

Literacidad para la retroalimentación: definición del campo y aportaciones para su estudio

KAREN PATRICIA RIVERA CESEÑA^I
GRACIELA CORDERO ARROYO^{II}
LUIS HORACIO PEDROZA ZÚÑIGA^{III}
<http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v17i55.4899>

Resumen

En la literatura anglosajona de los últimos años ha surgido el concepto de "*feedback literacy*", el cual aborda un conjunto de prácticas contextualizadas que facilitan el aprovechamiento de la retroalimentación. Sin embargo, este término aún no ha sido retomado y estudiado en los países de habla hispana. El propósito de este ensayo es presentar un marco teórico-conceptual para comprender el concepto de *feedback literacy*. Se propone una definición en español, además de describir y caracterizar sus tipos y dimensiones. El ensayo no se limita a hacer una traducción del concepto, sino que se expone un análisis conceptual que deriva en la argumentación del uso del término *literacidad para la retroalimentación* para referirlo en español.

Palabras clave: literacidad para la retroalimentación; alfabetización para la retroalimentación; retroalimentación; literacidades académicas; aprendizaje.

Submetido em: 03/04/2024
Aprovado em: 08/04/2025

^I Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Baja California, México; <https://orcid.org/0000-0002-3993-0024>; e-mail: a340734@uabc.edu.mx.

^{II} Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Baja California, México; <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>; e-mail: gcordero@uabc.edu.mx.

^{III} Universidad Autónoma de Baja California (UABC), Baja California, México; <https://orcid.org/0000-0002-5256-2967>; e-mail: horacio.pedroza@uabc.edu.mx.

Literacia do *feedback*: definição do campo e contribuições para seu estudo

Resumo

Na literatura anglo-saxónica, nos últimos anos, surgiu o conceito de "*feedback literacy*", que aborda um conjunto de práticas contextualizadas que facilitam a utilização do *feedback*. No entanto, este termo ainda não foi adotado e estudado nos países de língua espanhola. O objetivo deste ensaio é apresentar um arcabouço teórico-conceitual para a compreensão do conceito de *feedback literacy*. Propõe-se uma definição em espanhol, além de descrever e caracterizar seus tipos e dimensões. O ensaio não se limita a fazer uma tradução do conceito, mas apresenta uma análise conceitual que leva à argumentação do uso do termo "*literacidad para la retroalimentación*" para se referir a ele em espanhol.

Palavras chave: literacia do *feedback*; *feedback*; literacias acadêmicas; aprendizado.

Feedback literacy: definition of the field and contributions to its study

Abstract

In Anglo-Saxon literature in recent years, the concept of "feedback literacy" has emerged, which addresses a set of contextualized practices that facilitate the use of feedback. However, this term has not yet been taken up and studied in Spanish-speaking countries. The purpose of this essay is to present a theoretical-conceptual framework to understand the concept of feedback literacy. A definition in Spanish is proposed, in addition to describing and characterizing its types and dimensions. The essay is not limited to making a translation of the concept, but rather presents a conceptual analysis that leads to the argumentation of the use of the term "*literacidad para la retroalimentación*" to refer to it in Spanish.

Keywords: feedback literacy; feedback; academic literacies; learning.

Introducción

La retroalimentación se destaca como una característica crítica de la evaluación formativa (Ruiz-Primo; Brookhart, 2018). Se reconoce como un proceso que tiene la posibilidad de promover la mejora del aprendizaje y de las tareas o procesos que desempeñan los estudiantes (Carless; Boud, 2018; Hattie; Timperley, 2007; Winstone; Mathlin; Nash, 2019; Yu; Zhang; Liu, 2022).

La retroalimentación es un reto importante en educación superior. Se ha reportado que los estudiantes universitarios suelen expresar bajos niveles de satisfacción respecto a la retroalimentación en sus procesos formativos (Joughin; Boud; Dawson; Tai, 2021; Mamad, 2022; Tripodi; Feehan; Wospil; Vaughan, 2021; Wood, 2021). Si bien Moreno Olivos (2021, p. 34) señala un estudio en que se encontró que los estudiantes son “incapaces de comprender los comentarios de retroalimentación y aplicarlos e interpretarlos correctamente”, también se ha identificado que, se trata de una tarea compleja para el docente, pues implica tiempo, conocimientos y habilidad para involucrar a los estudiantes en el proceso y promover su autorregulación (Martínez Rizo, 2013). Es decir, los efectos que pueda causar la retroalimentación se ven influenciados, como en todo proceso de comunicación, tanto por el mensaje, el emisor y el receptor.

Aunque se refiere que la retroalimentación tiene la intención de convertir la información acerca del desempeño del estudiante en una oportunidad de aprendizaje (Wongvorachan; Bulut; Tsai; Lindner, 2022), la posibilidad de promover mejoras depende de lo que hagan los estudiantes a partir de la retroalimentación (Dawson; Yan; Lipnevich; Tai; Boud; Mahoney, 2024) y del ambiente o entorno que generen los profesores para hacer uso productivo de la misma (Carless; Winstone, 2023). Por ejemplo, Moreno Olivos (2021) indica que el grado de comprensión del mensaje, las emociones que provoque la retroalimentación y la percepción que el estudiante tiene de la figura que le retroalimenta influye en la efectividad de la retroalimentación.

Desde 2008, Hounsell (2008) proponía que una estrategia a explorar para fortalecer la retroalimentación es desarrollar las capacidades de los estudiantes para comprometerse y aprender de ella. Esto concuerda con la base del planteamiento de Sutton (2012), ya que indica que las habilidades, prácticas y atributos necesarios para participar activamente en la retroalimentación y para aprovechar sus

beneficios no pueden considerarse como aspectos innatos del estudiante, sino que son desarrollados a partir de sus experiencias académicas.

En los últimos cinco años se ha posicionado en la literatura anglosajona el término *feedback literacy* (Nieminen; Carless, 2023), que refiere, en términos generales, a un conjunto de prácticas situadas que permiten hacer uso de la retroalimentación (Sutton, 2012). En el estudio bibliométrico sobre este tema, presentado por Gozali, Syahid y Suryati (2023), se reporta que encontraron 130 resultados en la base de datos Scopus. Todos publicados en idioma inglés, provenientes, principalmente, de tres países: Australia, Reino Unido y China. En este sentido, indican que el tema "aún no ha despertado interés a nivel mundial" (Gozali; Syahid; Suryati, 2023, p. 150) y que es importante que se promueva el estudio de *feedback literacy* en otras regiones.

En la revisión sistemática de literatura de investigación sobre retroalimentación en español, Herrera Araya, Villarroel Henríquez y Ríos Muñoz (2023, p. 216) señalan que existe "un gran desarrollo en la lengua inglesa", tanto de estudios empíricos como de marcos conceptuales, revisiones de literatura y metaanálisis; caso distinto para el idioma español, puesto que en su revisión solamente encontraron 20 artículos de estudios empíricos en esta lengua, que cumplieron sus criterios de inclusión y etapas de análisis. Aunque en ninguno de los artículos incluidos se encontraron objetivos de investigación relacionados con *feedback literacy*, Herrera Araya, Villarroel Henríquez y Ríos Muñoz (2023) concluyen que esta es una de las perspectivas de la retroalimentación que es necesaria de estudiar en la actualidad.

El objetivo de este ensayo es presentar el marco teórico-conceptual desde el que se plantea el término *feedback literacy*. Se pretende proponer una conceptualización pertinente en idioma español para referir al término, así como describir y caracterizar sus tipos, definiciones y dimensiones. El ensayo no solo se limita a hacer una traducción del concepto, sino que se expone un análisis conceptual que representa una aportación a la discusión teórica en el campo, con la intención de incentivar el desarrollo de estudios que profundicen la discusión de este tema en países de habla hispana.

Este texto se organiza en dos apartados principales: (1) retroalimentación, donde se presenta una breve introducción a la perspectiva de la retroalimentación como un proceso interactivo y dialógico; y (2) literacidad para la retroalimentación, donde se incluye la conceptualización de *feedback literacy* a partir del marco de

referencia establecido por Sutton (2012), la propuesta para el manejo del término en idioma español, así como las nuevas definiciones y referentes que han surgido en los últimos años. En las consideraciones finales se sintetizan las propuestas principales del ensayo y se presentan algunas estrategias para concretizar el desarrollo de la literacidad para la retroalimentación, así como una breve propuesta de la agenda de investigación.

Retroalimentación

La manera de entender e implementar la retroalimentación en el contexto educativo ha evolucionado, tal como los enfoques de enseñanza y de aprendizaje. De acuerdo con las teorías del aprendizaje, la retroalimentación es vista de distintas maneras: desde el conductismo, se considera que la retroalimentación es un catalizador del cambio conductual; en el aprendizaje social, la retroalimentación refiere a las interacciones entre los participantes; para la perspectiva de la metacognición, la retroalimentación es una parte del desarrollo cognitivo; y en el constructivismo, la retroalimentación es el producto de las interacciones para construir nuevos conocimientos (Wongvorachan; Bulut; Tsai; Lindner, 2022). En los últimos tres ejemplos, se pone de relieve el enfoque centrado en el estudiante y se considera a la retroalimentación como un elemento importante del proceso de aprendizaje que implica tanto factores internos como externos del aprendiz.

Quezada Cáceres y Salinas Tapia (2021) identificaron que la retroalimentación ha sido conceptualizada de tres maneras: (1) como producto, (2) como acto dialógico y (3) como acción sostenible. La retroalimentación como producto refiere a la información que el estudiante recibe de una fuente externa, de manera unidireccional, generalmente, correctiva y sin verificación o evaluación de la mejora.

Entender la retroalimentación como acto dialógico o como acción sostenible implica transitar a verla como un proceso cuya principal característica recae en el rol activo tanto del estudiante como del docente. La retroalimentación como acto dialógico es de carácter bidireccional, continuo y contextualizado donde se comparten y aclaran significados entre los participantes. Al interpretarse como acción sostenible, este proceso tiene la finalidad de favorecer la autorregulación del aprendiz para utilizar la retroalimentación tanto en la tarea actual como en situaciones futuras (Quezada Cáceres; Salinas Tapia, 2021).

Ruiz-Primo y Brookhart (2018) señalan que la retroalimentación debe ser vista como un proceso, cuya guía son los objetivos de aprendizaje. Asimismo, indican que es necesario involucrar a los aprendices en distintas fases del proceso, por ejemplo: al definir los criterios de logro, comparar su desempeño con los criterios establecidos, utilizar la información derivada de las evaluaciones para mejorar y expresar qué tipo de retroalimentación les es más útil. En este sentido, también se destaca la importancia de la participación de los estudiantes en el proceso de retroalimentación.

Para que la retroalimentación sea efectiva es necesario que se mencione, por lo menos, un elemento que, de acuerdo con los criterios de logro, el estudiante haya abordado de manera adecuada (Ruiz-Primo; Brookhart, 2018). Además, dar alguna sugerencia de mejora con los siguientes pasos que el estudiante puede tomar para cumplir con los objetivos de aprendizaje propuestos y hacer preguntas o clarificar algunos puntos específicos (Ruiz-Primo; Brookhart, 2018; Zhang-Wu, 2023).

Así mismo, Wisniewski, Zierer y Hatie (2020) indican que entre más información brinde la retroalimentación, será más efectiva, considerando también que dicha información sea oportuna y apropiada al momento en el que se encuentre el estudiante en su ciclo de aprendizaje. La retroalimentación debería ayudar al estudiante tanto a identificar los elementos a mejorar como a reconocer por qué hay que mejorarlo (o por qué cometió algún error) y qué puede hacer para lograrlo (Wisniewski; Zierer; Hatie, 2020).

Carless (2019) subraya la importancia del compromiso de los estudiantes con la retroalimentación tanto a corto como a largo plazo, es decir, desde la mejora de productos específicos, hasta la mejora de sus estrategias para abordar las tareas de evaluación en el futuro. El autor define la retroalimentación como un proceso cíclico en el que los estudiantes dan sentido a los comentarios de retroalimentación que reciben y toman la información para actuar y, con ello, mejorar.

Literacidad para la retroalimentación (*Feedback literacy*)

Entender la retroalimentación como un proceso en el que el estudiante tiene un rol activo dio paso al concepto *feedback literacy* (Sutton, 2012). Paul Sutton (2012) fue el primer autor que conceptualizó el término *student feedback literacy*. Cabe destacar que las primeras menciones del término *feedback literacy* se encuentran como parte relevante de los hallazgos de un estudio previo, realizado por Sutton y Gill

(2010), relacionado con las experiencias e interpretaciones de estudiantes de educación superior respecto a la retroalimentación; sin embargo, la conceptualización concreta la presentó Sutton (2012) en su artículo *Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting*, enfocándose específicamente en el estudiante con el término *student feedback literacy*.

A partir de la revisión del artículo publicado por Sutton (2012) se concluye que *student feedback literacy* refiere a un conjunto de prácticas situadas de aprendizaje que implican prácticas genéricas, habilidades y atributos que le permiten al estudiante leer, interpretar y utilizar la retroalimentación escrita. Diez años después del planteamiento de Sutton (2012), Nieminen y Carless (2023) calificaron el término *feedback literacy* aún como un concepto innovador que se ha expandido rápidamente entre 2017 y 2022.

Si bien el origen de *feedback literacy* se enfoca en el estudiante (Sutton, 2012), es importante mencionar que también se ha retomado la perspectiva del docente, con el término *teacher feedback literacy* (Carless; Winstone, 2023; Jiang; Yu, 2021; Xu; Carless, 2017). Carless y Winstone (2023) definen *teacher feedback literacy*, como el conocimiento, la experiencia y las actitudes para diseñar procesos de retroalimentación que permitan que el estudiante haga uso de la retroalimentación y se promueva el desarrollo de su *student feedback literacy*. Ambos términos (*student feedback literacy* y *teacher feedback literacy*) ponen de relieve que su objetivo recae en optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje con la intención de orientarse a la utilización de la retroalimentación para la mejora del estudiante en distintos aspectos.

Conceptualización de *feedback literacy*

Sutton (2012) fundamenta su propuesta en el marco de los planeamientos de los Nuevos Estudios de la Literacidad (NEL), específicamente a partir de la perspectiva de las literacidades académicas, con base en las aportaciones de autores como Barnett, Gee, Lea, Street, Barton, entre otros. Cabe destacar en este punto que los NEL refieren a un “enfoque del pensamiento sobre el alfabetismo [literacidad] como fenómeno social” (Lankshear; Knobel, 2008, p. 38), y no únicamente a distintos medios o elementos relacionados con la literacidad.

Sutton (2012) hace hincapié en la diferenciación de tres modelos señalados por Lea y Street (1998) para entender la literacidad de los estudiantes de educación

superior y los traslada al campo de la retroalimentación para justificar su posicionamiento en el enfoque de las literacidades académicas. Los tres modelos de Lea y Street (1998) referidos por Sutton (2012) son: 1) habilidades de estudio; 2) socialización académica; y 3) literacidades académicas.

El primer modelo es una aproximación a la literacidad desde la psicología del comportamiento, por lo tanto, la percibe como una habilidad cognitiva individual que los estudiantes aprenden desde un plano meramente técnico e instrumental, con la finalidad de utilizarlo y transferirlo a distintos contextos (Lea; Street, 1998). Para Sutton (2012) esta perspectiva es reduccionista y atribuye los problemas de aprendizaje a las deficiencias de cada estudiante, las cuales se atienden únicamente buscando la mejora de aspectos de la gramática, la ortografía y la organización.

La segunda perspectiva, el modelo de la socialización académica, se plantea en las líneas de la psicología social, la antropología y el constructivismo educativo (Lea; Street, 1998). Se concibe el aprendizaje como un elemento de un proceso más amplio de aculturación a las normas y valores del pensamiento, lectura y escritura académica (Sutton, 2012). Si bien se pone de relieve tanto el rol de aprendiz que se atañe al estudiante, como el contexto cultural, en este modelo parece plantearse la cultura académica como un elemento homogéneo, sin hacer distinciones entre las culturas disciplinares (Lea; Street, 1998).

El tercer modelo corresponde a las literacidades académicas. De acuerdo con Lea y Street (1998) esta perspectiva es la que se acerca más a los postulados de los Nuevos Estudios de la Literacidad. Este modelo permite una teorización más comprehensiva de la lectura y escritura del aprendiz en el contexto de educación superior, ya que sostiene que, además de buscar que los estudiantes dominen nuevas habilidades y se adapten a nuevas culturas de aprendizaje y enseñanza, demanda que estos adquieran nuevas identidades educativas que les permitan conocer, ser y actuar en los contextos académicos y disciplinares (Sutton, 2012).

Los tres modelos no se perciben como perspectivas excluyentes, sino que, como se puede dar cuenta en las descripciones presentadas, se encapsulan uno en el otro. Es decir, el modelo de socialización académica retoma el de habilidades de estudio, al igual que el modelo de literacidades académicas incluye los planteamientos del de la socialización académica y lo enriquece con otros elementos (Lea; Street, 1998).

Bajo este marco de las literacidades académicas, Sutton (2012) establece que *feedback literacy* tiene tres dimensiones, la epistemológica, la ontológica y la práctica. La dimensión epistemológica implica dos perspectivas, la primera es la retroalimentación sobre el conocimiento, de carácter sumativo, donde los formadores hacen comentarios respecto a la cantidad y calidad de los saberes que los estudiantes demuestran; la segunda perspectiva, planteada desde el enfoque formativo, es la retroalimentación para el conocimiento, que señala cómo puede mejorar el desempeño académico y guía al estudiante a comprender su propio proceso de aprendizaje para conseguir resultados favorables. Esta dimensión conlleva que se reconozca el valor de la retroalimentación, tanto por parte de los estudiantes, como de los formadores y las instituciones, para que sea considerado como parte formal del currículo.

Sutton (2012) asegura que las emociones juegan un papel importante en el proceso de retroalimentación. Por ello, plantea la dimensión ontológica, que refiere al ser y a la parte emocional del aprendiz, ya que involucra el desarrollo de la autoconfianza para lidiar con comentarios negativos, el uso de lenguaje constructivo, las relaciones entre maestros y alumnos, la manera de percibir la crítica e, incluso, el estado de ánimo o el momento que atraviesa el estudiante mientras participa en los procesos de retroalimentación.

La dimensión práctica supone la actuación sobre la retroalimentación. Las habilidades necesarias para el desarrollo del estudiante en esta dimensión son leer, interpretar y utilizar la retroalimentación, las cuales no pueden ser dadas por sentado, sino que requieren de criterios explícitos y el manejo del lenguaje académico utilizado.

Aun cuando Sutton señaló que el modelo de las literacidades académicas (Lea; Street, 1998) es la perspectiva que más se aproxima a su planteamiento de la literacidad para la retroalimentación, Nieminen y Carless (2023) encontraron que el 80% de los artículos que incluyeron en su revisión de literatura sobre *feedback literacy*, aborda el modelo de las habilidades de estudio, el 35% el modelo de socialización académica y solo el 10% refiere al modelo de las literacidades académicas. Se infiere que las cantidades presentadas por los autores no son acumulativas (no suman el 100%); sino que en las publicaciones no se abordaban los modelos de manera excluyente, es decir, se suele conceptualizar la literacidad para la retroalimentación desde más de un modelo en un mismo estudio.

¿Literacidad o alfabetización para la retroalimentación?

Debido a la reciente emergencia y popularización del término *feedback literacy* (Nieminen; Carless, 2023), este aún no es definido claramente en la literatura en español. En recientes publicaciones académicas se han encontrado referencias a los planteamientos de Sutton (2012) y de Carless y Boud (2018) donde se traduce *feedback literacy* como "alfabetización de retroalimentación" (Quezada Cáceres; Salinas Tapia, 2021, p. 242), "alfabetización en retroalimentación" (Carrasco Perea; López Ferrero 2023, p. 238) y "alfabetización de la retroalimentación" (Herrera Araya; Villarroel Henríquez; Ríos Muñoz, 2023, p. 232); sin embargo, en ninguno de los casos se profundiza en su conceptualización.

Por otra parte, Moreno Olivos (2021, p. 16) también hace mención de la "alfabetización de la retroalimentación" sin hacer referencia a alguna de las publicaciones o autores que abordan *feedback literacy*. Sin embargo, dado que el marco de referencia de Sutton (2012) es la perspectiva de las literacidades académicas (*academic literacies*), se cuestiona la traducción de *literacy* como alfabetización.

En el campo de la lingüística se ha discutido la traducción del término *literacy*. De acuerdo con Hernández Zamora (2016, p. 21), "literacidad es la castellanización de la palabra inglesa *literacy*, que por muchos años se tradujo al español como *alfabetización*". El autor señala que dicho ajuste en la traducción se debe a las implicaciones de cada concepto, las cuales han ido subrayándose gracias a los estudios e investigaciones desarrolladas en las últimas décadas.

Por ejemplo, López-Bonilla y Pérez Fragoso (2013, p. 25) señalan que, a principios del siglo XX, en España, *alfabetizar* se definía como "ordenar alfabéticamente", significado que fue ampliándose en el transcurso del siglo. En 1962 se reconoció que una persona alfabetizada contaba con conocimientos relacionados con la lectura, la escritura y la aritmética que le permitían desarrollarse en su comunidad.

Por otra parte, *literacy*, al acuñarse, a finales del siglo XIX, "más que la habilidad para leer y escribir ... denotaba una condición para ser 'un tipo de persona'" (López-Bonilla; Pérez Fragoso, 2013, p. 26). En 1997, Kress (1997, *apud* López-Bonilla; Pérez Fragoso, 2013, p. 26), definió *literacy* como "un sustantivo abstracto que denomina un conjunto de factores diversos fusionados como una habilidad".

No obstante, cuando se habla de *alfabetización académica* (Castro Azuara; Sánchez Camargo, 2015; Carlino, 2013), se hace referencia a elementos que van más allá de la capacidad de codificar y decodificar elementos textuales. En primera instancia, la alfabetización académica refiere a la lectura y la escritura en el contexto de la educación superior, enfocado en el aprendizaje disciplinar (Castro Azuara; Sánchez Camargo, 2015; Carlino, 2013).

Asimismo, Carlino (2013, p. 370) asevera que la alfabetización académica es un proceso continuo de enseñanza, ya que se asume que los estudiantes universitarios requieren del apoyo del profesor para ser alfabetizados, es decir, que estos les enseñen a “escribir y leer como lo hacen los especialistas ... [y a] leer y escribir para apropiarse del conocimiento producido por ellos”. Por ende, no se puede esperar que los estudiantes hayan sido alfabetizados académicamente en la formación básica (previa a su ingreso a la universidad), pues se trata de un proceso continuo para prepararse, desarrollarse y participar en el contexto de sus estudios superiores.

Al ser un proceso continuo, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben tener claro que, para desarrollar la alfabetización académica, no bastan cursos independientes o ejercicios desvinculados de prácticas de lectura y escritura. En este sentido, el desarrollo de la alfabetización académica es responsabilidad tanto de la institución como de todos los académicos que imparten cursos en el trayecto formativo (Carlino, 2013).

López-Bonilla y Pérez Fragoso (2013, p. 29) también señalan la diferencia entre alfabetización y literacidad. Indican que la primera refiere a la enseñanza y la segunda a una práctica social. Específicamente estas autoras indican que literacidad es aquello

que las personas hacen cuando leen y/o [sic] escriben, entendida como una práctica social y situada ... y alfabetización [se utiliza] para nombrar la acción (pedagógica) que realizan los distintos agentes e instituciones sobre las personas.

Castro Azuara y Sánchez Camargo (2015, p. 53) indican que la literacidad “hace referencia a un conjunto de prácticas letradas más amplias que el que denota el vocablo español ‘alfabetización’”. Desde el enfoque sociocultural y al entenderse como una práctica social contextualizada (Hernández Zamora, 2016), la literacidad es

algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no sólo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada. Como toda actividad humana, la literacidad es esencialmente social y se localiza en la interacción interpersonal (Barton; Hamilton, 2004, p. 109).

Al tomar en cuenta estas definiciones, se considera que la alfabetización y la literacidad son enfoques que se complementan (Castro Azuara; Sánchez Camargo, 2015). De este modo, se concibe a la alfabetización como un proceso formativo que conduce a la literacidad por lo que ambos se pudieran ubicar en un continuo en el desarrollo académico, personal y profesional de los individuos.

Si bien no existe un acuerdo claro en el campo de la lingüística para la traducción del término *literacy*, dados los referentes presentados y la complejidad del objeto de estudio, se argumenta que el uso del sustantivo *literacidad* es adecuado para este caso, pues implica las prácticas sociales que se relacionan con las tres dimensiones de *feedback literacy* planteadas por Sutton (2012): la epistemológica, la ontológica y la práctica. Por tanto, en este ensayo se propone la traducción de *feedback literacy* al español como *literacidad para la retroalimentación*.

Sin embargo, no se descarta el uso del término *alfabetización para la retroalimentación*, pues puede referir a los procesos formativos que se den en contextos académicos o escolares, como un proceso continuo donde los docentes o facilitadores enseñen a los estudiantes las pautas para participar en los procesos de retroalimentación y a utilizar la información. Es decir, los términos alfabetización y literacidad no son intercambiables, sino que refieren a distintos procesos o prácticas sociales. De este modo, la *alfabetización para la retroalimentación* se propone como la antesala para desarrollar las prácticas sociales que representan la *literacidad para la retroalimentación*.

La definición ampliada de literacidad para la retroalimentación

Un parteaguas en la producción académica respecto a la literacidad para la retroalimentación es el artículo publicado en 2018 por Carless y Boud (2018). Nieminen y Carless (2023) registraron que dicho estudio es el más citado en este campo, debido a que expandieron la idea de Sutton (2012) al redefinir la literacidad del estudiante para la retroalimentación. La propuesta de Carless y Boud (2018) la conceptualiza

como los entendimientos o conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para dar sentido a la información en el proceso de retroalimentación y utilizarla para mejorar la tarea o las estrategias de aprendizaje, tomando en cuenta los roles de participación de los aprendices y los formadores.

Carless y Boud (2018) indican que plantean su definición desde el enfoque del constructivismo social, debido a la interdependencia que contemplan entre los participantes para la construcción del aprendizaje en conjunto. La propuesta de estos dos autores describe cuatro rasgos de la literacidad del estudiante para la retroalimentación: (1) el valor del proceso de retroalimentación, (2) hacer juicios académicos, (3) gestión afectiva y (4) actuar. A continuación, se definen cada uno de ellos a partir de los planteamientos de Carless y Boud (2018).

El primer rasgo está enfocado a reconocer el valor del proceso de retroalimentación, el cual implica que el estudiante se perciba como un participante activo del proceso, que puede ejercer agencia sobre su aprendizaje. Además, este rasgo involucra la manera en que se entiende la retroalimentación y el lenguaje académico con el que cuenta el estudiante para entender, interpretar y pensar que le permitan interactuar en el proceso.

Hacer juicios académicos es el segundo rasgo propuesto y alude a la evaluación de los juicios emitidos y recibidos, con la finalidad de ser capaces de valorar y de tomar decisiones respecto a sus propias tareas y desempeño (y las de otros) a partir de criterios implícitos o explícitos. Es decir, desarrollar la habilidad de elegir las modificaciones pertinentes a aplicar que lleven a la mejora de los resultados y del aprendizaje en general.

El tercer rasgo indica la gestión afectiva e incluye los sentimientos y las actitudes que se manifiestan o provocan en el proceso de retroalimentación. En este sentido, involucra la relación docente-estudiante, la motivación, la autoeficacia, la atmósfera de aprendizaje, la confianza, las habilidades socioemocionales, el tono de las interacciones, entre otros elementos y situaciones.

Actuar, el último rasgo listado, representa el cierre del ciclo de retroalimentación. Apunta al uso productivo de los comentarios de retroalimentación para mejorar, lo que atañe a la responsabilidad del aprendiz y a la puesta en juego de los tres rasgos anteriores.

La conceptualización de Carless y Boud (2018) ha dado paso a nuevas propuestas para el estudio empírico y la expansión de la conceptualización de la

literacidad para la retroalimentación. Algunas de ellas son las de Molloy, Boud y Henderson (2020), Carless y Winstone (2023), Yu, Zhang y Liu (2022), Zhan (2022; 2023), Mamad (2022), entre otros.

Molloy, Boud y Henderson (2020) realizan una aportación relevante en el campo de la literacidad del estudiante para la retroalimentación. Proponen un marco de referencia compuesto por siete categorías y 31 características de estudiantes que demuestran un buen desarrollo de literacidad para la retroalimentación (ver Tabla 1). Tales elementos han sido retomados para la construcción de distintas escalas para la medición de este constructo (Liao, 2021; Yu; Zhang; Liu, 2022; Zhan, 2022).

Tabla 1 - Marco de referencia de literacidad para la retroalimentación centrada en el aprendizaje

Un estudiante que demuestra un buen desarrollo de literacidad para la retroalimentación:	
Categoría	Característica
Se compromete con la retroalimentación como mejora	1. Establece disposición a usar la retroalimentación continuamente para mejorar su trabajo 2. Reconoce que el dominio/experiencia no es fijo, pero puede cambiar con el tiempo y el contexto
Entiende la retroalimentación como un proceso activo	3. Reconoce el papel de los procesos de retroalimentación en la mejora del trabajo, en el refinamiento de juicios y de estrategias de aprendizaje 4. Reconoce que los aprendices efectivos tienen un rol activo en la identificación de sus necesidades de aprendizaje 5. Anticipa sus necesidades de aprendizaje y las comunica a quienes corresponde 6. Entiende la función de estándares y criterios al momento de juzgar su trabajo o el de otros 7. Identifica que necesita completar un ciclo de retroalimentación para que la información proporcionada por otros sea eficaz 8. Reconoce que la retroalimentación debería coadyuvar al desarrollo de la capacidad para hacer juicios evaluativos propios, a través del tiempo y en otros resultados de aprendizaje

Continúa

Un estudiante que demuestra un buen desarrollo de literacidad para la retroalimentación:	
Categoría	Característica
Busca información para mejorar el aprendizaje	9. Reconoce que la retroalimentación requiere búsqueda activa y no esperar que otros le den información que no ha solicitado 10. Utiliza un amplio repertorio de estrategias para obtener información apropiada de otros para apoyar su aprendizaje 11. Considera retroalimentación de múltiples fuentes (profesores, entrenadores, pares, profesionales, consumidores) para logara mayor alcance y diferentes oportunidades de aprendizaje 12. Reconoce que distintos grupos de interés pueden tener diferentes perspectivas, experiencias y niveles de inversión en el proceso 13. Se compromete en el diálogo para obtener información útil acerca de los estándares, criterios y la naturaleza del trabajo 14. Busca ejemplos como una manera de dar sentido a los estándares del trabajo 15. Buscar señales del entorno y de la misma tarea que sirvan como indicadores de la idoneidad del trabajo
Procesa los comentarios de retroalimentación	16. Identifica y utiliza estándares, criterios y ejemplos 17. Reconoce e interpreta el lenguaje propio de la educación que contiene pistas importantes sobre la tarea o los resultados 18. Acepta y rechaza selectivamente las opiniones de los demás para llegar a sus propias valoraciones 19. Extrae información clave de los demás que podría requerir que les solicite mayor detalle o claridad
Reconoce y trabaja las emociones	20. Demuestra voluntad y sensibilidad al acercarse a otros para buscar sugerencias y continuar dialogando con ellos si es necesario 21. Demuestra apertura a recibir comentarios de otros sin mostrarse a la defensiva 22. Genera confianza en facilitar el intercambio de información honesta y significativa con otros 23. Reconoce que la información de retroalimentación se presenta en distintos modos, con diferentes capacidades para movilizar emociones 24. Gestiona los retos emocionales de recibir información que podría ser mal recibida o juzgada 25. Considera la influencia de la evaluación de alto riesgo en la manera en que los estudiantes pueden participar en un diálogo sincero sobre su propio desempeño. Por ejemplo, declarar deficiencias en su desempeño podría impactar en sus calificaciones o el deseo de obtener buenos puntajes podría reducir la receptividad de los estudiantes a la información de retroalimentación

Continúa

Conclusão

Un estudiante que demuestra un buen desarrollo de literacidad para la retroalimentación:	
Categoría	Característica
Entiende la retroalimentación como un proceso recíproco	26. Reconoce que tiene roles como usuario y como proveedor de información y que las habilidades en cada uno favorecen al otro rol 27. Brinda información útil para otros acerca de la naturaleza de su trabajo 28. Demuestra sensibilidad cultural al no asumir que otros reaccionarán del mismo modo al recibir o responder a la información brindada
Refleja los resultados del procesamiento de la retroalimentación	29. Responde a los comentarios de retroalimentación que le dan los otros a través del establecimiento de metas y de la planeación sobre cómo puede utilizar la información recibida en trabajos futuros 30. Analiza y registra la información en formatos adecuados con la intención de actuar a partir de ello 31. Monitorea su progreso para identificar dónde podría ser útil la retroalimentación y para influir en el establecimiento de nuevas metas de aprendizaje

Fuente: Adaptado de Molloy, Boud y Henderson (2020).

Es importante mencionar que el marco de referencia propuesto por Molloy, Boud y Henderson (2020) no se deriva del análisis de datos que abordaron específicamente la literacidad para la retroalimentación, sino que se desprende de los resultados de una investigación que buscaba que los estudiantes describieran sus prácticas exitosas de retroalimentación. No obstante, los autores declaran que se llevó a cabo un proceso de análisis iterativo que partió de las características de la literacidad para la retroalimentación indicadas por Carless y Boud (2018).

Uno de los modelos que también ha cobrado interés se basa en la perspectiva ecológica del aprendizaje retomada por Chong (2021) para plantear el marco conceptual tridimensional de literacidad para la retroalimentación, compuesto por la dimensión de compromiso, la dimensión contextual y la dimensión individual. Esto converge con las ideas de Martínez Rizo (2013) referente a los distintos factores que repercuten directa o indirectamente en los procesos de evaluación, como las características del profesorado, del alumnado y del entorno.

La propuesta de Chong (2021) también parte de los cuatro rasgos enunciados por Carless y Boud (2018): valor del proceso de retroalimentación, juicios académicos, gestión afectiva y actuar, los cuales integran la dimensión de compromiso. La aportación del modelo supone la integración de la dimensión contextual y la dimensión individual, ya que el autor sugiere que el grado en que los estudiantes

puedan dar sentido y utilizar la retroalimentación depende de los elementos a los que refiere en cada una de estas dos dimensiones.

La dimensión contextual se organiza en cuatro niveles: (1) el nivel textual, que indica que el tipo o modos de retroalimentación influyen en la manera en que el estudiante se relaciona con la retroalimentación; (2) el nivel interpersonal, referente a la relación entre el aprendiz y el formador, puesto que la retroalimentación implica confianza, emociones y distribución del poder; (3) nivel instruccional, orientado a la literacidad del profesor para la retroalimentación, y (4) nivel sociocultural, señala que las maneras en que los estudiantes perciben tanto el aprendizaje como el rol del profesorado se ven influidas por el rol cultural que se le asigna dicha profesión o a la educación.

La dimensión individual contempla las diferencias de los aprendices, en términos de: (1) creencias, (2) metas, (3) experiencias previas y (4) capacidades. En primera instancia, se hace referencia a que los estudiantes identifiquen que la información que reciben en la retroalimentación es apropiada y útil para su trayectoria de aprendizaje y para sus intereses y objetivos. Asimismo, las experiencias de los estudiantes suelen relacionarse con sus prácticas y expectativas hacia la retroalimentación.

Como se señaló en el apartado anterior, la literacidad para la retroalimentación es una práctica social, por lo tanto, conlleva la consideración de los factores contextuales e individuales que la sitúan, tal como las señala Chong (2021) en su modelo. El estudio empírico de Zhan (2023) respalda este modelo conceptual, pues al hacer un análisis de 15 entrevistas desde la perspectiva ecológica, una parte de sus hallazgos refieren que la literacidad para la retroalimentación se ve influenciada por los valores culturales chinos, los entornos de aprendizaje y las experiencias previas de retroalimentación.

Consideraciones finales

La literacidad para la retroalimentación es un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes y docentes desarrollan al verse inmersos en ambientes de enseñanza y aprendizaje que promueven la participación y reflexión en torno a su propio trabajo o desempeño y el de los demás, con la finalidad de hacer uso efectivo de la retroalimentación con miras a la mejora (Carless; Boud, 2018; Sutton, 2012; Yu; Zhang; Liu, 2022). Es decir, no se trata de capacidades innatas,

automáticas o intuitivas, sino que los estudiantes requieren apoyo y condiciones que favorezcan el desarrollo de esta literacidad a lo largo de su formación académica, pues representa un proceso complejo lleno de retos (Sutton, 2012).

Pero ¿cómo generar tales condiciones para que el estudiante pueda desarrollar su literacidad para la retroalimentación? Carless y Boud (2018) enuncian dos actividades: (1) retroalimentación entre pares, porque requiere analizar los productos de los compañeros y hacer juicios en función de criterios establecidos, además que, paralelamente, se genera un proceso de autoevaluación; y (2) análisis de ejemplos, para tener un referente de las expectativas y valorar qué aspectos o elementos deben tomar en cuenta o modificar en su aprendizaje o tareas, asimismo, al revisar distintos tipos de recursos relacionados con la materia de interés, se relacionan con la disciplina y desarrollan su literacidad académica.

Para que ambas actividades tengan éxito, los estudiantes necesitan entrenamiento previo y tener claro qué es lo que se espera de ellos. Además, requieren que los formadores funjan como guías o modelos de ello, así como para explicar a los estudiantes las intenciones de cada actividad y resolver dudas (Carless; Boud, 2018).

De este modo, cobra sentido la conceptualización propuesta en este ensayo: considerar la alfabetización para la retroalimentación (proceso formativo que requiere de la enseñanza) y la literacidad para la retroalimentación (conjunto de prácticas situadas) como proceso continuo y entramado, ya que las acciones que se implementen para promover o modificar la primera, afectarán la manera en que se lleve a cabo la segunda. Cabe destacar que, aunque desde esta perspectiva, alfabetización y literacidad son términos complementarios, no son sinónimos, sino que refieren a distintos constructos.

Otras estrategias que podrían promover la literacidad para la retroalimentación son: orientar los comentarios de retroalimentación al producto, al proceso o a la autorregulación y no a las características personales (Hattie; Timperley, 2007); diversificar los medios por los que se da retroalimentación (Moreno Olivos, 2021); involucrar a los estudiantes en la definición de objetivos y criterios de evaluación (Ruiz-Primo; Brookhart, 2018); plantear el currículo desde una perspectiva que contemple la literacidad para la retroalimentación como un aspecto útil para el ámbito académico y profesional (Winstone; Baloo; Carless, 2022); Promover espacios de confianza para el diálogo constructivo, donde los estudiantes puedan expresar

dudas, confirmar comprensiones y pedir ayuda; Diseñar actividades que incluyan momentos de retroalimentación, con espacios y tiempos para que los estudiantes tengan oportunidad de analizar los comentarios de retroalimentación, valorar su utilidad e implementar los ajustes que consideren necesarios, entre otras.

En la literatura existente en inglés aún no hay un acuerdo unánime respecto a la definición de la literacidad para la retroalimentación (Schluer; Rütli-Joy; Unger, 2023), pues se continúan presentando nuevas perspectivas de análisis dado que es un tema de reciente surgimiento. Los resultados del análisis de Nieminen y Carless (2023) respecto a las distintas maneras de conceptualizar *feedback literacy* en las publicaciones académicas, señalan que hay que poner especial atención en la manera de abordar la literacidad para la retroalimentación, para evitar caer en perspectivas reduccionistas o limitantes que no logren abarcar la complejidad que conllevan todos los aspectos y dimensiones que supone el término. Es decir, que se consideren los planteamientos de Sutton (2012), en el marco de las literacidades académicas, y que se tome en cuenta el ámbito disciplinar y el entorno o condiciones que influyen en la manifestación de la literacidad para la retroalimentación.

La agenda de investigación para los países hispano hablantes está completamente abierta. Es necesario continuar con el abordaje de discusiones teóricas y conceptuales, así como desarrollar estudios empíricos o intervenciones que den cuenta de la literacidad para la retroalimentación en las distintas instituciones y niveles o tipos educativos, con los diversos actores y con las particularidades de cada modalidad.

Referencias

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (ed.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004. p. 109-139.

CARLESS, D.; BOUD, D. The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 43, n. 8, p. 1315-1325, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2018.1463354>. Acceso en: 25 oct. 2022.

CARLESS, D.; WINSTONE, N. Teacher feedback literacy and its interplay with student feedback literacy. *Teaching in Higher Education*, Oxfordshire, v. 28, n. 1, p. 150-163, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1782372>. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/342093080_Teacher_feedback_literacy_and_its_interplay_with_student_feedback_literacy. Acceso en: 22 nov. 2024.

CARLESS, D. Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 44, n. 5, p. 705-714, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2018.1531108>. Acceso en: 2 dic. 2022.

CARLINO, P. Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 18, n. 57, p. 355-381, 2013. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/140/14025774003.pdf>. Acceso en: 21 jul. 2023.

CARRASCO PEREA, E.; LÓPEZ FERRERO, C. Retroalimentación ¿para aprender?: experiencias de futuros docentes de lenguas. *Perspectiva Educativa*, Valparaíso, v. 62, n. 2, p. 234-255, 2023. DOI: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.62-iss.2-art.1419>. Disponible en: <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/1419>. Acceso en: 4 dic. 2023.

CASTRO AZUARA, M. C.; SÁNCHEZ CAMARGO, M. Escribir en la universidad: la organización retórica del género tesina en el área de humanidades. *Perfiles Educativos*, Ciudad de México, v. 37, n. 148, p. 50-67, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49311>. Disponible en: https://servicioseditoriales.unam.mx/perfiles_ojs3308/index.php/perfiles/article/view/49311. Acceso en: 20 jul. 2023.

CHONG, S. W. Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 46, n. 1, p. 92-104, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1730765>. Acceso en: 15 feb. 2022.

DAWSON, P.; YAN, Z.; LIPNEVICH, A.; TAI, J.; BOUD, D.; MAHONEY, P. Measuring what learners do in feedback: the feedback literacy behaviour scale. *Assessment &*

Evaluation in Higher Education, Lancaster, v. 49, n. 3, p. 348-362, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2023.2240983>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2023.2240983>. Acceso en: 20 jul. 2024.

GOZALI, I.; SYAHID, A.; SURYATI, N. Ten years after Sutton (2012): quo vadis feedback literacy? (A bibliomeric study). *Register Journal*, Salatiga, v. 16, n. 1, p. 139-167, 2023. DOI: <https://doi.org/10.18326/register.v16i1.139-167>. Disponible en: <https://ejournal.uinsalatiga.ac.id/index.php/register/article/view/148>. Acceso en: 15 ene. 2024.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. *Review of Educational Research*, Washington, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430298487>. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/003465430298487>. Acceso en: 25 ago. 2021.

HERNÁNDEZ ZAMORA, G. *Literacidad académica*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2016.

HERRERA ARAYA, D.; VILLARROEL HENRÍQUEZ, V.; RÍOS MUÑOZ, D. Investigación sobre retroalimentación en español: una revisión sistemática de la literatura. *Meta: Avaliação*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 46, p. 214-237, 2023. DOI: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v15i46.3879>. Disponible en: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/metaavaliacao/article/view/3879/pdf>. Acceso en: 19 ene. 2024.

HOUNSELL, D. The trouble with feedback: new challenges, emerging strategies. *TLA Interchange*, [S. l.], v. 2, p. 1-10, 2008.

JIANG, L.; YU, S. Understanding changes in efl teachers' feedback practice during covid-19: implications for teacher feedback literacy at a time of crisis. *The Asia-Pacific Education Research*, Singapur, v. 30, p. 509-518, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00583-9>. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-021-00583-9>. Acceso en: 29 nov. 2022.

JOUGHIN, G.; BOUD, D.; DAWSON, P.; TAI, J. What can higher education learn from feedback seeking behaviour in organisations? Implications for feedback literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 46, n. 1, p. 80-91, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1733491>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1733491>. Acceso en: 5 sep. 2023.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Nuevos alfabetismos: su práctica cotidiana y el aprendizaje en el aula*. Madrid: Morata, 2008.

LEA, M. R.; STREET, B. V. Student writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, Oxfordshire, v. 23, n. 2, 1998. DOI: <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>. Disponible en:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079812331380364>. Acceso en: 2 nov. 2022.

LIAO, Y. *Developing and validating the student assessment-based feedback literacy (SAFL) instrument: a mixed-methods approach*. 2021. 174 f. Disertación (Doctoral of Philosophy) - University of Texas, Texas, 2021. Disponible en: https://scholarworks.utep.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4423;context=open_etd_. Acceso en: 26 ene. 2023.

LÓPEZ-BONILLA, G.; PÉREZ FRAGOSO, C. Debates actuales entorno a los conceptos "alfabetización", "cultura escrita" y "literacidad". In: CARRASCO ALTAMIRANO, A.; LÓPEZ-BONILLA, G. (coord.). *Lenguaje y educación: temas de investigación educativa en México*. México: Fundación SM, 2013. p. 21-50. Disponible en: https://www.fundacion-sm.org.mx/sites/default/files/publicaciones/lenguaje_educacion.pdf. Acceso en: 28 jul. 2023.

MAMAD, A. Key capabilities for promoting student feedback literacy. *Hungarian Educational Research Journal*, Budapest, v. 13, n. 2, p. 298-315, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1556/063.2022.00164>. Disponible en: <https://akjournals.com/view/journals/063/13/2/article-p298.xml>. Acceso en: 28 jul. 2023.

MARTÍNEZ RIZO, F. Dificultades para implementar la evaluación formativa: revisión de literatura. *Perfiles educativos*, México, v. 35, n. 139, p. 128-150, 2013. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.139.35716>. Disponible en: https://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/35716. Acceso en: 19 oct. 2023.

MOLLOY, E.; BOUD, D.; HENDERSON, M. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 45, n. 4, p. 527-540, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2019.1667955>. Acceso en: 18 nov. 2022.

MORENO OLIVOS, T. *La retroalimentación: un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Ciudad de México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2021. Disponible en: <http://dccd.cua.uam.mx/libros/investigacion/Retroalimentacion.pdf>. Acceso en: 3 may. 2022.

NIEMINEN, J. H.; CARLESS, D. Feedback literacy: a critical review of an emerging concept. *Higher Education*, Reino Unido, v. 85, p. 1381-1400, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00895-9>. Disponible en: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-022-00895-9>. Acceso en: 15 ago. 2023.

QUEZADA CÁCERES, S.; SALINAS TAPIA, C. Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: una propuesta basada en la revisión de la literatura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Ciudad de México, v. 26, n. 88, p. 225-251, 2021.

Disponível em: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext;pid=S1405-66662021000100225. Acesso em: 29 dic. 2021.

RUIZ-PRIMO, M. A.; BROOKHART, S. M. *Using feedback to improve learning*. Nova York: Routledge, 2018.

SCHLUER, J.; RÜTTI-JOY, O.; UNGER, V. Feedback literacy. In: PHILIPP, T.; SCHMOHL, T. (ed.). *Handbook transdisciplinary learning*. Bielefeld: Transcript Verlag, 2023. p. 155-164. DOI: 10.14361/9783839463475-017. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/373492690_Feedback_Literacy Acesso em: 10 ene. 2024.

SUTTON, P.; GILL, W. Engaging feedback: meaning, identity and power. *Practitioner Research in Higher Education*, Cumbria, v. 4, n. 1, p. 3-13, 2010. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1130410.pdf>. Acesso em: 16 dic. 2022.

SUTTON, P. Conceptualizing feedback literacy: knowing, being, and acting. *Innovations in Education and Teaching International*, Londres, v. 49, n. 1, p. 31-40, 2012. DOI:10.1080/14703297.2012.647781. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233018050_Conceptualizing_feedback_literacy_knowing_being_and_acting. Acesso em: 27 oct. 2022.

TRIPODI, N.; FEEHAN, J.; WOSPIL, R.; VAUGHAN, B. Twelve tips for developing feedback literacy in health professions learners. *Medical Teacher*, Basingstoke, v. 43, n. 8, p. 960-965, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1839035>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0142159X.2020.1839035>. Acesso em: 14 ene. 2024.

WINSTONE, N. E.; MATHLIN, G.; NASH, R. A. Building feedback literacy: students' perceptions of the developing engagement with feedback toolkit. *Frontiers in Education*, Nova Delhi, v. 4, p. 1-11, 2019. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00039>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00039/full>. Acesso em: 12 nov. 2022.

WINSTONE, N. E.; BALLOO, K.; CARLESS, D. Discipline-specific feedback literacies: a framework for curriculum design. *Higher Education*, Reino Unido, v. 83, p. 57-77, 2022. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-020-00632-0>. Acesso em: 25 ene. 2023.

WISNIEWSKI, B.; ZIERER, K.; HATTIE, J. The power of feedback revisited: meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, Lausanne, v. 10, p. 1-14, 2020. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2019.03087/full>. Acesso em: 11 nov. 2022.

WONGVORACHAN, T.; BULUT, O.; TSAI, Y.; LINDNER, M. A. Improving student feedback literacy in e-assessments: a framework for the higher education context. *Trends in Higher Education*, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 16-29, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/higheredu1010002>. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2813-4346/1/1/2>. Acesso em: 5 sep. 2023.

WOOD, J. A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 46, n. 8, p. 1173-1190, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1852174>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2020.1852174>. Acceso en: 8 mar. 2023.

XU, Y.; CARLESS, D. 'Only true friends could be cruelly honest': cognitive scaffolding and social-affective support in teacher feedback literacy. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 42, n. 7, p. 1082-1094, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2016.1226759>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2016.1226759>. Acceso en: 18 dic. 2022.

YU, S.; ZHANG, E. D.; LIU, C. Assessing L2 student writing feedback literacy: a scale development and validation study. *Assessing Writing*, [S. l.], v. 53, p. 1-13, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2022.100643>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293522000393?via%3Di> hub. Acceso en: 1 jun. 2023.

ZHAN, Y. Developing and validating a student feedback literacy scale. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 47, n. 7, p. 1087-1100, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2001430>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2021.2001430>. Acceso en: 13 feb. 2023.

ZHAN, Y. What do college students think of feedback literacy? An ecological interpretation of Hong Kong students' perspectives. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, Lancaster, v. 48, n. 5, p. 686-700, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2121380>. Disponible en: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02602938.2022.2121380>. Acceso en: 16 dic. 2023.

ZHANG-WU, Q. Exploring multilingual students' feedback literacy in an asynchronous online writing course. *Assessing Writing*, [S. l.], v. 56, p. 1-13, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.asw.2023.100718>. Disponible en: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1075293523000260?via%3Di> hub. Acceso en: 1 nov. 2023.