Estrategias de enseñanza, desarrollo de destrezas y competencias





11. Estrategias de *feedback* para mejorar su efectividad y el bienestar del profesorado de ELE

Kristina Pla Fernández
Durham University
kristina.pla-fernandez@durham.ac.uk

RESUMEN

Esta propuesta describe estrategias de *feedback* que se han usado en una asignatura de libre elección de español nivel B2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) con tres objetivos principales: enseñar a los estudiantes a aprender a aprender y a desarrollar su autonomía; reducir la cantidad de tiempo dedicado a corregir la producción de los estudiantes durante el curso para poder dar *feedback* de manera más estimulante para el profesor; y personalizar el tipo y la cantidad de *feedback* que se da a cada alumno.

PALABRAS CLAVE

Feedback, personalización del aprendizaje, aprendizaje autónomo, *feedforward*, ELE.

ABSTRACT

This paper describes feedback strategies that have been used in a Spanish level B2 CEFR elective course with three main objectives: teaching

students how to learn independently and develop their autonomy; reducing the amount of time spent correcting students' production during the course to provide instead more feedback which is stimulating for the teacher; and personalizing the type and amount of feedback given to each student.

KEYWORDS

Feedback, personalization of learning, autonomous learning, feedforward, Spanish as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

La presente propuesta nace del malestar entre el profesorado resultante del contraste entre el compromiso activo con la práctica de dar *feedback* al alumnado siguiendo las directrices de la investigación al respecto (Boud y Molloy, 2013) y, por otro lado, el bajo seguimiento de esa retroalimentación por parte de las alumnas (Price y otros, 2010; Winstone y otros, 2017).

Estas reflexiones surgen en el contexto actual de la educación superior en el Reino Unido, donde el *feedback*, a causa de la atención institucional que ha recibido desde que se aumentó el peso que tiene en la National Student Survey (NSS), la encuesta nacional para estudiantes de educación universitaria, en 2005, pasó a estar en el centro de las expectativas sobre el profesorado, tanto por parte del estudiantado como por parte de la universidad (Pitt y Winstone, 2017).

La literatura académica acerca del *feedback* establece la necesidad de que tenga lugar cuanto antes después de la realización de la tarea; que haya múltiples y frecuentes oportunidades de recibir *feedback*; y que este que ayude a la estudiante a identificar su curva de progreso personal y su progreso con relación a los objetivos de aprendizaje (Henderson y otros 2019; QAA 2018). Además, también se ha destacado la importancia de que el *feedback* se dé en un lenguaje y registro aptos para aprendices de lengua, en lugar de para profesoras, es decir, que no sea únicamente comprensible para expertas en el aprendizaje (Nicol y Macfarlane-Dick,

2006; Chanock, 2000). Igual de importante es que el *feedback* no sea solo transmisión de conocimientos, sino que esté integrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de manera que el alumnado tenga que llevar a cabo acciones con el mismo (Gibbs y Simpson, 2004).

De lo anterior transpira que la cantidad y frecuencia del *feedback* que recibe el estudiantado son focos de atención principal en el discurso universitario; por contra, el profesorado se tiene en cuenta solo en tanto que productor de ese *feedback*. Como resultado, a pesar de que abunda la oferta formativa sobre *feedback* dentro de las instituciones, se incide muy poco en ayudar a la estudiante a gestionar tanto el *feedback* que recibe, como sus expectativas sobre el mismo, e incluso menos en reequilibrar la carga laboral de las docentes, de quienes ahora se espera que dediquen mucho más tiempo al *feedback*.

Por todo ello, las circunstancias actuales favorecen el *síndrome de desgaste profesional* de las profesoras de lenguas, no solo a causa de que las expectativas del alumnado y las propias sobre el *feedback* potencian una retroalimentación que implica un proceso detallado y laborioso, sino también especialmente por el creciente arraigo de la evaluación continuada, que si se suma a la evaluación formativa, en las condiciones actuales es escasamente compatible con la conciliación entre la vida personal y el trabajo.

Consecuentemente, urge que, a fin de cuidarse, las propias profesoras desarrollen acciones para limitar el tiempo que dedican a dar *feedback* y que lo hagan en maneras que no produzcan otros malestares, como el sentimiento de culpa por un, aparentemente, menor acompañamiento del proceso de aprendizaje, o una menor satisfacción con el trabajo realizado, si se considerara que se estuviera perjudicando a las alumnas con los cambios.

Por todo ello, durante el curso académico 2022/2023, en la Universidad de Durham, Reino Unido, se llevaron a cabo varias intervenciones a fin de subsanar algunas de las problemáticas mencionadas hasta ahora con tal de, por un lado, conseguir que el uso del *feedback* recibido por parte de los alumnos fuera mayor y, por otro, mejorar el bienestar laboral del personal docente de manera que el proceso de dar *feedback* permita

dar salida a nuestra experiencia docente y creatividad. El contexto en el que se aplicaron las medidas que se detallan a continuación es una asignatura de libre elección de nivel B2.1 MCER que se ofrece en el centro de idiomas, el *Centre for Foreign Language Study*. Todas las estrategias mencionadas se refieren al *feedback* dado en el trabajo formativo, que consiste en la entrega de textos y vídeos a lo largo del curso, así como de una ronda de simulacro de evaluación.

2. PLAN DE ACCIÓN: CREENCIAS Y ABORDAJE

Dadas las circunstancias mencionadas, se propone un plan de acción que consiste en trabajar sobre las creencias acerca del *feedback* y su abordaje de forma conceptual. Las afirmaciones que se intentan repensar con esta propuesta son:

- La corrección de errores en un texto es *feedback*.
- El buen *feedback* debe ser abundante y corregir todos los errores es buena praxis.
- Trabajar con el *feedback* es responsabilidad del alumno.
- El *feedback* es algo que ocurre después de una producción textual.
- El *feedback* debe ser personalizado.

Si bien es cierto que hay cierta verdad en todas estas afirmaciones, también esconden malos hábitos que hacen que las docentes dediquen mucho tiempo a la retroalimentación, a la vez que reducen el aprovechamiento de esta que hacen las estudiantes. A lo largo de la siguiente sección se desgranarán los aspectos prácticos que favorecerán cambios conceptuales que, a pesar de no solventar completamente la situación respecto al volumen de trabajo en casos de evaluación continuada, sí pueden mejorar el bienestar del profesorado reduciendo el tiempo que se dedica al *feedback*, así como su sensación de realización profesional mejorando el aprovechamiento del mismo y el uso de la formación didáctica del docente.

3. PLAN DE ACCIÓN: ASPECTOS PRÁCTICOS

3.1 Gestión de expectativas

Las experiencias y culturas de aprendizaje del alumnado influyen en sus expectativas futuras (Joy y Kolb, 2009), por lo que podríamos asumir que esperan que en la educación superior también se les devuelvan sus textos con correcciones y, quizá, con anotaciones o explicaciones gramaticales de la profesora. En los contextos de enseñanza formal, a menudo la estudiante también quiere recibir una nota numérica orientativa que le indique su progreso. Sin embargo, es importante destacar que una calificación no constituye *feedback* (Winstone y Boud, 2022), a no ser que se lleve a cabo por parte de la alumna un trabajo consciente de contraste entre la producción textual entregada, la nota recibida y los criterios de evaluación. La corrección de errores en un texto por si sola tampoco constituye *feedback* (Carless, 2015; Winstone y Boud, 2022), a no ser que haya un trabajo posterior por parte de las alumnas con esas correcciones, que debería ser guiado o mediado por la profesora, a fin de evitar posibles desigualdades entre las estudiantes, cuyas habilidades de aprender a aprender pueden ser muy variadas dependiendo de su bagaje personal de aprendizaje de lenguas anterior. No solo eso, sino que la corrección de textos con IA generativa ya es una realidad al alcance de los estudiantes, así que limitarnos a devolver al estudiantado textos corregidos, además, devalúa nuestra profesión. En consecuencia, el primer paso fue, al comenzar el curso, explicar a las estudiantes que el *feedback* sería activo y que iría acompañado de tareas de reescritura, sugerencias de estudio o tareas de reflexión.

Otro cambio en este sentido fue reducir las expectativas de la propia docente acerca de lo que era un *feedback* adecuado y suficiente y alejarme de un *feedback* que intentara acercar el texto de cada estudiante a la producción que merecería una nota excelente y, en su lugar, pasar a un *feedback* que permitiría al estudiante subir una o, como máximo, dos franjas, la nota que se le asignaría a ese trabajo si hiciera los cambios requeridos. Esto es, los trabajos que estarían suspensos recibían *feedback* que les permitiría llegar a un aprobado o, como mucho a un bien, y así sucesivamente. Esto redujo considerablemente mi

labor, pero probablemente también mejoró la respuesta emocional del alumno ante el *feedback,* quien podría tener sentimientos de fracaso y sentirse abrumado ante un exceso de crítica.

También se tuvo en cuenta que el aprovechamiento del *feedback* depende de factores personales, contextuales y académicos de cada estudiante, y que la docente solo tiene capacidad de incidir en algunos de ellos (Gan y otros, 2021; Henderson y otros, 2019) Además, como se ha mencionado anteriormente, el *feedback* no puede ser solo una explicación lingüística o procedimental descriptiva de la tarea y de cómo esta se ajusta a los criterios de evaluación o dista de los objetivos de aprendizaje, sino que debe ser accionable. Es decir, el *feedback* debe consistir en una guía clara de los pasos a seguir a fin de cerrar la brecha entre la producción del estudiante y la producción ideal de un estudiante en ese curso. Al fin y al cabo, es necesario tener en cuenta que la autonomía del estudiante y la gestión de recursos para el aprendizaje también son, de acuerdo con el MCER, destrezas que un aprendiz de lengua debe adquirir de manera gradual y no procede inferir posturas del estudiantado respecto a la asignatura del uso que hagan del *feedback*, cuando este puede deberse a la falta de conocimiento acerca de cómo usar la retroalimentación. Por todo ello, se buscó que el *feedback* no se basara solo en correcciones textuales y fuera accionable, es decir, incluyera instrucciones acerca de cómo usarlo. Fue de especial utilidad planear de antemano el tipo de *feedback* que se daría a las distintas tareas a fin de asegurar variedad e integrarlo siempre que fuera posible en la secuencia didáctica de la actividad, en vez de que fuera un añadido al final.

3.2 Mejorar la comprensibilidad del *feedback*

Se comprobó que tanto la terminología como los procesos relacionados con el *feedback* fueran comprensibles para el estudiantado y, como se ha mencionado ya, que el *feedback* siempre conllevara una acción. Los principales cambios que se llevaron a cabo fueron:

- Devolver a los estudiantes los textos que evidenciaban prisa, poca atención o descuido, por contener numerosos errores de niveles inferiores. Se les pedía que subsanaran esas cuestiones de

corrección que ya estaban dentro de sus posibilidades y volvieran a entregar el texto.

- En ocasiones, sustituir la corrección de los textos por corrección con códigos y pedir a los estudiantes una reescritura.

- Evitar las correcciones de errores y sustituirlas por preguntas que ayuden al estudiante a resolver el error mediante la reflexión sobre morfología o sintaxis, o a mejorar la complejidad o la coherencia del texto, por ejemplo ¿Quién es el sujeto de este verbo?, ¿A quién sustituye este pronombre?, ¿Este verbo es regular o irregular?, ¿Habla de un deseo del presente o del pasado?, ¿Conoces un sinónimo para esta palabra?, ¿Qué relación hay entre estas dos ideas?

- Sugerir reescrituras de fragmentos específicos del texto con la ayuda del manual de clase indicando qué páginas o ejercicios iban a resultar necesarios.

- Ofrecer a las estudiantes una corrección de su texto y pedirles que escribieran un documento guía para ellas mismas acerca de cómo iban a evitar esos errores en futuras entregas.

- Seleccionar fragmentos del texto con errores o con estructuras demasiado simples para el nivel y proveer a las estudiantes con vídeos de Youtube con explicaciones gramaticales o páginas web con ejercicios de práctica de temas ya estudiados, con el objetivo de que las estudiantes los consulten y reescriban el texto.

- Indicar a las estudiantes en qué dos o tres aspectos deben concentrarse antes de la próxima entrega sugiriendo «áreas que requieren atención» o «áreas con potencial de mejoría».

- Convenir nombres claros y fáciles de recordar con las aprendices, por ejemplo, «feedback boomerang» (borrador completo que llega y recibe un feedback extenso y requiere una reescritura completa) o «feedback ping-pong» (correcciones y reescrituras múltiples que funcionan a modo de andamiaje, ya que se centran en distintos elementos del texto en cada ronda, aumentando la dificultad según los niveles del MCER y teniendo en cuenta las lenguas que ya domina la aprendiz).

- Cambiar el nombre de las horas de oficina a «Horas sobre dudas de la clase o del feedback».

Estos cambios permitieron una personalización de la retroalimentación, ya que cada estudiante podía crearse un conjunto de herramientas de aprendizaje para el repaso o la ampliación de lo aprendido según sus necesidades. No solo eso, sino que la recomendación de materiales de consulta para reescribir sus textos, previo proceso de curación de contenidos por parte del profesorado permitía a los estudiantes crearse un portfolio de webs y canales de Youtube con ciertos estándares para trabajar de manera autónoma ante nuevas dudas.

En este proceso de hacer el *feedback* más accesible y accionable, fue provechoso tratar de equilibrar la cantidad de retroalimentación que se ofrecía con el tiempo y el esfuerzo que la estudiante estuviera dispuesta a dedicarle. Cabe destacar que la disponibilidad e incluso el interés de una estudiante para trabajar con el *feedback* son variables a lo largo del curso (Wigfield y Eccles, 2000), así que la elección del nivel de compromiso con el *feedback* también deben serlo. Para esto es esencial involucrar a las estudiantes en el proceso de toma de decisiones.

Con el propósito de ajustar mejor el esfuerzo y el tiempo de la docente al aprovechamiento del *feedback* que luego haría cada alumna, tras la primera entrega del curso se explicó en qué consistía el *feedback boomerang* y el *feedback ping-pong*. Para el primer texto del curso se trabajó con *feedback boomerang* y, a partir de ese momento, se dio a las estudiantes la posibilidad de elegir qué tipo de *feedback* querían, ya fueran los dos mencionados o, para quienes tuvieran menos tiempo disponible para la asignatura de español en ese momento, una corrección completa del texto, sin comentarios, que ellas se comprometían a comparar con su texto original para, posteriormente, preguntar cualquier duda que les surgiera, así como sacar conclusiones en forma de una acción concreta, ya fuera una reflexión acerca de cómo evitar un tipo de error en el futuro o el compromiso de repasar algún aspecto estudiado en clase. Esta libertad permitió a la estudiante adoptar distintos niveles de compromiso con la asignatura en diferentes momentos del curso y eliminó trabajo innecesario por parte de la docente.

3.3 *Feedforward*

El proceso de corregir puede ser desmotivador para las docentes, si se sospecha que sus comentarios y correcciones no se corresponderán con mejoras futuras en la producción de las estudiantes (Price y otros, 2010; Winstone y otros, 2017). También puede ser poco estimulante intelectualmente, especialmente en el caso de las correcciones textuales, ya que pueden resultar muy repetitivas. De ese modo, la tercera línea de acción perseguía mejorar la corrección y la complejidad de los trabajos de los alumnos antes de que estos lleguen al profesorado, con tal de agilizar la corrección. Así pues, que el diseño de las propias tareas incluya materiales complementarios o instrucciones para guiar a la estudiante en su aprovechamiento de las mismas para sacarle el máximo partido como actividad de aprendizaje, significará menos tiempo dedicado a dar *feedback*, pero también hará que este requiera de unos conocimientos específicos de didáctica de la lengua.

En particular, preparamos una serie de materiales disponibles antes de la realización de las tareas, de manera que orientaban en el camino hacia un resultado óptimo. Las instrucciones de cada tarea especificaban cuáles eran las principales dificultades que encontraría la alumna durante su realización, así como los dos o tres aspectos la práctica de los cuales debía priorizar en ese trabajo. Además, diseñamos infografías indicando cómo llevar a cabo la preparación de las tareas, por ejemplo, guiando a los estudiantes en el proceso de escritura (Fig. 1) o con sugerencias sobre cómo prepararse para la evaluación oral (Fig. 2).

Figuras 1 y 2 · Página siguiente >

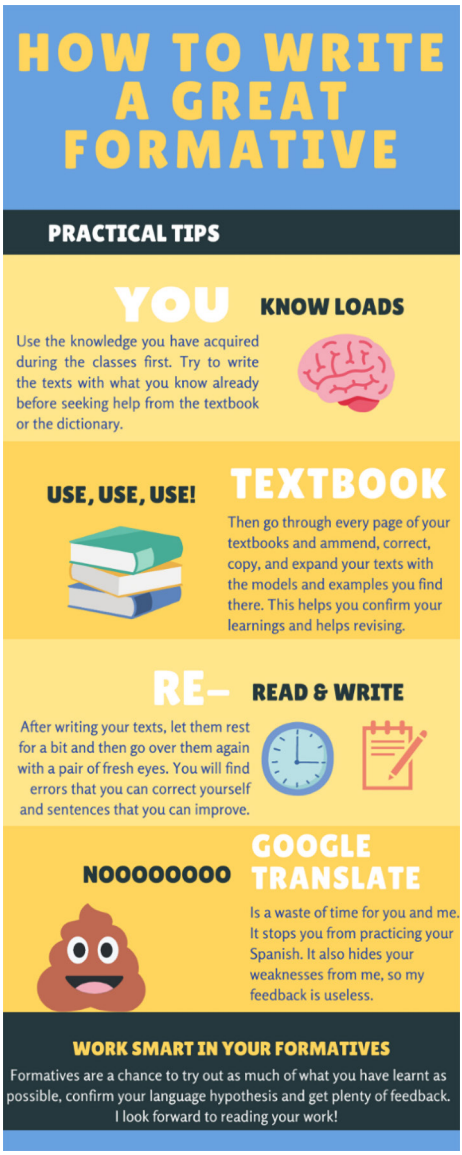

Figura 1.
Guía de escritura de formativos

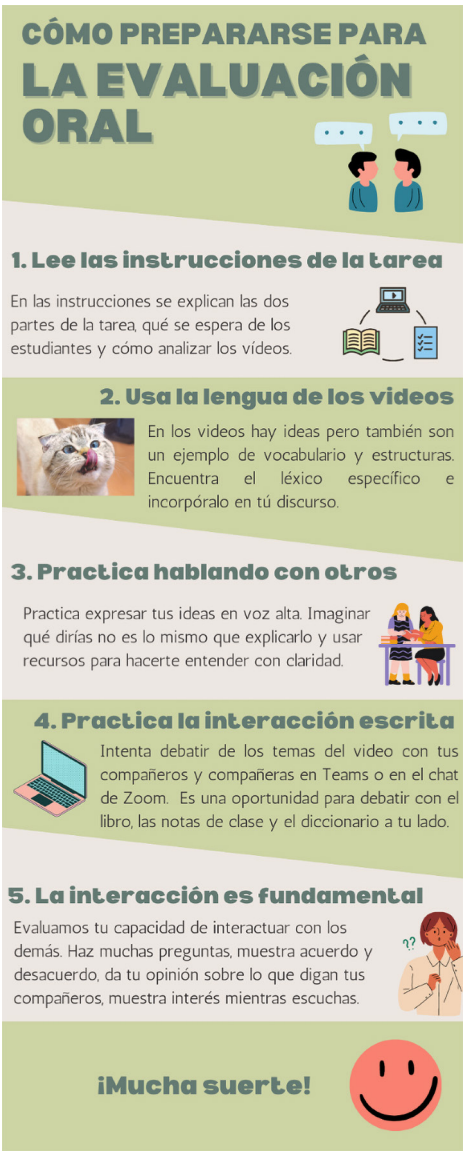

Figura 2.
Guía de preparación para el oral

Además, se pusieron a disposición de las estudiantes listas de comprobación para trabajar en la corrección, que les servían para editar sus textos antes de entregarlos; y otros para trabajar el repertorio lingüístico, de manera que tuvieran una idea clara de qué tipo de contenidos se esperaban en una producción lingüística de calidad en ese nivel. Finalmente, se «tradujeron» las rúbricas de evaluación a un registro y vocabulario que fuera significativo y comprensible para el alumnado y se prepararon videos explicando de qué manera se concretaban los criterios de evaluación en elementos concretos de la producción lingüística de ese nivel y ese tipo de tarea.

El *feedforward* no solo tiene los propósitos que ya se han mencionado: guiar a las estudiantes durante el desempeño de una tarea para maximizar el aprendizaje durante su realización, además de reducir el tiempo que las docentes dedicarán a la corrección y al *feedback*, sino que presenta otra ventaja clara. Al basarse en el conocimiento teórico y experiencial de las docentes acerca del aprendizaje en un nivel determinado del MCER o en una asignatura en concreto, en estudiantes con un perfil específico, y no en las producciones específicas de un grupo-clase, la creación de los materiales de *feedforward* se puede reubicar a los periodos del calendario académico con menor carga docente y menor presión a causa de la evaluación continuada.

3.4 *Feedback* para todas

La última estrategia que se implementó fue la grabación de videos breves (duración máxima de 20 minutos, habitualmente repartida entre dos partes) con *feedback* general después de cada entrega (Mahoney y otros 2019). Estos vídeos optimizan el uso del tiempo de la profesora, aunque, obviamente, el tiempo de planificación es más extenso que el propio video. Esos vídeos fueron de distinta tipología, pero en general, trataban de identificar áreas en las que la mayoría del grupo pudiera mejorar. Estos son ejemplos de algunas de las temáticas de los videos: comentario de los 10 o 15 errores más recurrentes; casuística del vocabulario elegido y consejos acerca de recursos en línea para buscar vocabulario, así como estrategias para el llamado «*vocab mining*» (Samuda, 2001; Boston, 2008); reflexiones sobre similitudes y diferencias entre el inglés (lengua compartida entre la profesora y las estudiantes) y el

español tratando de aclarar y afianzar las diferencias entre las estructuras en ambas lenguas; muestra de oraciones demasiado simples para el nivel con ejemplos de cómo añadir complejidad gramatical con los contenidos de la asignatura; ejemplos de cómo mejorar la cohesión.

Los vídeos generales permiten a las docentes hacer comentarios más inmediatos y relacionar el *feedback* con actividades o discusiones que hayan tenido lugar en clase. También suponen un ahorro enorme de tiempo, dado que una explicación detallada de los aspectos sobre los que se quiere dar *feedback* sustituye a numerosas explicaciones si varios alumnos requieren *feedback* en el mismo aspecto. Además, al tratarse de trabajo formativo, que en nuestro caso es altamente recomendado pero no obligatorio, no todos los estudiantes completan todas las entregas, por motivos diversos, así que los vídeos de *feedback* general sirven para que incluso los estudiantes que no han completado una tarea reciban comentarios ajustados al nivel de desempeño de su grupo clase y tengan acceso a ellos, de manera que no pierdan totalmente la oportunidad de recibir indicaciones acerca de cómo mejorar en futuras producciones textuales. Al tratarse de *feedback* generalizado para el grupo clase, es muy probable que algunas de las cuestiones que se comentan hubieran estado presentes en el trabajo que el estudiante podría haber entregado.

El formato de vídeo general acumula aún dos ventajas más. Por un lado, reduce las probabilidades de que ese *feedback* no se use porque al tratarse de un elemento audiovisual y, por lo tanto, mucho más en línea con el consumo actual de contenidos, aumenta la probabilidad de que los estudiantes hagan uso de ese *feedback*, a diferencia del *feedback* puramente escrito, que en ocasiones podemos constatar que aún a final de curso está sin clicar. A su vez, el hecho de que el vídeo cumple su función a partir de un solo visionado hace que las probabilidades de que ese *feedback* caiga en saco roto sean muy bajas, de manera que los sentimientos de fracaso de las docentes asociados al *feedback* no usado disminuyen drásticamente. Por otro lado, este tipo de *feedback* también beneficia a los estudiantes con mejor nivel ya que, a menudo, el alto nivel de corrección en sus textos puede significar que no reciban tanto *feedback* específico en sus tareas. Normalmente, estos estudiantes suelen tener mucho interés en la asignatura y es muy

probable que vean los vídeos, de manera que reciben *feedback* e ideas acerca de la tarea que probablemente no habrían recibido con un *feedback* más individualizado (Martínez-Arboleda, 2018).

4. CONCLUSIÓN

Las estrategias aquí prestadas ayudan a reducir el tiempo que una docente de lenguas adicionales dedica potencialmente a la corrección y al *feedback*, especialmente durante el periodo lectivo, mientras que aumenta la posibilidad de que ese *feedback* se use mediante, por una parte, la posible graduación de la carga de trabajo que suponga al estudiantado y, por otra, la guía y formación acerca de cómo usarlo y su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello se propone que la corrección de textos debe ser proporcionada al nivel y progreso lingüístico de cada alumna a la vez que a los contenidos de la asignatura; que una corrección por sí sola no es accionable excepto para las alumnas con mayor destreza de aprender a aprender, algo que nos corresponde enseñar; que parte del *feedback* requerido puede anticiparse gracias a la formación y experiencia docentes y que hacerlo hace más llevadera la evaluación continuada; y que el *feedback* genérico para las características comunes de un grupo clase, en paralelo a instancias de *feedback* personalizado, cubre las necesidades del estudiantado e incluso les ofrece oportunidades de aprendizaje que no tendrían con *feedback* que parta de su producción individual.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Boston, J. S. (2008). 'Learner mining of pre-task and task input', *ELT Journal*, 62 (1), pp. 66-76.

Boud, D. y Molloy, E. (2013). 'Rethinking models of feedback for learning: The challenge of design', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 38 (6), pp. 698-712.

Carless, D. (2015). *Excellence in university assessment: Learning from award-winning practice*. London: Routledge.

Chanock, K. (2000). 'Comments on essays: do students understand what tutors write?', *Teaching in Higher Education*, 5 (1), pp. 95-105.

Gan, Z., An, Z. y Liu, F. (2021). 'Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: how are they associated with learning outcomes?', *Frontiers in psychology*, 12.

Gibbs, G. y Simpson, C. (2004). 'Conditions under which assessment supports students' learning', *Learning and teaching in higher education*, (1), pp. 3-31.

Henderson, M. y otros (2019). 'Conditions that enable effective feedback', *Higher Education Research & Development*, 38 (7), pp. 1401-1416.

Joy, S. y Kolb, D. A. (2009). 'Are there cultural differences in learning style?', *International Journal of Intercultural Relations*, 33 (1), pp. 69-85.

Mahoney, P., Macfarlane, S. y Ajjawi, R. (2019). 'A qualitative synthesis of video feedback in higher education', *Teaching in Higher Education*, 24 (2), pp. 157-179.

Martínez-Arboleda, A. (2018). 'Audiovisual student feedback (ASF) in higher education: Teaching and power', *The International Journal of E-Learning and Educational Technologies in the Digital Media (IJEETDM)*, 4 (4), pp. 98-113.

Nicol, D. J. y Macfarlane-Dick, D. (2006). 'Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice', *Studies in Higher Education*, 31 (2), pp. 199-218.

Pitt, E. y Winstone, N. (2017). 'Feedback is a two-way street. So why does the NSS only look one way?', *Times Higher Education Supplement*, 2323, p.30.

Price, M., Handley, K., Millar, J. y O'donovan, B. (2010). 'Feedback: all that effort, but what is the effect?', *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (3), pp. 277-289.

Quality Assurance Agency for Higher Education. (2018). *UK Quality Code for Higher Education: Advice and Guidance: Assessment* [en línea]. https://www.qaa.ac.uk/the-quality-code/advice-and-guidance/assessment (Junio, 15, 2024).

Samuda, V. (2001). 'Guiding relationships between form and meaning during task performance: the role of the teacher' en Bygate, M., Skehan, P. y Swain, M. (eds.), *Researching pedagogical tasks: Second language learning, teaching, and assessment.* London: Longman, pp. 119-140.

Wigfield, A., y Eccles, J. S. (2000). 'Expectancy-value theory of achievement motivation', *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 68-81.

Winstone, N. E. y otros. (2017). '«It'd be useful, but I wouldn't use it»: barriers to university students' feedback seeking and recipience', *Studies in Higher Education*, 42 (11), pp. 2026-2041.

Winstone, N. E. y Boud, D. (2022). 'The need to disentangle assessment and feedback in higher education', *Studies in Higher Education*, 47 (3), pp. 656-667.