

Alfabetización en la retroalimentación y la mejora del compromiso estudiantil en el aprendizaje del inglés

Literacy in feedback and enhancing student engagement in English learning

Christopher Adrián Olivares Contreras¹
Maria Alicia Zavala Berbena²

Resumen

La alfabetización en la retroalimentación destaca la necesidad de proporcionar instrucción a los estudiantes para hacer uso eficaz de la retroalimentación recibida. El objetivo de este trabajo consistió en analizar las experiencias de estudiantes universitarios con respecto a su participación en un taller de alfabetización en la retroalimentación, en relación con la mejora de su compromiso frente a la retroalimentación docente en el aprendizaje del inglés. La aproximación metodológica se realizó mediante una intervención didáctica, basada en el Developing Engagement with Feedback Toolkit (DEFT), en la que participaron 17 estudiantes universitarios. La experiencia de los participantes fue recuperada mediante grupos focales, y analizada a través de procesos de codificación y categorización temática. Los resultados se presentan en tres ejes: 1) experiencia previa de los estudiantes con respecto de la retroalimentación; 2) importancia del profesor en la efectividad de la retroalimentación; y, 3) aprendizajes en el taller y agentividad académica. Los resultados sugieren que la experiencia fue significativa para los estudiantes ya que les permitió reconocer la importancia de su papel como agentes activos en el manejo de la retroalimentación, y en los procesos de acción para la mejora de su rendimiento.

Palabras clave:

alfabetización en la retroalimentación; compromiso estudiantil; aprendizaje del inglés; educación superior.

¹ Pasante del Doctorado en Educación y Desarrollo Humano y profesor de Inglés de la Universidad La Salle Bajío. coc103456@lasallebajio.edu.mx / <https://orcid.org/0009-0009-8009-2665>

² Dra. En Educación, Maestría en Investigación Educativa y Licenciada en Psicología. Directora de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad La Salle Bajío, México. alicia_zavala2@yahoo.com.mx / <https://orcid.org/0000-0002-9954-4539>

Abstract

Feedback literacy emphasizes the need to provide students with instruction on how to effectively utilize the feedback they receive. This study's objective was to analyze university students' experiences regarding their participation in a feedback literacy workshop and its role in improving their engagement with teacher feedback in English learning. The methodological approach was carried out through a didactic intervention based on the Developing Engagement with Feedback Toolkit (DEFT), involving 17 university students. Participants' experiences were gathered through focus groups and analyzed using coding and thematic categorization. The results are presented with four lines: 1) Students' prior experiences with feedback; 2) the importance of the teacher's role in feedback effectiveness; and 3) workshop outcomes and academic agency. The findings suggest that the experience was meaningful for students, as it allowed them to recognize the importance of their role as active agents in managing feedback, linking this to action processes that improved their performance.

Keywords:

feedback literacy; student engagement; english learning; higher education.

Recibido: 11/9/2025

Evaluado: 18/2/2026

Aprobado: 26/5/2026

1. INTRODUCCIÓN

La retroalimentación es un concepto que cobró relevancia en la educación desde principios del siglo pasado; las nacientes pedagogías de corte conductista (por ejemplo, Keller, 1968; Skinner, 1958; Thorndike, 1913) enfocaron la retroalimentación como un elemento fundamental en el paradigma de aprendizaje, relacionado con el cambio conductual. Posteriormente, los modelos socioconstructivistas recuperaron el concepto de retroalimentación para darle un énfasis a la naturaleza interactiva de la misma, y subrayaron la importancia de la autoevaluación y evaluación por pares. Investigaciones como las de Hattie y Timperley (2007) destacaron que una retroalimentación clara y centrada en el estudiante fomenta la autorregulación y el compromiso con su propio aprendizaje.

Asimismo, estudios recientes han señalado que la efectividad de la retroalimentación no depende únicamente de recibir una retroalimentación adecuada, sino de la habilidad de los estudiantes para interpretarla, valorarla y actuar en consecuencia. Tal es el caso de los trabajos de Winstone, et al. (2017) quienes sostienen que cuando los estudiantes reciben información en la recepción y aplicación de la retroalimentación adquieren un rol más activo en su proceso de

aprendizaje, además de presentar una mejora significativa en su desempeño académico (Winstone, Pitt y Nash, 2021).

El concepto de la *alfabetización en la retroalimentación* (feedback literacy) fue desarrollado por Sutton (2012) en el campo de las nuevas alfabetizaciones de la educación superior. Desde su perspectiva, la alfabetización en la retroalimentación implica recibir y comprender comentarios, además de desarrollar una actitud reflexiva y una capacidad de acción basada en ellos. El autor propone tres dimensiones esenciales en el proceso: la ontológica, que se refiere a la disposición del estudiante para aceptar la retroalimentación como una oportunidad de crecimiento; la epistemológica, que abarca el conocimiento sobre cómo funciona la retroalimentación y cómo utilizarla; y la práctica, que implica la aplicación efectiva de los comentarios en trabajos futuros. Esta propuesta, permite comprender la retroalimentación como fenómeno integral en el que los estudiantes no solo reciben información, sino que además trabajan con ella para la mejora de sus procesos de aprendizaje (Nieminen, y Carless, 2023).

Considerando el papel activo de los estudiantes dentro del proceso de retroalimentación, y con el propósito de proporcionar estrategias concretas para superar las barreras que los estudiantes suelen encontrar en el uso de la misma, Winstone y Nash (2016) desarrollaron una herramienta denominada: *Developing Engagement with Feedback Toolkit (DEFT)*, que incluye cuatro dimensiones esenciales para la alfabetización:

1. **Apreciar la retroalimentación.** Esta dimensión genera en los estudiantes una posición más positiva y productiva de la retroalimentación recibida. En lugar de percibirla como una simple crítica, induce a que los estudiantes comprendan el valor de la retroalimentación como una herramienta útil para mejorar su aprendizaje.
2. **Hacer juicios.** Estimula el desarrollo de habilidades de evaluación sobre el propio trabajo y el de sus compañeros a través de herramientas que favorecen el análisis de sus productos a partir de criterios de evaluación. Lo que a su vez favorece el desarrollo de habilidades metacognitivas de autorregulación.
3. **Gestionar las emociones.** La retroalimentación tiene un gran potencial para modular las emociones personales tanto de manera favorable como desfavorable. El DEFT incluye entre sus herramientas el reconocimiento de las emociones que se generan en los estudiantes como consecuencia de una retroalimentación a fin de hacer uso facilitador de las mismas para la mejora del aprendizaje (Carless y Winstone, 2020).
4. **Tomar acción.** En esta dimensión se concreta toda la información recibida y procesada de la retroalimentación para desarrollar cursos de acción que incluyen estrategias de planificación de objetivos, identificación de acciones concretas y seguimiento a las recomendaciones.

La retroalimentación del aprendizaje ha evolucionado desde una perspectiva instruccional hasta una visión más dinámica, participativa y colaborativa en la que,

por un lado, los docentes actúan como mediadores de una retroalimentación continua y sistemática a través de la instrumentación de estrategias como proyectos colaborativos, evaluaciones multietapa y portafolios digitales (Cabrera-Solano, 2020); a la vez que, los pares actúan como facilitadores para procesar los comentarios realizados por parte de los profesores, involucrándose en procesos de coevaluación de Kleijn (2021) desarrolló un modelo instruccional que toma en cuenta tanto a docentes como estudiantes con la finalidad de promover una retroalimentación dialógica que vaya más allá de la simple recepción. Incluye cuatro acciones básicas en el proceso de retroalimentación: la búsqueda activa de comentarios por parte del estudiante, la interpretación adecuada de la información recibida, la aplicación de estrategias para el aprendizaje y la interacción con quienes proporcionan la retroalimentación para fortalecer el proceso.

Para que este modelo sea efectivo, se requiere que los estudiantes desarrollen habilidades sobre cómo evaluar los trabajos y proporcionar retroalimentación adecuada a sus pares, de allí la importancia de ser instruidos para aprovechar la retroalimentación y desarrollar su autonomía como aprendices.

La alfabetización en la retroalimentación ha sido objeto de análisis y seguimiento en el estudio de diversas disciplinas. En lo correspondiente a la enseñanza de inglés en la educación superior se destaca el estudio de Carrasco y López (2023) quienes analizaron el impacto del modelo de alfabetización en este ámbito, encontrando que aquellos que recibieron una formación específica en el área mostraron mayor capacidad para hacer uso e interpretación de la retroalimentación recibida. Asimismo, en lo correspondiente a la escritura del inglés, se ha demostrado que la retroalimentación de los docentes, los compañeros, los propios estudiantes, incluyendo las computadoras, tiene un potencial sustancial para influir positivamente en la mejora de la escritura de los estudiantes (Graham *et al.*, 2015).

Continuando con lo anterior, se hace necesario profundizar en las perspectivas de los estudiantes acerca de la retroalimentación, más allá de la visión de los docentes. Es importante conocer cómo los estudiantes experimentan, interpretan y responden ante la retroalimentación recibida. De igual manera, es fundamental avanzar en la comprensión de los factores que influyen en el logro del compromiso por parte de los estudiantes en ella y conocer qué disposiciones metodológicas favorecen una actitud reflexiva y autónoma de los estudiantes, de manera concreta en el aprendizaje del inglés.

En este sentido, el presente trabajo tiene como objetivo analizar las experiencias de estudiantes universitarios con respecto a su participación en un taller de alfabetización en la retroalimentación, en relación con la mejora de su compromiso frente a la retroalimentación docente en el aprendizaje del inglés.

2. MÉTODO

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, utilizando un diseño de intervención basado en un taller de alfabetización en la retroalimentación, fundamentado en los principios del modelo DEFT (Kit de Desarrollo del

Compromiso con la Retroalimentación, por sus siglas en inglés). Al finalizar el taller, se les convocó a una sesión de grupos focales con el objetivo de recuperar las experiencias de los participantes respecto a la retroalimentación recibida y los beneficios percibidos a lo largo del proceso. Esta metodología permitió explorar a fondo las percepciones de los estudiantes, generando información valiosa sobre los resultados del taller y su impacto en el compromiso con el aprendizaje.

2.1. Participantes

Se trabajó con una muestra a disposición compuesta por 17 estudiantes (14 hombres y 3 mujeres) estudiantes de la Universidad La Salle Bajío. Antes de comenzar el taller, se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, garantizando su comprensión del propósito del estudio y la confidencialidad de la información.

2.2. Herramientas

El taller está compuesto por tres sesiones de 50 minutos cada una, las cuales abordan aspectos clave para la retroalimentación.

Sesión 1: Saber. Esta sesión se enfocó en los fundamentos teóricos de la retroalimentación, buscando que los estudiantes comprendieran su propósito y función dentro del proceso de aprendizaje. Los participantes discutieron los estándares y criterios de evaluación y exploraron cómo la retroalimentación puede actuar de manera significativa para potenciar su rendimiento académico. Las actividades incluyeron discusiones en pequeños grupos y ejercicios de análisis, orientados a desarrollar una definición compartida de la retroalimentación y a reflexionar sobre la importancia de su uso consciente.

Sesión 2: Ser. En esta sesión, se abordó el impacto de la retroalimentación en su relación con las emociones. Los estudiantes reflexionaron sobre cómo las emociones influyen en su capacidad para utilizar productivamente la retroalimentación, y compartieron experiencias y recomendaciones para superar las barreras emocionales que pueden dificultar su aceptación y aplicación. Las actividades promovieron la introspección, el análisis de situaciones reales, y la identificación de emociones generadas por la retroalimentación y su uso como herramientas para el desarrollo personal.

Sesión 3: Actuar. La tercera y última sesión se centró en la aplicación práctica de la retroalimentación, incentivando a los estudiantes para trabajar en un plan de acción concreto. Durante esta sesión, los participantes identificaron áreas de mejora a partir de la retroalimentación recibida previamente y diseñaron estrategias específicas para actuar sobre esas áreas. Se trabajó en la planeación de acciones, guiando a los estudiantes en la creación de un plan que incluyera una secuencia de acciones medibles para mejorar su desempeño académico, a partir de los comentarios de los docentes.

2.3. Procedimiento para el análisis de resultados

Al finalizar el taller, se realizó una evaluación de la experiencia de los participantes empleando la técnica de grupos focales. El análisis de la información se llevó a cabo siguiendo la metodología propuesta por Coffey y Atkinson (2003) y Gibbs (2013). Tras la transcripción de los diálogos, se creó un mapa de códigos basado en los contenidos de los grupos focales. Se partió de una codificación inicial por unidades de contenido temático constituida por afirmaciones con significado relevante para la investigación. Los datos fueron codificados y analizados utilizando el software Taguette (Versión 1.1.1) con el objetivo de identificar códigos y categorías relacionadas con la experiencia de la retroalimentación y los resultados obtenidos a partir de la participación en el taller.

Posteriormente se integraron las categorías en relación con los siguientes temas:

- Experiencia previa con la retroalimentación.
- El papel del profesor en la retroalimentación.
- Aprendizaje en el taller y agenciamiento académico

3. RESULTADOS

3.1. Experiencia previa con la retroalimentación

En lo que respecta a la primera categoría, la experiencia previa con la Retroalimentación, se encontró que los estudiantes a lo largo de su formación han vivido diversas situaciones, tanto de retroalimentación positiva como negativa, a lo largo de su formación. En algunos casos, se identificó la falta de retroalimentación. Es notable que la mayoría de las menciones se refieran a experiencias negativas con la retroalimentación (Ver Tabla 1).

Tabla 1.

Percepciones estudiantiles sobre la retroalimentación recibida.

Discurso y dimensión	Cita de ejemplo	Frecuencia, n (%)
Experiencia positiva con la retroalimentación	“siempre te marcaba en los errores que tenías y cómo los puedes mejorar” “La marca en la composición, puedes poner estas alternativas para que no se si no se escuche tan repetitivo el trabajo”. (Participante 3)	10 (33.3%)
Experiencia negativa con la retroalimentación.	“el profesor trae como una intención, está molesto, pues agresivo está, frustrado, puedes sentir sus emociones y	14 (46.6%)

Ausencia de retroalimentación.	de	expresarlas, quizás en una retroalimentación”. (Participante 5)	
		“vienes a aprender y luego a veces te dicen, este tiene mal esto, pero no te dicen por qué y este cómo vas a aprender, dice. No te sabes eso le dices el profe. Y te dice... Sí, que lo revise, solo, pues no, no sabes bien en que te pudiste haber equivocado”. (Participante 2)	6 (20%)

En cuanto a las experiencias positivas compartidas por los estudiantes sobre la retroalimentación recibida durante su formación universitaria, se observó que la retroalimentación es valorada cuando el estudiante encuentra la información clara, específica y precisa: *“En la preparatoria tenía una maestra que siempre marcaba los errores y cómo mejorarlos”* (Participante 3). Cuando el profesor ofrece orientación precisa para mejorar: *“cuando me atoraba, me decía: mira, por aquí puedes hacer esto, estudia tales temas...”* (Participante 15).

También se considera positiva cuando el estudiante percibe que la retroalimentación es útil y pertinente: *“Hay profesores con los que intento tener más atención por lo mismo, porque se enfocan mucho... Sé que una retroalimentación y un comentario de él puede ser algo beneficioso para mí”* (Participante 12).

Las experiencias positivas con la retroalimentación son percibidas por los estudiantes cuando esta es clara, específica y útil para su desarrollo académico. Los estudiantes valoran particularmente cuando el profesor ofrece orientación precisa y se muestra genuinamente interesado en su aprendizaje.

En contraste, las experiencias negativas con la retroalimentación se presentan cuando la información no es clara, ni precisa: *“La retroalimentación que me dio no fue tan clara”* (Participante 1).

Otro conglomerado de experiencias negativas se manifiesta en relación con el papel del profesor cuando el estudiante siente que el profesor es arbitrario: *“...nos reprochó a todos”* (Participante 2). *“Hay profesores que son muy perfeccionistas y quieren inculcarte esa perfección...”* (Participante 17). O bien, que abusa de su autoridad *“...ese profe era como... muy manchado”* (Participante 5). También cuando se identifica que el profesor actúa de manera impulsiva y no ofrece retroalimentación adecuada: *“Ni siquiera nos dejó terminar de exponer”* (Participante 2).

De igual manera, ocurre una percepción negativa cuando el estudiante percibe que el profesor muestra desinterés por el aprendizaje del estudiante: *“Una retroalimentación de un profesor que solo da la clase porque la tiene que dar... no la toma en cuenta”* (Participante 5).

Asimismo, desde la postura del estudiante, se percibe una experiencia negativa cuando la retroalimentación se interpreta como un ataque personal: *“Yo creo que realmente ha sido una [retroalimentación] que me hizo sentir mal”* (Participante 5).

Estas experiencias negativas son percibidas como abusivas, injustas, insuficientes o arbitrarias, suelen ir acompañadas de emociones negativas que obstaculizan la comprensión del valor de la información proporcionada.

Por otro lado, algunos estudiantes identifican la ausencia de retroalimentación cuando la retroalimentación es insuficiente: *“Me pasa que la retroalimentación son comentarios muy pequeños”* (Participante 4). Y también cuando la retroalimentación proporcionada es ambigua o confusa: *“Te dicen que está mal, pero no te explican por qué...”* (Participante 2).

La falta de retroalimentación no se refiere necesariamente a su ausencia total, sino a la insatisfacción percibida por los estudiantes respecto a la información recibida. Esto ocurre cuando los estudiantes perciben injusticia o cuando la retroalimentación es insuficiente para entablar un diálogo constructivo.

3.2. El papel del profesor en la retroalimentación

La categoría siguiente se enfoca en el Papel de los Profesores en la Retroalimentación, la cual engloba dos códigos relacionados con el profesor y su función en la retroalimentación (Ver Tabla 2).

Tabla 2

Dimensiones del rol docente en la retroalimentación desde la perspectiva estudiantil

Discurso y dimensión	Cita de ejemplo	Frecuencia, n (%)
Profesor eficaz	<i>“Cuando me atoraba sí me decía, me decía, mira por aquí puedes hacer esto. Puedes ir revisando esto y repásate tales temas porque son los que te hacen falta a ti, y échale más ejercicios de esto para que puedas entenderlo y hacerlo más fácil”</i> (Participante 15)	7 (35%)
	<i>“Una retroalimentación que no entendí de un profesor,</i>	13 (65%)

Profesor poco eficaz	que nada más da la clase porque la tiene que dar para que le paguen la verdad ni la tomo en cuenta. Porque es un profesor que no se enfoca en los alumnos” (Participante 5)
----------------------	---

Un profesor eficaz en el contexto de la retroalimentación es aquel que proporciona retroalimentación específica: *“en la preparatoria tenía una maestra que siempre marcaba los errores y cómo mejorarlos. ¿Cómo va a hacer más presentable tu trabajo? Y la verdad sí, me ayudó mucho”* (Participante 3). La retroalimentación que es específica y favorece la comprensión es considerada clara y útil, sobre todo cuando se indican de manera precisa los errores y las posibles correcciones.

(Participante 3). Asimismo, se asegura de que la información es clara y detallada: *“...cuando explicaba los errores, no solo nos decía qué estaba mal, sino que también nos daba ejemplos para corregirlo y mejorar”* (participante 8).

Igualmente, se considera que la retroalimentación es eficaz cuando el profesor interacciona de manera fluida con los alumnos para asegurarse de que avanzan adecuadamente: *“Se detenía en las clases para preguntar si había dudas y, con base en eso, ir perfeccionando los temas”* (Participante 2). Asimismo, presenta la retroalimentación de manera positiva: *“Le tengo aprecio al profesor porque sé que las cosas que dice son para mejorar y no para atacar”* (Participante 5).

Un aspecto importante en la eficacia de la retroalimentación es cuando el profesor invita a la autorreflexión sobre el trabajo del estudiante: *“La maestra me hizo un comentario y me preguntó: ¿te parece correcto que puedes entregar un trabajo así con esta calidad?”* (Participante 5). Un profesor eficaz además de proporcionar retroalimentación clara y específica, también se involucra de manera activa en el proceso de aprendizaje del estudiante.

Por otro lado, un profesor poco eficaz, según la percepción de los estudiantes, es aquel que no comunica la información de manera clara y significativa: *“Siento que las clases las dan para sí mismos... no le entiendo nada”* (Participante 5); *“Creo que no soy el único, nadie entiende a ese profesor”* (Participante 9).

Muestra falta de control emocional: *“El profesor trae una intención, está molesto, pues agresivo... puedes sentir sus emociones y expresarlas en la retroalimentación”* (Participante 2). Es percibido como visceral o intempestivo: *“...si no sabíamos o no habíamos estudiado, nos amenazaba y tenía un carácter muy fuerte”* (Participante 2) y que por consiguiente actúa de manera arbitraria: *“Yo creo que no fue útil porque se llevó a todos al parejo”* (Participante 11).

Por otra parte, algunos estudiantes atribuyen la retroalimentación poco eficaz a la dificultad del profesor para separar su vida personal de la profesional: *“Puede tener un mal día y hacer mal algo”* (Participante 1).

De igual manera, la retroalimentación no es efectiva cuando el estudiante percibe que el profesor demuestra poco interés en el aprendizaje de los estudiantes: *“que nada más da la clase porque la tiene que dar para que le paguen la verdad ni la tomo en cuenta. Porque es un profesor que no se enfoca en los alumnos”* (Participante 5). Un profesor es percibido como poco eficaz cuando no logra comunicar la información de manera clara, muestra descontrol emocional o actúa de forma arbitraria.

3.3. Aprendizajes en el taller y agentividad académica

Al término del taller, los participantes reflexionaron sobre sus aprendizajes en relación con el proceso de retroalimentación entre los cuales se destacan las siguientes disposiciones: interpretar la retroalimentación, aprovechar la retroalimentación para mejorar, identificar su rol en la retroalimentación, manejo adecuado de las emociones y contar con un plan de acción (Ver Tabla 3).

Estas disposiciones reflejan un cambio importante en la manera en que los estudiantes se relacionan con la retroalimentación pasando de una postura pasiva a una participación más consciente y estratégica de su proceso de aprendizaje.

Tabla 3

Aprendizajes en el taller de alfabetización de la retroalimentación.

Discurso y dimensión	Cita de ejemplo	Frecuencia, n (%)
Interpretar retroalimentación	la “Yo siento que al principio será como lo sentirás como... como un ataque más o menos. pero ya si te pones a leerlo detenidamente, pues podrás llegar incluso a mejorar mucho tu trabajo” (Participante 3)	12 (29.2%)
Aprovechar retroalimentación para mejorar	la “...por escrito. Ella hacía alguna marca y, además, algún comentario sí para que vieras cómo mejorar el trabajo” Participante 3	10 (24.3%)
Identificar su rol en la retro-alimentación	“No solo es el profesor, también influye mucho el alumno. Tanto uno, pues, recibiendo la retroalimentación, como el otro escribiendo, pero	8 (19.6%)

Manejo adecuado de las emociones	también qué acciones tomamos para mejorar. Eso va de la mano de las dos partes” (Participante 3)	7 (17.0%)
Contar con un plan de acción	“Nos dejamos llevar por las emociones de uno mismo, creo... si uno se deja llevar por las emociones, no toma la retroalimentación correctamente” (Participante 5)	4 (9.8%)
	“Es importante tomarlo en cuenta para saber qué es lo que vas a hacer, no nada más es que ah, ya estuvo, ya la formal, o algo... Tener un plan, un plan de acción” (Participante 3)	

3.3.1. Interpretar la retroalimentación

Los estudiantes externaron reflexiones sobre la importancia de interpretar adecuadamente los comentarios de los profesores, a partir de buscar la comprensión del contenido del mismo, identificar las intenciones del profesor y diferenciar entre aspectos formales o de fondo de la retroalimentación, antes que sentirse desmotivados o atacados por la retroalimentación recibida: “*primero que nada, busco la diferencia entre aspectos superficiales y de contenido*” (participante 5); “*Aprendí que puedo detenerme a entender la retroalimentación para hacer mejor mi trabajo*”(Participante 8). Asimismo, en esta categoría, los estudiantes manifestaron mayor conciencia de que cada profesor tiene un estilo diferente para evaluar y proporcionar retroalimentación: “*Es cosa de entender que cada quien, pues expresa diferente y da sus consejos en forma diferente*” (Participante 2).

3.3.2. Aprovechar la retroalimentación para mejorar

Como parte de sus aprendizajes, destacaron la necesidad de profundizar en temas específicos para incrementar su desempeño académico: “*Lo tomo en cuenta, pero muchas veces creo que necesito más comentarios para poder perfeccionar o hacer de mejor calidad lo que hago*” (Participante 2). “*Cuando recibo retroalimentación trato de no quedarme solo con lo que me dicen, sino que busco cómo mejorar, investigo*

más sobre el tema y hago cambios en mi trabajo para no cometer los mismos errores" (Participante 7).

3.3.3. Identificar su rol como estudiantes

De igual manera, los participantes manifestaron como resultado de la experiencia, una mayor capacidad para identificar su rol como estudiantes. Este proceso también los condujo a reflexionar sobre su propia responsabilidad en el proceso de aprendizaje y retroalimentación: *"Sentí que tenía que poner más empeño a las cosas, no solo a una materia, sino a todas"* (Participante 5).

Más allá del enfoque de la retroalimentación docente, los estudiantes expresaron que la retroalimentación efectiva requiere también de su colaboración para aplicar estrategias de mejora: *"El profesor sí me dio la retroalimentación, pero para saber qué hacer me lo dijo verbalmente... me explicó en qué me equivoqué y qué nos faltó en el examen"* (Participante 1). *"El profesor te puede decir en qué te equivocaste, pero ya depende de uno poner de su parte, analizar bien los comentarios y trabajar en lo que tienes que mejorar"* (Participante 8).

3.3.4. Manejo adecuado de las emociones

Otro aspecto que surgió en la reflexión se relaciona con la importancia de manejar adecuadamente las emociones para facilitar el aprendizaje. *"Nos dejamos llevar por las emociones de uno mismo... a mí me ha sucedido personalmente, ya sea de que algún profesor... yo siento que le caigo mal creo... si uno se deja llevar por las emociones, no toma la retroalimentación correctamente"* (Participante 5). *"A veces, me enojan los comentarios del maestro, pero lo dejo dormir y cuando estoy más tranquilo veo de nuevo y entiendo qué me quiso decir..."* (participante 9).

3.3.5. Importancia de contar con un plan de acción

Por último, se destaca la importancia de contar con un plan de acción tras recibir retroalimentación, conocido académicamente como "feed forward", el cual implica identificar áreas de mejora, desarrollar estrategias y trabajar hacia metas específicas: *"Es importante saber qué vas a hacer para mejorar en el aprendizaje académico... Tener un plan de acción"* (Participante 2); *"Ver en qué temas me está yendo mal, repasarlos más y, en el siguiente examen, saber qué estoy haciendo... Un plan de repaso, ampliar lecturas, consultar"* (Participante 3).

La posición activa frente a la retroalimentación, manifestada por los estudiantes, los conduce a lo que se conoce como agentividad académica. Este enfoque de retroalimentación demuestra ser útil para favorecer una actitud proactiva y consciente en los estudiantes, lo que conlleva un aprendizaje más autónomo y significativo y a comprender la retroalimentación no solo como un mecanismo de corrección, sino como una herramienta para su desarrollo académico.

4. DISCUSIÓN

Los resultados de este estudio, centrado en la alfabetización en la retroalimentación, proporcionan una visión general sobre las percepciones de los estudiantes en cuanto a la retroalimentación y su influencia en el aprendizaje.

Con respecto de la experiencia previa con la retroalimentación, los participantes compartieron sus ideas tanto positivas como negativas, sobre la retroalimentación recibida a lo largo de su formación. Un hallazgo importante fue la prevalencia de experiencias negativas, en relación con la falta de claridad y precisión en la retroalimentación. Este resultado proporciona evidencia a favor de estudios previos que subrayan que una retroalimentación ambigua o imprecisa, además de ser poco eficaz o relevante, puede generar frustración y desmotivación con los estudiantes (Brooks et al. 2021; Voelkel, et. al., 2020). La retroalimentación ineficaz puede convertirse en un obstáculo, en lugar de ser un facilitador del aprendizaje (Anijovich y Cappelletti, 2020; Moreno-Olivos, 2021).

Otro de los hallazgos centrales es el que se refiere al papel del profesor en la retroalimentación. De acuerdo con los resultados encontrados, un profesor es percibido como eficaz cuando demuestra una preocupación genuina por el aprendizaje del estudiante y cuando la retroalimentación que ofrece es clara, detallada y orientada a la mejora. Este tipo de retroalimentación promueve el aprendizaje formativo, y genera un ambiente de confianza y colaboración. Estos hallazgos se relacionan las investigaciones que destacan la relación positiva entre la retroalimentación constructiva y el aprendizaje en el aula (Muñoz, y Araya, 2023; Newman, et. al, 2021; Stamo, et al., 2021; Wisniewski, et. al., 2020).

En contraste con lo anterior, los estudiantes identificaron profesores en los que se manifestó la falta de claridad, la arbitrariedad en la retroalimentación y bajo control emocional, lo que además de dar como resultado una retroalimentación poco eficaz, también puede impactar de manera negativa la motivación para el aprendizaje y deteriorar la relación de profesor-estudiante (Aldrup, et al., 2023).

De igual manera se encontró que las competencias emocionales del docente influyen de manera importante en la percepción de los estudiantes sobre la retroalimentación; la falta de control emocional por parte del docente puede influir negativamente en la percepción del estudiante sobre la retroalimentación, limitando su disposición a aceptar y aplicar las sugerencias recibidas, lo que dificulta su aprendizaje. Las emociones son componentes centrales del bienestar subjetivo y la salud psicológica, influyendo en el proceso de enseñanza aprendizaje (Hill, et al., 2021; Martínez, et al., 2021).

Una de las principales conclusiones del taller consistió en que los estudiantes asumieron un rol más activo y responsable frente a la retroalimentación recibida, en la medida en que dieron una adecuada interpretación a la retroalimentación y reconocieron la importancia de la misma para la mejora de sus resultados. Estos resultados son consistentes con el modelo de Carless, y Boud (2018), que sostiene que la alfabetización de la retroalimentación implica que los estudiantes desarrollen habilidades para leer e interpretar adecuadamente la

retroalimentación recibida, además de desarrollar estrategias para actuar en consecuencia.

De manera particular, el taller favoreció que los participantes pudieran internalizar el proceso de retroalimentación como una parte activa y crítica de su aprendizaje. Esto se concretó mediante la formulación de planes de acción y el establecimiento de metas a partir de la retroalimentación recibida (feed forward). En específico, esta estrategia contribuye a una mejora en la autorregulación y autonomía para el aprendizaje (Pitt y Winstone, 2022).

La importancia de la gestión emocional también surgió como un factor relevante para facilitar el aprendizaje a partir de la retroalimentación. Los estudiantes se enfocaron al manejo constructivo de la información, utilizando la retroalimentación como una herramienta para el crecimiento personal y académico, a partir del reconocimiento de que las emociones influían en la forma en que recibían los comentarios de los profesores. Estos resultados se alinean con la literatura sobre la educación emocional, que destaca la importancia de integrar aspectos emocionales en los procesos de retroalimentación. (Estrada, et al., 2021; Rowe, 2017).

Los logros identificados por los alumnos como resultado de su participación en el taller, abren una ventana de oportunidades sobre la importancia de promover la alfabetización en la retroalimentación como un enfoque eficaz para desarrollar el compromiso estudiantil y el agenciamiento académico.

Asimismo, el estudio presenta algunas limitaciones que podrían haber influido en sus resultados. Primero, el tamaño reducido de la muestra limita las posibilidades de generalización. Segundo, la intervención, que se llevó a cabo en un periodo breve, impidió una evaluación adecuada de los resultados a largo plazo. Esto significa que no se pudo determinar si los objetivos del taller pueden sostenerse a largo plazo.

Para obtener resultados más concluyentes y generalizables, sería recomendable realizar futuras investigaciones con una muestra más grande y durante un periodo de intervención más prolongado. Sería valioso reproducir este diseño, evaluando su aplicación con estudiantes de diferentes niveles y áreas de estudio. Asimismo, sería pertinente analizar configuraciones variadas de retroalimentación, implementadas a través de diferentes medios, como comunicación oral, escrita o herramientas automatizadas.

REFERENCIAS

- Aldrup, K., Carstensen, B., y Klusmann, U. (2023). The role of teachers' emotion regulation in teaching effectiveness: A systematic review integrating four lines of research. *Educational Psychologist*, 59(2), 89–110. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2282446>
- Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>
- Brooks, C., Burton, R., van der Kleij, F., Ablaza, C., Carroll, A., Hattie, J., y Neill, S. (2021). Teachers activating learners: The effects of a student-centred feedback approach on writing achievement. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103387. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103387>
- Cabrera-Solano, P. (2020). The use of digital portfolios to enhance English as a foreign language speaking skills in higher education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijET)*, 15(24), 159-175. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i24.15103>
- Carless, D., y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315– 1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., y 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>
- Carless, D., y Winstone, N. (2023). 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>
- Carrasco, E., y López, C. (2023). Retroalimentación ¿para aprender?: experiencias de futuros docentes de inglés. *Perspectiva Educacional*, 62(2), 234- 252. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1419>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Universidad de Antioquia.
- de Kleijn, RAM (2021). Apoyo a la alfabetización de estudiantes y profesores en materia de retroalimentación: un modelo instructivo para los procesos de retroalimentación de los estudiantes. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 48 (2), 186–200. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1967283>

- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., y Moliner, M. Á. (2021). Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 13(4), 1721. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Graham, S., Hebert, M. y Harris, KR (2015). Evaluación formativa y escritura: Un metaanálisis. *The Elementary School Journal* , 115 (4), 523-547. <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/681947>
- Gibbs, G. (2013). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa* (Vol. 6). Ediciones Morata.
- Hattie, J., y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hill, J., Berlin, K., Choate, J., Cravens-Brown, L., McKendrick-Calder, L. y Smith, S.(2021). Explorando las respuestas emocionales de estudiantes universitarios a la retroalimentación de la evaluación: Implicaciones para los docentes. *Teaching and Learning Inquiry* , 9 (1), 294–316. <https://doi.org/10.20343/teachlearningqu.9.1.20>
- Keller, F. S. (1968). Good-bye, teacher... *Journal of applied behavior analysis*, 1(1), 79. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>
- Martínez, Z., Villar, E., Castro, M., y Tinajero, C. (2021). Self-regulation of academic emotions: recent research and prospective view. *Anales de Psicología*, 37(3), 529-540. Epub 13 de junio de 2022. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.415651>
- Moreno Olivos, T. (2021). La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa. UAM, Unidad Cuajimalpa, División de Ciencias de la Comunicación y Diseño. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/958>
- Muñoz, D. R., y Araya, D. H. (2023). Retroalimentación docente y autoevaluación de los estudiantes en educación superior: innovación evaluativa en la formación inicial de profesores de educación primaria. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280123. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280123>
- Nieminen, J.H., Carless, D. Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *High Educ* 85, 1381–1400 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>

- Newman, M., Kwan, I., Schucan Bird, K., y Hoo, H. T. (2021). The impact of Feedback on student attainment: A systematic review. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10138571/>
- Pitt, E., y Winstone, N. (2022). Enabling and valuing feedback literacies. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 48(2), 149–157. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2107168>
- Rowe, A.D. (2017). Feelings About Feedback: The Role of Emotions in Assessment for Learning. In: Carless, D., Bridges, S., Chan, C., Glofcheski, R. (eds) *Scaling up Assessment for Learning in Higher Education. The Enabling Power of Assessment*, vol 5. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-10-3045-1_11
- Selvaraj, A. M., y Azman, H. (2020). Reframing the Effectiveness of Feedback in Improving Teaching and Learning Achievement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), 1055-1062. <https://doi.org/10.11591/ijere.v9i4.20654>
- Sinclair, A. C., Gesel, S. A., LeJeune, L. M., y Lemons, C. J. (2020). A Review of the Evidence for Real-Time Performance Feedback to Improve Instructional Practice. *The Journal of Special Education*, 54(2), 90-100. 100. <https://doi.org/10.1177/0022466919878470>
- Skinner, B. F. (1958). Teaching Machines: From the experimental study of learning come devices which arrange optimal conditions for self-instruction. *Science*, 128 (3330), 969-977 <https://www.science.org/doi/10.1126/science.128.3330.969>
- Stamov Roßnagel C, Lo Baido K, Fitzallen N (2021) Revisiting the relationship between constructive alignment and learning approaches: A perceived alignment perspective. *PLoS ONE* 16(8): e0253949. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253949>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, 49(1), 31–40. <https://doi.org/10.1080/14703297.2012.647781>
- Thorndike, E. L. (1913). *The psychology of learning* (Vol. 2). Teachers College, Columbia University.
- Voelkel, S., Varga-Atkins, T., y Mello, L. V. (2020). Students tell us what good written feedback looks like. *FEBS Open bio*, 10(5), 692-706. <https://doi.org/10.1002/2211-5463.12841>

- Wisniewski B, Zierer K and Hattie J (2020) The Power of Feedback Revisited: A Meta- Analysis of Educational Feedback Research. *Front. Psychol.* 10:3087. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>
- Winstone, N., y Nash, R. (2016). *The developing engagement with feedback toolkit (DEFT)*. *Higher Education Academy*. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/developing-engagement-feedback-toolkit-deft>
- Winstone, NE, Nash, RA, Parker, M. y Rowntree, J. (2016). Apoyo a la participación activa de los estudiantes con retroalimentación: Una revisión sistemática y una taxonomía de los procesos de recepción. *Educational Psychologist*, 52 (1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/00461520.2016.1207538>
- Winstone, N., Pitt, E., y Nash, R. (2020). Educators' perceptions of responsibility-sharing in feedback processes. *Assessment y Evaluation in Higher Education*, 46(1), 118–131. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1748569>
- Yu R and Cai X (2022) Impact of Immediacy of Feedback on Continuous Intentions to Use Online Learning From the Student Perspective. *Front. Psychol.* 13:865680. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.865680>