

EL PROCESO DE RETROALIMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA DEL PROFESORADO EN SERVICIO

Karen Patricia Rivera Ceseña* y Graciela Cordero Arroyo**

*Estudiante del Doctorado en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC).

a340734@uabc.edu.mx

**Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona. Coordinadora de la Unidad de Diagnóstico e Investigación Educativa del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California.

gcordero@uabc.edu.mx

Recibido: 30 de marzo 2025.

Aceptado: 15 de mayo 2025.

Resumen

El objetivo de este artículo es describir el proceso de retroalimentación en línea que se da en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Se partió del paradigma interpretativo, con alcance exploratorio. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas a cinco egresados de la LEP, procesadas con análisis cualitativo de contenido. Se reporta la caracterización del proceso de retroalimentación, con experiencias princi-

palmente asociadas al desempeño de los formadores, momentos y espacios de retroalimentación. Asimismo, se retoma la perspectiva que el profesorado atañe a los roles tanto de ellos como aprendices y de los formadores. En general, el profesorado participante expresó haber tenido buenas experiencias respecto al proceso de retroalimentación en línea en la LEP. No obstante, también se señaló que no todos los formadores ofrecen retroalimentación efectiva u oportuna. Se encontró que los estudiantes valoran la presencia social de los formadores, por el carácter principalmente asincrónico de la comunicación.

Palabras clave: Retroalimentación, formación continua de profesores, formación en línea.

Abstract

The objective of this article is to describe the online feedback process that occurs in the Bachelor of Primary Education (LEP, by its acronym in Spanish). It was based on the interpretive paradigm, with an exploratory scope. Semi-structured interviews were applied to five LEP graduates, processed with qualitative content analysis. The characterization of the feedback process is reported, with experiences mainly associated with the performance of the trainers, moments and spaces of feedback. Likewise, the perspective that the teachers have regarding the roles of both themselves as learners and of the trainers is taken up. In general, the teachers expressed they had good experiences regarding the online feedback process in the LEP. However, it was also pointed out that not all trainers offer effective or timely feedback. It was found that students value the social presence of the trainers, due to the mainly asynchronous nature of the communication.

Keywords: Feedback, online teacher professional development, online learning.

Este reporte de resultados es parte de un estudio desarrollado en el marco de una tesis doctoral que busca explorar la literacidad para la

retroalimentación en línea en la formación del profesorado en servicio que cursa el Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (conocido como LINI, por Licenciaturas de Nivelación) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El objetivo específico de este artículo es describir el proceso de retroalimentación en línea que se da en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), desde la perspectiva de egresados del programa.

Las LINI tienen un diseño curricular modular flexible y se imparten en modalidad virtual, con acompañamiento de asesores en línea (AL) y tutores (UPN, 2017). Los AL de las LINI son las figuras que mantienen contacto directo con los profesores en formación en los distintos módulos (asignaturas). La comunicación es de carácter institucional y asincrónica, por medio de la plataforma *Moodle*. Según el modelo educativo del programa, el AL es “responsable de orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar a los estudiantes” (UPN, 2017, p. 216).

Asimismo, se contempla la figura del Tutor, cuya función es acompañar a un máximo de 15 estudiantes durante todo el trayecto formativo (desde el ingreso hasta la titulación). En este caso, “el desarrollo de su función, la realizará de manera presencial y/o virtual de tal forma que garantice el intercambio de ideas, la retroalimentación y la construcción del trayecto formativo y del Portafolio de Trayectoria Laboral” (UPN, 2017, p. 214).

En la literatura se indica que la retroalimentación potencia el aprendizaje tanto en entornos presenciales como virtuales (Espasa-Roca & Guash-Pascual, 2021; Espinoza & Ricaldi, 2018; Leibold & Schwarz, 2015). Particularmente, en los cursos en línea, la retroalimentación representa una oportunidad para establecer canales de comunicación entre el formador y los aprendices, dado el poco o nulo contacto cara a cara (Leibold & Schwarz, 2015). No obstante, se ha identificado que la retroalimentación es un reto y un elemento del proceso formativo en línea en que los estudiantes reportan estar insatisfechos (Espasa-Roca & Guash-Pascual, 2021).

El proceso de captación de la retroalimentación se ve afectado por las características de tres factores: el contexto formativo, los mensajes y los participantes del proceso (Wood, 2021), por lo que, al contar

con un entorno de aprendizaje distinto al presencial, las características particulares del contexto, por ejemplo, en línea, influyen directamente en las posibilidades de interacción y diálogo, así como la exigencia de conocimientos y habilidades adicionales para desarrollarse en tales entornos.

Al hablar de retroalimentación en ambientes en línea o virtuales, el proceso también está mediado por la literacidad digital de cada participante, sus posibilidades de acceso y su aceptación a la tecnología, por lo tanto, el apoyo y formación en cuanto al manejo tecnológico es considerado como uno de los primeros pasos necesarios (Wood, 2021) para poder desarrollarse y aprovechar los beneficios de la retroalimentación en este medio.

Moreno Olivos (2021) reconoce que la retroalimentación en los entornos digitales puede ser un reto, ya que “los estudiantes pueden ignorar fácilmente los mensajes de los profesores” (p. 194); no obstante, también representa un amplio abanico de oportunidades respecto a los medios o espacios por los que los formadores pueden establecer canales para desarrollar el proceso de retroalimentación, tanto sincrónicos como asincrónicos, que involucren comunicación oral, escrita o ambas.

Aunado a ello, en los últimos años se ha empezado a estudiar la literacidad para la retroalimentación, entendida como los conocimientos, habilidades y disposiciones de los estudiantes para comprender y hacer uso de la retroalimentación, así como participar en el proceso como agentes activos (Carless & Boud, 2018). Se parte de la premisa que indica que los aprendices desarrollan la literacidad para la retroalimentación mientras se desenvuelven en el entorno académico, ya que no se trata de un atributo innato (Sutton, 2012).

Como antesala al estudio de la literacidad del estudiante para la retroalimentación en línea, se considera relevante conocer las características del entorno formativo e identificar cómo se lleva a cabo el proceso de retroalimentación en línea, específicamente en la formación del profesorado en servicio que cursa un programa que privilegia el acompañamiento y retroalimentación de los aprendices.

Método

La investigación parte del paradigma interpretativo (Erickson, 1997) y es de alcance exploratorio. Participaron cinco docentes de educación primaria que egresaron de la LEP. Se optó por contemplar a egresadas y egresados como informantes clave, porque se considera que cuentan con una visión holística de los distintos procesos de retroalimentación, por haber culminado su experiencia formativa en los módulos de la licenciatura y por estar experimentando los procesos que implica la construcción de su trabajo de titulación. En la Tabla 1 se muestran las características generales del profesorado participante.

Con la intención de cuidar el anonimato, a cada uno de los participantes se le asignó una clave de identificación para la sistematización de los datos y la presentación de los hallazgos (ej. E1, donde E es “Entrevistado” y 1 refiere al número asignado, de acuerdo al orden cronológico de las entrevistas).

| Tabla 1. Características del profesorado participante. | | | | |
|---|--------|--------------------|--|--|
| Clave | Sexo | Entidad federativa | Formación académica | Años de experiencia en el área educativa |
| E1 | Mujer | Quintana Roo | Normalista en Educación Primaria (Generación 1987 ^a) | 35 |
| E2 | Mujer | Yucatán | Licenciatura en Psicopedagogía Integral | 10 |
| E3 | Mujer | Querétaro | Licenciada en Psicopedagogía | 7 |
| E4 | Mujer | Jalisco | Licenciada en Psicología Educativa Estudiante de maestría (actualmente) | 11 |
| E5 | Hombre | Quintana Roo | Licenciatura en Pedagogía Carrera Técnica físico matemático Estudiante de maestría (actualmente) | 5 |

Nota. ^a última generación que no les solicitaron preparatoria.

Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica de recolección de datos (Díaz-Bravo *et al.*, 2013). El instrumento (guion de entrevista) se diseñó de manera colaborativa, con lluvia de ideas a partir de los planteamientos de la literatura. El guion se estructuró en cuatro dimensiones: antecedentes académicos, experiencia laboral, experiencia en la LEP y retroalimentación. De acuerdo al carácter semiestructurado, los temas fueron abordados de distintas maneras en cada sesión, con ligeros ajustes y adiciones de preguntas derivados de los comentarios de participantes en sesiones previas.

Al requerir la participación de docentes que egresaron de la LEP, se solicitó el apoyo de las autoridades institucionales de la UPN para que se facilitaran los datos de contacto de informantes. La UPN envió un listado con los nombres y dirección de correo electrónico de cinco docentes egresados de la LEP.

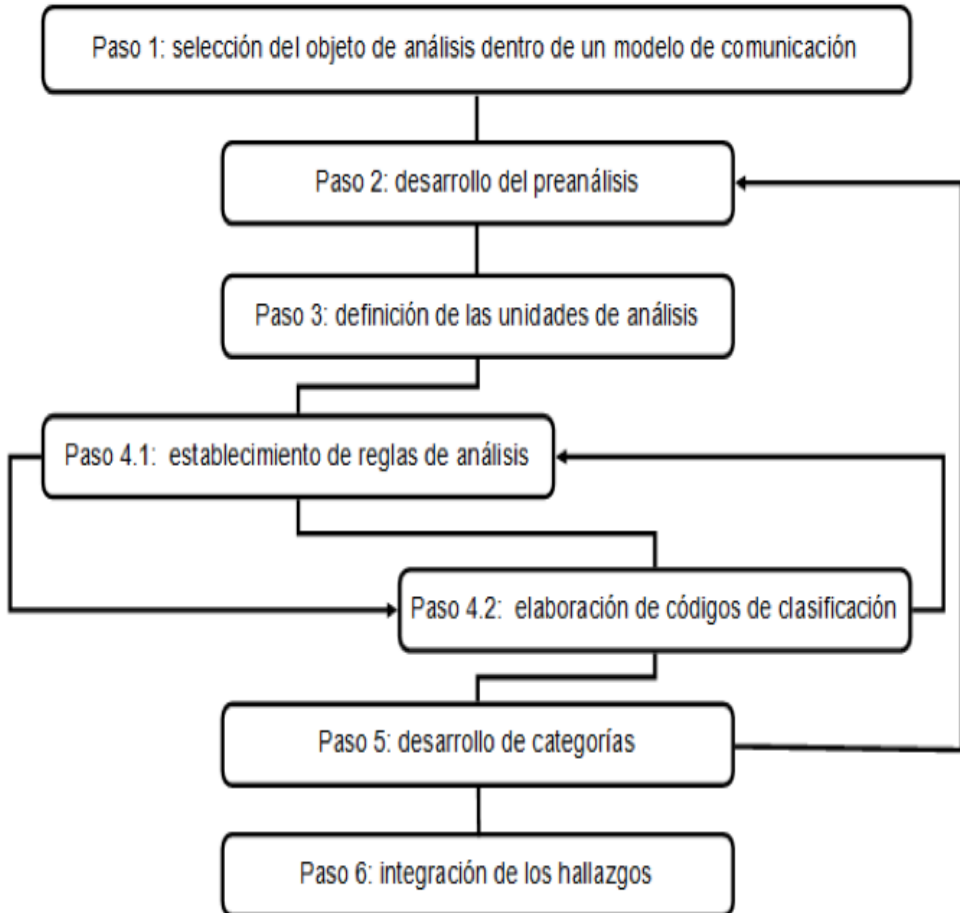
Se envió una invitación por correo electrónico al profesorado para participar como informantes clave. Se les describió el objetivo de la investigación, las condiciones de la entrevista (modalidad y tiempo aproximado de duración) y el carácter anónimo de su participación. Todos respondieron con interés en participar y se agendaron las sesiones de acuerdo con su disponibilidad y zona horaria.

Las entrevistas se hicieron por medio de videollamada en *Google Meet*, con una duración aproximada de una hora. Con la autorización de las personas participantes, se grabó el audio de cada sesión para facilitar la sistematización de los datos. Los audios de las entrevistas fueron transcritos con la herramienta *Trint*. Posteriormente, los archivos de texto se revisaron en términos de puntuación y congruencia con el discurso, puesto que *Trint*, si bien minimiza los tiempos de dedicación a la transcripción de los audios, no ofreció un texto 100% fiel al audio. El corpus de datos resultó en 94 cuartillas en procesador de textos *Microsoft Word*.

Se utilizó la técnica de análisis cualitativo de contenido (ACC), que es un proceso de análisis que amalgama las bondades del análisis cuantitativo, tales como el referente teórico, los modelos, la categorización, y los criterios de validez y confiabilidad; y, las del análisis cualitativo, que son el desarrollo de categorías inductivas, el análisis

contextual y la aplicación de categorías deductivas (Mayring, 2000). Para llevar a cabo el ACC, Cáceres (2003) propone un procedimiento de seis pasos no lineales, que permiten transitar entre la codificación, categorización y establecimiento de reglas de análisis (ver Figura 1).

Figura 1. Procedimiento general de la técnica de análisis cualitativo de contenido.



Nota. Adaptado de “Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable” por P. Cáceres, 2003, *Psicoperspectivas*, 2(1), p. 58.

<https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>.

El proceso de intercodificación para obtener el índice de confiabilidad del libro de códigos se hizo con el apoyo de un par académico que desarrolla investigación respecto a la retroalimentación en la formación inicial docente. Se hicieron tres ejercicios de intercodificación, valorados con la fórmula de Holsti (1969): $C.F.=2M/(N_1+N_2)^1$, con resultados de 0.51, 0.69 y 0.79, respectivamente. De acuerdo con Mayring (2014), el último índice de confiabilidad registrado (0.79) es considerado aceptable.

Después de los ajustes derivados del proceso de intercodificación, el libro de códigos contempló cuatro categorías, cuatro subcategorías y 25 códigos. Para efectos del presente artículo, se reporta la categoría *Proceso de retroalimentación*, y la subcategoría *Consciencia del rol*, con tres códigos cada una.

El *Proceso de retroalimentación* incluyó: (1) *comentarios de retroalimentación*, definido como ejemplos que los docentes en formación refieren para ilustrar las observaciones emitidas por los formadores; (2) *características del proceso*, referente a los momentos y canales por los cuales se daba la retroalimentación en el trayecto formativo, así como las inconsistencias identificadas por el docente en formación y el señalamiento a la ausencia de retroalimentación y (3) *dificultades técnicas*, relacionado a los señalamientos a aspectos del entorno formativo que el profesorado en formación considera que repercuten en su desempeño en el proceso de retroalimentación.

Por otra parte, los tres códigos de *Consciencia del rol* fueron: (1) rol del estudiante, entendida como la manera en que, como aprendiz, se involucraba en los procesos de retroalimentación; (2) rol del formador, definida como la percepción que el profesorado en formación tiene respecto al formador (Asesor o Tutor), las actividades que desempeña y las responsabilidades que le atribuye a dichas figuras, y (3) *valor de la retroalimentación*, que implicaba el reconocimiento de la retroalimentación como un elemento importante del proceso de aprendizaje en línea.

1 M = número de codificaciones donde los dos codificadores están de acuerdo. N_1 = número de codificaciones del codificador 1. N_2 = número de codificaciones del codificador 2 (Torres Gordillo & Perera Rodríguez, 2009).

Resultados y discusión

En este apartado se presentan y discuten los hallazgos del estudio. En primera instancia, se caracteriza el proceso de retroalimentación descrito por el profesorado participante, desde su experiencia como estudiantes que egresaron de la LEP: reportaron distintas experiencias relacionadas a los procesos de retroalimentación, principalmente asociadas al desempeño de los formadores, en cuanto a los momentos y espacios utilizados para llevar a cabo la retroalimentación. En el segundo subapartado se retoma la perspectiva que el profesorado atañe a los roles tanto de ellos como aprendices y de los formadores (AL o tutores).

Proceso de retroalimentación

Si bien todos los profesores refirieron haber recibido retroalimentación por parte de AL o Tutores asignados, tres participantes señalaron que no se trató de la generalidad, pues en ocasiones había ausencia de retroalimentación por parte de algunos AL o se daba en momentos no oportunos (E2; E4; E5). De acuerdo con la Entrevistada 2, al no contar con la guía u observaciones pertinentes, esta situación tuvo repercusiones en entregas posteriores:

la verdad es que, así, siéndote sincera, no todos los maestros nos daban retroalimentación. Al final de que curses todo el cuatrimestre te asignaba tu calificación, pero no había una retroalimentación de cada asignatura. Yo creo, por eso, ahorita al subir las integradoras en el portafolio de evidencias... salen ciertas características que hay que modificar, porque fue parte de esos Asesores [con quienes] no hubo la retroalimentación (E2-2:32).

En ocasiones, los comentarios recibidos durante el trayecto formativo eran considerados incompletos o de poca utilidad, puesto que los profesores no lograban identificar en ellos la información que necesitaban para mejorar su tarea o su desempeño. Una de las maestras

comentó “te dicen ‘no’, pero no te dicen en qué estás mal. Entonces ¿Cómo vas a componer algo? Si no te están diciendo ‘¿Sabes qué? Aquí estás mal, aquí te faltó o aquí tienes esto de más, quítalo, ponlo, adecúalo’” (E1-1:102). Es decir, requerían comentarios de retroalimentación específicos y orientadores, los cuales, también se presentaban:

y sí había maestros [AL] que, por ejemplo, en las actividades, te calificaba una actividad y te ponía ahí toda la retroalimentación completita, o sea, te volvía a cargar el mismo documento, pero ya con retroalimentación “modifícale acá, ponle otras referencias acá”, así ya te mandaba otra vez tu misma actividad, pero con las especificaciones que tenías que modificar (E2-2:78).

En los entornos asincrónicos de formación en línea la retroalimentación se torna particularmente relevante porque es uno de los pocos procesos que conecta a los aprendices individuales con los instructores y con sus pares (Jensen *et al.*, 2021). Por ello, se espera que cumpla con las características referidas por los participantes de este estudio. En este sentido, los comentarios de retroalimentación en línea, además de incluir señalamientos de respuestas correctas e incorrectas, deben incluir observaciones precisas, explícitas y personalizadas, así como brindarse en los momentos oportunos (Máñez, 2020; Moreno Olivos, 2021).

En la LEP el medio institucional establecido para la comunicación y, por ende, para la retroalimentación, es la plataforma *Moodle* en donde se imparten los módulos (UPN, 2017). Esto limita la interacción exclusivamente a la comunicación escrita y asincrónica. Sin embargo, algunos de los AL implementan medios alternos de comunicación con los profesores en formación, tales como videollamadas, correo electrónico o mensajería instantánea por *WhatsApp* (E2, E3). Asimismo, dos de los profesores informantes señalaron que, aunque no tuvieron la experiencia de contar con sesiones sincrónicas (videollamadas) de retroalimentación, les hubiera gustado que se incluyeran (E4, E5). La diversificación de canales de comunicación es bien recibida por los participantes de este estudio, ya que consideran que agiliza y mejora

la calidad del proceso de retroalimentación y la aclaración de dudas, así como el contacto directo con el formador y con sus pares (E2, E3), lo cual es referido también por Moreno Olivos (2021) como un medio para aprovechar las ventajas de la modalidad en línea. Al respecto, una de las maestras señaló:

Había otro también que nos mandaba un link por medio de nuestro correo y decía ‘reunión virtual, tal fecha a tal hora’ y nos reuníamos [...] y nos hacía preguntas respecto a todas las actividades ¿Qué nos pareció? ¿Qué le cambiarías? ¿Qué te gustaría mejorar? ¿Cómo ves...? Yo creo como para que rompamos esa parte de hielo y conocernos, porque había compañeros que ni siquiera los conoces, solo lees su nombre, que está en tu grupo, pero ni sabes quién es y ni sabes de dónde es, porque todos éramos de diferentes estados (E2-2:40).

Los participantes reportaron una limitante en el proceso de retroalimentación que se relaciona con la naturaleza de la plataforma en la que se imparten los módulos. E3 y E4 comentaron que, en las actividades finales solían no tener acceso para visualizar las observaciones que los AL hacían a sus tareas:

solamente nos aparecía ‘el maestro [AL] fulano ha retroalimentado’ y le dabas en el correo y ya no te dejaba abrir. [...] Entonces, ese era el error de esta plataforma [...] porque sí, me pasó y sí dije ‘pues ¿Qué me habrá puesto?’ [...] ‘¿En qué fallé para no fallar en la próxima?’ (E3-3:46).

Conciencia del rol

Todas las personas participantes de este estudio atribuyeron importancia a la retroalimentación en el proceso de formación, ya que la consideraron útil para recibir guía, identificar aspectos que podían mejorar, motivarse, hacer ajustes en su proceso de aprendizaje y corregir productos. Una de las informantes mencionó: “desde mi punto de vista

no es mala la educación a distancia, si se da la retroalimentación y te dice “aquí estás mal, por eso, por esto y por esto” (E3–3:66).

El rol de los estudiantes se reflejó en los comentarios que indicaban su participación de alguna manera en el proceso de retroalimentación, ya sea atendiendo observaciones para mejorar sus tareas y su desempeño, dando seguimiento a los comentarios, respondiendo o solicitando retroalimentación de los formadores o de compañeros (E1, E2, E3, E4, E5). No obstante, en su mayoría, el discurso de los participantes se enfocaba a esperar los comentarios de retroalimentación por parte de un agente externo, ya fuera el AL o el Tutor.

La transición de un modelo de retroalimentación unidireccional a uno dialógico reside en el involucramiento tanto de enseñantes como de aprendices. Que los estudiantes sean conscientes de su rol activo en la retroalimentación es un elemento crucial, pues de ahí se origina la importancia de la literacidad para la retroalimentación y las oportunidades que tienen para hacerse partícipes de su proceso de aprendizaje (Molloy *et al.*, 2020).

En cuanto al rol de los formadores (AL o Tutores), los docentes informantes indicaron que aquellos tenían distintos perfiles. Una de las principales funciones que les atribuían era dar comentarios de retroalimentación y seguimiento a las dudas y actividades. Los entrevistados mencionaron que, en su mayoría, se encontraron con formadores que brindaban comentarios de retroalimentación personalizados y observaciones específicas y oportunas en las tarea o documentos entregados; así como con AL que únicamente enviaban calificaciones o retroalimentaban al finalizar el módulo, cuando los aprendices ya no podían hacer uso de esa información.

Una de las maestras ejemplificó esta situación, al tener experiencias con distintos tipos de Asesores: “de los 14 [AL] que tuve, tres o cuatro me salieron así, que te olvidaban, que ni existías” (E1-1:69), “pero había otros que mis respetos, lo subo hoy en la noche y temprano ya me lo calificó o ya me puso las observaciones” (E1-1:66). En dicho fragmento, la docente pone de relieve la importancia atribuida a la oportunidad o rapidez en que recibía los comentarios por parte del formador, ya que ello le permitía hacer ajustes a su producto o aprendizaje previo a la siguiente entrega. Estos elementos se relacionan con

la importancia atribuida a la oportunidad y precisión de la retroalimentación (Moreno Olivos, 2021).

Asimismo, el Entrevistado 5, al recibir retroalimentación por parte de los AL en los módulos, percibía la presencia social (Garrison, 2007) del formador, pues comentó: “nosotros, al ver la pantalla nada más y no ver a nadie del otro lado, igual nos desanima un poco. Y cuando sentíamos que nuestros docentes [AL] sabían que nosotros existíamos y nos felicitaban, yo me sentía muy bien” (E5-6:54). La presencia social es parte de los elementos de una experiencia educativa en línea y se manifiesta en la manera de proyectarse a sí mismo en el entono y en cómo se establecen las relaciones con el resto de los participantes, a través de la comunicación efectiva y abierta (Garrison, 2007).

El trabajo de los Tutores también fue referido por las y el informante, especialmente porque se encontraban en proceso de titulación, con acompañamiento de esta figura. Como se mencionó, la función de tutoría puede llevarse de manera presencial o virtual y consta del acompañamiento desde el ingreso hasta la titulación (UPN, 2017). En este sentido, el E5 comentó que, en efecto, contó con el apoyo de su tutora durante todo su trayecto formativo:

Nuestra tutora, la doctora [*nombre omitido por confidencialidad*], una persona muy preparada, siempre nos apoyaba en los temas académicos, cargar materias, pagos y todo. Sin ese tutor, no creo que funcione la licenciatura. Era la única persona que nos resolvía nuestras dudas más vagas. Esa era la persona indicada... [Estuvo presente] desde que mandé mis documentos a revisión para poder aplicar en el plan. Desde ese momento yo estaba contactado con ella. O sea, ella me contactó. Perdón (E5-6:48).

El caso de la E4, si bien estaba teniendo buena experiencia respecto a la tutoría que recibía al momento de la entrevista, comentó que ella tuvo la iniciativa de buscar a su tutora desde el segundo cuatrimestre, ya que no se había contactado con ella; sin embargo, no tuvo respuestas oportunas y, más adelante, le hicieron una reasignación de tutora por jubilación de la primera.

Por otro lado, también se encontraron las experiencias de las E1 y E2, quienes comentaron que no tuvo la oportunidad de contar con tutoría en todo el trayecto formativo para guiarles en las decisiones respecto a las problemáticas a abordar y los módulos que podían ser de mayor utilidad. Particularmente, la E2 refirió que la tutora que le asesoraba los productos para la titulación “apareció hasta el final” (E2-2:23):

en ese momento no teníamos tutor, solo teníamos asesores... pero no había alguien que te diga “carga este módulo porque es el que más te va a servir” o “¿qué quieres, para qué quieres... O sea ¿de qué quieres hablar al final para formar tu portafolio?” No, no había nadie, nadie que nos guíe (E2-2:22).

En este sentido, según las experiencias de las y el participante, tanto AL como tutores, tienen distintas maneras de dar acompañamiento y de retroalimentar. Asimismo, al estar adscritos a diferentes Unidades UPN del país, los procesos institucionales, por ejemplo, de asignación de tutoría, pueden estar acotados a las necesidades y condiciones de cada Unidad.

Conclusiones

En general, el profesorado participante expresó haber tenido buenas experiencias respecto al proceso de retroalimentación en línea en la LEP. Cuando reciben comentarios de retroalimentación elaborada y oportuna, que indica específicamente los aspectos a mejorar y cómo hacerlo, les es más sencillo hacer uso de la retroalimentación para mejorar en las actividades posteriores. No obstante, también se señaló que no todos los AL ofrecen retroalimentación efectiva u oportuna.

Si bien no se espera que en educación superior todos los académicos sigan una pauta específica para desempeñar sus funciones, no se reconoció un perfil general o un patrón en cuanto a la manera de llevar a cabo la retroalimentación. Por ejemplo, respecto a los medios utilizados para comunicarse con los aprendices, si bien algunos AL se apegan exclusivamente al entorno institucional, otros optan por com-

plementar con medios alternos como WhatsApp o videollamadas. Este aspecto también se indicó en un estudio previo (Rivera Ceseña, 2022), que analizó la perspectiva de los AL y refleja parte de la autonomía profesional de los mismos, así como sus distintas condiciones y experiencia respecto al trabajo en línea.

La retroalimentación se refirió como un elemento relevante de la formación en línea; sin embargo, el discurso del profesorado participante se orientó principalmente a describirse como sujetos pasivos en el proceso, con algunos tintes respecto a la participación o incitativa, por ejemplo, en buscar retroalimentación, aplicar las correcciones indicadas por los formadores o dar seguimiento a los comentarios.

Desde el enfoque de la retroalimentación dialógica (Carless, 2016), entendida como un proceso interactivo y bidireccional; poco a poco, estudiantes y aprendices habrán de transitar hacia un proceso en que todos los sujetos participen de manera activa, entablando diálogos respecto a la manera en que se brinda, recibe, procesa y utiliza la información que se intercambia en los comentarios de retroalimentación.

Carless (2016) señala que *Moodle* es un sistema de gestión de aprendizaje que favorece la retroalimentación dialógica, ya que permite el almacenamiento de los comentarios para consultas posteriores, que le ayuden al aprendiz a verificar y avanzar. Sin embargo, esta fue un área de oportunidad que señaló el profesorado participante, ya que la plataforma restringe el acceso al momento en que se hace el cierre del cuatrimestre, por lo que en tales momentos no podían acceder a los últimos comentarios recibidos.

Tanto los AL como los Tutores desempeñan una labor fundamental en las LINI, ya que son responsables de guiar el trayecto formativo del profesorado en formación. Los resultados presentados en este reporte indican que los estudiantes valoran la presencia de los formadores, en particular, por el carácter principalmente asincrónico de la comunicación con los AL.

Desde la perspectiva sociocultural, la retroalimentación involucra más elementos que solo el desempeño o el compromiso de los aprendices y de los formadores; sino que sus interacciones o participación en el proceso se ve mediado por factores de tipo contextual e

individual (Chong, 2021). Es decir, para promover mejoras en el proceso de retroalimentación en línea, es necesario contemplar aspectos relativos a los intereses, experiencias, conocimientos y habilidades individuales de los estudiantes y de los formadores, así como analizar el entorno formativo y las condiciones institucionales.

Este estudio representa un antecedente de investigación que puede ayudar a contextualizar y comprender de mejor manera la manera en que el profesorado en formación interactúa en el proceso de retroalimentación. De este modo, se sugiere continuar con la exploración de los procesos de retroalimentación en la formación en línea del profesorado en servicio, así como avanzar hacia la exploración de constructos emergentes como la literacidad para la retroalimentación en línea, tanto desde la perspectiva de formadores como de aprendices.

Referencias

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Carless, D. (2016, enero). Feedback as Dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, 1-6. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chong, S. W. (2021). Reconsidering student feedback literacy from an ecological perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 92-104. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1730765>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)

- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-225). Paidós.
- Espasa-Roca, A. & Guash-Pascual, T. (2021). ¿Cómo implicar a los estudiantes para que utilicen el feedback online? *RIED: Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 127-148. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29107>
- Espinoza, E. E. y Ricaldi, M. L. (2018, abril). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Universidad: Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(3), 201-210. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/907>
- Garrison, D. R. (2007). Online community of inquiry review: social, cognitive, and teaching presence issues. *Online Learning*, 11(1), 61-72. <https://doi.org/10.24059/olj.v11i1.1737>
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading Mass.
- Jensen, L. X., Bearman, M. y Boud, D. (2021). Understanding feedback in online learning – A critical review and metaphor analysis. *Computers & Education*, 173, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104271>
- Leibold, N. & Schwarz, L. M. (2015). The Art of Giving Online Feedback. *The Journal of Effective Teaching*, 15(1), 34-46. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1060438>
- Máñez, I. (2020). ¿Influye la Retroalimentación Correctiva en el Uso de la Retroalimentación Elaborada en un Entorno Digital? *Psicología Educativa*, 26(1), 57-65. <https://doi.org/10.5093/psed2019a14>
- Mayring, P. (2000, junio). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mayring, P. (2014). Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution. *Social Science Open Access Repository*. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Molloy, E., Boud, D. & Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation*

- in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Moreno Olivos, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Rivera Ceseña, K. P. (2022). *Prácticas de retroalimentación en la formación en línea de docentes de educación básica: caso UPN* [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Baja California]. Biblioteca UABC. <http://catalogocimarron.uabc.mx/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=250690>
- Sutton, P. (2012). Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. *Innovations in Education and Teaching International-Identities in Transition*, 48(1), 31-40. https://www.researchgate.net/publication/233018050_Conceptualizing_feedback_literacy_knowing_being_and_acting
- Torres Gordillo, J. J. y Perera Rodríguez, V. H. (2009). Cálculo de la fiabilidad y concordancia entre codificadores de un sistema de categorías para el estudio del foro online en e-learning. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 89-103. <https://revistas.um.es/rie/article/download/94291/102941/431581>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Documento Base del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio*. [http://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC_BASE Revisin LINI febrero 2020.pdf](http://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC_BASE_Revisin_LINI_febrero_2020.pdf)
- Wongvorachan, T., Bulut, O., Tsai, Y. & Lindner, M. A. (2022, diciembre). Improving student feedback literacy in e-assessments: a framework for the higher education context. *Trends in higher education*, (1), 16-29. <https://doi.org/10.3390/higheredu1010002>
- Wood, J. (2021) A dialogic technology-mediated model of feedback uptake and literacy, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(8), 1173-1190. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1852174>