colaboración y el uso de ejemplos. Asimismo, estudios como el de Boud y cols. (2013), encontraron que estudiantes con menos estrategias académicas mostraban dificultades a la hora de autoevaluar su desempeño y confundían esfuerzo con calidad.

Gao y cols. (2023) realizan una revisión de las publicaciones realizadas sobre retroalimentación entre 2020 y 2022, analizando cinco componentes: el contenido, la función, las características del alumnado, la presentación y la fuente utilizada. Concluyeron que el contenido analizado con más frecuencia en las investigaciones son los comentarios cognitivos.

En esta línea, Shao y cols. (2023) indagan en los tres tipos de contenido establecidos por Cheng y Hou (2015): afectivo, cognitivo y metacognitivo. El contenido afectivo hace referencia a las respuestas emocionales ante la retroalimentación, encontrando investigaciones que resaltan que mayoritariamente emergen emociones agradables (Bharuthram y Van Heerden, 2022). El contenido cognitivo recoge la evaluación del trabajo de los pares, junto con los comentarios y sugerencias para una revisión adicional. El contenido metacognitivo incluye reflexiones sobre dicha retroalimentación brindada y recibida.

En cuanto al nivel de concreción del contenido de la retroalimentación, diversas investigaciones consideran que los comentarios específicos son más efectivos que los generalizados (Goodman et al., 2004; Park et al., 2019). En este sentido, Tan y cols. (2023, p. 394) concluyen que “el nivel de especificidad podría conducir a un impacto diferencial en el receptor, así como efectos diferenciales en la mejora del conocimiento”. Hattie y Gan (2011) entienden por verificación el juicio basado en criterios sobre si la evaluación es positiva o negativa y definen la elaboración como el suministro de información relevante para ayudar a los pares en la reformulación de errores.

Respecto a la fuente o tipo de tarea, la investigación se ha centrado en la retroalimentación entre pares sobre textos en educación superior (Forsling et al., 2023; Huisman et al., 2019; Noroozi y Hatami, 2019). Tian y Zhou (2020) definieron tres elementos interrelacionados definitorios de la participación, íntimamente vinculada con el compromiso: el conductual, el cognitivo y el emocional. El compromiso conductual, relacionado con la forma en que responden a la retroalimentación, refleja

conductualmente sus acciones de aceptación y revisión de la misma, que pueden ser observadas directamente o registradas a modo de recuento de palabras o número de comentarios (Liu et al., 2018). El compromiso cognitivo, esto es, la atención o el esfuerzo dedicado a la retroalimentación, es menos observable que el anterior y más apropiado para análisis cualitativos (Peng et al., 2022). Y el compromiso emocional, relacionado con las emociones y actitudes que emergen en la experiencia de aprendizaje de retroalimentar como son el interés, el disfrute o la utilidad percibida de dicha retroalimentación (Hoi y Hang, 2021).

También se reportan metaanálisis sobre algunas investigaciones relativas a los efectos de la retroalimentación de pares (Vattøy y Gamlem, 2023), destacándose mejoras en los aprendizajes y el rendimiento académico (Double et al., 2020; Huisman et al., 2019; Li et al., 2020; Zong et al., 2021). En su estudio, Zong y cols. (2021) respaldaron que brindarla involucra una serie de procesos cognitivos complejos valiosos para el aprendizaje, aunque requiere que los estudiantes se involucren profundamente en dichos procesos para lograr beneficios en el aprendizaje. Interesa resaltar algunos estudios que se centran en las mejoras en la participación de los estudiantes y el uso de la evaluación formativa por parte de los docentes (Ibarra-Sáiz et al., 2020; Schildkamp et al., 2020), así como en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo (Díaz-Vicario et al., 2024).

Estudios como el de Wang y cols. (2023) hacen hincapié en la mejora, tanto de la calidad de la retroalimentación, como del compromiso hacia la misma, partiendo de propuestas formativas a maestros/as de primaria, encontrando Zhang y Hyland (2023) dos tipos de compromiso en la revisión de textos: uno profundo y autorregulado, y otro superficial y regulado por otros.

En esta línea, diversos estudios inciden en que son los comentarios cualitativos, frente a los cuantitativos, los que mejor apoyan el aprendizaje de los estudiantes (Huisman et al., 2019; Zong et al., 2021) probablemente porque “los comentarios cualitativos contienen más información sobre cómo mejorar para el receptor de la retroalimentación y requieren una actividad más constructiva por parte del proveedor de la retroalimentación” (Zong et al., 2021. p. 2). El estudio de Huisman y cols. (2018) sobre la retroalimentación entre estudiantes universitarios, en el que compararon los efectos de proporcionarla y recibirla en la percepción y el aprendizaje de estos, resaltó que proporcionarla activaba el aprendizaje autorregulado del alumnado.

Por otro lado, cada vez son más las investigaciones interesadas en analizar la retroalimentación por pares apoyada en la tecnología (Cheng et al., 2022; Forslind et al., 2023; Xu y Peng, 2022), entre las que destacan los estudios que resaltan sus aportes al progreso educativo del alumnado en entornos online (Zong et al., 2021). En dichos entornos se incide en la mejora del conocimiento conceptual del alumnado gracias a la retroalimentación intergrupo de toda la clase, pese a que supone una mayor exigencia cognitiva para los/as estudiantes (Tan et al., 2023). Su y cols. (2022) profundizan en esta línea, analizando si las herramientas de concienciación grupal mejoran el compromiso conductual, cognitivo y emocional de los/as estudiantes de idiomas en un entorno de escritura colaborativa en línea.

Además, podemos encontrar propuestas que pretenden apoyar al profesorado en la retroalimentación a estudiantes en clases concurridas con metodología ABP, difícilmente personalizable, para una retroalimentación anticipada mediante un resumen generado por un sistema automatizado, reforzada por pares, lo cual mejoraba sus habilidades de pensamiento crítico (Rodríguez et al., 2022).

En cualquier caso, es ya evidente que la retroalimentación entre iguales promueve el pensamiento crítico, aunque ello entraña una retroalimentación profunda (Shao et al., 2023). Para ello, proponen el uso de guiones de regulación como instrumentos valiosos para fomentar dicho pensamiento de orden superior, dado que promueven la elaboración de comentarios positivos sobre el contenido cognitivo y afectivo en el alumnado.

1.3. La retroalimentación a través del diálogo

Respecto a la conceptualización de la retroalimentación, Quezada y Salinas (2021) identifican tres momentos: como producto (Boud y Molloy, 2013), en el que los aportes los realiza el profesorado (Hattie y Timperley, 2007); como acto dialógico entre alumnado y profesorado, centrado en el proceso (Sadler, 2010); y como acción sostenible, apoyada en la autorregulación y el diálogo promovido por el compromiso (Carless et al., 2011). En este estudio se define la retroalimentación como la acción dialógica en la que el/la estudiante es protagonista en la construcción de significados a partir, entre otras fuentes, de los comentarios que recibe para la mejora de las estrategias de aprendizaje (Carless, 2016). Gracias a la comprensión de los criterios, puede lograr mejorar no solo el producto, sino el proceso de elaboración. Propiciar esta práctica de construcción dialógica sostenida en el tiempo supone un apoyo a su autorregulación para tareas futuras, promoviendo su independencia respecto del criterio, al tiempo que su compromiso con la retroalimentación. Esta, articulada a través de procesos cíclicos, promueve procesos metacognitivos con los que mejorar el desempeño actual y a su vez, los que atañen a futuros aprendizajes, por tanto, el feedforward.

Si la retroalimentación utiliza el diálogo, potencia los efectos sobre futuros aprendizajes (Carless, 2006). Los intercambios interactivos que se producen en los que se comparten interpretaciones, se negocian significados y se aclaran expectativas, son mucho más formativos y satisfactorios para el aprendizaje del alumnado (Carles et al., 2011). Esto supone un contexto de enseñanza reflexiva, especialmente en el nivel universitario, donde la retroalimentación a través del diálogo va más allá de un juicio de corrección, logrando generar opiniones, ideas o favorecer la reconstrucción del conocimiento (Morris et al., 2021).

Aunque en esta línea son escasos los trabajos realizados, destaca la investigación-acción desarrollada por Chugani y Spencer (2020), en cuyo marco desarrollaron sesiones de retroalimentación a modo de diálogo, participando tanto estudiantes como profesorado. Otro estudio, que utiliza grabaciones en vídeo de sesiones de prácticas en las que se realiza evaluación por pares, entre otras, analiza los diálogos generados entre docentes y estudiantes, examinando paso a paso la evaluación formativa relativa al desempeño en psicología educativa (Ruiz et al., 2019).

Por otra parte, los avances en el estudio de las emociones, relativos a la teoría de la emoción construida de Barrett (2017) que incide en la responsabilidad personal de las emociones frente a planteamientos más clásicos, permiten explorarlas en los futuros docentes para que proporcionen respuestas emocionales ajustadas (Picazo y García-Campos, en prensa), concretamente en contextos de evaluación formativa (Canabal y Castro, 2012). A su vez, respecto a los procesos cognitivos vinculados con brindar retroalimentación por pares a través del diálogo, los avances relativos al funcionamiento ejecutivo superior (Diamond y Ling, 2016) amplían el campo de estudio.

2. Metodología

Enfoque metodológico y objetivos

Se adopta un enfoque cualitativo, exploratorio y descriptivo, a partir de un estudio de caso, constituido por el grupo de estudiantes de magisterio en prácticas. El objetivo de la investigación es conocer las percepciones que tiene el alumnado respecto a las repercusiones de brindar retroalimentación por pares a través del diálogo desde el rol de facilitador/a en el marco de las triadas reflexivas.

Participantes

En el estudio participan 30 estudiantes del Grado en Magisterio de Educación Infantil y de Primaria de la mención de atención a la diversidad de la Facultad de Educación de una universidad pública madrileña, todas del género femenino excepto dos, por lo que se emplea el femenino como genérico. La selección, intencional, responde al grupo que está realizando sus prácticas curriculares en el segundo cuatrimestre del último curso de grado, del que son responsables las investigadoras.

Trabajo de campo

Como se describe en trabajos anteriores (Canabal y García-Campos, 2012, García-Campos et al., 2022), la estrategia formativa denominada triada reflexiva, adaptada de la propuesta de Brockbank y McGill (2002), promueve la reflexión de sus participantes en torno a interrogantes que suscitan el diálogo, mediante la asunción de roles, en tres momentos o seminarios de reflexión colaborativa.

Los roles son tres: uno, como presentador/a del suceso que le ha producido preocupación, sobre el que aprender y reflexionar; otro, como capacitador/a, promoviendo los procesos de reflexión conjunta; un tercero, como facilitador/a, que tiene entre sus funciones analizar la interacción comunicativa de sus dos compañeros/as durante los seminarios y ofrecerles una retroalimentación sobre su participación en el diálogo establecido.

A lo largo de las nueve semanas que el alumnado está en los centros educativos realizando las prácticas curriculares, se desarrollan seis jornadas formativas en las que cada triada avanzaba en el análisis conjunto de cada experiencia vivida en las prácticas. Este acompañamiento entre iguales supone la sostenibilidad en el tiempo de dicha propuesta.

Instrumento, procedimiento y análisis de datos

El instrumento de recogida de datos es el informe elaborado por escrito de las 30 estudiantes tras las prácticas, que contiene reflexiones sobre su experiencia al participar en la triada y una tabla DAFO relativa a su desempeño en los tres roles. Las participantes firman el consentimiento informado, cumpliendo con las normas del Comité de Ética de la Universidad.

En cuanto al tratamiento de los datos, se anonimizan y exportan al software MAXQDA 2022, codificados según el contenido temático, esto es, el rol de facilitadora y los cuatro elementos de la DAFO relacionados con el mismo (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades), en un primer acercamiento de aproximación deductiva. Tras ello, se inicia una segunda fase de inducción analítica, dentro del marco de la Teoría fundamentada (Flick, 2018, Kuckartz y Rädiker, 2023), que culmina en las categorías y subcategorías descritas en el siguiente apartado.

Categorías de análisis

En la elaboración de categorías, el análisis de confiabilidad entre evaluadores se realiza haciendo que una de las autoras evalúe 30 comentarios seleccionados al azar, con un nivel de acuerdo elevado, dado que únicamente en dos casos no hay coincidencia, lo que genera la reorganización, eliminando una subcategoría. De esta forma se logra agrupar los datos en dos secciones, nombradas y definidas como se recoge en el Cuadro 1, cuatro subcategorías y 18 indicadores.

Cuadro 1

Categorías y sus definiciones, subcategorías e indicadores

Definición de las categorías	Subcategorías	Indicadores
Dimensión emocional El conjunto de procesos que intervienen en la construcción de una emoción (la persona asigna un significado basándose en las predicciones que elabora según sus experiencias previas en contextos similares (Barret, 2017))	Agradables	Tranquilidad
		Despreocupación
	Desagradables	Paciencia
		Calma
Dimensión ejecutiva El conjunto de procesos mentales que intervienen durante la ejecución de tareas cognitivas complejas (Diamond y Ling, 2016)	Afianzados	Orgullo
		Agobio
		Preocupación
		Desasosiego
	Por consolidar	Inseguridad
		Observación
		Actitud de escucha
		Retroalimentación interna
Por consolidar	Participación activa	
	Mantener la atención	
	Simultanear tareas	
	Organizar la información	
Por consolidar	Inmediatez	
	Falta de experiencias previas	

Nota. Elaboración propia.

3. Resultados

3.1. Repercusiones en la dimensión emocional

El alumnado describe emociones en su labor de brindar retroalimentación a sus compañeras de la tríada reflexiva, entre las que se encuentran aquellas que hacen más atrayente dicho desempeño, de naturaleza agradable, hasta aquellas que pueden suponer un obstáculo, por su valencia desagradable.

a) Emociones agradables

El estado al que aluden más estudiantes es la comodidad, entendida como la ausencia de tensiones, que podrían proceder de sentirse evaluados por otros o de tener que dar una respuesta inmediata a las compañeras que retroalimentan. Esta ausencia de tensión, vinculada con las emociones de tranquilidad y despreocupación, les permite prestar atención a lo realmente importante, sin que haya obstáculos emocionales que salvar.

Cuando me encontraba desempeñando el rol de facilitadora, he de decir que me sentía muy cómoda y tranquila, ya que al saber que no había nadie pendiente de mis actos podía estar mucho más relajada. (DÁFO13_F_1)

El alumnado hace referencia a la carga emocional que supone la evaluación en sí para quien la realiza, ya que “es más sencillo ver los fallos en los demás que en nosotras mismas, y como en este caso no hay nadie que supervise tu rol, te sientes con otra tranquilidad para poder opinar y actuar” (DAFO9_F_2).

Otras dos emociones agradables registradas son la paciencia y la calma, que son reconocidas como emociones que facilitan la expresión, tanto para que las demás personas se comuniquen, como para expresar por sí misma el mensaje sin que haya interferencias.

Creo que este era un rol para los pacientes, pues había que esperar con calma a que los otros dos miembros realizarán sus respectivos roles para intervenir. (DAFO4_F_2)

Siempre intento dirigirme a los demás de una forma educada y calmada lo que me permite expresar a mis compañeras sus fortalezas y debilidades sin que se disgusten. (DAFO7_F_3)

Otra emoción agradable es la satisfacción hacia uno mismo u orgullo que genera una sensación de bienestar al brindar retroalimentación a sus compañeras.

Finalmente, después de haber interpretado todos los papeles, puedo decir que el que más me ha aportado ha sido el de facilitadora pues, me sentí orgullosa de formar parte de un grupo permitiéndome ayudar al resto de mis compañeras. (A7M34-4)

Como efecto de esta situación emocional favorable, el alumnado resalta la seguridad en la acción.

Para mí fue una autoevaluación de mis conocimientos de carrera. Ya que me ayudó a verme más segura ante situaciones académicas que sí sabría cómo abordarlas. (DAFO22_O_2)

Otro efecto de estas emociones es que el alumnado muestra un elevado nivel de compromiso, tanto con su propio aprendizaje como con el de su grupo colaborativo, implicándose activamente en procesos de reflexión sobre la práctica.

Otra función que consideramos muy importante para el buen funcionamiento de esta técnica es el trabajo en grupo, donde hemos tenido que considerar los valores y buena comunicación entre los miembros del equipo además de estar comprometidos con el objetivo a lograr, en este caso, la retroalimentación. (A3M3-2)

Vinculados con estas emociones, las participantes destacan la posibilidad de aprender con personas de su círculo, lo que les genera confianza para expresarse con naturalidad e incorporar los comentarios con los que mejorar las futuras experiencias en TR.

Me resultó una tarea fácil ya que conocía y tenía confianza en las compañeras de la triada. (A11M2-3)

Comprendí la importancia que existe en cuanto al respeto en el turno de palabra cuando dos personas están intercambiando opiniones e información, ya que de este modo el clima que se crea induce mucho más a una conversación. (A17M2)

También destacan que la retroalimentación se desarrolla en un buen clima, lo que les permite generar procesos de diálogo reflexivo.

La armonía que habíamos creado entre todas las compañeras facilitaba el trabajo de las mismas, ya que se trabajó desde el respeto y la confianza, facilitando que se desarrollase esa reflexión-colaboración para buscar la intervención para el incidente crítico. (A7M3-4)

b) Emociones desagradables

Respecto a las emociones de valencia negativa o desagradables resaltan lo que denominan nerviosismo, vinculado con el agobio que genera brindar retroalimentación frente a otras personas, esto es, ajenas a la tríada, unido a la falta de experiencia, como señala esta alumna:

Al realizar la tríada estaba muy nerviosa puesto que éramos las primeras y estábamos delante de la clase explicando el incidente. (DAF09_A_2)

Otra emoción que refieren, aunque en menor frecuencia, es lo que identifican como miedo, vinculado con la preocupación de un posible daño hacia la persona retroalimentada.

El miedo que tenía ante este rol era el que yo les dijese aquello que deberían cambiar o hacer más bincapié y les pudiese sentar mal. (DAFO20_F_1)

Es difícil decir a la cara lo que en tu opinión se puede mejorar, no todo el mundo sabe recibir bien las críticas e incluso no todo el mundo sabe decir de manera adecuada lo que se tiene que mejorar. (A12M1-1)

La impaciencia, entendida como el desasosiego que genera la espera ante un diálogo que requiere una retroalimentación, se registra en muchas ocasiones: “Impaciencia por querer intervenir para proporcionar mis posibles soluciones al problema y punto de vista” (DAFO09-D-1).

Las alumnas también hacen referencia a la inseguridad o indecisión, vinculada con la falta de confianza en una misma, lo que genera falta de firmeza o determinación.

3.2. Repercusiones en el funcionamiento ejecutivo

El alumnado participante hace referencia a los procesos cognitivos que han puesto en marcha para llevar a cabo la retroalimentación. Es en esta ejecución donde se aprecian distintos niveles de consolidación al desempeñar la labor de retroalimentar.

a) Procesos afianzados

El alumnado participante identifica los siguientes procedimientos como aliados para brindar la retroalimentación.

El más destacado es el empleo de la observación como estrategia para identificar la situación de diálogo y con ella, elaborar el contenido de la retroalimentación ajustado a cada una de las interlocutoras. La habilidad de detenerse a observar permite al alumnado centrarse, además de en el discurso oral, en otros elementos comunicativos de suma importancia, de carácter no verbal, como recogen estas palabras:

Me ayudó a ver que incluso, en el rol más difícil para mí tenía algunas fortalezas, entre las que me gustaría destacar que, a pesar de mi nerviosismo, soy bastante observadora, lo que me ayuda a darme cuenta no sólo de las aportaciones verbales sino también de los gestos y posturas. (A5M3-4)

A su vez, las estudiantes destacan la relevancia de mantener una actitud de escucha, lo que permite diferenciarse y desempeñar su papel respecto al diálogo que facilita un mayor nivel de análisis.

Sin embargo, esa postura “al margen” de lo que sucede en el intercambio de información entre esas dos personas, permite al facilitador percibir todos los procesos que se llevan a cabo: los puntos débiles (a mejorar) y los puntos fuertes (para continuar por ese camino). (A25M3-2)

Proporcionar retroalimentación a otros, genera un ejercicio de revisión personal, interno, que queda plasmado en las palabras de la alumna:

Del mismo modo, permanecer en este rol me permitió hacer una autoevaluación sobre cómo yo había desempeñado los roles anteriores y cómo había actuado en diferentes situaciones. Aspecto que creo que me resultó muy beneficioso. (A5M3-2)

Como indican las alumnas, la acción de retroalimentar en un contexto de diálogo, como el de las TR, ha resultado ser un desafío para los/as estudiantes lo suficientemente motivador para afrontar estas múltiples tareas. Su puesta en práctica supone una participación activa por parte del/de la estudiante.

Ha sido todo un reto el tener que guardarme para el final todas las observaciones y consejos que quería ir comentando sobre el momento, pero fui apuntando y escuchando muy atentamente para finalmente poder desempeñar bien el rol. (A3M2-3)

Con el rol de facilitador te das cuenta de la enorme ayuda que supone la tríada ante un incidente crítico como los que tenemos. Ya que cuando eres capacitador das tú los métodos o estrategias para solucionar el incidente y muchas veces no eres consciente de ello, pero a través del facilitador te das cuenta de todo... También me di cuenta de la evolución que va teniendo el presentador desde que comienza a contar su historia hasta que recibe la ayuda tanto del observador como del facilitador... Y cómo el presentador comienza con muchas dudas, pero al final todo parece mucho más sencillo de lo que parecía al principio. (A11M3-4)

b) Procesos por consolidar

En contraposición, las estudiantes describen las debilidades o dificultades que encuentran al proporcionar la retroalimentación a sus iguales a través del diálogo.

Por un lado, señalan la dificultad en mantener la atención.

El papel de facilitadora fue el que más difícil me resultó llevar a cabo, puesto que uno de mis mayores problemas es que soy una persona a la que le cuesta mucho mantener la concentración durante mucho tiempo y más al no poder hablar, por lo que me supuso un esfuerzo muy grande no dispersarme en todo el desarrollo de la tríada. (A15M1-4)

Por otro, la complejidad que supone la simultaneidad de tareas que conlleva realizar la retroalimentación de manera concurrente.

Cuando he hecho el rol de facilitadora, he comprobado que es el papel más difícil, desde mi punto de vista, porque tienes que hacer escucha activa de la conversación, aunque no estén dirigiéndose a ti y te sientas en un papel externo al debate. Debes estar muy atenta a todo lo que ocurre y apuntar los acontecimientos más relevantes de la conversación. Además, si surge algún problema de comunicación tienes que mediar entre los miembros para que la interacción entre ambos sea positiva. (A18M3-4)

Ello, a su vez, supone dificultades para organizar la información, lo cual obstaculiza el análisis para retroalimentar.

Para mí ha sido el rol más difícil, por lo que he comentado: que a la vez que estaba apuntando lo que me iba llamando la atención de la conversación, quería estar atenta de todo lo que decían y fue un cúmulo de cosas que hizo que no aprovechara el momento del todo para hacer luego una buena conclusión final. (A30M3-5)

La inmediatez que conlleva realizar una retroalimentación en un contexto de diálogo supone una dificultad añadida al no dar cabida a los distintos ritmos de procesamiento e interpretación de la información y que pueden llevar a generar tensiones a quien tiene que proporcionarla.

Me resultó muy complicado intervenir así, de repente, sin un tiempo de concentración en mis notas, de hecho, es algo que se puede notar al escucharme hablar, titubeando en varias ocasiones. (A17M1-4)

Hacen hincapié en no estar preparados/as para proporcionar retroalimentación, siendo conscientes de su complejidad y de la necesidad de practicar e ir avanzando en las diversas tareas implicadas en dichos.

Este rol me resulto más difícil de lo que había pensado, ya que a medida que iba analizando la conversación me iba dando cuenta de que hay muchas más cosas a percibir de las que en un primer momento había sido consciente. (A7M3-5)

No he sido capaz de dar consejos para mejorar, la verdad es que es algo que me ha costado, incluso volviendo a escuchar la grabación. Supongo que es algo que se gana a fuerza de hacer este tipo de sesiones de manera más continuada. (A22M2-4)

4. Discusión

Los resultados alcanzados refuerzan la idea de que desempeñar la labor de retroalimentar repercute en la dimensión emocional de quien la brinda. Estos hallazgos coinciden con los obtenidos por Bharuthram y Van Heerden (2022). Además, proporcionarla a través del diálogo evidencia la diversidad de emociones que emergen en el acto de retroalimentar. La variedad emocional identificada en este trabajo va desde lo agradable, al sentir tranquilidad, no preocuparse por presiones externas, mostrarse paciente, tener calma, sentir satisfacción por el logro alcanzado, a la experiencia desagradable al sentir agobio, preocupación, desasosiego, inseguridad e incluso temor de dañar a quien se retroalimenta.

El conjunto de emociones identificadas por las estudiantes permite comprender mejor las sinergias que se activan cuando se brinda retroalimentación y lo que se pone en juego cuando no se atiende esta dimensión emocional. Como indican Dekker y cols. (2013), el tono positivo con que se proporcione la retroalimentación favorece que las estudiantes se sientan reconocidas y apoyadas por sus compañeras, lo que facilita la naturalidad y espontaneidad de las interlocutoras.

Así, por ejemplo, las reticencias a realizar comentarios de mejora por temor a dañar, en la línea de los hallazgos de Mutch y cols. (2017), muestran la necesidad de atender educativamente la dimensión emocional. De esta forma, es relevante vincular explícitamente los comentarios con los criterios de evaluación, entendidos como referentes para realizar sus aportes, que se alejan de críticas no argumentadas o arbitrarias. En este sentido, se requiere que las estudiantes desarrollen un juicio evaluativo, entendido como la capacidad de tomar decisiones sobre la calidad del proceso o, en una visión más limitada, del producto, realizado por una misma y el realizado por las demás (Tai et al., 2018) sin temer por compartirlo con sus iguales. Además, si este temor ya se evidencia en pequeños grupos, es preferible no ampliar la estructura grupal, de manera que todas escuchan los diferentes comentarios y aprenden de ellos si son específicos y personalizados, antes que demasiado generales o vagos (Carless, 2015; Carless y Boud, 2018; Olson y Hunnes, 2024; Tillema et al., 2011). Esto facilita mayores oportunidades de autoevaluación y mejora dichos juicios con el tiempo (Boud et al., 2013, 2015).

En cuanto a las percepciones del alumnado al brindar retroalimentación a partir del diálogo, desarrollar dichos procesos les hace más conscientes de su funcionamiento ejecutivo, coincidiendo con Huisman y cols. (2018) y Tan y Chen (2022). En los procesos dialógicos, las funciones ejecutivas básicas, esto es, el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva (Diamond y Ling, 2016), inciden directamente en el desempeño de la retroalimentación entre pares. Los hallazgos de este trabajo muestran que hay diversos niveles de consolidación en los procesos

ejecutivos fundamentales para el desempeño y, por lo tanto, algunos ya los perciben como afianzados, mientras otros los refieren como procesos que aún deben afianzarse. Ello reafirma los aportes de Zong y cols. (2021), dado que el alumnado se implica en procesos cognitivos profundos que favorecen sus aprendizajes y se logran avances en el desempeño de los estudiantes (Wu y Schunn, 2021). Los procesos de observación, de escucha atenta, de retroalimentación interna y de participación activa, son los más empleados al brindar retroalimentación por pares a través del diálogo, según las estudiantes describen en sus informes.

Boud y Molloy (2013) indicaban que los estudiantes no suelen estar preparados para utilizar los comentarios que se les ofrece, y tampoco parece que lo estén para proporcionarlos. Precisamente, los procesos ejecutivos identificados en este estudio que requieren una mayor alfabetización en retroalimentación a través del diálogo son los vinculados con el mantenimiento de la atención, simultanear tareas, organizar la información y mantenerla en la memoria de trabajo, dado que se presentan como las más desafiantes. Por su parte, la falta de experiencia, también aludida, hace necesario un proceso previo de práctica a partir del cual ir avanzando hacia mayores niveles de logro, coincidiendo con las conclusiones de Forslund y cols. (2023, p. 2) quienes indican que “la retroalimentación de los pares requiere entrenamiento tanto en la generación de ideas como en la comunicación”.

5. Conclusiones

Proporcionar retroalimentación es una tarea docente fundamental vinculada con la evaluación formativa. Las cualidades de este proceso a través del diálogo suponen una serie de oportunidades, pero también conllevan ciertas consideraciones. Sin embargo, lo más relevante de esta investigación es que recoge la voz del propio estudiantado tras la práctica dialógica de brindar retroalimentación entre iguales, en relación a las repercusiones en las dimensiones emocional y ejecutiva. Es relevante observar cómo llevar a cabo este tipo de retroalimentación conlleva para ciertas estudiantes una serie de emociones que promueven el aprendizaje, entre las que se encuentran la tranquilidad, la despreocupación entendida como la falta de tensiones, la paciencia para presenciar los procesos de diálogo, la calma para poder escuchar y expresarse o el orgullo, entendido como satisfacción por la labor realizada y de contribución a otros.

En este sentido, también se han evidenciado emociones como el agobio, la preocupación, el desasosiego que produce la impaciencia ante los procesos de diálogo o la inseguridad que merma la capacidad de iniciativa. Son estas emociones las que interfieren en su aprendizaje y distorsionan su imagen de valía personal y profesional. Todo ello indica la necesidad de promover procesos personales de transformación de esas emociones.

A su vez, se han querido conocer las estrategias empleadas, encontrándose dos niveles diferenciados de desempeño, vinculados con los niveles de afianzamiento de determinadas estrategias de control de la ejecución. Concretamente, la observación, la actitud de escucha, la retroalimentación interna y la participación activa son las estrategias identificadas por los estudiantes como fundamentales para brindar retroalimentación a un igual.

Por el contrario, las estrategias identificadas como más complejas tienen que ver con el mantenimiento de la atención durante el proceso dialogado, la simultaneidad de tareas mentales que conlleva retroalimentar, la organización de la información recopilada, la inmediatez que supone brindar los comentarios en una situación dialogada que no escrita, así como la falta de experiencia previa de la que tomar

referencias. Los mayores desafíos son para aquellos estudiantes que no tienen lo suficientemente consolidadas las estrategias básicas para retroalimentar y sobre las que instalar estos procesos superiores. Es en estos casos donde más se evidencian los retos que implica la retroalimentación por pares a través del diálogo.

Ha sido muy relevante apreciar cómo, en la práctica de la retroalimentación con iguales, el estudiante lleva a cabo simultáneamente su propio proceso interno de retroalimentación que le permite conocerse a sí mismo en la práctica y saber en qué lugar se encuentra respecto a quien retroalimenta, lo que le supone una referencia en la regulación de sus procesos de aprendizaje.

Una última contribución ha sido evidenciar la heterogeneidad de circunstancias personales, emocional y de dominio en la ejecución, desde las que los estudiantes afrontan la tarea de retroalimentar. De esta forma, cuando en un estudiante confluyen las emociones favorables para el desempeño junto a un nivel consolidado de estrategias ejecutivas, se aprecia cómo la experiencia de retroalimentación repercute en sus aprendizajes. Sin embargo, esta situación no siempre se produce. Por ello es importante considerar las condiciones emocionales y de gestión de la ejecución de las que parten los futuros docentes para contribuir con sus aportes al aprendizaje de sus iguales.

6. Limitaciones

Los resultados de este estudio sugieren que brindar retroalimentación entre pares a partir del diálogo es una tarea prometedora y debería estudiarse más a fondo, tanto en las titulaciones de magisterio como en otras disciplinas temáticas. En este caso, el sesgo de género dado por la feminización de los estudios de Magisterio constituye una limitación. Igualmente se sugiere indagar en las percepciones de quienes reciben la retroalimentación, respecto a los/as estudiantes que se la brindan.

Referencias

- Álvarez, J. M. (2012). Pensar la evaluación como recurso de aprendizaje. En B. Jarauta y F. Imberón (Coords.), *Pensando en el futuro de la educación: una nueva escuela para el siglo XXII* (pp. 139-158). Graó.
- Barrett, L.F. (2017) The theory of constructed emotion: An active inference account of interoception and categorization. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 12(1), 1-23. <https://doi.org/10.1093/scan/nsw154>
- Bharuthram, S. y Van Heerden, M. (2022). The affective effect: Exploring undergraduate students' emotions in giving and receiving peer feedback. *Innovations in Education and Teaching International*, 60(3), 379-389. <https://10.1080/14703297.2022.2040567>
- 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. <https://doi.org/10.1080/02602938.2012.691462>
- Boud, D., Lawson, R. y Thompson, D. (2013). Does student engagement in self-assessment calibrate their judgement over time? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38(8), 941-956. <https://doi.org/10.1080/02602938.2013.769198>
- Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Morata.
- Canabal, C. y Castro, B. (2012). La evaluación formativa: ¿la utopía de la educación superior? *Pulso: Revista de Educación*, 35, 215-229.
- Canabal, C., y García-Campos, M. D. (2012). Profesorado universitario que indaga colaborativamente: una propuesta formativa para mejorar la práctica docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 10(1), 215-235. <https://doi.org/10.4995/redu.2012.6129>

- Canabal, C., García-Campos, M. D. y Margalef, L. (2017). La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: construyendo un marco conceptual. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 56(2), 28-50.
<https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.496>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 149-170.
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D. (2006). Differing perceptions in the feedback process. *Studies in Higher Education*, 31(2), 219-233. <https://doi.org/10.1080/03075070600572132>
- Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: learning from award-winning practice*. Routledge.
- Carless, D. (2016). Diseñar el feedback para promover el diálogo. En N. Cabrera y R. M^a Mayordomo (Coords.), *El feedback formativo en la Universidad: experiencias con el uso de la tecnología* (pp. 13-29). Laboratoris de Mitjans Interactius.
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing Sustainable Feedback Practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395-407.
<https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Cheng, L., Hampton, J. y Kumar, S. (2022). Engaging students via synchronous peer feedback in a technology-enhanced learning environment. *Journal of Research on Technology in Education*, 56(3), 1-25. <https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142874>
- Cheng, K. H. y Hou, H. T. (2015). Exploring students' behavioral patterns during online peer assessment from the affective, cognitive, and metacognitive perspectives: A progressive sequential analysis. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(2), 171-188.
<https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.822416>
- Chugani, S. y Spencer, J. A. (2020). Feedback sessions as mediation spaces: empowering teacher candidates to deepen instructional knowledge and engage in the construction and transformation of theory in practice. *Educational Action Research*, 28(2), 258-274.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2018.1564685>
- Dekker, H., Schönrock-Adema, J., Snoek, J., Van der Molen, T. y Cohen-Schotanus, J. (2013). Which characteristics of written feedback are perceived as stimulating students' reflective competence: an exploratory study. *BMC Medical Education*, 13(94), 1-7.
<https://doi.org/10.1186/1472-6920-13-94>
- Diamond, A. y Ling, D. S. (2016). Conclusions About Interventions, Programs, and Approaches for Improving Executive Functions That Appear Justified and those that, Despite Much Hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Díaz-Vicario, A., Duran-Bellonch, M. D. M. y Ion, G. (2024). Contribution of peer-feedback to the development of teamwork skills. *Active Learning in Higher Education*, 1-15.
<https://doi.org/10.1177/14697874241238758>
- Double, K. S., McGrane, J. A. y Hopfenbeck, T. N. (2020). The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies. *Educational Psychology Review*, 32(2), 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- Flick, U. (2018b). *Doing grounded theory*. Sage.
- Forslund, E. L., Hrastinski, S. y Forsler, I. (2023). Digital peer feedback on visual ideas: a study of eighth-grade students in visual art. *Interactive Learning Environments*, 1-18.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2164785>
- Gao, X., Noroozi, O., Gulikers, J., Biemans, H. J. A. y Banihashem, S. K. (2023). A systematic review of the key components of online peer feedback practices in higher education. *Educational Research Review*, 42, 1-27. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100588>

- García-Campos, M. D., Canabal, C. y Margalef, L. (2022). Procesos de reflexión colaborativa en la formación inicial docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 20(2), 91-106. <https://doi.org/10.4995/redu.2022.15665>
- Goodman, J. S., Wood, R. E. y Hendrickx, M. (2004). Feedback specificity, exploration, and learning. *Journal of Applied Psychology*, 89(2), 248-262. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.89.2.248>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. y Gan, M. (2011). Instruction based on feedback. En P. Alexander y R. E. Mayer (Eds.), *Handbook of research on learning and instruction* (pp. 249-271). Routledge.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P. y van Driel, J. (2019). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Huisman, B., Saab, N., van Driel, J. y van den Broek, P. (2018). Peer feedback on academic writing: Undergraduate students' peer feedback role, peer feedback perceptions and essay performance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(6), 955-968. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1424318>
- Ibarra-Sáiz, M. S., Rodríguez-Gómez, G. y Boud, D. (2020). Developing student competence through peer assessment: The role of feedback, self-regulation and evaluative judgement. *Higher Education*, 80(1), 137-156. <https://doi.org/10.1007/s10734-019-00469-2>
- Kuckartz, U. y Rädiker, S. (2023). *Qualitative content analysis: A guide to methods, practice and using software*. Sage.
- Li, H., Xiong, Y., Hunter, C. V., Guo, X. y Tywoniw, R. (2020). Does peer assessment promote student learning? A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2), 193-211. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1620679>
- McConlogue, T. (2012). But is it fair? Developing students' understanding of grading complex written work through peer assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(1), 113-123. <https://doi.org/10.1080/02602938.2010.515010>
- Margalef, L. (2014). Evaluación formativa de los aprendizajes en el contexto universitario: Resistencias y paradojas del profesorado. *Educación XX1*, 17(2), 35-55. doi: 10.5944/educxx1.17.2.11478. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17.2.11478>
- Morris, R., Perry, T. y Wardle, L. (2021). Formative assessment and feedback for learning in higher education: A systematic review. *Review of Education*, 9(3), e3292:1-26. <https://doi.org/10.1002/rev3.3292>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Hernández, R. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 6-27. <https://doi.org/10.15366/reice2011.9.1.001>
- Mutch, A., Young, C., Davey, T. y Fitzgerald, L. (2017). A journey towards sustainable feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(2), 248-259. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1332154>
- Olson, T. y Hunnes, H. (2024). Improving students' learning-the role of formative feedback: experiences from a crash course for business students in academic writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49(2), 129-141. <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2187744>
- Park, J. A., Johnson, D. A., Moon, K. y Lee, J. (2019). The interaction effects of frequency and specificity of feedback on work performance. *Journal of Organizational Behavior Management*, 39(3-4), 164-178. <https://doi.org/10.1080/01608061.2019.1632242>

- Picazo, C. y García-Campos, M. D. (en prensa). Aportaciones de la teoría de la emoción construida a la formación inicial docente. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(1).
- Price, M., Handley, K. y Millar, J. (2011). Feedback: focusing attention on engagement. *Studies in Higher Education*, 36(8), 879-896. <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.483513>
- Quezada, S., y Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251.
- Rodríguez, M. F., Nussbaum, M., Yunis, L., Reyes, T., Alvares, D., Joublan, J. y Navarrete, P. (2022). Using scaffolded feedforward and peer feedback to improve problem-based learning in large classes. *Computers & Education*, 182, 1-13. <https://10.1016/j.compedu.2022.104446>
- Ruiz, J. A. M., Martín, M. A. C. y Lagunes, P. B. (2019). Evaluaciones formativas en el aula: análisis discursivo de la actividad de retroalimentación en la práctica supervisada de psicólogos educativos en formación. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12(1), 121-137. <https://doi.org/10.15366/riee2019.12.1.007>
- Rust, C., O'Donovan, B. y Price, M. (2005). A social constructivist assessment process model: how the research literature shows us this could be best practice. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 231-240. <https://doi.org/10.1080/02602930500063819>
- Sadler, D. R. (2010). Beyond feedback: developing student capability in complex appraisal. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 535-550. <https://doi.org/10.4324/9781315872322>
- Shang, H. (2017). An exploration of asynchronous and synchronous feedback modes in EFL writing. *Journal of Higher Education*, 29, 496-513. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9154-0>
- Schildkamp, K., van der Kleij, F. M., Heitink, M. C., Kippers, W. B. y Veldkamp, B. P. (2020). Formative assessment: A systematic review of critical teacher prerequisites for classroom practice. *International Journal of Educational Research*, 103, 101602. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101602>
- Shao, J., Cheng, L., Wang, Y., Li, K. y Li, Y. (2023). How peer feedback with regulation scripts contributes to the development of critical thinking in dialogues: strengthening cognitive and affective feedback content. *Interactive Learning Environments*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2251040>
- Su, Y., Ren, J. y Song, X. (2022). The effects of group awareness tools on student engagement with peer feedback in online collaborative writing environments. *Interactive Learning Environments*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2131833>
- Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P. y Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76, 467-481. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0220-3>
- Tan, J. S. y Chen, W. (2022). Peer feedback to support collaborative knowledge improvement: What kind of feedback feed-forward? *Computers & Education*, 187, 104467. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104467>
- Tan, J. S., Chen, W., Su, J. y Su, G. (2023). The mechanism and effect of class-wide peer feedback on conceptual knowledge improvement: Does different feedback type matter? *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 18(3), 393-424. <https://doi.org/10.1007/s11412-023-09390-4>
- Tian, L. y Zhou, Y. (2020). Learner engagement with automated feedback, peer feedback and teacher feedback in an online EFL writing context. *System*, 91, 102247. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102247>
- Tillema, H., Leenknicht, M. y Segers, M. (2011). Assessing assessment quality: Criteria for quality assurance in design of (peer) assessment for learning - A review of research studies. *Studies in Educational Evaluation*, 37(1), 25-34. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2011.03.004>

- Topping, K. (1998). Peer assessment between students in colleges and universities. *Review of Educational Research*, 68(3), 249-276. <https://doi.org/10.3102/00346543068003249>
- Vattøy, K. y Gamlem, S. M. (2023). Students' experiences of peer feedback practices as related to awareness raising of learning goals, self-monitoring, self-efficacy, anxiety, and enjoyment in teaching EFL and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 1-15. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2192772>
- Wang, A., Yu, S., Wang, M., Wu, L., Wang, D. y Huang, L. (2023). Promoting meaningful peer feedback among in-service Chinese language teachers in an online lesson study. *System*, 115, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.system.2023.103055>
- Wiliam, D. (2018). Feedback: At the heart of – but definitely not all of – formative assessment. En A. Lipnevich y J. Smith (Eds.), *The Cambridge handbook of instructional feedback* (pp. 3-28). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316832134.003>
- Wu, Y. y Schunn, C. D. (2021). The effects of providing and receiving peer feedback on writing performance and learning of secondary school students. *American Educational Research Journal*, 58(3), 492-526. <https://doi.org/10.3102/0002831220945266>
- Xu, Q. y Peng, H. (2022). Exploring learner motivation and mobile-assisted peer feedback in a business English speaking course. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(4), 1033-1045. <https://doi.org/10.1111/jcal.12660>
- Zhang, Z. y Hyland, K. (2023). Student engagement with peer feedback in L2 writing: Insights from reflective journaling and revising practices. *Assessing Writing*, 58, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100784>
- Zong, Z., Schunn, C. D. y Wang, Y. (2021). What aspects of online peer feedback robustly predict growth in students' task performance? *Computers in Human Behavior*, 124, 106924. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106924>

Breve CV de las autoras

Cristina Canabal García

Profesora Contratada Doctora del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá. Doctora en Psicopedagogía por dicha universidad. Es co-coordinadora del grupo de investigación Comunidades de aprendizaje colaborativo y dialógico para transformar la práctica educativa, CADIT. Ha participado en investigaciones sobre la inclusión de alumnado sordo en educación infantil, el DUA, la evaluación e innovación en educación superior y el desarrollo profesional docente apoyado en la reflexión crítica y dialógica. Es responsable de la dirección de tesis del Programa de Doctorado en Educación, de asignaturas del Grado en Magisterio de Educación Infantil y de diversos másteres educativos de la UAH. Email: cristina.canabal@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1081-6778>

M. Dolores García Campos

Profesora Contratada Doctora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Es co-coordinadora del grupo de investigación Comunidades de aprendizaje colaborativo y dialógico para transformar la práctica educativa, CADIT. Ha participado en proyectos relacionados con el DUA y los procesos de reflexión y diálogo en la formación docente. Actualmente desarrolla materias relacionadas con la innovación educativa. Es responsable de la dirección de tesis del Programa de

Doctorado en Educación, de asignaturas del Grado en Magisterio de Educación Infantil y de diversos másteres educativos de la UAH. Email: lola.garcia@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2223-4575>

Leonor Margalef García

Profesora Titular del área de Didáctica y Organización Escolar del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Es integrante del grupo de investigación Comunidades de aprendizaje colaborativo y dialógico para transformar la práctica educativa, CADIT. Ha participado en proyectos relacionados con la evaluación, la innovación docente y la reflexión en educación superior. Es responsable de la dirección de tesis del Programa de Doctorado en Educación diversas materias relacionadas con la innovación educativa e integrante del Instituto Universitario Mixto de Investigación en Educación y Desarrollo Daisaku Ikeda de la UAH. Email: leonor.margalef@uah.es

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0830-8734>