



Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Prácticas de retroalimentación en la formación en línea de docentes de educación básica: caso UPN

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Karen Patricia Rivera Ceseña

Ensenada, B. C., México, 27 mayo de 2022





Universidad Autónoma de Baja California

Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo

Maestría en Ciencias Educativas



**“Prácticas de retroalimentación en la formación en línea
de docentes de educación básica: caso UPN”**

TESIS

Que para obtener el grado de

MAESTRA EN CIENCIAS EDUCATIVAS

Presenta

Karen Patricia Rivera Ceseña

APROBADO POR:

Dra. Graciela Cordero Arroyo
Directora de tesis

Dr. Juan Páez Cárdenas
Sinodal

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga
Sinodal





Ensenada, B.C., a 25 de abril de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Karen Patricia Rivera Ceseña** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: CASO UPN”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dra. Graciela Cordero Arroyo



Ensenada, B.C., a 25 de abril de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Karen Patricia Rivera Ceseña** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: CASO UPN”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Una firma manuscrita en tinta azul que parece decir "Juan Páez Cárdenas".

Dr. Juan Páez Cárdenas



Ensenada, B.C., a 25 de abril de 2022

ASUNTO: Voto aprobatorio sobre trabajo de tesis de grado de Maestría.

Dr. Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador(a) de la Maestría en Ciencias Educativas
Presente.

Después de haber efectuado una revisión minuciosa sobre el trabajo de tesis presentado por la **C. Karen Patricia Rivera Ceseña** para poder presentar la defensa de su examen y obtener el grado de Maestría en Ciencias Educativas, me permito comunicarle que he dado mi VOTO APROBATORIO, sobre su trabajo intitulado:

“PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA DE DOCENTES DE EDUCACIÓN BÁSICA: CASO UPN”.

Esperando reciba el presente de conformidad, quedo de Usted.

Atentamente

Dr. Luis Horacio Pedroza Zúñiga

Dedicatoria

*A mis padres, por su apoyo y por enseñarme a aprender con amor.
A Sergio, por convertirse en mi compañero incondicional.*

Agradezco al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por brindarme el apoyo económico para cursar los estudios de maestría.

Agradecimientos

A la Dra. Graciela Cordero, mi directora de tesis, por sus enseñanzas, dedicación y apoyo tanto académico como personal en cada etapa. Gracias por transmitirme el gusto e interés por la investigación con su guía siempre cálida y empática.

Al Dr. Juan Páez, al Dr. Sergio Reyes-Angona y al Dr. Horacio Pedroza por su tiempo y disposición para ayudarme a mejorar mi trabajo de tesis.

Al Dr. Tiburcio Moreno, por su acompañamiento y observaciones en la estancia de investigación.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por las facilidades otorgadas y a los Asesores en Línea, por su participación en este estudio.

A todos los académicos del Instituto que fueron parte de mi formación académica, por cada clase y aprendizaje que me llevo de ustedes.

A mis compañeros de maestría, especialmente a Ricardo, Yolanda, Sara, Marisol, Laura, Jackie y Marla por hacer más sencillo el camino con sus comentarios, consejos y palabras de ánimo.

A mi familia, por su paciencia apoyo en todos los sentidos para continuar aprendiendo y desarrollándome profesionalmente.

A Sergio, por ayudarme a creer en mí, por impulsarme en cada momento de estrés y por celebrar conmigo los pequeños y grandes logros.

Al personal directivo, administrativo y de apoyo del IIIDE, por sus atenciones en cada uno de los procesos y trámites adicionales que requirió mi proceso. Gracias, Mtra. Estrella, Mtro. Iván, Alejandra, Yesica, Francisco y Lic. Yuver por su amable trato en todo momento.

Índice

Resumen.....	1
Capítulo 1. Planteamiento del problema	3
La formación en línea del profesorado en servicio en México: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional.....	5
Preguntas de investigación.....	8
Pregunta general	9
Preguntas específicas.....	9
Objetivos de investigación	9
Objetivo general	9
Objetivos específicos.....	9
Revisión de antecedentes de investigación del rol del facilitador en la formación en línea	10
Justificación.....	13
Estructura de la tesis.....	14
Capítulo 2. Marco contextual.....	16
La Universidad Pedagógica Nacional	16
Modalidades formativas implementadas en la UPN	20
La UPN hoy en día.....	20
Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio.....	22
Características de las LINI	23
Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2017).....	26
El espacio formativo	28
Consideraciones finales.....	30
Capítulo 3. Marco teórico y conceptual	32
Formación continua del profesorado.....	32
Tipos de acciones formativas	33
Formación en línea de docentes	34
Retroalimentación	36
Conceptualización de la retroalimentación	37
Tipos de retroalimentación	40

Modelos de retroalimentación	43
Retroalimentación en la formación en línea	45
Retroalimentación en la formación en línea de docentes	49
Consideraciones finales.....	50
Capítulo 4. Método.....	52
Consideraciones teórico-metodológicas.....	52
Enfoque interpretativo de la investigación	53
Estudio de casos	53
Entrevista semiestructurada.....	54
Análisis de contenido	55
Análisis cualitativo de datos.....	55
Análisis cualitativo de contenido.....	57
Procedimiento de la investigación	57
Acceso al campo.....	58
Fase 1: entrevistas exploratorias a los Asesores en Línea	59
Fase 2: entrevistas focalizadas.....	64
Consideraciones finales.....	75
Capítulo 5. Resultados	76
Contexto	76
El plan de estudios.....	77
El espacio formativo: plataforma Moodle.....	82
Construcción del rol del Asesor en Línea.....	88
Funciones del Asesor en Línea	91
Presencia didáctica	96
Presencia social	100
Presencia cognitiva.....	104
Presencias simultáneas	107
Retroalimentación	107
Perfil de los Asesores en Línea destacados	108
Naturaleza de la retroalimentación	110
Prácticas de retroalimentación.....	115
Consideraciones finales.....	128

Capítulo 6. Conclusiones	132
Aportaciones de la investigación	132
Aportaciones del estudio de la LEP de la UPN.....	132
Aportaciones del estudio de las funciones de los Asesores en Línea.....	134
Aportaciones del estudio de la retroalimentación en línea	136
Aportaciones metodológicas	142
Recomendaciones.....	143
Diversificación de las herramientas de comunicación	143
Establecimiento de orientaciones institucionales para la retroalimentación en línea.....	144
Revisión de las condiciones para el desempeño de la asesoría en línea.....	145
Espacios para el trabajo colegiado de las figuras de acompañamiento	145
Formación para la enseñanza en línea y alfabetización para la retroalimentación.....	146
Limitantes del estudio	146
Agenda de investigación	147
Referencias.....	150
Anexos	165
Anexo 1. Guion de entrevista para la Fase 1	165
Anexo 2. Guion de entrevista para la Fase 2.....	169
Anexo 3. Libro de códigos para análisis de entrevistas de la Fase 2	170

Resumen

La formación del profesorado en servicio es un elemento clave para mejorar los sistemas educativos. Aunque en los últimos años ha predominado la oferta autoadministrable en línea en este campo, los antecedentes de investigación documentan la insatisfacción de los profesores al no contar con una figura que acompañe o atienda sus dudas. De hecho, en la literatura se reporta que la retroalimentación es uno de los elementos primordiales para promover la calidad de la formación en línea de docentes.

En México, la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) contempla en su oferta un programa que destaca como una de sus características principales la retroalimentación continua por parte de Asesores en Línea: la Licenciatura en Educación Primaria (LEP), que está dirigida a la nivelación de docentes en servicio.

Esta tesis tiene el objetivo de conocer las funciones que desempeña el Asesor en Línea de la LEP y sus prácticas de retroalimentación para la formación de profesores en servicio. Se entiende por retroalimentación un proceso que involucra al aprendiz y que se plantea con miras a la mejora del desempeño actual y futuro, a partir de comentarios precisos y que denoten respeto por el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Se reconoce también que una parte fundamental de este proceso es dar la información al discente, en forma de comentarios de retroalimentación; por lo que, se considera que la retroalimentación puede ser entendida como un producto y como un proceso.

La metodología de investigación se trabajó desde el enfoque interpretativo, con un estudio de casos basado en entrevistas semiestructuradas a Asesores en Línea. La recolección de datos se organizó en dos fases: 1) entrevistas exploratorias y 2) entrevistas focalizadas. Para el procesamiento de los datos se utilizó el análisis cualitativo, análisis de contenido y análisis cualitativo de contenido.

Los hallazgos principales de este estudio permiten entender mejor el contexto que condiciona el acompañamiento que ofrece el Asesor en Línea, de acuerdo a las posibilidades de comunicación asincrónica de la plataforma, y refuerzan el valor y complejidad del rol que desempeña en la formación de profesores en línea. Se identificaron, en concreto, ocho funciones que el Asesor en Línea desarrolla en la plataforma *Moodle*: operar, dirigir/conducir, monitorear, calificar, animar, dialogar/acompañar, promover la reflexión y retroalimentar. En cuanto a la retroalimentación, se encontraron tres tipos de prácticas que implementan los Asesores en línea:

prácticas discursivas, utilizadas para dar forma y estructura a los comentarios de retroalimentación; prácticas interaccionales, para promover una relación más directa e individualizada con los profesores; y prácticas instruccionales, para construir los comentarios de retroalimentación desde una mirada de apoyo y mejora.

El estudio de las prácticas de retroalimentación que se reportó en esta tesis resultó relevante; pues se indagó más allá de los planteamientos institucionales o de la literatura que definen el proceso de retroalimentación. Los hallazgos de esta tesis se centraron en los actos concretos que reportaron los Asesores en Línea, las maneras particulares que han desarrollado para entregar la retroalimentación a los profesores en servicio.

Palabras clave: retroalimentación en línea; formación docente; formación en línea; análisis cualitativo; educación superior.

Capítulo 1. Planteamiento del problema

El personal docente es considerado una pieza fundamental para el logro de los objetivos educativos (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2010; 2019). Las recomendaciones de la OCDE (2010; 2019) indican la relevancia de la mejora de las condiciones laborales y la importancia de la promoción del desarrollo continuo de sus habilidades y conocimientos. La formación del profesorado en servicio es uno de los elementos clave para la mejora de los sistemas educativos (Dede et al., 2009; Escudero, 2017; Vezub, 2007), ya que promueve el desarrollo de habilidades y conocimientos profesionales de los docentes, con el objetivo de mejorar los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Books y Gibson, 2012; Rasmussen y Byrd, 2016).

La formación docente en servicio también es referida en la literatura como formación continua y formación permanente (Gárate y Cordero, 2019). Conciernen a los procesos (formales o informales) relacionados con el desarrollo de habilidades y conocimientos a partir de la reflexión respecto a su propia práctica, con el objetivo de transitar hacia su mejora e innovación y tiene lugar durante toda la carrera profesional de los maestros (Ferrerres e Imbernón, 1999).

En atención a la cobertura de las necesidades del profesorado, los sistemas educativos de distintos países han orientado políticas específicas para la formación continua de los docentes (Oficina Regional de Educación para América Lactina y el Caribe – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [OREALC – UNESCO], 2013; OCDE, 2019). Las necesidades emergentes de los alumnos y las demandas sociales, curriculares, pedagógicas y técnicas hacen de la formación continua un elemento necesario para que los profesores logren adaptar su práctica a las exigencias de su contexto (Surrete y Johnson, 2015), puesto que “este proceso constituye la vía por la que el sistema [educativo] renueva sus prácticas, cuestiona sus tradiciones, acepta nuevas visiones teóricas, se abre al conocimiento y se revitaliza” (Zaldívar et al., 2017, p. 91).

En las últimas décadas, una de las tendencias que ha tomado fuerza en formación continua de docentes ha sido la implementación de la formación en línea, dadas sus ventajas para atender y ajustarse a las necesidades de los maestros, tales como la flexibilidad respecto a tiempos y espacios de trabajo, formación de redes profesionales de colaboración y comunidades de aprendizaje, acceso a distintos recursos, menores costos y posibilidad de masificación (Dede et al., 2009; Gómez et al., 2020; McAleavy et al., 2018; Surrete y Johnson, 2015).

La expansión de la formación en línea de docentes se ha observado desde principios de este siglo (Borup y Evmenova, 2019). En la última década, el crecimiento de la oferta de acciones formativas en línea se ha dado de manera exponencial (Lay et al., 2020). Asimismo, en 2020, a partir de la contingencia sanitaria por COVID-19, la modalidad en línea fue la única opción que permitió la formación del profesorado en servicio.

Algunas de las características sustanciales que se han registrado en estudios previos respecto a programas formativos en línea eficaces y de calidad son: abordar contenidos específicos, promover la reflexión y el aprendizaje activo vinculado con la práctica profesional, ofrecer oportunidades para la participación colectiva con pares, mantener una duración sostenida a lo largo del tiempo y brindar acompañamiento y retroalimentación en las actividades realizadas (Collins y Liang, 2015; McAleavy y Gorgen, 2020; Rasmussen y Byrd, 2016; Southern Regional Education Board [SREB], 2004).

La retroalimentación por parte del formador hacia los aprendices es un aspecto imprescindible en cualquier contexto o modalidad educativa, es decir, es necesaria tanto en los entornos presenciales como en los virtuales (Espinoza y Ricaldi, 2018). En el caso de la formación en línea, Philipsen et al. (2019) indican, en su revisión sistemática acerca de la formación docente en línea y *blended*, que el diseño y desarrollo de la formación de profesores para el aprendizaje en esta modalidad requiere considerar el apoyo al profesorado en todo el proceso formativo. Este apoyo se expresa en acciones precisas de retroalimentación en los momentos adecuados en una duración idónea del programa, de acuerdo con los contenidos y actividades.

García Aretio (2019) señala que la falta de retroalimentación y el bajo nivel de seguimiento y atención a los estudiantes por parte de los formadores son considerados por como causantes del abandono en la educación a distancia, así como la falta de alfabetización tecnológica y de habilidades para la gestión de tiempo. Por su parte, Gómez et al. (2020) afirman que la formación en línea en la que no hay relación entre el formador y los estudiantes suele ser poco motivadora, lo que desemboca en una de las principales causas de deserción en la modalidad (García et al., 2015).

Las prácticas de retroalimentación son, como se ha dicho, un componente fundamental de la educación en línea de calidad. Barbier (1999) define una práctica como “una acción individual” (p. 81), que representa “la puesta en práctica de una idea” (p. 74), que es parte de un

plan y que atiende a objetivos y representaciones personales. Por tanto, el análisis de las prácticas permite conocer cómo se llevan a cabo las acciones, y cómo se han mejorado en el proceso o dinámica en el que se ven involucradas (Barbier, 1999). Específicamente, las prácticas de retroalimentación representan el *cómo* cada uno de los agentes encargados de esta función la llevan a cabo (Zhany et al., 2020). Padilla y López (2019) señalan que las prácticas de retroalimentación se ven materializadas en los comentarios que los profesores (en este caso, Asesores en Línea) emiten respecto a los trabajos de sus estudiantes. Se puede decir entonces que, al tratarse de acciones individuales (Barbier, 1999), cada formador utiliza un conjunto de prácticas para retroalimentar.

Los autores consultados coinciden en las múltiples ventajas de la enseñanza en línea (Collins y Liang, 2015; McAleavy y Gorgen, 2020; Rasmussen y Byrd, 2016; SREB, 2004), sin embargo, Moreno (2021) afirma que “es poca la evidencia empírica reportada en torno a la retroalimentación que se les brinda a los estudiantes dentro de los entornos digitales” (p. 195). Por lo tanto, el autor destaca que, si bien la producción académica respecto a la retroalimentación en entornos presenciales es vasta, no es el mismo caso para la retroalimentación en línea; idea que también Bonnel (2008) planteó desde principios de siglo, al indicar la necesidad de investigación respecto a las prácticas de retroalimentación en entornos virtuales. Estos estudios son aún menos abordados en el caso de la formación de profesores en línea, campo de investigación que se ha avanzado en otros objetos de estudio (Ballesteros-Ibarra et al., 2020; Gómez et al., 2020; Lay et al., 2020; León, 2020; Ostashevski et al., 2011) pero que aún no ha abordado las prácticas de retroalimentación.

La formación en línea del profesorado en servicio en México: el caso de la Universidad Pedagógica Nacional

Nuestro país ha atendido a los profesores en servicio desde hace casi un siglo para un fin específico: su profesionalización. Arnaut (1996; 2010) señaló que, en distintos momentos históricos y políticos del país, se han incorporado al servicio educativo profesores que no contaban con las credenciales suficientes para ejercer la docencia. Por lo que el Estado ha recurrido a distintas acciones para ofrecer *nivelación* para los profesores y, de esta forma, contribuir a su profesionalización.

Tras los primeros años del México independiente, la docencia se ejerció de manera particular (privada) por quienes tenían conocimientos básicos; posteriormente, durante el periodo de la República Restaurada y el Porfiriato, con la creación del Sistema Educativo Nacional (SEN) y el establecimiento de las escuelas, la docencia pasó a ser una ocupación remunerada por el Estado (Arnaut, 1996; 2006), acontecimientos a partir de los cuales “surge la necesidad y obligación de recibir una formación especializada para la docencia, ya no era suficiente saber leer, escribir y contar, sino saber cómo iban a enseñar” (Arnaut, 2006, p. 17).

A partir de 1945, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se encargó de brindar capacitación a los profesores en servicio, con el objetivo de “certificar masivamente a los maestros empíricos, impartiendo la educación secundaria y la normal básica” (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018, p. 99). Si bien este Instituto estaba destinado únicamente a profesores en servicio, Jaime Torres Bodet se refirió al IFCM como “la escuela normal más grande del mundo” (Arnaut, 1996, p. 62).

Desde 1925 hasta 1984 los únicos estudios previos que se solicitaban para cursar la Normal Básica correspondían a la educación secundaria. En 1984, bajo la administración del presidente Miguel de la Madrid, se publicó en el Diario Oficial de la Federación (DOF) el *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura* (DOF, 1984) en el que se indica que, para ingresar a la Educación Normal, los aspirantes debían cursar estudios de bachillerato.

A partir de este acuerdo se consideró necesario ofrecer programas de nivelación para otorgar a los docentes en servicio, que habían cursado la Escuela Normal en el nivel técnico, la oportunidad de acceder a un título profesional (DOF, 1996). La Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros (UNYDACT, 1997) estableció que la nivelación del magisterio es uno de los campos de la formación continua y la definió como “la formación que tiene como objeto fundamental que los maestros que cursaron sus estudios profesionales antes de 1984 puedan obtener su licenciatura en educación básica” (p. 6).

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) se creó en 1978 por decreto presidencial (DOF, 1978). El propósito de su creación fue “prestar, desarrollar y orientar servicios educativos de tipo superior encaminados a la formación de profesionales de la educación de acuerdo a las necesidades del país” (DOF, 1978, Capítulo I, artículo 2). Desde su fundación se estableció el

Sistema de Educación a Distancia (SEAD), en el que se ofertaron y coordinaron diversos programas de licenciatura de nivelación en modalidad a distancia, dirigidos al profesorado en servicio de educación básica (Moreno, 2018).

En un principio, la educación a distancia se impartía a través de medios impresos por correspondencia postal. La oferta del IFCM estaba conformada por dos elementos complementarios: la Escuela Oral¹ y la Escuela por Correspondencia (Ovalle, 2018); asimismo, los programas de la UPN se llevaron a cabo a distancia (Santillán, 2018). Más adelante, se introdujeron también medios como la radio y la televisión hasta transitar a los entornos virtuales de formación a los que los maestros tienen acceso hoy en día (León y Cordero, 2022).

Actualmente, la oferta formativa en línea que predomina en México suele ser autoadministrable, es decir, sin alguna figura de apoyo que funja como formador y tenga la responsabilidad de retroalimentar y darle seguimiento al desempeño de cada uno de los docentes en su proceso formativo. Según los resultados de estudios cualitativos realizados en México en los últimos años, se ha encontrado que el profesorado está dispuesto a recibir formación en línea (Ballesteros-Ibarra et al., 2020; Rivera et al., 2021). Sin embargo, se ha identificado que los docentes reportan insatisfacción en los programas formativos en los que no hay retroalimentación o interacción con el facilitador (Ballesteros-Ibarra et al., 2019; Surrete y Johnson, 2015).

De acuerdo con los hallazgos del estudio llevado a cabo por León (2020) acerca de los MOOC de la Colección de Aprendizajes Clave, este tipo de formación es considerado por los docentes como abrumador, cansado, monótono, repetitivo y superficial. Además, los profesores que participaron en dicho estudio, señalan la necesidad de contar con “evaluación y retroalimentación más completa sobre su desempeño en el curso” (p. 157).

La UPN, actualmente, incluye en su oferta educativa una opción formativa de nivelación que considera como uno de sus ejes medulares el acompañamiento al profesorado. El Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (LINI, por Licenciaturas de Nivelación) se compone por cuatro licenciaturas de nivelación, impartidas en línea y dirigidas a profesores en servicio de educación básica y media superior de todo el país, que no cuentan con las

¹ La Escuela Oral consistía en un espacio formativo presencial que complementaba a la Escuela por Correspondencia “los alumnos se concentraban, durante las vacaciones en los centros orales para completar su enseñanza y sustentar sus exámenes” (UNAM, s.f., párr. 1)

credenciales suficientes para ejercer la docencia. Cabe destacar que el 18% de los maestros de educación básica no cuenta con título de licenciatura (Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022). Para atender esta enorme cantidad de maestros distribuidos en distintas zonas del país, la formación en línea es la opción más pertinente.

En el diseño de las LINI se pueden reconocer las características de un programa de formación del profesorado en línea de calidad. Es un programa que, como una de sus características principales, contempla el acompañamiento a los profesores (por medio de los Asesores en Línea) y su plan de estudios pone de relieve la importancia de la retroalimentación, la recuperación de los saberes de los maestros y la vinculación con la práctica; además, es un programa donde se mantiene continuidad a lo largo de tres años o más (se cursan 14 módulos distintos) (UPN, 2017).

Específicamente el caso de estudio se centra en una de las LINI: la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Se considera que la LEP representa un caso de estudio adecuado para investigar acerca del sentido de la retroalimentación durante el proceso formativo en un entorno virtual y documentar las prácticas de retroalimentación de los formadores, pues este programa se distingue de otras ofertas formativas para el profesorado de educación básica por ser una licenciatura de nivelación en línea que brinda acompañamiento de un Asesor en Línea, quien se encarga de “orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar a los estudiantes de las Licenciaturas en cada uno de los módulos” (UPN, 2017, p. 216).

Al reconocer la importancia de la retroalimentación en los entornos en línea (Bonnel, 2008; Philipsen et al., 2019), se propone el estudio de este caso mexicano para explorar e identificar cómo es que se desarrolla el programa formativo y qué prácticas de retroalimentación implementan los Asesores en Línea en un entorno asincrónico, pues como se afirmó anteriormente, se cuenta con pocos estudios empíricos acerca de cómo se ofrece retroalimentación del aprendizaje en los entornos digitales (Moreno, 2021) y no se ha abordado este objeto de estudio en el caso de la formación de profesores en línea.

Preguntas de investigación

A partir del problema planteado y los intereses de investigación, el estudio estará guiado por las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general

¿Qué funciones desempeña y qué prácticas de retroalimentación desarrolla el Asesor en Línea de la LEP para la formación de profesores en servicio?

Preguntas específicas

- ¿Qué características tiene el entorno formativo (institucional y tecnológico) en el que se desarrolla la LEP?
- ¿Qué funciones desempeñan los Asesores en Línea de la LEP para la formación en línea de los participantes y cómo las llevan a cabo?
- Una de las labores fundamentales del asesor, dentro del módulo de la LEP, es retroalimentar las actividades que los participantes suben a la plataforma. Pero, ¿en qué consisten, específicamente, esas prácticas de retroalimentación que implementa el Asesor en Línea?

Objetivos de investigación

Con base en las preguntas de investigación presentadas, se propone el siguiente objetivo general y objetivos específicos para el estudio:

Objetivo general

Conocer las funciones que desempeña y prácticas de retroalimentación que desarrolla el Asesor en Línea de la LEP para la formación de profesores en servicio.

Objetivos específicos

- Caracterizar el entorno formativo (institucional y tecnológico) en el que se desarrolla la LEP.
- Definir las funciones que desempeñan los Asesores en Línea de la LEP para la formación en línea de los participantes, así como las formas en que las llevan a cabo.
- Describir las prácticas de retroalimentación que implementan los Asesores en Línea en la LEP.

Revisión de antecedentes de investigación del rol del facilitador en la formación en línea

En las aproximaciones a los antecedentes de investigación respecto a la retroalimentación en los entornos de formación en línea de docentes se identificó que el principal escenario que se ha estudiado son los foros de discusión, pues representan el espacio ideal para dar cuenta de las interacciones entre compañeros y con el enseñante. Ejemplos de estos estudios son los de Lu y Jeng (2006) y de Colmenares y Castillo (2009).

Lu y Jeng (2006) desarrollaron una investigación con el objetivo de responder tres preguntas: ¿en qué medida se logra la construcción de conocimiento en un foro de discusión en línea entre profesores en servicio? ¿cómo los profesores en servicio construyen el conocimiento en un foro en línea? ¿de qué manera el rol del instructor y el enfoque de facilitación afectan la construcción del conocimiento? El estudio se realizó con un enfoque mixto. Se utilizaron encuestas de evaluación del curso y transcripciones de las discusiones semanales. Los participantes estuvieron separados en dos grupos: en el primer grupo, el instructor fungía como facilitador y co-participante; y, en el segundo únicamente como facilitador.

En dicho estudio se identificó que las discusiones en línea son un proceso que requiere tanto confirmación como construcción del conocimiento. En comparación con los resultados del análisis de las transcripciones de los grupos, el grupo que contaba con el instructor que era facilitador y co-participante presentó más intervenciones orientadas a la construcción de conocimiento. Sin embargo, esto no se reflejó en las encuestas de evaluación, donde, independientemente del grupo, los participantes no reportaron mayor o menor satisfacción o percepción del aprendizaje (Lu y Jeng, 2006).

En el mismo sentido de las interacciones en el entorno virtual, Colmenares y Castillo (2009) presentan el artículo *Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea*, analizado en un curso semipresencial de la maestría en Educación Técnica de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico “Luis Beltrán Prieto Figueroa”, en Venezuela. La investigación tuvo un enfoque cualitativo y se analizaron las interacciones reportadas en tres sesiones de foros de discusión en línea. El proceso de análisis constó de cinco etapas: 1) seleccionar las participaciones relevantes, 2) construir y adaptar las categorías (inductivas y deductivas), 3) categorizar las unidades de análisis; 4) construir la matriz de análisis y 5) plantear aproximaciones reflexivas. Las categorías analíticas que se establecieron fueron: “A) Dimensión afectiva, B) Orientación explícita, C) Promover y

animar la participación discursiva, D) Integración, E) Comunicación abierta, F) Contribución, G) Exploración, H) Pensamiento Crítico-Reflexivo” (Colmenares y Castillo, 2009, p. 56).

Los resultados reflejaron que los foros de discusión son herramientas que favorecen el desarrollo del aprendizaje y del pensamiento crítico reflexivo. Del mismo modo, se encontró que “las categorías predominantes en el análisis de las interacciones discursivas se puede evidenciar el pensamiento crítico reflexivo, los procesos metacognitivos y la comunicación abierta” (Colmenares y Castillo, 2009, p. 58).

Por otra parte, se registró también que, en Chile, Silva (2004) llevó a cabo un estudio con el objetivo de “Conocer y caracterizar el rol del tutor en la animación de los ambientes asíncronos de un espacio virtual de aprendizaje, en un curso de formación a distancia” (p. 179), para docentes de matemáticas. El abordaje de los datos fue desde una perspectiva cuantitativa en dos fases. En la primera fase se aplicaron cuestionarios con indicadores en escala de Likert para la evaluación del curso y se analizaron con estadísticos descriptivos. Para la segunda fase, se cuantificaron las intervenciones del tutor de acuerdo con nueve categorías de análisis definidas de manera tanto deductiva como inductiva: 1) bienvenida y socialización en línea, 2) apoyo técnico, 3) motivación, 4) intercambio de información, 5) construcción de conocimiento, 6) evaluación crítica del curso, 7) retroalimentación, y 8) información.

Entre sus principales hallazgos, Silva (2004) reporta que las razones que más influyen en que los profesores abandonen la formación en línea se relacionan con el acceso a recursos tecnológicos y la falta de tiempo para realizar las actividades. Asimismo, el autor concluye que cada uno de los espacios de comunicación en el curso se utilizan con fines distintos. Generalmente, los foros de discusión se enfocaron en la construcción de conocimiento; la agenda se usó para orientar a los aprendices y la mensajería para retroalimentar.

En el estudio de Silva (2004), puede verse que una parte importante de la función del tutor en el entorno virtual es la retroalimentación. De acuerdo a sus resultados, el 15% de las intervenciones de esta figura en la plataforma se relacionaron con emitir retroalimentación a los profesores. Además, se señala que, en ese caso, la retroalimentación únicamente se daba por medio de comentarios escritos en la mensajería

Un antecedente más cercano al objeto de estudio se identificó en el proyecto *La retroalimentación del tutor en sistemas de educación en línea de nivel superior y su incidencia en el proceso de formación de los estudiantes*, de académicas de la UPN (Martínez et al., 2019;

Turcott et al., 2020). En febrero de 2022, únicamente se ubicó una ponencia publicada en relación con este proyecto, titulada *Estudio cualitativo de la retroalimentación formativa en cursos en línea: la perspectiva del tutor* (Martínez et al., 2021). Las autoras enuncian que el objetivo general de su investigación fue “caracterizar y analizar la retroalimentación e interpretar su función en el aprendizaje de los estudiantes” (p. 1).

En la ponencia se reportan los resultados obtenidos a partir del análisis de entrevistas a tutoras de tres programas educativos ofertados por la UPN: Licenciatura en Enseñanza del Francés (LEF), Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP) y Especialización en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera (EEAI). Se señala que los tres programas son impartidos en línea a través de *Moodle* y que están dirigidos, en su mayoría, a docentes en servicio.

Martínez et al. (2021) concluyen que las tutoras brindan retroalimentación formativa a sus estudiantes, pues ofrecen comentarios de manera continua e incluyen aspectos correctivos, cognitivos y socioafectivos. Sin embargo, señalan también que “con base en lo enunciado por las tutoras, la retroalimentación enfrenta problemas para provocar una mejora efectiva en el desempeño del estudiante e impulsar su proceso cognitivo” (p. 9), por lo que las investigadoras consideran necesario continuar la investigación en esta línea, para indagar respecto a tales problemas.

Hasta febrero de 2022, no se ubican investigaciones antecedentes publicadas que hayan estudiado los procesos de acompañamiento y retroalimentación que se llevan a cabo en los módulos de la LEP (ni en otra LINI) por parte de la figura del Asesor en Línea. Del mismo modo, se reconoce que, al momento, no se cuenta con registro acerca de estudios antecedentes respecto a las prácticas específicas de retroalimentación en la formación en línea de docentes de educación básica en México. Por lo tanto, se pone de relieve la necesidad de indagar respecto a tales procesos en un contexto que se apega a las características de formación en línea de calidad.

Cabe destacar que, tras revisión de literatura y de antecedentes de investigación en el ámbito de la formación en línea en general, se constató que no hay acuerdo en cuanto a cómo denominar a la figura que se encarga de dar acompañamiento en un programa en línea, pues es referido en los distintos estudios como tutor, asesor, guía, mentor, facilitador, profesor virtual o instructor (Mora; 2010; Rodríguez, 2014; Silva; 2010).

Justificación

La importancia de la formación en línea es reconocida en México como parte del proyecto de política pública (SEP, 2017; 2018; 2019; 2020). Aun cuando se cuenta con los referentes teóricos que indican que la mejor opción para la formación en línea es aquella que, entre otras cualidades, cuenta con una figura de acompañamiento que retroalimenta el desempeño de los profesores; la oferta que ha predominado en el país para la formación de maestros en servicio ha sido masiva y autoadministrable (Cordero, 2020). En este contexto, es relevante enmarcar el estudio en un programa como las LINI, que sí ofrece el acompañamiento al profesorado durante su proceso formativo.

Se pueden mencionar tres aspectos que justifican esta tesis. El primero refiere a las *implicaciones prácticas*, pues los hallazgos pueden ser utilizados para el diagnóstico del programa, para el diseño de propuestas formativas y para el planteamiento de políticas institucionales. En segunda instancia, se reconoce también la *relevancia teórica* de los aportes, ya que no se ha registrado que el estudio de las prácticas de retroalimentación en línea para profesores de educación básica haya sido investigado ampliamente en México. Por último, se considera que la organización y categorización tanto de las funciones de los Asesores en Línea, como de las prácticas de retroalimentación presentarían una *aportación metodológica*, porque pueden ser utilizadas como un marco de análisis en futuros estudios que busquen observar estos elementos. A continuación, se detallan cada uno de estos tres aspectos.

En relación con las implicaciones prácticas, en el Documento Base, en el que se presentan los planes de estudio de las LINI, se establece que “con la finalidad de dar seguimiento y evaluar este Programa, será revisado, evaluado y actualizado, por lo menos cada cinco años” (UPN, 2017, p. 216). De igual manera, en el Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2020-2024 de la UPN, se indica la evaluación y actualización de las LINI como una de las metas correspondientes a la estrategia “Renovar el proyecto académico de la Universidad reafirmando su compromiso social y los principios que la sustentan” (UPN, 2021, p. 35). Por lo tanto, los resultados de la presente investigación podrán servir como insumos para tales objetivos institucionales, ya que se pretende recabar información que dé cuenta de cómo se está dando el desarrollo de la LEP en sus primeros años de implementación, así como de las condiciones, funciones y prácticas que reporten los Asesores en Línea.

Con dichos elementos, el producto final de esta tesis pudiera, además de representar producción de conocimiento en el campo, ser utilizado para la toma de decisiones tanto a nivel institucional como para el diseño de programas formativos para formadores en esta modalidad. De acuerdo con Gros (2011), la formación de los facilitadores que atienden la educación en línea es un aspecto relevante que debe ser cubierto por las instituciones.

La relevancia teórica reside en la producción de conocimiento respecto a las prácticas de retroalimentación en un entorno en línea asincrónico dedicado a la formación de profesores en servicio. En tanto que es un campo que no cuenta con amplios referentes de estudios empíricos, se pretende abonar a la investigación de este aspecto.

Dado que, a partir de análisis inductivos y deductivos de los datos, en los hallazgos de la tesis se propone un esquema analítico tanto para las funciones de los Asesores en Línea como para las prácticas de retroalimentación en línea, este estudio también contempla una aportación metodológica, pues la organización y categorización propuesta puede servir como marco de análisis para posteriores investigaciones

Estructura de la tesis

A continuación, la tesis se estructura en cinco capítulos más. El capítulo 2 corresponde al marco contextual, donde se describen brevemente los antecedentes históricos de la UPN y las licenciaturas de nivelación del magisterio que han sido ofertadas por la UPN desde su creación. Asimismo, se presenta la caracterización de las LINI, de los datos específicos de la LEP y del espacio formativo (*Moodle*).

En el capítulo 3 se expone el marco teórico, donde se abordan aspectos como la formación continua del profesorado, los tipos de acciones formativas y, particularmente, la formación en línea de docentes. Se define también la retroalimentación, desde distintas perspectivas y se presenta tanto tipología de retroalimentación como modelos y tendencias al respecto. Del mismo modo, se hace referencia a la retroalimentación en la formación en línea y, específicamente, a dicha retroalimentación en la formación de profesores.

El siguiente capítulo, método, se organiza en dos apartados: consideraciones teórico metodológicas y procedimiento de la investigación. En el primero se explican tanto el enfoque del estudio como el método seleccionado y las técnicas de recolección y análisis de datos. En el

segundo apartado se describe paso a paso el desarrollo de la investigación en dos fases: entrevistas exploratorias y entrevistas focalizadas.

El quinto capítulo corresponde a los resultados del estudio. Se presentan tres secciones de los resultados. En primera instancia se caracteriza el contexto institucional y el entorno tecnológico; posteriormente, se explican y ejemplifican las múltiples funciones de los Asesores en Línea. Por último, se aborda el tema de la retroalimentación, desde la conceptualización que los participantes tienen de ella hasta las prácticas concretas que desarrollan al retroalimentar.

Las conclusiones se presentan en el último capítulo. Se incluyen las aportaciones del estudio de la LEP, de las funciones de los asesores y de la retroalimentación en línea, así como las aportaciones metodológicas. Del mismo modo, se describen las recomendaciones que se emiten a partir de los hallazgos, las limitaciones que se enfrentaron en el desarrollo de la tesis y la propuesta de nuevas líneas de investigación.

Capítulo 2. Marco contextual

La Universidad Pedagógica Nacional

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) es una institución educativa de nivel superior en México con más de cuatro décadas de experiencia en la formación de docentes. La creación de la UPN fue una de las acciones prioritarias en la agenda educativa del entonces presidente López Portillo (Camacho, 1990). En 1977, técnicos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) desarrollaron el proyecto de la nueva institución encargada de la profesionalización del magisterio (Camacho, 1990). Como resultado de dicho trabajo, la Universidad fue fundada oficialmente, por decreto presidencial, el 29 de agosto de 1978 (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1978).

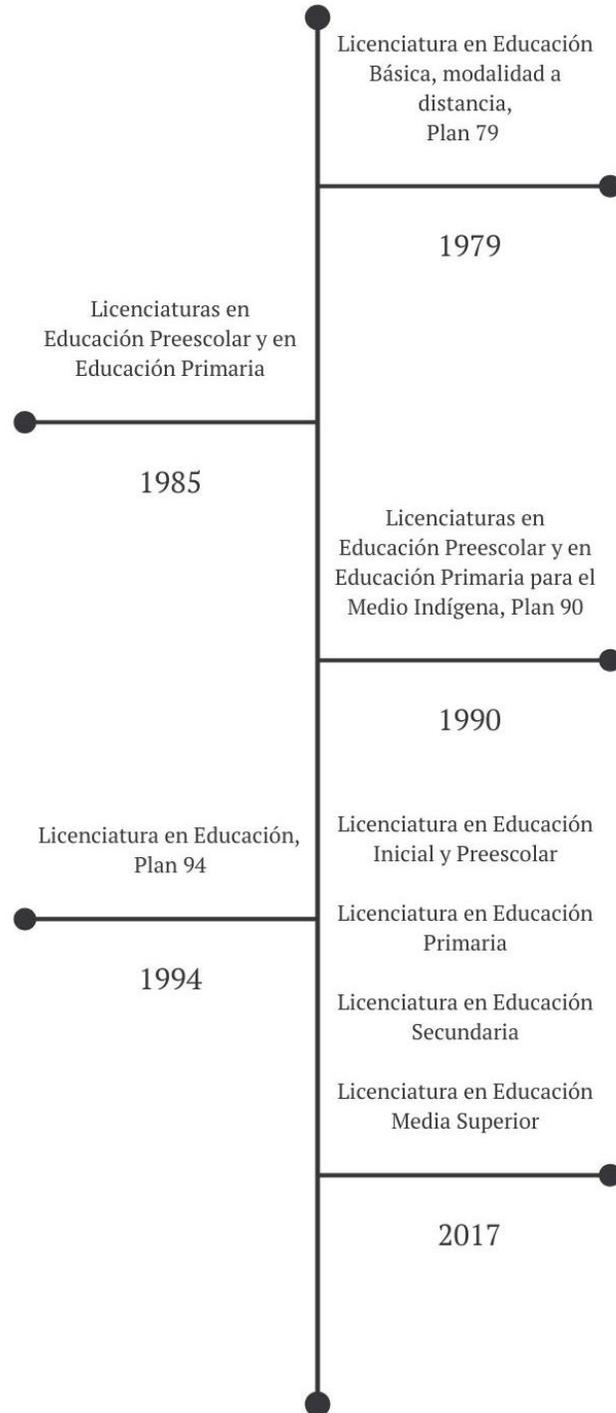
La UPN inició sus actividades el 12 de marzo de 1979 (Camacho, 1990), con el objetivo de “brindar oportunidades de desarrollo profesional a los maestros de educación básica” (Santillán, 2018, p. 6), puesto que imperaba la necesidad de profesionalizar a los docentes que en ese entonces se encontraban frente a grupo, pero no contaban con formación de nivel licenciatura (Escalante y Osnaya, 2018).

Si bien la UPN es una institución de carácter federal, a partir de 1992 las Unidades Académicas empezaron a depender de los gobiernos estatales correspondientes (financiera y administrativamente), derivado de lo establecido en el Acuerdo Nacional por la Modernización de la Educación Básica y Normal (ANMEB) (UPN, 2018).

Desde su creación hasta la actualidad la UPN ha ofertado licenciaturas de nivelación para el personal docente de educación básica y, recientemente, también de educación media superior (Moreno, 2018). La nivelación del profesorado es entendida como el proceso de profesionalización en el cual los maestros en servicio que no cuentan con la formación requerida, adquieren las credenciales para ejercer la docencia. En la Figura 2.1 se presentan los programas de licenciaturas de nivelación que han sido ofertados por la UPN desde fundación hasta la actualidad.

Figura 2.1

Programas de nivelación ofertados por la UPN desde su creación



Nota. Elaboración propia a partir de Moreno (2018).

La necesidad de ofertar licenciaturas de nivelación a los profesores de educación básica surgió desde el siglo pasado, puesto que, dadas las características políticas y sociales de la época, gran parte del magisterio ejercía la docencia de manera empírica, sin contar con las credenciales requeridas (Arnaut, 1996; 2006). Desde 1945 el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) se encargó de capacitar al profesorado que ya se encontraba en las aulas (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018).

Fue hasta 1984 en que se decretó que, para acceder a la Educación Normal, los aspirantes debían contar con estudios de bachillerato (Diario Oficial de la Federación [DOF], 1984). En este sentido, la profesión docente tomó nivel de licenciatura, lo que provocó que, quienes habían accedido a algún puesto docente, ahora tenían que nivelar sus estudios con un programa de licenciatura. Por lo tanto, la UPN fue la institución encargada de esta labor en el ámbito nacional.

Para emprender la formación de profesores de educación básica en UPN fue necesario definir en el diseño de los programas a las figuras que se encargarían directamente de dicha formación: los asesores. Camacho (1990) señala que, en UPN, los asesores son aquellos considerados “maestros formadores de maestros” (p. 38). De acuerdo con Casas (2004), el término *Asesor* fue implementado en el contexto de la UPN para diferenciar entre los profesionales que laboraban en las Unidades UPN del país; de los que prestaban sus servicios en la Unidad Ajusco, a los cuales se les llamaba *Académicos*.

Por su parte, Martínez y Negrete (2006) indican que la asesoría surgió en el primer programa de nivelación de la UPN: la Licenciatura en Educación Básica (LEB) (plan 1979). Las autoras refieren al trabajo del asesor como una actividad que “consiste en el apoyo académico a los estudiantes para el desarrollo de su trabajo con fines de aprendizaje” (p. 127). La asesoría se organizaba en tres tipos: 1) estudio orientado, donde interactuaban el asesor y un grupo de estudiantes, por lo menos una vez al año, ya que se daba en el programa a distancia; 2) círculos de estudio, entendida como reuniones voluntarias entre los estudiantes para apoyarse entre pares y 3) entrevista, propiciada a partir de la interacción entre un asesor y un estudiante de manera individual (Flores, 1988; Martínez y Negrete, 2006).

Más tarde, con la introducción de las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria (Plan 85) en modalidad semiescolarizada, se establecieron sesiones semanales de asesoría los días sábados (Flores, 1988; Martínez y Negrete, 2006). Esto implicó una mayor participación e involucramiento de los estudiantes, ya que lograban interactuar en

mayor medida tanto con los asesores como con los compañeros, lo que permitió el tránsito hacia una asesoría dialógica (Flores, 1988). Es así que, en el Plan '85:

el rol del asesor sería, fundamentalmente, la [sic] de crear las condiciones necesarias para favorecer la discusión y llegar a obtener conclusiones, bajo consenso, de los mismos estudiantes. ... el asesor dirige el debate imparcialmente, sin coartar la libertad de expresión, mucho menos impedir el diálogo. (Flores, 1988, pp. 31-32)

La labor del asesor es compleja: se confrontan ideas y maneras de entender y ejercer la docencia tanto del profesor estudiante como del profesor asesor, ya que ambos son figuras con experiencia en la enseñanza y cuentan con modelos preconcebidos de cómo ser maestros (Camacho, 1990).

En distintos momentos la UPN emprendió acciones encaminadas a la profesionalización de los asesores. De acuerdo con Martínez y Negrete (2006), se implementaron tres estrategias para formar a los asesores:

- 1) Grupos de aprendizaje. Organizados al interior de cada Unidad UPN, donde los asesores se reunían y trabajaban con una antología para analizar su enseñanza, sus funciones, competencias y capacidades.
- 2) Especialización en Educación a Distancia. “intentó formar a los asesores para que tuvieran mayores elementos de comprensión sobre su trabajo ... en una modalidad no escolar, considerando las características de los estudiantes y los contenidos” (p. 130). Aunque los académicos expresaron interés en este tipo de formación, el programa no tuvo continuidad.
- 3) Reuniones regionales y nacionales. Llevadas a cabo semestralmente, con diseñadores y representantes de cursos y líneas de formación, para discutir aspectos concernientes al currículo, contenidos, operación. “Estas reuniones permitían arribar a acuerdos con el objeto de orientar el currículum a través de la asesoría e instauraba el sentido de pertenencia institucional de carácter nacional” (p. 130).

El asesor es una figura que ha prevalecido en la UPN desde su creación, como apoyo a los docentes en servicio que ingresan a la Universidad a cursar una licenciatura de nivelación. De acuerdo a las condiciones normativas de cada programa educativo, los asesores han tomado roles tanto presenciales como a distancia y han sido formados según las necesidades institucionales.

Modalidades formativas implementadas en la UPN

En cada una de las etapas de la UPN ha estado presente la incorporación de distintas modalidades de formación y tecnologías acorde a la época y a las necesidades del profesorado (Santillán, 2018). Como ejemplos de esto, Santillán (2018) menciona que, en el primer año de actividades de la UPN, se creó el Sistema de Educación Abierta y a Distancia (SEAD), para atender a la población objetivo en todo el territorio nacional. Posteriormente, en 1985 se incorporó un modelo de formación mixto que implicaba, semanalmente, la asistencia de seis horas presenciales por parte de los estudiantes. Mas tarde, a principios de la década de los 90, la UPN inició con la generación de material audiovisual a partir de la instalación de la Red Edusat, lo que llevó a la institución a participar en el Programa de Actualización a Distancia para Profesores de Educación Básica. En 1997 se ofertó el primer programa educativo en línea: Licenciatura en Enseñanza del Francés (Santillán, 2018).

Tras la implementación de dichas modalidades y programas, la UPN incursionó cada vez más en el uso de tecnologías digitales para la oferta de programas educativos (Santillán, 2018). Después de dos años de implementación a nivel nacional en formato presencial, en 2005, la Unidad Morelia ofertó la Licenciatura en Intervención Educativa en línea. Asimismo, se implementaron la Maestría en Educación Básica y el Doctorado en Educación, la primera en modalidades presencial, mixta y en línea y el segundo con videoconferencias y plataforma virtual (Santillán, 2018).

Cabe destacar que, desde 2012, la Universidad cuenta con un portal llamado UPN Virtual (R. M. Torres, comunicación personal, 5 de abril, 2022), el cual “es la expresión digital de la prolongada tradición que la Universidad Pedagógica Nacional tiene en materia de extensión universitaria” (UPN, s.f., párr. 1). En este espacio se ofertan diplomados, cursos en línea y Cursos en Línea Masivos y Abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés), así como la Licenciatura en Intervención Educativa y cuatro licenciaturas de nivelación que serán descritas a continuación.

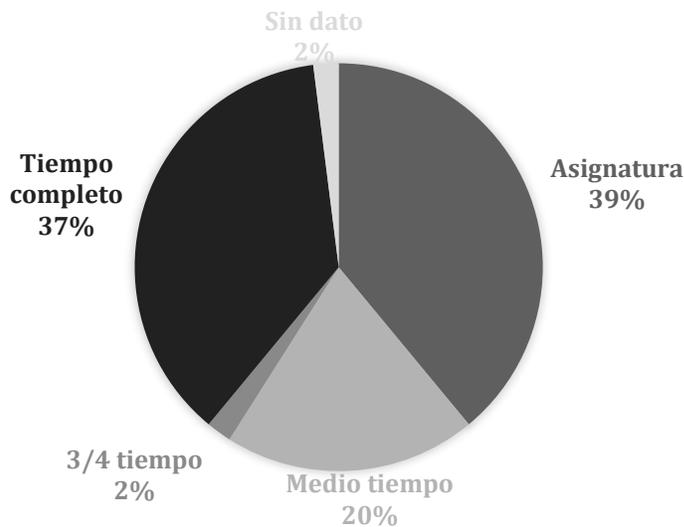
La UPN hoy en día

La UPN tiene presencia en todo el país. La estructura nacional se compone de 70 Unidades Académicas, 208 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales (UPN, 2018).

Para el año 2021 la oferta académica de la UPN se compone por 20 programas de licenciatura, ocho de especialidad, 40 de maestría y cinco de doctorado (UPN, 2021). En el ciclo escolar 2019-2020, la Universidad atendía a 70, 217 estudiantes, de los cuales el 86% correspondía a licenciatura y el resto a posgrado (UPN, 2021). La planta académica se compone por 4,197 formadores, con distintos estatus de contratación: 39% son docentes de Asignatura, 20% de medio tiempo, 2% de $\frac{3}{4}$ de tiempo, 37% de tiempo completo y no se cuenta con el dato de 2% del personal (UPN, 2021) (véase Figura 2.2).

Figura 2.2

Tipo de contratación de la planta académica de la UPN a nivel nacional



Nota. Adaptado de UPN (2021, p. 71)

Con el lema “Educar para transformar”, la UPN se ha posicionado como una de las instituciones más importantes en materia de formación de profesionales de la educación en México. En el Programa Integral de Desarrollo Institucional (PIDI) 2020-2024 de la UPN se señala que, de acuerdo con la misión institucional, la Universidad:

Es una institución de educación superior con vocación nacional y plena autonomía académica; se orienta a la formación y el desarrollo de profesionales de la educación y a la generación de conocimiento de acuerdo con las necesidades del país considerando la diversidad sociocultural. A partir de sus funciones sustantivas se vincula con el sector educativo, con organizaciones sociales y con instituciones nacionales e internacionales a fin de atender la problemática educativa y el fomento a la cultura. (UPN, 2021, p. 10)

Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio

La publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) (DOF, 2013), estableció que el profesorado habría de contar con un perfil específico para participar en los procesos de ingreso, promoción y desempeño. Dicho perfil contemplaba el acreditar estudios de nivel superior. Sin embargo, en 2017 aún se registraba un aproximado de 280 mil profesores en servicio que contaban con estudios de licenciatura (UPN, 2017) y, para 2022 la Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU) reportó que el 18% de los maestros de educación básica aún se encontraban en la misma situación.

En concordancia con los objetivos institucionales de la UPN, respecto a la atención de las necesidades de formación del profesorado de educación básica y media superior, de 2015 a 2016 un grupo de Directores de Unidades UPN del país se reunieron para definir el modelo del plan de estudios del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (LINI, por Licenciaturas de Nivelación), ya que era necesario atender a la población de docentes en servicio que no contaba con estudios de licenciatura (UPN, 2017).

El diseño de las LINI comprende el modelo curricular, los programas indicativos de los módulos y los documentos para la operación las cuatro licenciaturas que componen el Programa: 1) Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar (LEIP) (Plan 2017), 2) Licenciatura en Educación Primaria (LEP) (Plan 2017), 3) Licenciatura en Educación Secundaria (LES) (Plan 2017) y 4) Licenciatura en Educación Media Superior (LEMS) (Plan 2017) (UPN, 2017).

En el Documento Base de las LINI, se establece que el plan de estudios se organiza en tres ámbitos: I) identidad docente, II) contenido disciplinar y III) intervención (UPN, 2017). Cada uno de estos ámbitos está compuesto por módulos orientados a favorecer el desarrollo de conocimientos profesionales en cada área.

Asimismo, en el Documento Base se enuncia que cada uno de los módulos (asignaturas), cuenta con siete componentes didácticos básicos: 1) ámbito en que se ubica, 2) presentación (objetivo, perspectiva, metodología de trabajo y evaluación que refleja tanto el proceso como el producto de la experiencia), 3) eje problemático, 4) preguntas problematizadoras o detonadoras, 5) componentes de la práctica docente (sujetos, proceso y contexto), 6) contenidos según los saberes que involucra el desempeño o los saberes y 7) referentes bibliográficos (UPN, 2017). En la revisión de los programas de los módulos se observó que en algunos casos se omiten algunos de los componentes mencionados en el Documento Base.

El componente que parece ser más destacado en los módulos de las LINI es el Eje problematizador, ya que éste se relaciona con el Campo problemático y el Objeto de transformación, elementos que van de la mano con la idea de la transformación de la práctica docente.

El campo problemático está compuesto por situaciones y desafíos para el estudiante de la licenciatura que él aclara y se hace responsable en la tarea docente. El objeto de transformación menciona la situación que el estudiante decide tomar mediante el proceso de indagación y/o de intervención desde un enfoque interdisciplinario y/o transdisciplinario. El eje problematizador hace alusión a la construcción de problemas que permiten el abordaje de la realidad desde una perspectiva que respeta su dinámica específica, propicia conflictos cognitivos que facilitan la comprensión de la complejidad interna de la situación planteada. (UPN, 2017, pp. 21-22)

Características de las LINI

En este orden de ideas y, con la intención de clarificar el funcionamiento y operación de las LINI, es necesario señalar las cualidades principales que caracterizan el programa de estudios: a) basarse en un modelo curricular flexible, b) dirigirse a docentes de educación básica o media superior en servicio, c) orientarse a la mejora de la práctica docente a partir de la reflexión y los saberes profesionales y d) ofertarse en modalidad virtual con acompañamiento. A continuación, se describen dichas cualidades del programa.

Basarse en un modelo curricular modular flexible

El trayecto formativo de las LINI corresponde a módulos cuatrimestrales, relacionados e independientes que los docentes en servicio eligen de un catálogo a partir de sus intereses y necesidades de formación diagnosticadas (UPN, 2017). Para completar la totalidad de los créditos requeridos los estudiantes deben cursar 14 módulos (2,100 horas), cubrir 1,000 horas de práctica profesional (que se validan con su trabajo en aula como profesor en servicio) y cumplir con 700 horas de trabajo individual. En cada cuatrimestre los estudiantes tienen la posibilidad de elegir hasta tres módulos como máximo, por lo que pueden culminar sus estudios en un mínimo de dos años y medio (UPN, 2017).

Dirigirse a docentes de educación básica o media superior en servicio

Todos los interesados en cursar alguna de las licenciaturas de nivelación han de comprobar que laboran en algún centro educativo y que cuentan con, por lo menos, dos años de experiencia como técnico docente, docente, directivo o asesor técnico pedagógico (UPN, 2020a).

Las Licenciaturas que integran el programa, están dirigidas a bachilleres habilitados como docentes, profesores que cursaron normal básica, profesionistas que cursaron otras licenciaturas y que estén titulados o no, que se desempeñan en la educación básica o media superior y para aquellos que estén interesados en fortalecer el carácter profesional de su acción cotidiana en las instituciones educativas donde laboran. (UPN, 2017, pp. 9-10)

Orientarse a la mejora de la práctica docente a partir de la reflexión y los saberes profesionales

Al estar enfocado en maestros en servicio, el programa pretende recuperar los saberes que los docentes han adquirido en la práctica y generar experiencias de aprendizaje a partir de la aplicación de propuestas de intervención en los contextos laborales de cada docente, permitiéndoles replantear su actuar profesional. Con dichas propuestas y sus resultados, los estudiantes de las LINI construyen sus portafolios de trayectoria laboral, que es “planteado como su opción de titulación que resulta de un trabajo metacognitivo y motor para el cambio” (UPN, 2017, p. 11).

Ofertarse en modalidad virtual con acompañamiento

Las LINI son impartidas en distintas Unidades UPN a través de la plataforma *Moodle*. Los estudiantes cuentan con el apoyo de dos figuras durante su proceso formativo: el Asesor en Línea y el Tutor (UPN, 2017).

El Asesor en Línea es responsable de “orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar a los estudiantes de las Licenciaturas en cada uno de los módulos” (UPN, 2017, p. 216) a través de la plataforma *Moodle*. De acuerdo con el Documento Base de las LINI, los Asesores en Línea tienen las siguientes funciones:

- Dar la bienvenida y presentarse con sus estudiantes propiciando un ambiente de confianza y cordialidad, con el fin de mantener una comunicación estrecha a lo largo del módulo.
- Dar seguimiento diariamente el [sic] ingreso de los alumnos a las aulas virtuales.
- Es responsabilidad de los asesores en línea abrir el tema de los foros en tiempo y forma, y promover la participación de los estudiantes en los foros propiciando la interacción, intercambio de ideas y el aprendizaje colaborativo entre los alumnos; retroalimentar, cuidar que las participaciones no se desvíen del tema u objetivo; hacer conclusiones de cierre y evaluar de acuerdo a la rúbrica de evaluación.
- Realimentar los foros y las actividades de aprendizaje, para que los estudiantes identifiquen logros o dificultades y estén en tiempo de mejorar sus trabajos.
- Mantener comunicación constante, fluida y ágil con los estudiantes a fin de motivarlos y exhortarlos a participar, a entregar en tiempo y forma sus actividades de aprendizaje, recordatorios de cierre o apertura próximos de actividades y compartir comunicados.
- Revisar, realimentar y evaluar de manera oportuna y conforme a la rúbrica de evaluación, cada una de las actividades de aprendizaje que requieran de ser evaluadas por su parte.
- Mantener informados a los alumnos sobre los resultados de las actividades de aprendizaje, estrategia utilizada para atender dudas, impacto de la formación y fotografías de evidencia.
- Mantener comunicación constante, fluida y ágil con el coordinador nacional del programa, para informar sobre cualquier incidencia o asunto relevante técnico o pedagógico. (UPN, 2017, p. 216)

Además, el plan de estudios de las LINI también contempla la figura del Tutor. El rol del Tutor puede ejercerse en modalidad virtual y/o presencial, según sea definido en la Unidad UPN correspondiente (UPN, 2017). El papel que desempeña el Tutor consiste en mantener comunicación constante y acompañar hasta a 15 aprendices a lo largo de todo su trayecto formativo, desde la elección de los módulos a partir del diagnóstico de sus necesidades sentidas hasta la construcción del Portafolio de Trayectoria Laboral y el proceso de titulación (UPN, 2017).

Los Asesores en Línea atienden estudiantes de todo el país a través de la plataforma; es decir, habitualmente, no se encuentran en la misma Unidad UPN (ni en el mismo estado o

ciudad) que los aprendices, por lo tanto, la comunicación se ve limitada a los medios establecidos en el programa de estudios. En el caso de los Tutores, éstos son asignados a los estudiantes de su misma Unidad UPN y pueden mantener contacto con mayor facilidad (C1)².

Tanto el Asesor en Línea como el Tutor representan un apoyo para el estudiante en su proceso formativo. Sin embargo, cada uno tiene su campo de acción: mientras que el Asesor en Línea se encarga de atender grupos de estudiantes retroalimentándolos, evaluándolos y orientándolos (de manera asincrónica) en cada módulo que cursan; el Tutor mantiene una relación más cercana con sus estudiantes, ya que los acompaña (presencial o virtualmente) desde que inician la Licenciatura hasta que culminan el proceso de titulación.

Licenciatura en Educación Primaria (Plan 2017)

Como ya se mencionó, la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) es uno de los programas que forman parte de las LINI. El perfil de egreso de la LEP se integra por 11 habilidades que los estudiantes han de desarrollar al concluir su proceso de formación, relacionadas con el actuar ético y reflexivo, basado en marcos teóricos y normativos sustentados que le permitan la mejora continua de su práctica docente. En el Documento Base de las LINI (UPN, 2017) se enuncia que el perfil de egreso de esta Licenciatura es:

- Se reconoce como un profesional autónomo y reflexivo, comprometido con su formación permanente y las exigencias de la sociedad.
- Desarrolla, de forma permanente, nuevos saberes, habilidades y conocimientos para enfrentar los cambios continuos en el sistema educativo.
- Comprende, analiza y reflexiona su práctica a la luz del marco normativo y las bases legales de la educación.
- Es capaz de trabajar de manera colaborativa para superar los problemas que afectan a la comunidad escolar con una postura crítica.
- Distingue las características de desarrollo de los alumnos de primaria para mejorar sus aprendizajes.

² Entrevista a un Asesor en Línea con funciones de Coordinación en las LINI

- Gestiona ambientes de aprendizaje acordes a los enfoques didácticos de los diferentes campos de formación, a las características de los alumnos para atender la diversidad y favorecer la equidad e inclusión, así como la convivencia en el aula y la escuela.
- Es capaz de tomar decisiones con responsabilidad pedagógica desde un marco ético sustentado en el respeto, la justicia y la dignidad humana.
- Conoce y utiliza en su práctica docente con fines didácticos, las tecnologías de la Información y la comunicación.
- Diseña, desarrolla y evalúa proyectos de intervención orientados a la mejora de su práctica docente y a la convivencia escolar.
- Revisa algunas categorías teóricas que le permitirán analizar las formas de sociabilidad, los procesos de desigualdad y exclusión en el ámbito escolar y áulico.
- Es un profesionalista capaz de enfrentarse a las constantes transformaciones sociales locales, nacionales y mundiales. (pp. 64-65)

Como se dijo, para el logro de dicho perfil los estudiantes habrán de cursar 14 módulos y cubrir 1,000 horas de práctica profesional y 700 horas de trabajo individual (UPN, 2017). El catálogo de módulos disponibles para integrar cada Trayecto Formativo en la LEP está integrado por 25 opciones:

- Docencia: identidad y formación profesional
- La evaluación formativa como proceso de mejora de los aprendizajes y la enseñanza
- El uso de metodologías y estrategias didácticas para el aprendizaje
- Los fundamentos filosóficos para la transformación de la práctica docente
- Teorías y ambientes de aprendizaje
- Los lenguajes artísticos y la creatividad en la escuela primaria
- La ciencia en la escuela
- El desarrollo social y moral del niño
- La autonomía y convivencia en el contexto escolar
- El currículum y sus implicaciones en el Aula
- Gestión del aprendizaje
- La atención de la diversidad en el aula

- Equidad, inclusión y convivencia
- La docencia como práctica reflexiva
- Metodologías de las matemáticas para la escuela primaria
- La planeación: Gestión y estilos de aprendizaje
- Desarrollo infantil: procesos de enseñanza y aprendizaje
- Teoría pedagógica, proyecto educativo y actuación docente
- Gestión de la autonomía escolar
- Desarrollo del lenguaje y la comunicación
- Educación física: motricidad y corporeidad
- La construcción del espacio-tiempo en el conocimiento histórico
- Gestión educativa: Actores, procesos e intervención.
- Tecnologías para el aprendizaje y la comunicación
- Mediación e intervención pedagógica

De acuerdo con las estadísticas de la Coordinación Nacional, en el cuatrimestre 2021-2 la LEP se ofertó en 36 Unidades UPN. En ese periodo se matricularon 896 estudiantes y fueron atendidos en 78 grupos, es decir, por 78 Asesores en Línea de todo el país.

El espacio formativo

Los módulos de las LINI se administran a nivel nacional a través de la plataforma *Moodle* (UPN, 2017). *Moodle 1.0* fue liberado oficialmente en agosto de 2002, por el pedagogo australiano Martin Dougiamas (Moodle, 2020). De acuerdo con Zurita et al. (2020) el acrónimo de este software corresponde a “Entorno de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos y Modular” (p. 38) (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, en inglés). Esta plataforma es un Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés *Learning Management System*) de código abierto (Zurita et al., 2020).

Zurita et al. (2020) señalan que el diseño de *Moodle* se fundamenta en los principios del aprendizaje socio-constructivista. Del mismo modo, Sánchez-Santamaría et al. (2012) indican que la plataforma está basada en la pedagogía constructorista social. En este entendido, los autores destacan la posibilidad que ofrece *Moodle* para implementar la colaboración en interacción entre los participantes y con los recursos de la plataforma (Sánchez-Santamaría et al., 2012; Zurita et al., 2020)

El Sistema se basa en acciones orientadas al apoyo al soporte (administración del curso, diseño instruccional y plan de estudios) y al aprendizaje (comunicación, productividad, trabajo del estudiante) (Maldonado y Vega, 2015). Moodle (en sus versiones 2.x y 3.x estándar) permite 14 tipos de actividades (acciones donde pueden participar los estudiantes), por ejemplo: tareas, chat, elección, base de datos, retroalimentación, foro, glosario, lección, herramienta externa, examen, encuesta predefinida y wiki (Moodle, 2019). Cada diseñador decide, con base en los propósitos formativos, las actividades que colocará en los cursos.

Para acceder a cada uno de los módulos, es necesario ingresar al portal de la UPN Virtual, seleccionar el módulo deseado y acceder con el usuario y contraseña asignado por la administración central. Los módulos han sido diseñados a nivel nacional por lo que todos los grupos de estudiantes reciben los mismos contenidos y participan en las mismas actividades establecidas. En la Figura 2.3 se presenta cómo se visualiza la plataforma en uno de los módulos para los usuarios.

Figura 2.3

Vista de un módulo en la plataforma UPN Virtual



Una vez dentro del módulo, los estudiantes pueden acceder al contenido del mismo. Al navegar en la barra lateral, pueden ver y entrar al resto de los módulos que tienen activos en el periodo o visualizar los accesos directos a actividades o contenidos. En un primer momento se observa la página principal del módulo, donde se hace la presentación y, generalmente, se mencionan elementos como el propósito formativo, el objeto de transformación, la duración, el calendario del cuatrimestre, la dinámica de trabajo y de evaluación, así como el archivo del programa indicativo del módulo y el enlace al espacio de Anuncios.

En la barra superior también se encuentran las pestañas que dividen el módulo en bloques, donde se presenta la información específica de cada uno, ya que cada uno de los módulos se estructura en tres o cuatro bloques, dependiendo de los contenidos a abordar (UPN, 2017).

A su vez, los bloques se organizan en tres momentos: inicio, desarrollo y cierre y, para cada momento hay actividades específicas que los estudiantes deben realizar: actividades de diagnóstico (para recuperar los saberes de los profesores), actividades de desarrollo (para la revisión de contenidos del módulo) y actividades integradoras (para promover la reflexión sobre la práctica docente y su argumentación) (C1). Cabe destacar que el plan de estudios establece que las actividades integradoras son retomadas por los estudiantes y sus tutores para la construcción del trabajo de titulación (C1).

Consideraciones finales

La UPN tienen una amplia trayectoria en la formación de profesores en servicio. Las LINI son una respuesta a la necesidad de nivelación del magisterio que se presenta actualmente en México, pues dan la oportunidad a los docentes que no cuentan con las credenciales suficientes de acceder a estudios de licenciatura. La formación que se ofrece se basa en un diseño curricular modular flexible que permite al profesor construir su trayecto formativo, de acuerdo a sus necesidades y posibilidades, de la mano de figuras de acompañamiento a lo largo de todo su proceso. Los Asesores en Línea tienen asignadas funciones institucionales, pues se les indica que son responsables de facilitar el transcurso del profesor en cada uno de los módulos a cursar, dar seguimiento, motivar, retroalimentar las tareas que cada profesor entrega, entre otras.

En este capítulo se presentó el *Marco contextual* que encuadra esta investigación. Se describió, brevemente, la historia de la UPN, principalmente, la evolución de las modalidades formativas implementadas para la formación a distancia del magisterio. Se hizo también una revisión respecto a la figura del asesor en distintos momentos de la institución. Por último, se caracterizaron las LINI, específicamente, la LEP y el entorno formativo.

A continuación, se expone el *Marco teórico y conceptual* que sustenta este trabajo de tesis. Se abordan dos temas principales: la *formación continua del profesorado* y la *retroalimentación*. En cada subapartado se presentan conceptualizaciones, tipologías y la

caracterización del objeto de estudio. Además, se presentan, de manera específica, aspectos relacionados con ambos temas en los entornos en línea.

Capítulo 3. Marco teórico y conceptual

El marco teórico está integrado por dos tópicos fundamentales para el objeto de estudio de esta tesis: 1) Formación continua del profesorado y 2) Retroalimentación. En cada uno de los apartados se describen y caracterizan los elementos que se relacionan con la investigación. Se pone especial atención en el fenómeno desarrollado en los entornos virtuales de aprendizaje, ya que se abordan la formación en línea y la retroalimentación electrónica como subtemas fundamentales.

Formación continua del profesorado

La formación continua del profesorado (también llamada formación en servicio o formación permanente) es uno de los elementos que componen el Desarrollo Profesional Docente (DPD) (Ferrerres e Imbernón, 1999; Gárate y Cordero, 2019; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2018). El DPD es considerado por Ferrerres e Imbernón (1999) como el producto de la combinación de distintos componentes a lo largo de toda la vida del maestro, tales como: el salario, la situación laboral, el contexto de trabajo, el clima laboral y el sistema de formación. En el mismo sentido, el INEE (2018) señala que son tres los elementos que se interrelacionan entre sí para conformar el DPD: 1) condiciones institucionales y carrera docente, 2) formación (inicial y continua) y 3) evaluación.

Como puede apreciarse, la formación permanente del magisterio es parte de un sistema complejo de distintos elementos que se relacionan en la vida de los profesores. Particularmente, la formación en servicio tiene el objetivo de promover la mejora de la práctica de los docentes, a través del desarrollo de nuevas habilidades y conocimientos requeridos según el contexto y las necesidades de los educandos. Desde una definición clásica, Day (1999) señala que la formación se refiere al:

proceso por el cual, solo y con otros, los profesores revisan, renuevan y extienden su compromiso como agentes de cambio a los propósitos morales de la enseñanza; y mediante el cual adquieren y desarrollan críticamente el conocimiento, las habilidades y la inteligencia emocional esenciales para un buen pensamiento profesional, planificación y práctica con niños, jóvenes y colegas a través de cada fase de su vida docente. (p. 4)³

³ Traducción propia

Asimismo, Marcelo (1995) reconoce la formación permanente del profesorado debe conducir al “enriquecimiento de la competencia profesional de los docentes que se implican en tareas de formación” (p. 184), pues consiste en actividades formativas planeadas tanto por la institución como por los colectivos docentes.

La investigación de las últimas dos décadas respecto a la formación continua de los docentes ha revelado las mejores prácticas en el diseño e implementación de programas formativos, entre las que destacan: 1) mantener una duración suficiente y prolongada, adecuada a los tiempos de dedicación en relación con las actividades a realizar y los contenidos a revisar; 2) promover el trabajo colaborativo entre pares, para compartir y analizar situaciones e intercambiar saberes con otros profesores; 3) considerar los conocimientos previos y creencias de los profesores, ya que son profesionales que día a día se enfrentan a diferentes escenarios y cuentan con experiencia derivada de su práctica, y 4) abordar contenidos específicos y realmente útiles para los docentes, en el sentido de incluir temas relacionados con las necesidades a las que se enfrentan en el aula (Cordingley et al., 2015; Darling-Hammond, 2009; Darling-Hammond y Hyler, 2017; Desimone, 2009; Guskey, 2003; Timperley, 2008; Sims y Fletcher-Woods, 2021).

Tipos de acciones formativas

Según las características y dinámica particular de las acciones formativas, la formación puede hacerse llegar a los destinatarios en distintos formatos (Casamayor et al., 2013). La OCDE (2019), en TALIS 2018, reconoce diferentes dispositivos o tipos de acciones orientadas a la formación continua del magisterio: 1) cursos o seminarios presenciales, 2) cursos o seminarios en línea. 3) conferencias, 4) programas formales de cualificación, 5) visitas de observación, 6) coaching, 7) observación entre pares, 8) participación en redes profesionales, 9) lectura de literatura profesional, entre otros.

Por su parte, Casamayor et al. (2013) mencionan también los coloquios, las jornadas de estudio, el intercambio de experiencias y los grupos de trabajo como otros tipos de formación. Asimismo, se reconoce que, al interior de los colectivos escolares, los mismos docentes pueden organizar actividades de formación (Marcelo, 1995), por ejemplo, observación de aula entre pares, actividades de mentoría, coaching, comunidades profesionales de aprendizaje (Gall y Acheson, 2011), inclusive, actividades individuales como la autoformación con el apoyo de tutoriales y aprendizaje autónomo (Rivera et al., 2021). Las acciones formativas pueden ser

trabajadas en distintas modalidades: 1) presencial, 2) a distancia, 3) en línea y 4) personalizada o tutelada (Casamayor et al., 2013).

Formación en línea de docentes

Al igual que el resto de los ámbitos de la vida cotidiana y áreas profesionales, el campo de la formación docente ha sido impactado por la introducción y el acelerado avance de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) (Grau-Perejoan, 2008). En este contexto, una de las modalidades que cada vez cobra mayor fuerza para la impartición de formación continua de profesores es la modalidad en línea (Lay et al., 2020).

Los antecedentes de la formación en línea se enmarcan en la educación a distancia (Grau-Perejoan, 2008). De acuerdo con Barboza (2011), la conceptualización de la educación a distancia ha evolucionado a través del tiempo según los avances que ha ofrecido la tecnología. Como señalan Mendoza et al. (s.f.) en sus inicios, la educación a distancia se refería a la formación llevada a cabo por correspondencia postal y, hoy en día, refiere a la implementada por medio de las TIC.

No obstante, sin considerar la introducción de los cambios tecnológicos y las nuevas herramientas disponibles, la base medular de esta modalidad es “la relación diferida maestro-alumno” (Barboza, 2011, p. 38). Asimismo, Zurita et al. (2020) destacan que los tres elementos característicos de la educación a distancia son: 1) apartamiento físico entre los participantes, 2) uso de tecnologías y medios digitales y 3) implementación de comunicación sincrónica y asincrónica.

En la literatura se identifican distintos términos para hacer referencia a los procesos educativos mediados por tecnología, tales como: educación virtual, educación a distancia, *e-learning*, tele aprendizaje y formación basada en la red (Fernández-Morales y Vallejo-Casarín, 2014; Grau-Perejoan, 2008). Fernández-Morales y Vallejo-Casarín (2014) indican que, aunque cada uno de los términos contempla particularidades específicas, en algunos casos suelen usarse como sinónimos, por lo que resulta complicado establecer un acuerdo respecto al término adecuado.

Fernández-Morales y Vallejo-Casarín (2014) optan por la utilización de los términos virtual y en línea para abordar esta modalidad formativa. Sin embargo, a juicio de Grau-Perejoan (2008) la acepción formación en línea (formación *on line*, como es referido por el autor), es el

concepto que mejor se aproxima para hacer referencia a acciones de formación que se caracterizan por llevarse a cabo de manera no presencial, con la implementación de herramientas de comunicación asincrónica y uso de las TIC y de Internet. En el presente estudio se hará referencia a la modalidad con el término de formación en línea.

Con la formación en línea se puede acceder a comunicación tanto sincrónica como asincrónica, echando mano de distintos formatos de archivos, por ejemplo: imágenes, texto, video, voz y animaciones que enriquecen las interacciones y los contenidos que se entregan en estos entornos (Casamayor et al., 2013). Del mismo modo, Casamayor et al. (2013) señalan que “la formación *on-line* ha profundizado también en aspectos metodológicos (trabajo colaborativo, estudio de casos, simuladores ...) y en un mejor seguimiento de cada participante” (p. 225). Es decir, esta modalidad cada vez ha logrado un mayor desarrollo de acciones y oportunidades para el aprendizaje y la enseñanza.

La formación en línea puede ser impartida en dos formatos: tutorada y no tutorada, es decir, que cuentan o no con la figura de un facilitador que acompañe el aprendizaje del profesor. Como se puede identificar en los apartados previos, esta tesis se relaciona con la formación en línea tutorada, dado el reconocimiento de la importancia del tutor y la retroalimentación en el proceso formativo (Philipsen et al., 2019).

Ballesteros-Ibarra et al. (2019) reportan en su estudio con profesoras de educación primaria, que en las opciones en las que predomina la autoadministración de los contenidos sin la guía permanente de un tutor como los MOOC (*Masive Online Open Courses*, por sus siglas en inglés), se ha encuentra insatisfacción de los usuarios (profesoras), relacionada con la falta de retroalimentación en el desarrollo del programa formativo. Inclusive, Gómez et al. (2020) señalan que “los cursos de formación en línea son considerados en ocasiones como poco motivadores debido a la ausencia de relación con el tutor y entre los participantes del curso” (p. 95), situación que se registra como una de las principales causas de deserción en la formación en línea (García et al., 2015).

De acuerdo a la revisión sistemática de literatura desarrollada por Philipsen et al. (2019), en el contexto de la formación docente, las mejores prácticas para el aprendizaje en línea se basan en el apoyo al profesor, a partir de la interacción y retroalimentación en momentos precisos, proveniente de un experto en el área correspondiente, que se encargue de guiar el proceso formativo e informe respecto al logro de resultados.

En particular, la investigación que se presenta en esta tesis, se interesa por la formación del profesorado en servicio, en el campo específico de la nivelación del magisterio impartida a nivel nacional en la modalidad en línea, a partir de un entorno asincrónico, que contempla el acompañamiento por parte de una figura (Asesor en Línea) que retroalimenta y atiende dudas de los maestros durante su proceso formativo.

Retroalimentación

La evaluación tiene dos funciones, según la finalidad con la que se aplique: puede ser sumativa o formativa (Phillips, 2018). En términos generales, la función sumativa se orienta a emitir juicios respecto a los resultados del objeto evaluado y la función formativa se enfoca en la valoración durante el proceso con el objetivo de mejorarlo y obtener los resultados deseados (Phillips, 2018). Ambas funciones son relevantes y necesarias.

En los sistemas educativos actuales se requiere la evaluación sumativa para emitir calificaciones, pues es la manera de reportar, cuantitativamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Si bien las calificaciones pueden utilizarse para indicar numéricamente el nivel de logro de una tarea, para que la evaluación sumativa de los aprendizajes sea útil para el aprendiz, es necesario que sea acompañada de momentos de retroalimentación que se orienten a la mejora (Quezada y Salinas, 2021).

Alvarado (2014) afirma que la evaluación formativa “se basa en una continua construcción de conocimiento durante todo el periodo que comprende un curso” (p. 61), proceso para el cual se hace uso de acciones de retroalimentación, a partir de “la detección oportuna de omisiones, errores y aciertos de los alumnos en las diferentes actividades que realizan” (p. 61). Para la autora, la retroalimentación es el elemento clave en la evaluación formativa, pues permite informar al estudiante acerca de los aspectos que requiere mejorar para alcanzar el logro de los objetivos del programa. Además, recibir retroalimentación es considerado como uno de los factores que promueven la motivación del aprendizaje (Shute, 2008).

Una vez establecida la importancia de la retroalimentación en los procesos de enseñanza y aprendizaje, es necesario la conceptualización de la misma, pues, con el paso del tiempo y la introducción de nuevos enfoques educativos, la manera de ver, entender y usar la retroalimentación ha ido evolucionando. A continuación, se presentan distintas conceptualizaciones de la retroalimentación. Cabe destacar que las conceptualizaciones que se

presentan en un primer momento, se basan en la literatura basada en la enseñanza presencial y, posteriormente, se abordan los aspectos relativos a la retroalimentación en línea, específicamente.

Conceptualización de la retroalimentación

El concepto de retroalimentación tiene su origen en la ingeniería y la biología (Moreno, 2021). Moreno (2021) señala que en ambas disciplinas “la retroalimentación implica el control de un sistema mediante la re inserción en el mismo de los resultados de su rendimiento” (p. 22).

Hasta la segunda mitad del siglo XX fue cuando la retroalimentación empezó a figurar en el campo educativo (Moreno, 2021). En estas primeras menciones de la retroalimentación, el enfoque consideraba al estudiante un agente pasivo, pues se limitaba a dar información respecto al desempeño, sin contemplar una manera de provocar o influir el cambio o la mejora potencial, lo que se denomina como “un sentido preindustrial” (Moreno, 2021, p. 25).

En el estudio llevado a cabo por Hattie y Timperley (2007) se enuncia que la retroalimentación es información por parte de un agente (externo o uno mismo) en relación a aspectos sobre el desempeño o comprensión de alguien. En esta perspectiva, aunque pareciera limitarse a la entrega de información de un agente a otro, se considera al estudiante como un agente activo en el proceso. Estos autores, con base en los planteamientos de Sadler, declaran que la retroalimentación tiene el objetivo de disminuir las brechas entre aquello que es comprendido y aquello que debe de comprenderse. No obstante, la retroalimentación también puede tener efectos negativos en el aprendizaje, dependiendo de las condiciones y de las características y desempeño de cada estudiante en particular, pues un comentario de retroalimentación también puede llegar a desmotivar o disminuir el compromiso con la tarea.

Shute (2008) utiliza el término retroalimentación formativa para referirse a la información que se le da al estudiante para modificar su pensamiento o comportamiento con miras a la mejora del aprendizaje. La autora reconoce también que la retroalimentación puede darse del estudiante al profesor para que éste cambie su enseñanza. Algunas de las estrategias para la retroalimentación formativa son: formular preguntas y mantener diálogos con los estudiantes respecto a la tarea entregada, redactar comentarios, buscar conocer qué entendieron los estudiantes de los comentarios de retroalimentación y permitir a los aprendices trabajar en las observaciones recibidas para presentar una nueva versión de la tarea (Anijovich, 2019).

Hasta este punto, se deja ver que Hattie y Timperley (2007) y Shute (2008) reconocen el poder que tiene la retroalimentación, entendida como información, en función de generar cambios en los estudiantes que los acerquen al cumplimiento de los objetivos de aprendizaje, lo cual deja de lado el “sentido preindustrial” (Moreno, 2021, p. 25) del siglo XX.

Por su parte, Carless (2016) entiende la retroalimentación como un proceso de comunicación dialógico y contextualizado donde los aprendices reciben información de distintas fuentes y deben utilizarla para mejorar su tarea o desempeño. Una estrategia para establecer retroalimentación dialógica en formato escrito es a partir del planteamiento de preguntas, que permitan un ir y venir de la tarea en su proceso de construcción, en lugar de la emisión de juicios definitivos (Carless, 2016). Aquí puede notarse un cambio sustancial en la definición del objeto de estudio, pues este autor no refiere a la retroalimentación como información dada al estudiante, sino como un proceso que implica la construcción a partir del diálogo.

Del mismo modo, Quezada y Salinas (2021) refieren el concepto retroalimentación efectiva, que definen de manera más detallada, pues, la entienden como un proceso que ofrece comentarios “útiles, de aplicación inmediata, afectuosos y producto del diálogo” (p. 234), que pretenden la mejora de los resultados de aprendizaje. Asimismo, es necesario que los comentarios se orienten a la tarea, sean detallados, oportunos y frecuentes, se parta de criterios de evaluación preestablecidos y que se involucre a los estudiantes como un agente activo en el proceso.

Tras una revisión de la literatura, Quezada y Salinas (2021) señalan que “el concepto de retroalimentación ha variado en enfoques, dinámicas, modelos y factores involucrados” (p. 229). Esto coincide con la revisión conceptual que se presenta en este apartado, pues se refirió la retroalimentación con un sentido preindustrial (Moreno, 2021), como información (Hattie y Timperley, 2007; Shute, 2008) y como un proceso dialógico (Carless, 2016; Quezada y Salinas, 2021).

En relación a esto, Quezada y Salinas (2021) reportan, como resultado de su revisión de la literatura, tres maneras de conceptualizar la retroalimentación: 1) como producto, 2) como acto dialógico y 3) como acción sostenible.

La retroalimentación como producto es aquella que se da de manera unidireccional, puesto que el docente es quien la emite con fines de corrección, a partir de una evidencia; sin embargo, no se contempla la valoración posterior que permita identificar avances y tomar

decisiones (Quezada y Salinas, 2021). Por lo tanto, se considera que la retroalimentación es solamente el comentario (información) que se emite.

En el caso de la retroalimentación como acto dialógico, las autoras refieren un proceso de diálogo entre enseñantes y aprendices que tiene lugar al concluir “la evaluación de una tarea basada en criterios” (p. 230). A partir de los lineamientos que se establecen para el desarrollo de la actividad a evaluar, se mantiene comunicación en donde el profesor orienta al alumno respecto a los requerimientos. Al mantener un diálogo y conocer los parámetros y elementos que se le habrán de evaluar, se promueve la reflexión del estudiante, de manera que puede valorar su propio trabajo y regular su proceso de aprendizaje (Quezada y Salinas, 2021). Esta conceptualización, además de implicar el diálogo con el estudiante, promueve su reflexión y su capacidad de hacer revisiones o valoraciones de la propia tarea, con base en lo esperado.

La retroalimentación como acto sostenible tiene como fin la autonomía y autoregulación de los estudiantes en el aprendizaje. La retroalimentación se concibe como un proceso cíclico, donde se ofrece apoyo al alumno “para mejorar la tarea actual y satisfacer las necesidades de aprendizaje futuro” (Quezada y Salinas, 2021, p. 231). En este enfoque se involucra también la auto evaluación y la coevaluación con interacciones de retroalimentación, en distintos momentos de la tarea.

Esta perspectiva se relaciona con la retroalimentación prospectiva o hacia adelante que ha tomado auge en los últimos años y es comúnmente referida en la literatura con el término anglosajón *feed forward* (Hattie y Timperley, 2007; Ion et al., 2013; Canabal y Margalef, 2017), ya que no se limita a emitir retroalimentación respecto a una tarea en específico, sino a dar orientaciones que le sirvan al estudiante para resolver tareas en el futuro (Ion et al., 2013; Canabal y Margalef, 2017; Moreno, 2021). Refiere a “aquella información útil para el futuro inmediato y mediato y tanto académico como laboral. Supone que los comentarios de compañeros y profesores deben tener implicaciones para la tarea actual y para posibles tareas que puedan realizarse en el futuro” (Ion et al., 2013, p. 287).

Como se puede apreciar en las conceptualizaciones reportadas por Quezada y Salinas (2021), la retroalimentación puede ser vista como un producto (la información que se hace llegar al aprendiz) o como un proceso interactivo entre docente y estudiantes, que puede ser respecto de la tarea en cuestión u orientarse a futuros aprendizajes.

La retroalimentación es un proceso que engloba, además de información o de resultados (producto), los efectos finales que provoca la misma (Boud, 2015). En este entendimiento, se pone especial énfasis en la mejora; es decir, desde esta perspectiva, si no se observa un cambio en el aprendiz, no se puede hablar de retroalimentación como un ciclo completo. Boud (2015) también retoma la importancia del diálogo, el establecimiento de los criterios, el papel activo del estudiante y la generación de un ambiente que permita dar y recibir la retroalimentación de manera valiosa y útil.

En esta tesis, se entiende por retroalimentación un proceso que involucra al estudiante y que se plantea con miras a la mejora del desempeño actual y futuro, a partir de comentarios precisos y que denoten respeto por el proceso de aprendizaje de cada estudiante. Se reconoce también que una parte fundamental de este proceso es dar la información al aprendiz; por lo que, se considera que la retroalimentación puede ser entendida como un producto y como un proceso.

Tipos de retroalimentación

La categorización de la retroalimentación de los aprendizajes puede presentarse de acuerdo a distintos factores: el agente que la emite, el momento en el que se brinda, el medio por el que se hace llegar, la audiencia a la que se dirige y la complejidad de los comentarios (Shute, 2008; Ene y Upton, 2018; Anijovich, 2019; Moreno, 2021).

Hattie y Timperley (2007) señalan que la retroalimentación puede ser proporcionada por distintas figuras como: los padres, los maestros, los compañeros (pares), los materiales de consulta y el mismo aprendiz. En este estudio de caso se aborda la retroalimentación que es brindada por el enseñante (Asesor en Línea).

En relación al momento en que se da la retroalimentación, Shute (2008) sostiene que puede ser de dos tipos: diferida e inmediata. La autora señala que la retroalimentación diferida tiene como ventaja que se cuenta con tiempo para hacer las valoraciones pertinentes de la tarea y así emitir comentarios que han sido procesados; sin embargo, al pasar ese periodo de tiempo, se corre el riesgo de que se olviden algunos detalles o aspectos observados (en el caso de que se esté retroalimentando una evidencia que no puede ser consultada de nuevo). En cambio, la retroalimentación inmediata, como su nombre lo dice, permite señalar aspectos de mejora en el momento exacto en el que se identifican, para que el estudiante tenga la oportunidad de aplicar los cambios necesarios.

Al respecto, Anijovich (2019) señala que el momento en el que se dará la retroalimentación, habrá de definirse de acuerdo a la complejidad y de las necesidades de la tarea en cuestión. Por su parte Hattie y Timperley (2007) también mencionan que tanto la retroalimentación inmediata como la diferida son valiosas y que la selección de cada una depende de qué es lo que se va a retroalimentar, por ejemplo, para retroalimentar la tarea suele ser más beneficiosa una retroalimentación diferida; y para retroalimentar el proceso recomiendan la retroalimentación inmediata. Así, se reconoce que en cuanto a retroalimentación inmediata y diferida no hay mejor o peor; sino que su utilidad reside en la manera y momento en que el Asesor en Línea decida implementarla.

Los medios por los que se hace posible la retroalimentación pueden ser la comunicación escrita y la comunicación verbal, cada una por distintos canales, por ejemplo: “conversaciones cara a cara, anotaciones electrónicas, comentarios escritos a mano, rúbricas y grabaciones digitales” (Moreno, 2021, p. 202), ya sean de audio, video o *screencast*. Para Moreno (2021), la retroalimentación que puede ser grabada digitalmente es “una alternativa prometedora” (p. 202), ya que brinda la posibilidad de almacenarla y reproducirla en distintas ocasiones, además que suelen ser más detallada y personalizada. Este punto se considera relevante en esta tesis, ya que, al plantearse desde un entorno virtual, se puede tener acceso a distintas vías para retroalimentar; sin embargo, habría que indagar en cuanto a las posibilidades que tienen los Asesores en Línea al desempeñar su labor.

La retroalimentación que dan los profesores puede categorizarse también de acuerdo a la audiencia a la que se dirige, es decir, puede darse de manera individualizada, en pequeños grupos y en el grupo completo de estudiantes (Batalla-Busquets et al., 2014; Anijovich, 2019).

De acuerdo al nivel de complejidad de los comentarios que hacen los profesores respecto a la tarea de sus estudiantes, Shute (2008) reconoce 12 tipos de retroalimentación. Parte desde la ausencia de la retroalimentación hasta la tutoría informativa. En la Tabla 3.1 se describe cada uno de los tipos. Cabe destacar que los últimos seis tipos de retroalimentación (de 7 al 12) son considerados por la autora como subtipos de retroalimentación elaborada.

Tabla 3.1

Tipos de retroalimentación

Tipo de retroalimentación	Descripción
1. Nula	El estudiante presenta la tarea asignada; pero no recibe ningún tipo de información respecto a su resultado o desempeño.
2. Verificación	Se le informa al estudiante qué hizo bien y qué hizo mal.
3. Respuesta correcta	Se le indica al estudiante la respuesta correcta a una tarea o problema específico. No se ofrecen explicaciones detalladas o adicional.
4. Intentar de nuevo	Se le informa al estudiante qué hizo mal y se le da oportunidad de repetir la tarea hasta lograr los resultados esperados.
5. Identificación de errores	Se le señalan al estudiante los errores específicos, sin darle la respuesta correcta.
6. Elaborada	Se le explica al estudiante por qué una respuesta o actividad es correcta o incorrecta. Puede o no presentársele la respuesta correcta.
7. Aislamiento de atributos	Se le da información al estudiante respecto a atributos específicos del tema estudiado.
8. Tema contingente	Se expresan comentarios relacionados con el tema que se está estudiando. Pudiese implicar brindar nuevos materiales de enseñanza. No se indican errores, sino que se explica el tema.
9. Respuesta contingente	Se enfoca en las respuestas específicas del estudiante. Consiste en describir por qué una respuesta es correcta o incorrecta.
10. Pistas e indicaciones	Se le ofrece guía al estudiante para llegar a la respuesta correcta (ejemplificar, demostraciones, pistas estratégicas sobre qué hacer, etc.). Evita indicar la respuesta correcta.
11. Análisis de los errores	Se le informa al estudiante acerca de sus errores o malinterpretaciones de la tarea o contenido. Se hace un análisis del error, un diagnóstico y se le explica por qué es incorrecto.
12. Tutoría informativa	Se complementan distintos tipos de retroalimentación para informar respecto al desempeño.

Nota. Elaborado a partir de Shute (2008)

Para que la retroalimentación cumpla con su cometido, es necesario que cuente con seis atributos: oportuna, motivadora, personalizada, manejable y relacionada a criterios de desempeño o a los resultados de aprendizaje (Hatzia Apostolou y Paraskakis, 2010). Por su parte, Hattie y Timperley (2007) mencionan que la retroalimentación que suele ser más efectiva se caracteriza por hacer señalamientos, dar refuerzos a los estudiantes o estar orientada a objetivos,

así como ser clara, propositiva, significativa y compatible con los conocimientos previos de los estudiantes; en cambio, la retroalimentación que ofrece castigos, solo halagos o recompensas extrínsecas es reconocida como la menos efectiva.

Modelos de retroalimentación

Para Hattie y Timperley (2007) la retroalimentación es una herramienta poderosa en el proceso de enseñanza. Sin embargo, señalan que puede tener efectos tanto positivos como negativos, según el nivel de retroalimentación que se aborde. En el modelo de retroalimentación para mejorar el aprendizaje, propuesto por Hattie y Timperley (2007), se contemplan cuatro niveles de retroalimentación: nivel de la tarea, nivel del proceso, nivel de autorregulación y nivel de la persona.

El nivel de la tarea, también identificado como retroalimentación correctiva o conocimiento de resultados, se orienta a valorar en qué grado se está logrando el objetivo esperado de la consigna. De acuerdo con los autores, se cuenta con bastante evidencia científica que demuestra que la retroalimentación a nivel de la tarea es más efectiva que solamente asignar calificaciones.

En este nivel, al señalar los aciertos y los errores que se identifican, la retroalimentación puede ser realmente útil para el aprendiz; sin embargo, la principal desventaja es que, al estar dirigida a una tarea específica, suele ser complicado que la retroalimentación sea generalizada a otras consignas o momentos (Hattie y Timperley, 2007)

El nivel de proceso refiere a la retroalimentación que señala la manera en que el estudiante completa la tarea (Hattie y Timperley, 2007), ya que “aborda las estrategias de los estudiantes para la detección de errores, que pueden abarcar desde encontrar una manera diferente de expresar un problema hasta el autodiagnóstico de su malentendido” (Moreno, 2021, p. 170). La retroalimentación en este nivel puede ayudar a alcanzar niveles más profundos de aprendizaje, puesto que pone atención en los mecanismos y estrategias, por lo que puede ser generalizado a otras consignas (Hattie y Timperley, 2007).

El nivel de autorregulación se refiere a comentarios orientados a procesos internos de los estudiantes, como la autoevaluación. De acuerdo con Moreno (2021) “la entrada enfocada en la autorregulación puede tomar la forma de plantear preguntas en lugar de dar información” (p. 171). Este nivel implica el compromiso, el control, la confianza, la autonomía, así como la

manera en que los estudiantes monitorean, dirigen y regulan su actuar con la finalidad de cumplir con el objetivo de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007).

En la retroalimentación orientada al nivel de la persona se hacen observaciones al estudiante sobre sí mismo, si bien los comentarios pueden estar relacionados con la tarea, en el enfoque se concentra en el individuo, por ejemplo, comentarios como *buen estudiante/ mal estudiante* (Hattie y Timperley, 2007). De acuerdo con Hattie y Timperley (2007), estos señalamientos no promueven el aprendizaje o la mejora de los estudiantes, pues no se reconoce como una retroalimentación efectiva.

Además de estos cuatro niveles de retroalimentación propuestos por Hattie y Timperley (2007), el modelo contempla tres preguntas ejes que guían la retroalimentación ¿hacia dónde voy? (*Feed Up*) ¿cómo voy? (*Feed Back*) y ¿qué sigue? (*Feed forward*). La primera pregunta refiere a los objetivos de aprendizaje y a su cumplimiento, por lo tanto, los objetivos deben estar claramente definidos, pues tanto el docente como el estudiante, deben estar conscientes de qué es lo que se espera lograr. La segunda pregunta, ¿cómo voy? generalmente toma como base un estándar predeterminado para dar información sobre el avance del estudiante; además incluye señalamientos acerca de cómo continuar su desempeño para lograr el objetivo propuesto al inicio de la tarea (Hattie y Timperley, 2007). La retroalimentación dirigida por la última pregunta puede llevar al estudiante a tener un mayor impacto en su aprendizaje, ya que implica ir más allá del desempeño o de la tarea planeada, puede incluir retos, procesos de autorregulación o estrategias para procesar lo que se llevó a cabo para completar la consigna, lo que puede llevar a comprensiones más profundas de los temas abordados (Hattie y Timperley, 2007).

Hattie y Timperley (2007) recomiendan el uso de las tres preguntas para guiar los comentarios de retroalimentación en lugar de trabajarlas por separado; asimismo, mencionan que estas tres preguntas pueden ser utilizadas en los cuatro niveles también expuestos. Los elementos que proponen estos autores son de suma relevancia para retroalimentación, ya que se desprenden de la revisión de distintos metaanálisis que han estudiado este objeto y son un referente clave en el tema.

Otro modelo es el propuesto por Quezada y Salinas (2021), el cual es un modelo cíclico de retroalimentación para el aprendizaje, compuesto por seis etapas donde se involucran tanto estudiantes como docentes (Ver Figura 3.1): 1) alfabetización, entendida como desarrollar la capacidad de emitir, recibir, evaluar y utilizar los comentarios de retroalimentación; 2)

significación, donde se establece qué se entiende por cada cosa o elemento y qué se espera del desempeño en la tarea; 3) construcción, para elaborar comentarios de retroalimentación basados en la auto y covaloración; 4) contrastación, se valora y analiza la retroalimentación recibida; 5) reelaboración, se hace una nueva versión del trabajo, acorde a los comentarios recibidos; y 6) visualización, diálogo entre docente y estudiantes para identificar los efectos de la retroalimentación y las maneras de aplicarlo en situaciones futuras.

Figura 3.1

Modelo de retroalimentación para el aprendizaje



Nota. Tomado de Quezada y Salinas (2021, p. 241).

Este modelo representa la retroalimentación como un proceso cíclico, es decir, considera que la retroalimentación no refiere únicamente a la información que se presenta al estudiante; sino que contempla aspectos desde la preparación de los aprendices para recibirla (alfabetización), hasta el punto en que los involucrados reflexionan y analizan los resultados de la implementación del proceso, para iniciar un nuevo ciclo de aprendizaje.

Se considera que los modelos de Hattie y Timperley (2007) y de Quezada y Salinas (2021) pueden ser complementarios. Mientras que el primero hace referencia a la mejor manera de construir los comentarios de retroalimentación; el segundo presenta el marco del proceso en el que debe insertarse la retroalimentación para ser entendida, recibida, procesada, utilizada y analizada en términos de su impacto.

Retroalimentación en la formación en línea

La modalidad en línea da lugar a la retroalimentación en línea, que “hace referencia a la retroalimentación proporcionada por un ser humano a través de la tecnología” (Moreno, 2021, p. 191). Esta precisión es relevante, ya que en estos entornos también se puede presentar la

retroalimentación generada por computadora (*computer-generated feedback*), que se da por el sistema de manera automatizada tras completar alguna tarea (Ene y Upton, 2018).

Moreno (2021) señala que, si bien los fines de la retroalimentación (la mejora de los aprendizajes o del desempeño) no se ven modificados por aplicarse en un entorno digital, sí se han diversificado las maneras en las que puede ser entregada: escrita, audiograbada, videograbada y en tiempo real. Cabe destacar que, más allá de centrarse en el uso de la tecnología, es necesario que ésta se considere una herramienta para promover el diálogo (escrito u oral) de retroalimentación con los estudiantes, sin perder de vista el sentido pedagógico (Carless, 2016).

Jensen et al. (2021) reconocen que la retroalimentación en los entornos digitales es especialmente relevante, puesto que representa una de las oportunidades más importantes que tienen los aprendices y los instructores para interactuar; sin embargo, señalan también que no se ha definido claramente el papel y conceptualización de la retroalimentación en línea, puesto que hay multiplicidad de vías para brindarla.

Actualmente, se cuenta con medios de comunicación como las videoconferencias, el chat, el correo electrónico, las redes sociales, las anotaciones en documentos digitales, las notas de voz e, incluso, aplicaciones específicas para la retroalimentación, como *PeerMark* (Hatziapostolou y Paraskakis, 2010; Carless, 2016; McAleavy, 2020; Moreno, 2021; Mahapatra, 2021). Cada uno de los medios tiene sus ventajas y sus desventajas, pero, como se refirió en uno de los apartados anteriores, la retroalimentación grabada, que combina comunicación oral con comunicación escrita o visual es la que puede permitir un mejor diálogo.

Una de las dificultades que se presentan en la formación en línea para que la retroalimentación sea efectiva es que los comentarios pueden ser ignorados por los aprendices de manera más habitual; sin embargo, al posibilitarse el almacenamiento y registro de los comentarios de retroalimentación, también se hace más sencilla la consulta de ellos en cualquier momento, situación que es considerada una de las ventajas más importantes del medio virtual (Moreno, 2021). En la Tabla 3.2 se muestran ventajas y desventajas de la retroalimentación en línea.

Tabla 3.2

Ventajas y desventajas de la retroalimentación en línea

Ventajas	Desventajas
Promueve la interacción entre los participantes (docente-estudiante y estudiante-estudiante)	Puede haber saturación de mensajes e información que lleven a ignorar o perder de vista los comentarios de retroalimentación
Se puede brindar retroalimentación en distintos canales o medios	Puede llegar a ser percibida como de poca utilidad e impersonal
Los comentarios pueden ser almacenados y registrados, lo que facilita el seguimiento	Suele exigir más tiempo de dedicación para el profesor
Se cuenta con más tiempo para reflexionar tanto en la emisión como en la recepción de los comentarios	Si la comunicación escrita no es precisa, el mensaje puede ser malinterpretado o de difícil comprensión
Puede generarse retroalimentación tanto inmediata como diferida	
Se reducen costos de impresión	
Es más legible	
Mejora en el compromiso y motivación de los estudiantes	

Nota. Elaboración propia a partir de Bold (2015) y Moreno (2021)

Moreno (2021) menciona cinco recomendaciones para mejorar la retroalimentación en línea:

- 1) Ofrecer diversas formas de comentarios (escritos, personales y verbales);
- 2) enviar comentarios instantáneos (es decir, en el momento del envío o en las dos semanas posteriores);
- 3) utilizar funciones del ambiente virtual de aprendizaje como: marcas de calidad, *screencast* y correos electrónicos para proporcionar comentarios instantáneos;
- 4) ofrecer retroalimentación detallada sobre errores con una guía para corregirlos y referencias para ser revisadas para futuras evaluaciones o exámenes; e
- 5) impartir talleres de capacitación sobre cómo usar la tecnología en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tanto a los estudiantes como al personal docente para resolver los problemas de ansiedad y familiaridad con la computadora. (pp. 198-199)

Como se refleja en los puntos 1 y 3, el autor destaca la importancia de entregar la retroalimentación de distintas maneras, al utilizar todos los medios con los que se puede disponer al implementar la enseñanza en línea. Asimismo, en el punto 5 se retoma la idea de la alfabetización para la retroalimentación de Quezada y Salinas (2021); pero, en este caso específico, orientado al uso de la tecnología para que la retroalimentación pueda ser mejor entregada y recibida, al intentar disminuir problemas técnicos.

Para implementar las estrategias que menciona Moreno (2021) y hacer que la retroalimentación en línea sea pertinente, es necesario que el instructor demuestre: a) compromiso y disciplina, b) habilidades comunicativas, c) conocimiento del contenido y de la manera de enseñar en el entorno, d) conocimientos técnicos para el manejo de los recursos digitales, e) autorregulación y f) capacidad de promover pensamiento reflexivo y autonomía de sus estudiantes (Alvarado, 2014). En este sentido, el rol del instructor consiste en “ser un moderador y evaluador constante que promueve la reflexión, el sentido crítico que se autorregula y participa activamente. Promoviendo así, un constante reto intelectual en el alumno” (Alvarado, 2014, p. 65)

De acuerdo con Máñez (2020), quien toma como referencia la tipología de retroalimentación de Shute (2008), la retroalimentación elaborada es la que mejor funciona en la formación mediada por tecnología, ya que brinda explicaciones respecto a las respuestas y sugiere la interpretación de la información por parte de los estudiantes. Asimismo, el autor señala que este tipo de retroalimentación, generalmente puede ser acompañada por retroalimentación de verificación o de respuesta correcta, a manera de complemento. Es decir, en los entornos virtuales se requiere que la información entregada al estudiante sea explicativa y precisa; ya que el estudiante debe contar con la mayor cantidad de elementos que le ayuden a comprender el mensaje de retroalimentación para poder aplicarlo.

Los foros de discusión son espacios privilegiados para la retroalimentación entre estudiantes y por parte del instructor (Alvarado, 2014; Carless, 2016). El monitoreo que el instructor hace en estas actividades, le permite identificar las participaciones individuales y, del mismo modo, detectar a los estudiantes inactivos. Aunque en esta tesis no se aborda a profundidad la retroalimentación en los foros de discusión, sí se reconoce su importancia en las interacciones que se dan en la plataforma y que el estudio de estos espacios de intercambio ha

sido mayormente documentado en la formación en línea de profesores (Lu y Jeng, 2006; Colmenares y Castillo, 2009).

Retroalimentación en la formación en línea de docentes

De acuerdo con los elementos que caracterizan un programa formativo en línea de calidad para el profesorado, la retroalimentación personalizada, constante y oportuna por parte del facilitador es una de las cualidades relevantes (Collins y Liang, 2015; McAleavy y Gorgen, 2020; Rassmusen y Byrd, 2016; Southern Regional Education Board [SREB], 2004).

Cabe destacar la importancia de la retroalimentación en la formación en línea de profesores, ya que la falta de este tipo de interacción por parte de los instructores es referida como un factor para estar insatisfechos con el programa formativo (Surrete y Johnson, 2015). McAleavy (2018) reportó que los maestros prefieren recibir mensajes que promuevan la reflexión y que les den ideas directas para implementar en sus aulas.

La retroalimentación en los entornos virtuales es posible a partir de los canales de comunicación que se establecen en el programa o en las posibilidades y espacios que ofrece la plataforma en la que se inserta. Montiel (2009) señala que los dos formatos de interacción en la formación en línea son el sincrónico (en tiempo real) y el asincrónico (en tiempos diferidos entre las participaciones).

Cada uno de los formatos tiene ventajas y desventajas. Aunque los medios sincrónicos como las videoconferencias y llamadas permiten la interacción inmediata entre el facilitador y el docente en formación, es un formato que se torna complejo al exigir coordinación de tiempos y espacios de múltiples participantes (Montiel, 2009). Por su parte, los medios asincrónicos como los foros de discusión, los blogs, los wikis, la mensajería y correos electrónicos, se llevan a cabo de manera diferenciada; pero, “tienen mayor reflexión previa a la participación, la lectura de otras aportaciones, seguimiento de los temas de discusión, consulta externa, entre otros” (Montiel, 2009, p. 90) además, se tiene la oportunidad de dar respuesta a todos los participantes de manera individualizada.

Independientemente del formato de acercamiento entre estudiantes y formadores, una de las herramientas primordiales en la retroalimentación (y en la comunicación en línea, en general) es la escritura. Sosa (2021) señala que, en los entornos asincrónicos (como en el que se desarrollan los módulos de las LINI) la manera en que los involucrados establezcan un diálogo,

demuestren sus saberes, argumenten sus ideas, cuestionen y comenten los contenidos o participaciones de sus pares es a partir de la escritura. Este aspecto es de relevancia para el presente estudio de caso, ya que las actividades de aprendizaje que presentan los maestros en formación son evidencias textuales.

Si bien se pretende que tanto estudiantes como docentes mantengan una comunicación escrita que manifieste con precisión lo que buscan expresar: ideas, sentimientos, conocimientos; “no se trata de traducir lo presencial a lo virtual, como identidad, sino reconocer la potencia y límites de la comunicación sincrónica y asincrónica de la escritura en la virtualidad” (Sosa, 2021, p. 18). Garrison et al. (2000) señalan que la comunicación escrita suele ser más compleja, explícita y reflexiva que la comunicación oral; además, mencionan que, en los entornos asincrónicos, la escritura puede ser acompañada elementos no verbales, como los emoticonos, símbolos y componentes afectivos, con la finalidad de favorecer la presencia social de los participantes.

Consideraciones finales

La investigación respecto a la retroalimentación en formatos presenciales es abundante; sin embargo, no es el mismo caso para el estudio de comentarios de retroalimentación en línea (Ene y Upton, 2018; Moreno, 2021). En la presente investigación se pretende abonar al conocimiento respecto a las prácticas de retroalimentación en línea en la formación de profesores de educación básica. Se entiende la retroalimentación como un proceso en el que se acompaña al estudiante al informarle sobre su desempeño, presentarle opciones para su mejora y promover la reflexión respecto a la tarea en cuestión y la práctica docente. Por ello, en este estudio de caso, se reconoce al Asesor en Línea como la pieza clave que brinda esta retroalimentación.

En este capítulo se describieron los conceptos que enmarcan el proyecto de investigación: la *formación continua del profesorado* y la *retroalimentación*. El apartado referente a la formación continua tuvo el objetivo primordial de hacer la diferenciación entre formación continua y desarrollo profesional; además se abordaron los tipos y modalidades formativas. Del mismo modo, se incluyeron aspectos relacionados con la formación en línea de docentes.

En el segundo apartado, se presentaron distintas concepciones de la retroalimentación y la evolución de las mismas, así como las características y las tipologías de este objeto de estudio.

De manera particular, se expusieron elementos característicos de la retroalimentación en los entornos virtuales de aprendizaje para los profesores.

A continuación, se presenta el capítulo del *Método*, estructurado en dos secciones principales: *consideraciones teórico metodológicas* y *procedimiento de la investigación*. En la primera se describen el enfoque de la investigación, las técnicas y los instrumentos de recolección y de análisis de datos. En la segunda sección se explica cómo se implementaron cada una de las fases que compusieron el estudio.

Capítulo 4. Método

En este capítulo se describe la metodología que se siguió para el desarrollo del estudio. El capítulo se divide en dos apartados: 1) consideraciones teórico metodológicas, para definir el enfoque de la investigación, las técnicas y los instrumentos de recolección y de análisis de datos; y 2) procedimiento de la investigación, donde se detallan las dos fases que comprendió el estudio.

Es importante destacar que, desde su inicio, esta investigación se llevó a cabo en condiciones de confinamiento preventivo derivado de la pandemia por COVID-19. Si bien el objeto de estudio se adecuó a los requerimientos del distanciamiento social, se requirieron adaptaciones para la implementación del trabajo de campo. Hernán-García et al. (2021) hacen referencia a la nueva era de la investigación con el término e-investigación, para indicar la eminente incorporación de Internet y los medios electrónicos para la recolección de datos. Estos autores presentan distintos medios y modalidades para llevar a cabo observaciones, conversaciones y documentación. Destacan las videollamadas, la mensajería instantánea, el uso de redes sociales y apps, los cuestionarios en línea, las grabaciones en video, las notas de voz y las consultas en *Youtube* (Hernán-García et al., 2021). Al igual que en la presencialidad, al recolectar datos en los entornos en línea, es necesario poner de relieve la importancia de cuestiones éticas y, especial cuidado en el manejo, almacenamiento y presentación de la información; asimismo, es relevante conocer las herramientas a utilizar y hacer las pruebas suficientes para disminuir los problemas técnicos que pudieran surgir (Hernán-García et al., 2021).

Es importante señalar que, aunque las condiciones llevaron a la implementación de la e-investigación, la investigación en entornos virtuales y con uso de tecnologías de la información y la comunicación ya ha estado presente en el campo de los estudios cualitativos desde años atrás (Orellana y Sánchez, 2006).

Consideraciones teórico-metodológicas

En este apartado se presentan las bases teóricas que sustentan la metodología de la investigación y con las que se justifica su elección. En primera instancia, se define el enfoque de investigación que se adoptó. Posteriormente, se aborda la caracterización de un estudio de casos, ya que fue el método seleccionado. Asimismo, se describe la técnica de recolección de datos que

se implementó (entrevista semiestructurada) y los tres distintos tipos de análisis que se llevaron a cabo: análisis de contenido, análisis cualitativo de datos y análisis cualitativo del contenido.

Enfoque interpretativo de la investigación

El enfoque interpretativo refiere a estudios de tipo observacional participativo (Erickson, 1997). Se utiliza el término ‘interpretativo’ para evitar ceñirse a la conceptualización de ‘investigación cualitativa’, que pudiera llegar a excluir análisis cuantitativos, ya que éstos sí pueden ser considerados en el enfoque interpretativo (Erickson, 1997). Cabe destacar que este enfoque va de la mano con los intereses del investigador y del objetivo del estudio; por ende, el enfoque interpretativo no se limita a definirse por las técnicas utilizadas para la recolección de datos (Erickson, 1997).

Aproximarse al objeto de estudio desde el paradigma interpretativo implica el reconocimiento y comprensión de la subjetividad de los participantes (Arnal et al., 1992; Manzano, 2016), para construir conocimiento respecto a las acciones de retroalimentación que se implementan en el entorno virtual.

Para ello, es necesario que el investigador se vea involucrado en el entorno en el que se lleva a cabo la investigación, que el trabajo de campo sea prolongado y que se lleve un registro detallado de las observaciones para que dicho material sea analizado y, posteriormente, presentado “utilizando fragmentos narrativos y citas textuales extraídas de entrevistas, así como una descripción más general en forma de diagramas analíticos, cuadros sinópticos y estadísticas descriptivas” (Erickson, 1997, p. 199).

Estudio de casos

El estudio de caso es un método de investigación que busca conocer a profundidad un caso en particular. Como indica Stake (1999), este método refiere “el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p. 11).

En el campo educativo y en las ciencias sociales en general, los casos de interés atañen dos rubros en especial: personas (individuos o grupos) y programas (Stake, 1999). El autor menciona que este método de investigación se concentra en aprender respecto al caso seleccionado, ya que es de interés para el investigador y es relevante conocer cómo funciona.

En este orden de ideas, “el caso es algo específico, algo complejo, en funcionamiento” (Stake, 1999, p. 16). Del mismo modo, Stake (1999) señala que un caso también puede ser descrito como un “sistema integrado”, ya que, aunque pueden estar involucrados distintos elementos, todos ellos conforman la misma unidad.

Para hacer la elección del caso, Stake (1999) menciona que es necesario tener presentes los objetivos de la investigación, pues éstos son la guía para seleccionar el caso que mejor ayude a aprender sobre lo que se busca. Es importante considerar también los recursos, el tiempo con el que se cuenta y la facilidad que se pueda tener para acceder al campo.

El caso de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la UPN, es de particular interés para este estudio, ya que es un programa flexible, que está diseñado específicamente para la atención de profesores en servicio, además de pertenecer a la oferta de una de las instituciones con mayor historia en el país en la formación del magisterio. En el documento base de las LINI se establece que

Ningún programa ofrece las condiciones de flexibilidad que presenta la propuesta de la UPN, la cual, además, se propone desarrollar los saberes profesionales que los docentes requieren y lo hace bajo el compromiso de ofrecer una formación sólida, un acompañamiento profesional permanente y en alentar la autonomía de los sujetos para que puedan tomar las mejores decisiones en el trabajo cotidiano. (UPN, 2017, p. 10)

Entrevista semiestructurada

La entrevista es una técnica de recolección de datos ampliamente utilizada en estudios de corte cualitativo (en este caso interpretativo) que pretende explorar o describir el fenómeno (Díaz-Bravo et al., 2013). Una entrevista es una “situación interpersonal cara a cara donde una persona (el entrevistador) le plantea a otra persona (el entrevistado) preguntas diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema de investigación” (Kerlinger y Lee, 2002, p. 631).

Existen tres tipos de entrevistas: estructurada, semiestructurada y no estructurada (Díaz-Bravo et al., 2013). En este proyecto se utilizaron entrevistas semiestructuradas. El carácter semiestructurado se asigna al definir la manera en que se administrarán las preguntas, ya que, aunque se planean con anticipación, se implementan de manera libre, flexible y sujeta a cambios según las decisiones emergentes del investigador para ajustarse a cada participante (Díaz-Bravo et al., 2013; Hernández et al., 2014).

Como señala Álvarez-Gayou (2003), para hacer una entrevista es necesario contar con alguna guía. Díaz-Bravo et al. (2013) indican que el guion de entrevista es el instrumento utilizado para esta técnica y consiste en definir una serie de preguntas “agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema” (p. 163). Según el desarrollo de la entrevista, las preguntas pueden cambiar de orden o surgir en el momento, ya que se busca que el informante se exprese de manera espontánea y que explique o profundice en sus testimonios (Díaz-Bravo et al., 2013).

Análisis de contenido

El análisis de contenido tiene sus orígenes en el enfoque cuantitativo, ya que se basa en el empirismo y la exploración (Krippendorff, 2004; Schettini y Cortazzo, 2015). De acuerdo con Krippendorff (2004) los primeros registros de acercamiento sistemático a los textos o de intento de análisis de las comunicaciones se remonta a finales del siglo XVII, relacionados con estudios teológicos. No obstante, el término *content analysis* apareció en inglés hasta 1941 (Krippendorff, 2004). El autor indica que, con la expansión de la producción de materiales impresos en Estados Unidos, se popularizó el uso del análisis de contenido para analizar cuantitativamente los periódicos y, en la Segunda Guerra Mundial se hacía análisis de la propaganda; después, el uso de esta técnica se extendió a distintas ramas de los estudios sociales y políticos.

El análisis de contenido es “una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990 como se citó en Schettini y Cortazzo, 2015, p. 45). Se reconoce también que esta técnica se caracteriza por seguir un proceso sistemático y objetivo y que no se restringe únicamente al análisis de materiales textuales, sino que puede incluir piezas de arte, imágenes, mapas, sonidos, símbolos y registros numéricos (Krippendorff, 2004).

Análisis cualitativo de datos

Álvarez-Gayou (2003) señala que el análisis cualitativo es un proceso que parte de las preguntas de investigación y “busca conducir a una mejor comprensión de un fenómeno, lleva a explicaciones alternativas, representa un proceso de comparación que encuentra patrones y compara datos, y a la vez es un proceso ordenado y cuidadoso con gran flexibilidad” (p. 191).

Al llevar a cabo el análisis de la información desde esta perspectiva, es necesario que, una vez organizados los insumos (transcripciones o registros), se identifiquen “opiniones, sentimientos o ideas que se repiten, aunque se expresen con palabras o con estilos diferentes” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 187). Esto refiere a la una de las partes medulares del análisis cualitativo: la codificación.

La codificación es un proceso cíclico en el que se asignan etiquetas a determinados fragmentos de los datos para simbolizarlos y, posteriormente, identificar repeticiones y patrones (Saldaña, 2009). El investigador puede adoptar distintos métodos de codificación, según sean sus intereses, perspectivas y posibilidades, ya que, como menciona Saldaña (2009), no existe solo una manera correcta para codificar, sino que el analista elige la mejor de acuerdo a sus condiciones.

Debido a que se trata de un proceso cíclico, se reconoce que el primer ejercicio de codificación es perfectible y, generalmente, requiere de varias revisiones y recodificaciones hasta que se cuenta con códigos concretos y bien definidos que pueden ser agrupados en categorías y relacionados con niveles más abstractos (Álvarez-Gayou, 2003; Saldaña, 2009).

La construcción de categorías se da a partir de la identificación de patrones y relaciones entre los códigos. Según las necesidades para estructuración del análisis, pueden emerger también subcategorías que permitan organizar de mejor manera los códigos encontrados, proceso que también atraviesa diversas revisiones y recategorizaciones (Saldaña, 2009).

Entre los aspectos que deben tomarse en cuenta en el análisis cualitativo es que es un proceso que toma tiempo, pues demanda un periodo de reflexión y múltiples lecturas y revisiones de lo que se está interpretando; asimismo, el análisis cualitativo debe ser verificable, es decir, que los datos (grabaciones, registros, transcripciones) han de ser almacenados para comprobar los resultados que se presenten (Álvarez-Gayou, 2003).

Vale la pena señalar la diferencia entre el análisis de contenido y el análisis cualitativo de datos. Mientras que el primero es un proceso sistemático y objetivo que tiene la finalidad de formular inferencias reproducibles y válidas (Schettini y Cortazzo, 2015); el segundo trata de comprender el fenómeno a partir de un proceso ordenado con apertura a la flexibilidad (Álvarez-Gayou, 2003). En este tenor, se cuenta también con el análisis cualitativo de contenido, que se basa en la fusión de los principios de las dos técnicas analíticas descritas.

Análisis cualitativo de contenido

El análisis cualitativo de contenido es entendido por Mayring (2000) como un conjunto de técnicas para el análisis sistemático de textos que tiene la intención de mantener las ventajas del análisis cuantitativo y fusionarlo con análisis cualitativo. En este entendido, el análisis cualitativo de contenido consiste en llevar a cabo procesos de análisis con enfoque interpretativo que se base en un método específico que le permita ser un proceso replicable y válido para hacer inferencias respecto a los datos (Mayring, 2000). Este tipo de análisis requiere el establecimiento de reglas de análisis y del seguimiento de un modelo paso a paso para interpretar los datos (Mayring, 2000).

Para llevar a cabo el análisis, con base en los planteamientos de Mayring, Cáceres (2003) propone seis pasos a seguir: 1) selección del objeto de análisis, 2) desarrollo del preanálisis, 3) definición de las unidades de análisis, 4) establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, 5) desarrollo de categorías y 6) integración final de los hallazgos. En el apartado siguiente se describen cada uno de los pasos al explicar el procedimiento de la investigación. Cabe destacar que este proceso no es lineal, ya que, según los resultados de los análisis, el investigador tiene la libertad de ir de un paso a regresarse a uno anterior (Cáceres, 2003).

Una de las bondades metodológicas que ofrece el análisis cualitativo de contenido es la posibilidad de integrar evidencias de confiabilidad, ya que se basa en un proceso sistemático y replicable. Cáceres (2003) señala que una vez que “la clasificación de un texto produce los mismos resultados hechos por más de un codificador”, se puede hablar de un criterio de confiabilidad del análisis. Por lo tanto, la intercodificación de los datos, a partir de un libro de códigos, da paso a la obtención del índice de fiabilidad del mismo; pues, se identifican las coincidencias de codificación entre distintos analistas.

Procedimiento de la investigación

Para dar respuesta a las preguntas de investigación, el estudio se llevó a cabo en dos fases, de acuerdo con los momentos de recolección y análisis de datos: 1) entrevistas exploratorias a los Asesores en Línea y 2) entrevistas focalizadas a Asesores en Línea (véase Figura 4.1).

La conjugación de ambas fases de investigación permitió construir una visión general del objeto de estudio. Se recuperaron datos contextuales, las condiciones en las que se lleva a cabo la formación, las funciones que cumplen los Asesores en Línea y, particularmente, las prácticas de retroalimentación que se implementan en los casos de Asesores que demostraron desempeño destacado en este ámbito.

Figura 4.1

Fases del estudio



Acceso al campo

La negociación de acceso al campo se llevó a cabo por medio de la estructura institucional de la UPN. En un primer momento, se estableció contacto con la Rectora de la Universidad para plantearle el proyecto de manera general; después se mantuvo comunicación con la Directora de Unidades de la UPN y; posteriormente, con la Coordinadora Nacional del Programa de Nivelación Nacional de Profesores en Servicio (Programa al que pertenece la LEP), a quien se le presentó el proyecto y las solicitudes específicas para la implementación de las tres fases del proyecto y la vinculación con los participantes de las entrevistas de la Fase 1, quienes fueron propuestos en un listado por la misma coordinadora.

Una vez que el proyecto fue aprobado por las tres figuras, se buscó comunicación vía correo electrónico con los Asesores en Línea sugeridos por la Coordinación, para solicitarles personal y formalmente su apoyo como informantes clave para el desarrollo de la fase exploratoria del estudio.

Fase I: entrevistas exploratorias a los Asesores en Línea

La primera fase tuvo la finalidad primordial de identificar, desde la perspectiva del Asesor en Línea de la LEP, las características del programa, las funciones que desempeñan los Asesores y las prácticas de retroalimentación que desarrollan en los módulos.

La importancia de esta fase radica en que la información recabada permite conocer el entorno en el que se desenvuelven los Asesores en Línea desde su punto de vista, más allá de lo indicado en los documentos institucionales. Se buscó indagar tanto en qué consiste su trabajo día a día y cómo perciben su entorno tecnológico de trabajo, como los desafíos que enfrentan al desempeñar sus funciones y las vías que toman para sortearlos.

Al tratarse de un programa formativo de reciente implementación, se consideró pertinente recabar información respecto al contexto en una fase exploratoria. No se contaba con estudios antecedentes o registros sistemáticos que dejaran ver la implementación que se ha hecho de ninguna de las LINI, ni precedentes que recogieran las experiencias de los Asesores en Línea al impartir los módulos.

Si bien el plan de estudios de las LINI permite conocer el *deber ser* tanto del programa como de las funciones de los Asesores en Línea, el interés de esta fase consistió en recuperar las prácticas y experiencias de los Asesores desde sus narrativas, así como sus opiniones del Programa y de los módulos.

Cabe destacar que, aunque el interés principal del estudio se concentró en identificar las prácticas de retroalimentación de los Asesores en Línea, se consideró necesario reconocer el entorno en el que estas prácticas se llevaban a cabo, pues las condiciones académicas, tecnológicas y administrativas pueden influir en las decisiones y las posibilidades de los Asesores al retroalimentar.

Participantes de la Fase 1

Se contó con la participación de seis informantes, todos cumplían funciones de Asesor en Línea y tres de ellos también fungían como Coordinadores de las LINI. Quienes cumplían con este doble rol fueron entrevistados en dos ocasiones, cada una para profundizar en sus perspectivas desde sus diferentes papeles (Asesor en Línea y Coordinador) en la LINI (véase Tabla 4.1).

Tabla 4.1

Claves de los participantes de la Fase 1

Participante	Asesor en Línea (Clave)	Coordinador LINI (Clave)
1	A1	C2
2	A2	C1
3	A3	C3
4	A4	
5	A5	
6	A6	

Técnica e instrumento de la Fase 1

Se utilizó la técnica de entrevista semiestructurada con el apoyo de un guion de entrevista. La construcción del guion de entrevista se llevó a cabo de manera colaborativa con la participación de dos académicos (una experta en formación docente, con una visión integral del caso de la UPN dentro del contexto nacional; y un experto en análisis del discurso en interacción, la educación dialógica y la mediación tecnológica). Se consideró como punto de partida del objetivo de investigación y de la fase. Se partió de una sesión sincrónica de lluvia de ideas para proponer temas a abordar y se trabajó de manera asincrónica en un archivo de *GoogleDoc* para elaborar las potenciales preguntas para cada tema. Tras la revisión de las propuestas de los colaboradores, afinar definiciones y tomar acuerdos, se construyeron las dimensiones y se desarrolló la versión definitiva del instrumento.

La versión final del guion consistió en un listado de temas y posibles preguntas, ordenadas en cuatro dimensiones: trayectoria profesional, rol del asesor, retroalimentación y valoración del programa formativo (véase Anexo 1). Al aplicar el instrumento, las preguntas y su secuencia se adaptaron según las situaciones que se presentaron en cada caso (Álvarez-Gayou, 2003).

Procedimiento de la Fase 1

Derivado de la contingencia por COVID-19, las entrevistas se llevaron a cabo a través de videollamadas por medio de la plataforma *Zoom*, estrategia que Hernán-García et al. (2021) proponen como alternativa para la adaptación de las investigaciones cualitativas al contexto de la emergencia sanitaria. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 60 minutos y fueron aplicadas durante los meses de febrero y marzo de 2021.

Se solicitó a los participantes su consentimiento para audio grabar las sesiones de entrevista, con la finalidad de poder transcribir su testimonio y analizarlo de manera sistemática. Del mismo modo, se les informó el uso estrictamente académico de los datos y el carácter de anonimato que se mantendría en todo momento. También se les ofreció hacerles el envío de la transcripción.

Análisis de la Fase 1

El corpus de análisis de la Fase 1 se compuso de 121 cuartillas de transcripción en procesador de textos *Microsoft Word*. Se utilizó la técnica de análisis cualitativo para el procesamiento de los datos.

Se procedió a la revisión de cada una de las unidades de análisis (entrevistas) para implementar codificación inductiva (Saldaña, 2009), es decir, la identificación de códigos a partir de la información recopilada. Este proceso se llevó a cabo en el procesador de textos *Microsoft Word* con la utilización de las herramientas de subrayado con color e inserción de comentarios al margen. Si bien se contó con entrevistas desde dos perspectivas (Asesor y Coordinador/Asesor) ambas coincidieron en los códigos y categorías resultantes.

El primer ejercicio de codificación se implementó de manera colaborativa y triangulada con el apoyo de dos investigadores que son parte del proyecto. Cada uno de los analistas revisó la misma entrevista y asignó códigos, en seguimiento al objetivo de la entrevista. Se compartieron los resultados en plenaria (vía *Zoom*) y se consensuaron los códigos, sus etiquetas y sus definiciones para el inicio del análisis de las siguientes entrevistas.

Posteriormente, cada uno de los tres colaboradores analizó una entrevista distinta, para lo que se tomaron en cuenta los códigos acordados en el momento anterior, con la libertad de asignar códigos emergentes. De nueva cuenta los resultados de estas codificaciones fueron

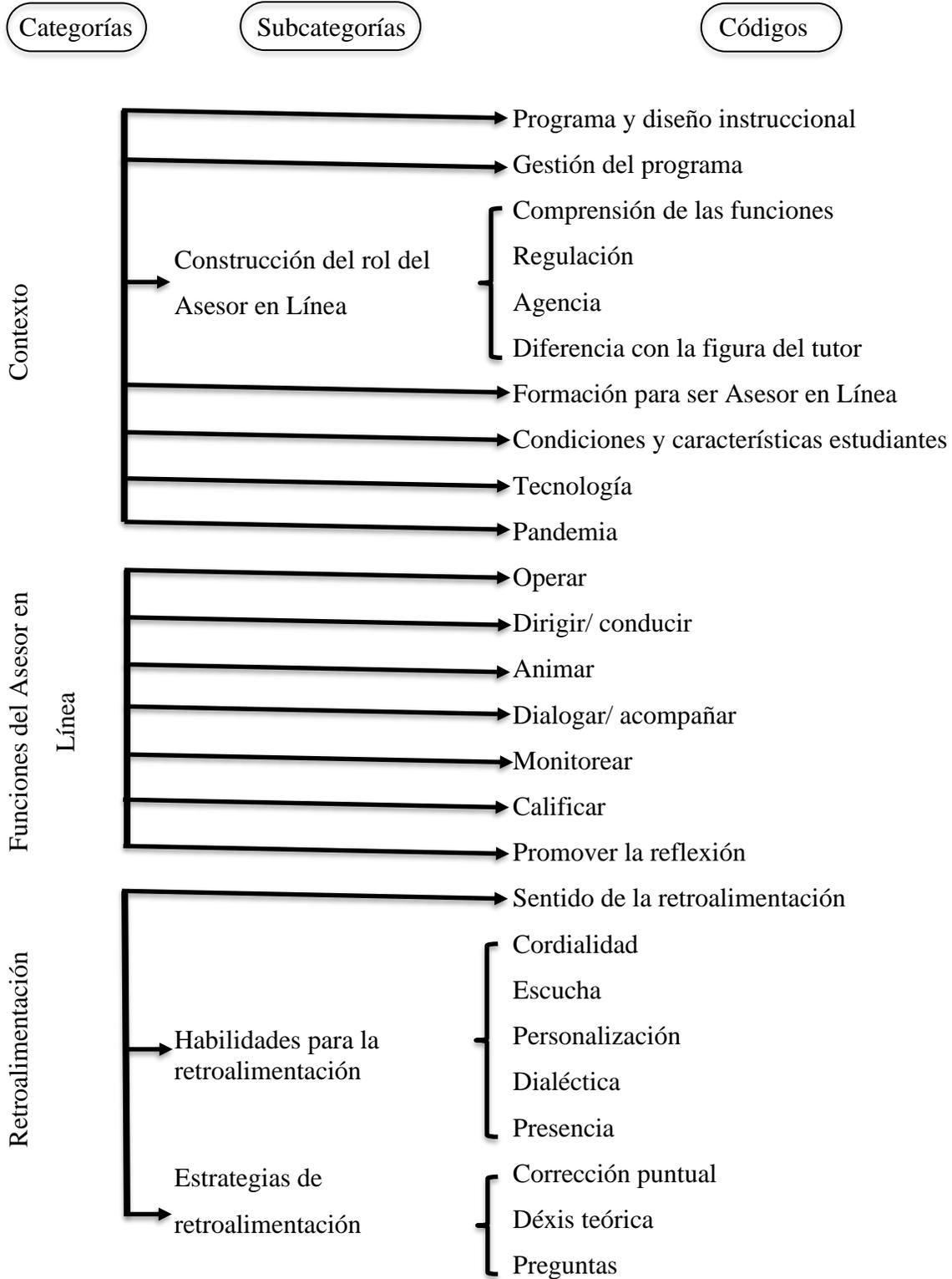
compartidos en sesión sincrónica con el equipo, se discutieron los códigos emergentes, se trabajó en la afinación de las definiciones y se estableció el listado de códigos para el análisis de las siguientes entrevistas (también con la apertura de encontrar nuevos códigos). Cabe destacar que, una vez que se contó con el listado final de los códigos, se hizo la revisión de las primeras entrevistas para recodificarlas.

Para el registro y organización de la información, se construyeron matrices de análisis en el procesador de textos *Microsoft Word*, estructuradas con las categorías y los códigos, en las cuales se colocaron las citas codificadas de cada una de las entrevistas, en las casillas correspondientes.

Una vez que se codificaron las nueve entrevistas, se hizo la primera propuesta formal de categorización, la cual fue revisada y discutida por el equipo de investigación. Se reorganizó y complementó el esquema de análisis, asimismo, se redefinieron las categorías y códigos que se consideraba que aún requerían afinarse conceptualmente. Este último paso (recategorización y reestructuración del esquema de análisis) se repitió en tres ocasiones. La última versión del esquema de análisis se estructuró en tres niveles de abstracción: tres categorías, tres subcategorías y 26 códigos (véase Figura 4.2).

Figura 4.2

Esquema de análisis de la Fase 1



Fase 2: entrevistas focalizadas

Derivado de los resultados de la Fase 1, se contó con un panorama general respecto a las funciones que desempeñan los Asesores en Línea, así como su percepción del espacio formativo y del programa. Se identificó también que la retroalimentación a los profesores representaba una parte relevante en el rol de los Asesores; sin embargo, también se puso de relieve que es una función compleja.

Por lo tanto, la Fase 2 estuvo centrada en caracterizar e identificar las prácticas que desarrollan los Asesores en Línea para entregar comentarios de retroalimentación personalizada y con precisiones elaboradas sobre la tarea. Se buscó conocer la perspectiva de aquellos Asesores que emitieron comentarios con las características señaladas en la plataforma Moodle, con la finalidad de profundizar en la manera en que redactan sus comentarios y el valor que le otorgan al proceso de retroalimentar.

En este entendido, la Fase 2 consistió en dos momentos: 1) sondeo de las evidencias de retroalimentación en las actividades de aprendizaje, para identificar y seleccionar Asesores en Línea con prácticas destacadas y 2) entrevistas focalizadas. Previo a ambos momentos, se tuvo un periodo de familiarización con la plataforma, para ubicar los elementos y conocer el manejo de las pestañas y apartados que componían el entorno virtual y cada módulo en específico.

Momento 1: sondeo de las evidencias de retroalimentación en las actividades

Participantes del Momento 1

Tras la solicitud de acceso a la plataforma para la observación de las evidencias de retroalimentación, la coordinación nacional de las LINI hizo las gestiones pertinentes con el área técnica correspondiente. Se facilitó al equipo de investigación un usuario y contraseña con los permisos para navegación en la plataforma como visitante. Se obtuvo acceso a 36 grupos de la LEP en distintos periodos escolares (algunos culminados y otros en curso) y cuatro módulos diferentes (ver Tabla 4.2).

Tabla 4.2*Módulos revisados en Moodle*

Módulo	Frecuencia	
	(grupos)	Porcentaje
El uso de metodologías y estrategias didácticas para el aprendizaje	14	39
Equidad, inclusión y convivencia	13	36
Gestión del aprendizaje	5	14
<u>Mediación e intervención pedagógica</u>	4	11
Total	36	100.0

En los 36 grupos se registró la participación de 23 Asesores en Línea, los cuales son considerados los participantes del primer momento de la Fase 2.

Procedimiento del Momento 1

Como primera acción del momento 1, se hizo un registro de los módulos, los grupos y los Asesores en Línea a los que se tuvo acceso por parte de la coordinación nacional del Programa. Se utilizó el software *Microsoft Excel* para elaborar la base de datos con la información recopilada.

Posteriormente, se consultaron comentarios de retroalimentación de cada uno de los Asesores en Línea en el primer Bloque⁴ de contenidos de cada módulo correspondiente. Se tomaron en cuenta comentarios de retroalimentación emitidos a los tres tipos de actividad que conforman la estructura de un módulo (actividad diagnóstica, actividad de desarrollo y actividad integradora). Como resultado de este primer momento, se obtuvo una base de datos con el registro de: nombre del módulo, grupo, nombre del Asesor en Línea y tipo de comentarios de retroalimentación.

⁴ Todos los módulos revisados contaban con una estructura de cuatro bloques de contenidos, a excepción del módulo *Equidad, inclusión y convivencia* organizado en tres Bloques de contenidos.

Análisis de los comentarios de retroalimentación

Se implementó el análisis de contenido (Krippendorff, 2004) para hacer la revisión de los comentarios de retroalimentación que los 23 Asesores en Línea dieron a sus estudiantes. Se revisaron 1,235 comentarios. Al leer los comentarios de la plataforma, el equipo de investigación acordó implementar una escala ordinal (establecida de manera inductiva) para la categorización del tipo de retroalimentación que perfilaba los comentarios de cada Asesor. De acuerdo a las evidencias de retroalimentación registradas, se propusieron cuatro categorías (tipos de retroalimentación) resultantes: predominantemente personalizada, predominantemente estandarizada con personalización, predominantemente estandarizada y nula (véase Tabla 4.3).

Tabla 4.3

Descripción de los tipos de retroalimentación

Categoría (tipo de comentario)	Descripción	Ejemplo
Predominantemente personalizada	Personalizado, con precisiones claras y detalladas sobre el contenido de la tarea.	Estimado Evaristo, algunas observaciones sobre tu documento que ampara a la actividad integradora de ese Bloque 1. Primeramente, conviene que muestres en una cuartilla completa la carátula de datos de identificación. Por otra parte, tu introducción me parece pertinente porque muestra una breve semblanza de tu escrito y su propósito. En cuanto al desarrollo, debes estructurarlo de manera tal que muestres los subtítulos sugeridos como apartados: el aprender a aprender, autonomía en el aprendizaje una necesidad en el siglo XXI, la enseñanza estratégica una vía para promover el aprendizaje autónomo y reflexión acerca de las características de tu práctica y los cambios a realizar en ésta y tus competencias para una enseñanza estratégica coherente. Es importante que los desarrolle con mucho más información y argumentos ya sé lo que estás proporcionando está demasiado sintetizado. También es necesario muestres alguna tabla, cuadro sinóptico, o mapa mental para complementar tu documento. Saludos. (P10-20-3-G1-BI-AI)

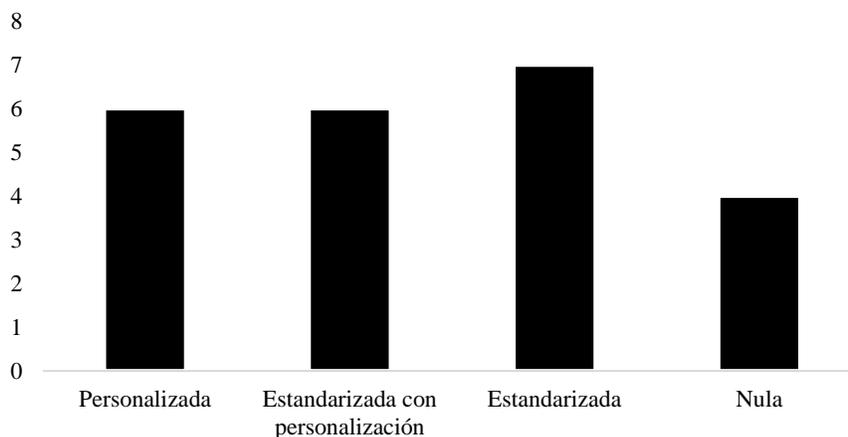
<p>Predominantemente estandarizada con personalización</p>	<p>Comentarios estandarizados o con uso de plantillas, pero complementados con señalamientos particulares de la tarea de cada estudiante.</p>	<p>Muchas gracias José, la única observación al trabajo es que debe estar sustentado en las lecturas vistas en el bloque, por lo que se debe hacer referencia a los autores, por esta vez y debido a su buen desempeño lo pasaré por alto, pero por favor considérela para los bloques restantes, enhorabuena. (P10-21-1-G1-BI-AI)</p> <p>Muchas gracias Claudia, la única observación es que se debe incluir citas o menciones de los autores vistos en el bloque en el trabajo de actividad integradora, por lo demás muy bien, has tenido un buen desempeño durante el bloque 1, enhorabuena, sigue así por favor. (P10-21-1-G1-BI-AI)</p>
<p>Predominantemente estandarizada</p>	<p>Comentarios mayormente estandarizados y repetidos (se identifica la estrategia de copiar/pegar). Agradecimientos o notificación de recibido (no retroalimentación). También aplica en casos en que no se identificó retroalimentación a ningún estudiante en una actividad.</p>	<p>Saludos Jesús Gabriel, importantes reflexiones que plantea en su trabajo de esta actividad integradora, sin duda, un gran reto poder materializar esta forma de trabajo desde la mediación pedagógica, sin embargo, considero que con empeño, compromiso y responsabilidad podrá materializar esta propuesta teórico-metodológica en el logro de los aprendizajes esperados de sus alumnos. Éxito. (P01-20-3-G2-BII-AI)</p> <p>Saludos Nora Hilda, importantes reflexiones que plantea en su trabajo de esta actividad integradora, sin duda, un gran reto poder materializar esta forma de trabajo desde la mediación pedagógica, sin embargo, considero que con empeño, compromiso y responsabilidad podrá materializar esta propuesta teórico-metodológica en el logro de los aprendizajes esperados de sus alumnos. Éxito. (P01-20-3-G2-BII-AI)</p>
<p>Nula</p>	<p>Sin registro de comentarios de retroalimentación en más de una actividad.</p>	<p>Sin ejemplo.</p>

Se encontró que no todos los Asesores en Línea brindan a sus estudiantes comentarios de retroalimentación personalizada; de hecho, lo más común refiere a las retroalimentaciones

estandarizadas y estandarizadas con personalización. Inclusive, se registraron casos en los que los Asesores en Línea llegan a omitir la retroalimentación en más de una actividad (véase Figura 4.3).

Figura 4.3

Tipo de retroalimentación predominante en los Asesores en Línea



Nota. n= 23

Dados los distintos tipos de comentarios de retroalimentación que se identificaron y las frecuencias reportadas en cada uno y, al reconocer la importancia de que los profesores reciban retroalimentaciones apropiadas y oportunas en un programa de formación en línea (Philipsen et al., 2019), los Asesores en Línea que presentan prácticas destacadas en la retroalimentación son de especial interés pues emiten comentarios personalizados, detallados e indican precisiones de las tareas. Este análisis fue de utilidad para seleccionar a los participantes del siguiente momento del estudio.

Momento 2: entrevistas focalizadas

El segundo momento de la fase 2 atendió el objetivo de identificar las estrategias de retroalimentación implementadas por Asesores en Línea que emitieron comentarios personalizados al retroalimentar los productos de los estudiantes.

Participantes del Momento 2

Los participantes fueron tres Asesores en Línea identificados en el momento 1 como figuras que brindaban retroalimentaciones personalizadas a sus estudiantes. Uno de los informantes de esta fase coincidió en haber participado en la Fase 1 (por lo tanto, el Asesor 4 y el Asesor 9 son la misma persona).

Una vez que se identificaron los Asesores en Línea que cumplían con la condición de retroalimentar de manera personalizada, se intentó contactar a cinco de ellos vía correo electrónico (proporcionado por la coordinación nacional de las LINI). No se tuvo acceso a dos Asesores en Línea (uno no respondió al correo de invitación y otro no mostró interés en participar).

Técnica e instrumento del Momento 2

Al igual que en la Fase 1, se implementaron entrevistas semiestructuradas, con el apoyo de un guion de entrevista. El guion fue desarrollado por el equipo de investigación a partir de propuestas de preguntas que se orientaran a conocer las prácticas y estrategias específicas que ponen en práctica los Asesores en Línea.

Una vez que se tuvieron las propuestas de los tres colaboradores del proyecto, se presentaron en plenaria, se seleccionaron y reestructuraron las preguntas. La versión final del instrumento se conformó por tres dimensiones: 1) formación profesional y experiencia de trabajo en línea; 2) funciones del Asesor en Línea y 3) retroalimentación (véase Anexo 2).

La dimensión 1 se orientó a la caracterización de los participantes, pues al tratarse de Asesores en Línea destacados, era de interés reconocer sus antecedentes académicos y su experiencia en la formación en línea. La segunda dimensión, funciones del Asesor en Línea, se consideró necesaria para hacer la introducción al tema central (retroalimentación). De este modo, la dimensión 3, que consistió en indagar respecto a las prácticas de retroalimentación, se planteó como el apartado más extenso del instrumento.

Procedimiento del Momento 2

Se envió un correo de invitación a participar en el proyecto, donde se expuso a los Asesores en Línea el objetivo de la entrevista focalizada y, tras recibir las respuestas de los

interesados en participar; se acordaron las fechas y horarios para cada una de las sesiones, de acuerdo a las agendas y disponibilidad de los participantes.

Las entrevistas se llevaron a cabo a través de dos plataformas de videoconferencia: *Zoom* y *Google Meet*, en el periodo del 27 de agosto al 25 de septiembre de 2021. Cada entrevista fue audio grabada con el consentimiento de los participantes, se transcribió y se compartió con cada uno de los informantes.

Análisis de los datos del Momento 2

El corpus de análisis de esta fase se compuso de 55 cuartillas de transcripción en procesador de textos *Microsoft Word*. Los datos se procesaron a partir de los seis pasos que propone Cáceres (2003) para el análisis cualitativo de contenido.

- Paso 1: selección del objeto de análisis.

Cáceres (2003) enuncia que, como primera acción, se requiere “definir una postura teórica, disciplinar o profesional” (p. 58) respecto al contenido con el que se trabajará. En este entendido, se estableció que el presente análisis parte de la perspectiva de la retroalimentación entendida como un proceso de interacción entre docente y estudiante que se orienta a la mejora de las tareas y de los aprendizajes, a partir de distintos momentos de contacto, intercambio y comprensión de ideas e información (Shute, 2008; Moreno, 2021; Quezada y Salinas, 2021).

- Paso 2: desarrollo del preanálisis.

De acuerdo con Cáceres (2003), el preanálisis es el “primer intento de organización de la información” (p. 59) y se lleva a cabo con tres intenciones: “colectar los documentos o corpus de contenidos, formular guías de trabajo y establecer indicadores que den cuenta de temas presentes en el material analizado” (p. 59). Se hizo la primera lectura de las tres transcripciones y se les dio formato para que todos los archivos fueran uniformes; asimismo, se registró la extensión (en número de cuartillas) de cada documento y se les asignó una clave de identificación, de acuerdo al número de entrevista: A7, A8 y A9.

En este momento se definieron las preguntas que guiarían el análisis, de acuerdo al objetivo de esta etapa del proyecto. Se enunciaron tres preguntas: 1) ¿qué características tienen los Asesores en Línea de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (LINI) de la UPN y en qué consiste su trabajo?

2) ¿qué entiende el Asesor en Línea por “retroalimentación”? y 3) ¿cuáles son las prácticas de retroalimentación de los Asesores en Línea?

- Paso 3: definición de las unidades de análisis

Se definieron unidades de análisis de base gramatical: frases y párrafos (Cáceres, 2003).

- Paso 4: establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación

Se implementó una codificación deductiva-inductiva, ya que se partió tanto de categorías preestablecidas como de códigos emergentes de los datos. En la codificación inductiva, también conocida como “codificación abierta” (Cáceres, 2003, p. 64), los códigos se definieron a partir de los testimonios que compartieron los participantes en las entrevistas. En atención a la recomendación de Saldaña (2009), se inició el proceso de pre codificación de la primera y la segunda entrevista antes de concluir la recolección de datos.

El proceso de codificación se llevó a cabo con el software Atlas.ti (versión 9). Durante la codificación se construyó la primera versión del libro de códigos. En este momento, el libro de códigos consistió en una matriz elaborada en el procesador de textos *Microsoft Word*, que incluyó los códigos identificados, sus definiciones, reglas de codificación respectivas y categorías tentativas para agrupar los códigos. Se obtuvo un borrador de libro de códigos con cuatro categorías tentativas (sin definir) y 17 códigos (véase Tabla 4.4).

Tabla 4.4

Estructura del borrador del libro de códigos

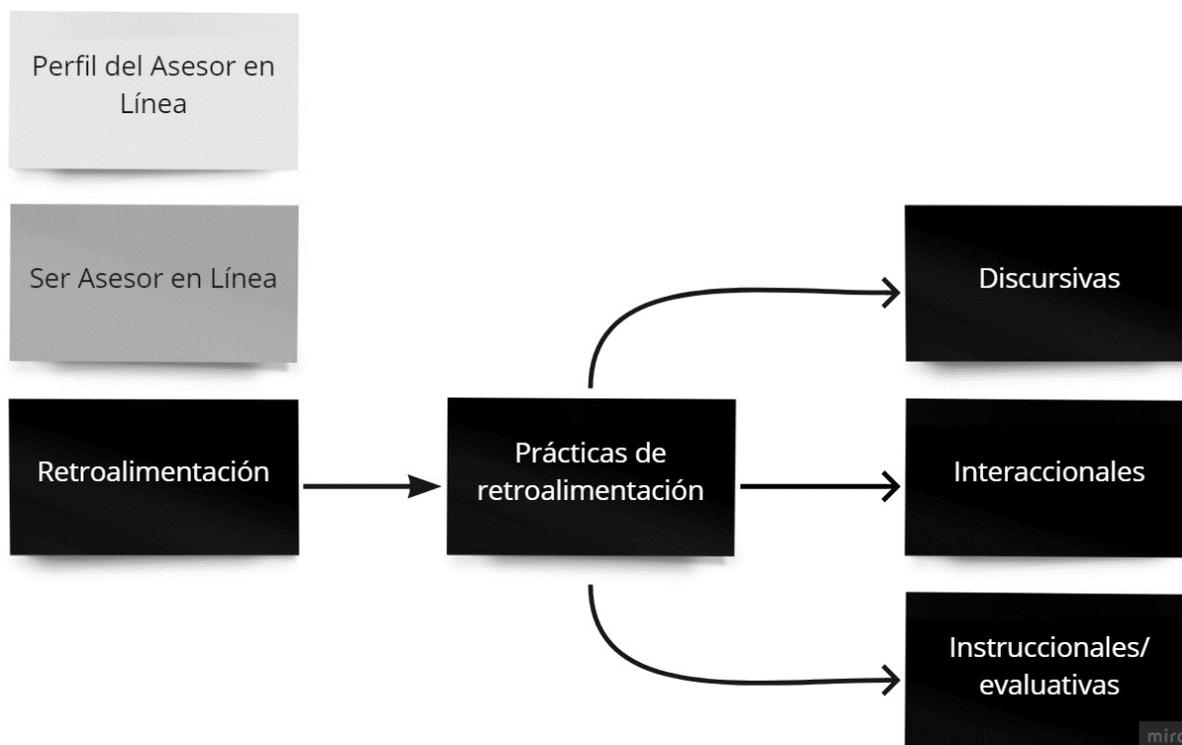
Categorías	Códigos
Perfil del Asesor en Línea	Antecedentes Trabajo en UPN
Rol del Asesor en Línea	Interacción con estudiantes Funciones
Retroalimentación	Conceptualización Evolución Reacciones de estudiantes Retroalimentación en foros
Estrategias de retroalimentación	Cordialidad Buen uso del lenguaje Leer trabajos Personalización Oportuno Mencionar aspectos positivos

Mencionar aspectos negativos
 Promoción de la reflexión
 Apoyar

Dicho borrador fue revisado por cuatro académicos en tres espacios distintos: asesoría en estancia de investigación, asesoría en la Unidad de Aprendizaje *Análisis Cualitativo del Contenido* del programa de Maestría y asesoría de proyecto de investigación. Tras la atención de las recomendaciones de los revisores, las cuales versaron en la reestructuración de las categorías, definición de los códigos a partir de la literatura y afinación de reglas de análisis, se propuso la primera versión del libro de códigos, que contó con cuatro niveles de abstracción: tres categorías, una subcategoría de nivel 1, tres subcategorías de nivel 2 y 17 códigos. En la Figura 4.4 se muestra la estructura del libro de códigos en los tres niveles de mayor abstracción.

Figura 4.4

Estructura de la primera versión del libro de códigos



Esta primera versión del libro de códigos fue sometida a un proceso intercodificación con un par académico. Para el entrenamiento del intercodificador se concretó una sesión en la que se le presentó el libro de códigos y se le explicaron, principalmente, las reglas de codificación y se

aclararon dudas que surgieron en el momento. La intercodificación constó del análisis de cinco cuartillas de una entrevista. Se identificaron 17 coincidencias entre las codificaciones de ambos participantes.

Para obtener el coeficiente de confiabilidad se aplicó la fórmula de Holsti (1969), “donde: m = número de codificaciones donde los dos codificadores están de acuerdo. n₁ = número de codificaciones realizadas por el codificador 1. n₂ = número de codificaciones realizadas por el codificador 2” (Torres y Perera, 2009, p. 91):

$$C.F. = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

$$C.F. = \frac{(\text{número de codificadores}) * (\text{número de acuerdos})}{(\text{Codificaciones de intercodificador 1}) + (\text{Codificaciones de intercodificador 2})}$$

$$C.F. = \frac{(2) * (17)}{22 + 25}$$

$$C.F. = \frac{34}{47} = 0.72$$

En el primer ejercicio de intercodificación se obtuvo el coeficiente de 0.72, el cual es considerado aceptable (Mayring, 2014), pero posible de mejorar. Se hicieron ajustes para reestructurar el libro de códigos y construir una nueva versión. Los principales cambios fueron la recategorización y redefinición de códigos y sus etiquetas y la introducción de nuevos códigos (derivado de la codificación de la tercera entrevista). La segunda versión del libro de códigos se estructuró como puede observarse en la Tabla 4.5.

Tabla 4.5

Estructura de la segunda versión del libro de códigos

Categoría		Código
Perfil del asesor en línea		Antecedentes
		Trabajo en UPN
		Autopercepción
Categoría	Subcategoría Nivel 1	Código
Retroalimentación	Naturaleza	Concepto Evolución
	Interacción con los estudiantes	Relación con los estudiantes Reacción de los estudiantes

Subcategoría Nivel 1	Subcategoría Nivel 2	Código
Prácticas de retroalimentación	Discursivas	Tono no autoritario Buen uso del lenguaje escrito
	Interaccionales	Lectura Personalización Oportunidad
	Instruccionales/ evaluativas	Indicar lineamientos Seguimiento Mencionar fortalezas Mencionar debilidades Promoción de la reflexión Aconsejar

La nueva versión del libro de códigos se sometió a una segunda y una tercera prueba de confiabilidad más, ambas con el mismo intercodificador que la ocasión anterior, en distintos momentos y con entrevistas diferentes. En la segunda prueba de confiabilidad se intercodificaron cinco cuartillas, se encontraron 24 acuerdos de codificación y se obtuvo un coeficiente de confiabilidad de 0.84.

$$R = \frac{(2) * (24)}{30 + 27}$$

$$R = \frac{48}{57} = 0.84$$

La tercera y última prueba de confiabilidad constó del análisis de 3 cuartillas de la entrevista faltante y se obtuvo un índice de confiabilidad de 0.95, el cual se acerca al total acuerdo.

$$R = \frac{(2) * (11)}{11 + 12}$$

$$R = \frac{22}{23} = 0.95$$

- Paso 5: desarrollo de categorías

Este paso se llevó a cabo de manera simultánea en la construcción del libro de códigos. Si bien Cáceres (2003) indica que las categorías representan “los cajones o casillas en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo” (p. 67), en el presente análisis las categorías planteadas en los primeros momentos del proceso, fueron

modificadas y adecuadas según se consideró la mejor manera de estructurar los códigos que se obtuvieron en cada ciclo de codificación.

En la versión final, se establecieron dos categorías y dos niveles de subcategorías que ayudaron a organizar los códigos y afinar los niveles de abstracción. En la Anexo 3 se presenta la estructura y definiciones que se establecieron para el libro de códigos utilizado en el Análisis Cualitativo del Contenido.

- Paso 6: integración final de los hallazgos

El último paso corresponde a la interpretación, reflexión y síntesis de todo el proceso de análisis que se llevó a cabo (Cáceres, 2003). Esta información se presenta en el capítulo de Resultados.

Consideraciones finales

El capítulo del método se estructuró en dos apartados generales: *consideraciones teórico-metodológicas* y *procedimiento de la investigación*, con la finalidad de presentar tanto las bases que sustentaron las decisiones para el desarrollo del estudio, como describir el proceso paso a paso que se siguió en el mismo. Se trabajó bajo el enfoque interpretativo y se aplicaron entrevistas semiestructuradas. Los datos fueron procesados tanto con análisis cualitativo, análisis de contenido y análisis cualitativo del contenido, según el momento de la investigación.

El procedimiento de la investigación estuvo dividido en dos fases: entrevistas exploratorias y entrevistas focalizadas. En total se aplicaron 12 entrevistas, nueve correspondientes a la Fase 1 y el resto a la Fase 2. A su vez, la segunda fase se llevó a cabo en dos momentos, el primero para hacer un sondeo de los comentarios de retroalimentación y seleccionar a los posibles Asesores en Línea que podían ser entrevistados como Asesores destacados en retroalimentación y el segundo momento que consistió en las entrevistas.

En el siguiente capítulo, *Resultados*, se presentan los hallazgos derivados de los análisis aquí descritos. Se abordará tanto información respecto al contexto institucional y el entorno formativo, como las funciones que los Asesores en Línea reportaron que desempeñan y las prácticas de retroalimentación que desarrollan.

Capítulo 5. Resultados

Los resultados del estudio se estructuran en tres apartados: 1) contexto, 2) funciones del Asesor en Línea y 3) retroalimentación. Los apartados corresponden a las respuestas de las tres preguntas específicas de investigación. El primero, *Contexto*, donde, a partir de la perspectiva de los Asesores en Línea, se describen los elementos que enmarcan el caso de estudio se relaciona con la pregunta ¿qué características tiene el entorno formativo (institucional y tecnológico) en el que se desarrolla la LEP? El segundo apartado, *Funciones del Asesor en Línea* responde a ¿qué funciones desempeñan los Asesores en Línea de la LEP para la formación en línea de los participantes y cómo las llevan a cabo?; hace referencia a la multiplicidad de responsabilidades que cumplen estas figuras y cómo se enfrentan a ellas. El último apartado, *Retroalimentación*, presenta los hallazgos relativos a la tercera pregunta ¿en qué consisten, específicamente, las prácticas de retroalimentación que implementan los Asesores en Línea en la LEP?

Es importante mencionar que, en el transcurso de este capítulo, se presentan citas textuales de los testimonios de los informantes que pueden ser identificados de dos maneras: por número de página, como es el caso de las citas que refieran a los participantes⁵ C1, C2, C3, A1, A2, A3, A4, A5 y A6 (ejemplo: A5-6, lo que indica un comentario de la Asesora 5, que se ubica en la página 6 de la transcripción de su entrevista); y por la clave asignada por el programa de Atlas.ti (versión 9), situación que se presenta con los Asesores A7, A8 y A9 y se visualiza con el número del documento y el número de la cita, separados por dos puntos (por ejemplo, 1:51).

Contexto

Este primer apartado se organiza en tres elementos que ayudan a explicar el entorno en el que se desarrolla el programa: 1) el plan de estudios (tanto el diseño del programa como aspectos respecto a su gestión); 2) el espacio formativo (plataforma *Moodle*); y 3) la construcción del rol del Asesor en Línea (delimitación de las funciones y las regulaciones y agencia que pueden ejercer).

⁵ Como se mencionó en el capítulo del Método, tres de los participantes también fueron entrevistados en su rol de coordinación del programa. En ese caso, se identificaron con la letra C por Coordinador(a) y a quienes se les entrevistó en calidad de Asesor(a) en Línea se les asignó la letra A. Véase Tabla 4.1.

El plan de estudios

Como se mencionó en el capítulo del *Marco contextual*, la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) es un programa de nivelación ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 36 Unidades UPN del país⁶. Es un programa de reciente implementación que se oferta desde 2017, por lo que, al mes de abril de 2022, contaba con 35 estudiantes titulados (M. Guzmán, comunicación personal, 20 de abril, 2022).

Diseño del Programa

La licenciatura tiene características particulares, tales como el diseño modular flexible, dirigirse a docentes en servicio que no cuentan con las credenciales correspondientes, contar con el acompañamiento por parte de dos figuras (Asesor en Línea y Tutor) y orientarse a la mejora de la práctica docente a partir de la reflexión y los saberes profesionales (UPN, 2017).

En el plan de estudios se indica que una de las bases que orientan la formación en las LINI son los planteamientos de Tardif (2004, como se citó en UPN, 2017), acerca de los saberes profesionales y el saber derivado de la experiencia del profesor. La Coordinadora 1 reconoció que el marco de los saberes profesionales como uno de los ejes principales que deben guiar el trabajo en la LEP.

El diseño modular de la licenciatura ofrece a los estudiantes la opción de construir su trayecto formativo según sus necesidades, pues, aunque los módulos se articulan entre sí, no están seriados (UPN, 2017). Como menciona Pansza (1988), la organización del currículo se relaciona con distintos elementos, desde el tipo de experiencias de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes, la evaluación que se lleva a cabo, los recursos didácticos, hasta el perfil del profesorado que lo impartirá. De acuerdo con esta socióloga mexicana, el sistema modular de enseñanza permite que cada uno de los módulos sea autosuficiente, es decir, que sea una unidad completa, que contemple tanto el componente teórico como el práctico. Este diseño posibilita a los profesores en servicio “ir seleccionando aquellos módulos que les permitan resignificar su práctica a partir de una situación problemática sentida de su práctica” (C2-5).

Una de las principales características de las actividades propuestas para la enseñanza modular es que se orientan a la solución de problemas (Pansza, 1988). En este caso, los módulos

⁶ Dato correspondiente al cuatrimestre 2021-2

de la LEP presentan *ejes problematizadores*, los cuales hacen “alusión a la construcción de problemas que permiten el abordaje de la realidad desde una perspectiva que respeta su dinámica específica, propicia conflictos cognitivos que facilitan la comprensión de la complejidad interna de la situación planteada” (UPN, 2017, p. 22).

Es importante mencionar que algunos de los Asesores en Línea que laboran en la LEP fueron parte del equipo de diseño de las LINI, por lo tanto, tienen conocimiento del programa desde sus orígenes (C1). Los participantes del estudio reconocieron que, como se presenta en todos los casos de los programas de reciente implementación, se han identificado algunas situaciones susceptibles de mejora en el diseño de las actividades planteadas en los módulos.

El Asesor 3 explicó:

Porque nosotros fuimos también los que diseñamos eso y creímos que estaba claro... hasta ahora que lo estamos operando, vemos que no quedó tanto, que todavía faltaron algunos detalles. (A3-7)

A partir de la identificación de tales aspectos, en 2018 se trabajó en una actualización para la mejora de los módulos que componen las LINI (C2). Una de las Coordinadoras comentó que llegó a recibir y atender comentarios y solicitudes por parte de los Asesores en Línea, que se tomaron en cuenta en este proceso de actualización:

lo que él [un Asesor] propone es que se tengan más materiales con respecto a la información. De hecho, esa inquietud del Asesor yo la hice llegar a nivel nacional. Sí le pedí ‘házmelo por escrito, explícame como en qué momentos tú tienes dificultad y lo hacemos llegar’. O sea, como que no nos podemos quedar con la queja así nada más sin saber qué podemos resolver. Gracias a eso se hizo una actualización de los módulos que la hicimos en el... creo que 2018, hicimos una actualización de módulos. (C2-6)

Por su parte, el Asesor 6 comentó que, en un proceso de “renovación” (A6-2) que llevaron a cabo, se hicieron cambios orientados a los contenidos y la Coordinadora 2 indicó que se enriquecieron los materiales y recursos de los módulos:

ya hace algunos meses, también se hizo una renovación de algunos módulos. Se hizo un periodo exactamente de reformatión de los contenidos de los módulos de la LINI y fue participar con algunos compañeros para esa aparte de la renovación, el rediseño de estas asignaturas. (A6-2)

Se hizo una valoración con todos los asesores de ‘¿qué encuentras de diferente, de disperso, de difícil que te haga difícil la tarea de asesorar?’ ... Esa actualización se hizo así sin perder el objetivo general, sin perder los propósitos de cada bloque, es decir, sin perder la esencia del módulo; pero, cómo se podría presentar de mejor manera el material y las consignas dirigidas al estudiante. (C2-6)

Estas actividades institucionales ayudaron a solventar algunos problemas presentes en los módulos. Sin embargo, los informantes señalaron que, al tratarse de actividades prediseñadas, montadas en una plataforma, no les es posible hacer cambios específicos en los módulos; lo cual, indica que no participan en la selección, organización y presentación de contenidos, materiales y ejercicios, acciones que son consideradas parte de la presencia docente en el entorno en línea (Garrison, 2000).

En cuanto a la estructura de los módulos los Asesores en Línea mencionaron que éstos están conformados por bloques que contemplan actividades diagnósticas, de desarrollo e integradoras. En el plan de estudios se señala que en estas actividades se les solicitan a los estudiantes productos escritos a manera de evidencias de aprendizaje, por ejemplo “mapas conceptuales, presentaciones de Power Point, ensayos breves, análisis de casos, entre otros” (UPN, 2017, p. 24). La Coordinadora 2 describió las actividades de la siguiente manera:

Entonces, la idea es que, si partíamos de los saberes, habría que recuperar, en la actividad de inicio (en la actividad diagnóstica), qué es lo que sabían los maestros sobre el contenido del bloque ¿no? De desarrollo pues ofrecían una serie de referentes en términos de lectura, en términos de actividades y se hacía una integración a partir de la confrontación de lo que sabía, de lo que aprendió y lo concreta en un trabajo final, vamos a llamarle. Esas fueron las consideraciones que se tomaron en cuenta. (C2-5)

Como señala Quesada (2006), las actividades diagnósticas son generalmente utilizadas para identificar los conocimientos o habilidades con los que cuentan los estudiantes y, con ello, tener insumos para hacer modificaciones al curso; sin embargo, en los entornos virtuales, generalmente, no es posible hacer cambios, puesto que el curso se encuentra ya estructurado, tal cual es el caso de las LINI. La autora refiere que

En la enseñanza tradicional cabe la posibilidad de que los ajustes se realicen a lo largo del curso, cosa que es más difícil en la modalidad a distancia “en línea”, debido a que el curso se encuentra completamente conformado. En este caso la

función diagnóstica es muy importante, con el fin de ubicar al alumno en el nivel que le corresponde. (p. 6)

Por su parte, las actividades integradoras también tienen relevancia, ya que, de acuerdo con Luna (2020), se trata de un producto en el que se refleja la conjugación de los conocimientos teóricos con los prácticos. Esto coincide con lo mencionado por el Asesor C2, respecto a lo que se espera que los profesores presenten en estas actividades al integrar saberes previos, nuevos aprendizajes y elementos de su práctica profesional.

En la literatura especializada en formación en línea no se identifica un acuerdo definitivo en cuanto a la manera de denominar a las figuras que se encargan de dirigir la actividad en la plataforma, pues se identifican términos como asesor, tutor, mentor, facilitador, guía e instructor (Rodríguez, 2014; Massuga et al., 2021). En cada institución educativa suele asignarse el término que mejor se ajusta a su modelo, pero lo que define el rol de cada figura son las funciones que se le atribuyen. En este caso, el diseño de las LINI contempla dos figuras de acompañamiento: el Asesor en Línea y el Tutor (UPN, 2017).

Institucionalmente, se plantea que el Asesor en Línea es el responsable de impartir los módulos, por lo tanto, es quien interactúa con los profesores de manera asincrónica mediante la plataforma (UPN, 2017; C1). En el Documento Base de las LINI se enuncia que las responsabilidades del Asesor en Línea son “orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar a los estudiantes de las Licenciaturas en cada uno de los módulos” (UPN, 2017, p. 216). Por otra parte, en el plan de estudios también se indica que, el Tutor:

será la figura académica que acompañe durante todo el trayecto formativo al estudiante, le ayudará a construirlo considerando sus saberes previos y las problemáticas específicas en su ejercicio docente. 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)

Los Asesores son de carácter nacional por lo que, generalmente, están adscritos a una Unidad UPN distinta del estudiante. Los Tutores se asignan a los estudiantes de la misma Unidad UPN, ya que mantienen contacto constante y directo, a través de sesiones sincrónicas (virtuales), encuentros presenciales o llamadas para la atención de dudas o ayuda en la definición de las actividades integradoras que conformarán el Portafolio de Trayectoria Formativa (A2).

Gestión del Programa

El carácter nacional del Programa hace que su gestión esté centralizada en la Coordinación Nacional. La asignación de Asesores en Línea se establece desde la Coordinación Nacional de las LINI en la Ciudad de México (C1; C3). Para la asignación de Asesores a los módulos y grupos, cada Unidad de la UPN, a nivel estatal, hace su listado y propuesta de Asesores a partir de la selección interna de acuerdo al perfil profesional (licenciatura, experiencia en el nivel educativo e, idealmente, contar con habilidades para el manejo de la plataforma, la comunicación en línea y herramientas digitales, en general) (C3). La Coordinación Nacional forma los grupos y asigna a los Asesores en Línea.

Otro aspecto que se relaciona con la gestión del programa es que algunos Asesores en Línea son académicos de base y otros por contrato, así mismo algunos son de Tiempo Completo y otros de Tiempo Parcial. Esta situación tiene implicaciones en la comunicación de los Coordinadores con los Asesores, pues no todos los académicos tienen la disponibilidad de tiempo completo para dedicar en la institución (C1).

La Coordinadora 2 destacó la importancia que ella percibe en mantener contacto con los Asesores en Línea que laboran en su Unidad:

acudo de manera personal individual con ellos [Asesores en Línea] “¿tienes algún problema con la plataforma? ¿sabes ingresar a ella? ¿estás en el módulo al que tú querías ingresar?” etc. O sea, preguntas muy generales, como muy de empatía con el Asesor. Entonces, eso fue como el primer momento con mis asesores. Posteriormente, ya que recabé toda la información con ellos, vuelvo y, además, lo hago de manera personal (no es vía correo, no es bajo otro medio), acudo a su cubículo y los reúno. Posteriormente (eso fue así, como el primer momento), el segundo momento les pregunto si hay alguna situación en la cual les pueda apoyar como Coordinadora. Les informo que me queda claro que ellos no van a depender de mí, pero que al tener yo contacto con las licenciaturas me gustaría apoyarlos. (C2-2)

Estas acciones reflejan la agencia que ejercen las coordinadoras pues mencionaron sus iniciativas de llevar a cabo reuniones con los Asesores en Línea y con los Tutores que laboraban en su Unidad. Dichas reuniones tenían la finalidad de conocerlos, generar trabajo en equipo, evaluar, aclarar dudas respecto a las funciones y hacer revisiones de documentos (C1; C2), como respuesta a la necesidad de formación para cumplir con el rol asignado en la plataforma.

Asimismo, se registró la experiencia del Coordinador 3, quien promovía el trabajo colaborativo entre Asesores en Línea y Tutores tanto dentro de su Unidad como con otras Unidades de su estado. Estas iniciativas fueron emprendidas por determinación individual en cada caso, ya que, si bien fueron reportadas a la Coordinación Nacional, eran acciones que no estaban establecidas institucionalmente (C1).

El espacio formativo: plataforma Moodle

Uno de los elementos más relevantes del contexto de la LEP (y de las LINI, en general) es la plataforma virtual. De acuerdo con el documento base de las LINI (UPN, 2017), el único medio que se establece para la interacción entre el Asesor en Línea y los profesores es la plataforma *Moodle*; la cual es uno de los Sistema de Gestión de Aprendizaje (LMS, por sus siglas en inglés *Learning Management System*) más populares (Zurita et al., 2020).

En el marco institucional, los profesores y los Asesores en línea solamente tienen la posibilidad de interactuar mediante la plataforma de manera asincrónica. Como indica Gros (2011) “el entorno virtual puede condicionar la metodología didáctica” (p. 52) y también la dinámica de interacción. La Asesora 5 ejemplifica esta situación: “estoy atendiendo un grupo de primaria [LEP], a nadie, no conozco a nadie, nadie es de la Unidad, en mi vida los voy a ver” (A5-10).

Uno de los aspectos que se pone de relieve al tener que recurrir a la interacción por medio de la plataforma es lo que el Asesor 3 identifica como “miedo a trabajar con las computadoras” (A3-10). De acuerdo a sus planteamientos, este miedo puede venir desde el Asesor o desde el profesor y puede darse en dos ejes: 1) desconocimiento del manejo de la tecnología y 2) exponerse a que el resto observe lo que escribe en relación a sus conocimientos y su práctica.

En relación al primer eje, el Asesor 4 refirió que, si bien los académicos de la UPN se destacan por su bagaje de conocimientos pedagógicos y de los contenidos, se llega a percibir miedo a la tecnología, lo cual repercute en el desarrollo del Asesor y de los estudiantes en la plataforma:

Algo que no cabe duda es el potencial que tienen todos los compañeros en cuanto a la parte pedagógica y didáctica de dar sus clases. Eso no está en tela de juicio, no. Aquí la cuestión, yo creo, es más que nada la diferencia en las habilidades digitales. La brecha digital que existe. Quizá los miedos que hay con la tecnología y todo este factor, que sí

pueden incidir en cierta manera en el desarrollo de sus clases, de la ejecución de sus clases. (A4-3)

Del mismo modo, el Coordinador 3 mencionó que algunos estudiantes (principalmente los de mayor edad) también se enfrentan al desafío del manejo de la tecnología; pues, desconocen procedimientos básicos, lo cual añade dificultad a su trayecto formativo:

los propios estudiantes no tienen una formación para poder desenvolverse en una modalidad en línea. A pesar de que hay un curso de inducción, a pesar de que existe eso, de todos modos, hay una limitante. Pues se tuvo que trabajar con eso: desde la creación de los correos, de cómo adjuntar los archivos, en fin, de cómo ir homogeneizando todos los saberes para que pudieran entrar a una plataforma e irse casi solos. (C3-4,5)

En este sentido, Prada (2007) reconoce que, en el campo educativo, es común que se suscite el miedo a las tecnologías. El autor señala que, más allá que temer a las herramientas, los docentes suelen tener miedo a las nuevas maneras de mediar la comunicación, “al tipo de racionalidad que operan, a la tecnología como modo de pensar” (p. 69).

Prada (2007) identifica cinco tipos de miedo a la tecnología que presentan los profesores: 1) a dañar el dispositivo; 2) a educar mal; 3) a dejar de ser la única fuente de información; 4) a ser aburridos y 5) a ser reemplazados por la tecnología. Los resultados de esta tesis se alinean al primer tipo de miedo planeado por el autor, con el desconocimiento del manejo de la tecnología.

De acuerdo con los testimonios de los Asesores, se identificó un temor más que complementa la tipología propuesta por Prada (2007). Este temor se relaciona con la aversión que tienen los docentes a que sus participaciones y testimonios sean leídos por más personas, en este caso, sus colegas. El Asesor 3 reconoció que:

Uno está acostumbrado a dar su clase encerradito en el salón y se acabó. Nadie sabe cómo es que lo hago aquí, si lo hago bien o si lo hago mal. Pero, en línea no. En línea está expuesto. Y pensar que vas a escribir, por esa exposición, implica prepararse un poco más. (A3-10)

Asimismo, la Asesora 1 reconoció también que los estudiantes, al ser docentes en servicio, tienen miedo de ser leídos por otros: “ellos temen que lo que escriban sea visto por otros. ... esto lo entiendo porque son de diferentes estados, diferentes percepciones, diferente idiosincrasia” (A1-6). Esta participante destaca que en la comunicación que tiene por medios

individualizados (como la mensajería), los profesores suelen expresar más dudas y situaciones personales.

Los Asesores comentan que, al interior de la plataforma identifican tres espacios de interacción: la mensajería (chat grupal o individual), los foros y la retroalimentación de trabajos (C1; A5; A6), todos asincrónicos. Como mencionan Montiel (2009) y Garrison et al. (2000), los medios asincrónicos tienen la desventaja de ser una comunicación diferenciada; pero, la ventaja de permitir que se den interacciones individualizadas y con tiempo para la reflexión sobre lo que se compartirá.

No obstante, desde la perspectiva de los Asesores en Línea, estas herramientas (mensajería, foros y comentarios de retroalimentación) no propician una relación cercana con los profesores en servicio; ya que refieren que la plataforma es “compleja, fría” (A4-5) y “rígida” (A4-10), pues “no permite esta parte humana, más de calidez” (A4-10), lo que los hace sentir “perdidos y aislados” (A1-11). En este sentido, Garrison et al. (2000) mencionan que los participantes de una experiencia de aprendizaje asincrónica en línea requieren desarrollar la habilidad de mostrar presencia social para favorecer el sentimiento de cercanía y calidez, es decir, tener la capacidad de expresar emociones, de atender los comentarios de otros y de establecer canales abiertos y respetuosos de comunicación donde todos sientan confianza de participar. Por lo tanto, aunque el entorno condicione las vías de comunicación, es necesario que el tanto el Asesor en Línea como los docentes en formación desarrollen la habilidad que les permita interactuar y establecer dicha cercanía y calidez.

Dadas las condiciones dictadas por la regulación institucional, los Asesores en Línea deben ajustarse a las posibilidades que les da *Moodle* para interactuar con los estudiantes, lo que deriva en lo que la Asesora 5 cataloga como “una formación muy regulada, muy direccionada” (A5-2):

puedo decirte que lo que hacemos en esta licenciatura está muy regulado, porque una de las cosas que es clave en el trabajo en línea es..., como la interacción es asíncrona, es decir, yo no tengo al estudiante, el estudiante no me tiene en el momento, tiene que ser muy claro lo que el estudiante o la estudiante deben de realizar a partir de la plataforma. Eso, de pronto, puede hacer una formación muy regulada, muy direccionada, porque el estudiante debe encontrarse con claridad de “a-b-c-d”, un poco los pasos que debe seguir,

el recurso tiene que estar a su alcance para que sea específico e, incluso, la reflexión, acotada, porque también los espacios son así. (A5-2)

Sin embargo, los Asesores en Línea también manifestaron que, aunque reconocen la importancia de la comunicación por medio de la plataforma y los registros institucionales, algunos de ellos recurren a otros medios de comunicación, como videollamadas, llamadas telefónicas, correo electrónico o, dentro de la misma plataforma, foros alternos (C1; A3; A4).

Dado que estas son iniciativas “de cada Asesor de acuerdo con su necesidad” (A3-4), también se presentaron testimonios en que considera inadecuado el uso de otras vías de comunicación que no permitan el registro de la actividad. La Coordinadora 2 mencionó:

como anécdota: una de las alumnas me dice: ‘maestra, es que me preocupa el Asesor de tal módulo porque yo no sé su número de *Whatsapp*’ ‘¿y como para qué lo quieres saber?’ ‘ah es que el maestro de tal módulo ya nos hizo un grupo y nos reunimos’ y me vuelvo nuevamente a la normatividad y entonces dije ‘no va a correr con la norma’. (C2-4)

La implementación de otros dispositivos y de nuevas herramientas “provocan cada vez más que las acciones pedagógicas traspasen las fronteras de una plataforma” (Gros, 2011, p. 52). De hecho, el uso de estas herramientas que complementan a las plataformas es reconocido como una acción que aporta a la efectividad de la retroalimentación (Mahapatra, 2021), pues se promueve el sentimiento de mayor cercanía y se diversifican los medios de comunicación. Los Asesores 1, 3, 4 y 5 proponen la incorporación de alguna herramienta sincrónica (principalmente videollamadas) para favorecer la interacción con los estudiantes y sugieren que esta incorporación quede establecida desde los planteamientos institucionales:

La comunicación a veces no es suficiente. No es suficiente el correo, no es suficiente el foro. Hay que ir más lejos y se podría incorporar esa comunicación sincrónica. Yo digo que eso sí debe estar presente. Todavía dependemos mucho de esa parte, de que no está el maestro y no le puedo preguntar ‘¿así, maestro?’. (A3-11)

La contraparte de esta iniciativa, la identifica la Asesora 5, quien menciona que, aunque conoce los beneficios de la implementación de videollamadas, por cuestiones de agenda laboral, ella no ha tenido la oportunidad de implementarlas. Esta situación también es reconocida por Montiel (2009), pues señala que, aunque las videoconferencias posibilitan la comunicación

inmediata, requieren esfuerzos en cuanto a coordinación de tiempos y espacios tanto de los instructores como de los aprendices. La Asesora 5 comentó:

Sí creo, también, que mejoraría si tuviéramos una relación, un espacio [sincrónico]. Otras compañeras lo han hecho. Yo, honestamente, no, me excede el trabajo. Pero, han hecho esa cuestión de llamar a los grupos, a estudiantes, a sesiones (por lo menos al inicio del cuatrimestre) como para hacer el encuadre, de decirles ‘van a hacer este tipo de actividades’, darles algunos *tips* sobre redacción de textos. Eso me parece que es muy bueno y yo esperararía que lo fuéramos incorporando todos, que es una labor paralela, que no está planteada en la licenciatura pero que sí, me parece, ayuda. (A5-9)

Asimismo, los Asesores expresaron que utilizan la comunicación por medio de la plataforma, ya que es la manera de registrar toda la evidencia de su trabajo (A1; A4):

yo no uso el correo electrónico para contestar por una simple y sencilla razón, que es una cuestión que veo que no es oportuna. Si yo contesto por correo electrónico, no queda registrado en la plataforma. Para mí es importante que toda la interacción, tanto de ellos conmigo, como de mí para ellos quede registrado en la plataforma. Yo siempre me meto en plataforma y de ahí les contesto. Aunque me llegan los correos electrónicos no les hago caso porque no se me hace la vía adecuada. Porque ya ¿no sé si me explico? Me estaría saliendo del medio de comunicación oficial. (A4-10)

Cabe destacar que Martínez et al. (2021) reportaron también la implementación de vías alternas de comunicación (videollamada, mensajería instantánea o recursos *offline*) en su estudio de la retroalimentación en otras licenciaturas en línea ofertados de la UPN. Las participantes de su investigación mencionaron la utilización de dichas herramientas externas a la plataforma y, al igual que los Asesores en Línea, también reportaron preocupaciones respecto a su implementación, pues las autoras afirman que “la incorporación de estos recursos es resultado de una decisión personal de las tutoras, lo que provoca inquietud y debate en relación a la seguridad personal, la confiabilidad de la comunicación y el marco institucional para realizarla” (Martínez et al., 2021, p. 9).

Además de la comunicación, este entorno caracterizado por la regulación institucional, se refleja en las actividades de aprendizaje a implementar y en las dificultades que enfrentan los Asesores en Línea. Como ya se dijo, al ser actividades prediseñadas, los Asesores en Línea no pueden hacer modificaciones que en ciertos momentos consideren necesarias.

Al respecto, la Asesora 5 comentó “una tarea, por ejemplo, que de pronto la ves y dices ‘¿esto qué?’ No la podría modificar, le puedes dar una orientación; pero no la puedes quitar, no puedes cambiar completamente la tarea” (A5-8). Del mismo modo, el Asesor 6 dijo “difícilmente podemos adaptar más adecuaciones de la misma [plataforma]. Solamente y por excepción, cuando se nos solicita una revisión de algunos modelos, sí podríamos entrar a la plataforma y podemos ir modificando textos e instrucciones” (A6-7).

Si bien las actividades no pueden ser modificadas o eliminadas, los Asesores en Línea ejercen su agencia, es decir, la capacidad individual de actuar ante una situación con condiciones sociales y materiales específicas para conseguir los mejores resultados (Priestley, 2015). Los Asesores han optado por complementar las actividades al solicitar a los estudiantes que agreguen a su tarea elementos que aporten a su formación; por ejemplo: el uso de cierto tipo de formato y estructura, una reflexión, la manera de citar y argumentar (C2; A1; A5). La Coordinadora 2 refiere que esta práctica “es como subirle un poquito el nivel de dificultad [a las actividades]” (C2-9). La Asesora 1 describió cómo les solicita a los profesores en servicio estos elementos complementarios para enriquecer las tareas:

en uno de los bloques, por ejemplo, le solicitan al alumno ‘haga un mapa conceptual’ ... me presenta un mapa conceptual con colores, con ligas, con diferentes interconexiones y demás. Entonces, previo a esa tarea les indico ‘oigan, chicos, en la actividad fulanita en el bloque fulanito, nos indican elaborar un mapa conceptual. Lo van a elaborar de acuerdo a esas indicaciones. Les voy a pedir que por favor le incluyan una breve explicación de su mapa conceptual, que puede ser una introducción o puede ser posterior al mapa conceptual; pero, yo necesito que tú me expliques cómo es que se te ocurrió elaborar ese mapa conceptual’. Luego, también les indico ‘luego que lo hayas terminado, necesito que me expliques cómo lo vinculas con tu tarea docente, ¿qué reflexiones haces entorno a eso?’ y, por supuesto, les pido la bibliografía consultada. Ese es un ejemplo de las tareas que yo les solicito: el pedirles que no sea tan escueto al presentarlo de esta manera. (A1-12)

En cuanto a los materiales, los Asesores en Línea comentaron que, cuando lo consideran necesario, suelen recomendar a los profesores recursos complementarios como tutoriales y lecturas de apoyo (A1; A4; A6). El Asesor 6 destacó la importancia de no saturar a los maestros

aprendices con recursos extra, sino seleccionar aquellos idóneos y que pueden enriquecer su proceso formativo, así como presentarlos con carácter opcional:

[comenta a los estudiantes] ‘No se trata, perdón por la palabra, de reventarlos con tanta información porque sabemos también que ustedes tienen muchas situaciones que enfrentar, sobre todo con los tiempos’. Entonces a manera de que se requiera algún tema en el cuales les va a servir algún libro alguna lectura algún video se le puede ampliar (lo permite la plataforma como material complementario). (A6-6,7)

Estos ejemplos, en donde los Asesores en Línea ejercen su agencia tanto en las propuestas para solicitar aspectos adicionales en las tareas y de recomendar materiales alternos son parte de la presencia didáctica (Garrison et al., 2000) que estas figuras pueden mostrar dentro de los términos de regulación institucional bajo los que trabajan. Priestley (2015) reconoce que la estructura institucional y el sistema escolarizado en muchas ocasiones suelen limitar la agencia docente, situación que, como se expuso en este apartado, se ve reflejada en la LEP.

Construcción del rol del Asesor en Línea

Si bien en el plan de estudios se enuncian las funciones de los Asesores en Línea, los Coordinadores reportan que los Asesores se acercan a ellos con dudas respecto a qué tienen que hacer en determinadas situaciones y les hacen comentarios que reflejan no tener claridad en cuanto a las tareas que les competen. Ejemplos de los comentarios que reciben son: “pues ¿de qué de trata este asunto?” (A3-11), “es que nunca voy a terminar [de retroalimentar]” (C2-8) y “pero no es necesaria la retroalimentación” (A2-8).

Estas situaciones pueden derivarse del tipo de formación que estas figuras reciben para ser Asesores en Línea en el programa. Gross (2001) señala que, para que un académico se desenvuelva adecuadamente en un entorno en línea es necesario que éste reciba formación especializada.

Institucionalmente, se estableció un curso en línea autoadministrable titulado *Curso de inducción para asesores*, cargado en la misma plataforma donde se encuentran los módulos de las LINI (C1). La formación recibida en el curso autoadministrable fue descrita como “exprés” (A5-2): “mi curso, por ejemplo, para ser Asesora en Línea, fue un curso exprés porque fue ‘diseña y aprende a navegar en plataforma y trabajar en línea’” (A5-2). Asimismo, la Asesora 2 refirió que han recurrido a tutoriales, al autoaprendizaje y consultas a compañeros:

Es una realidad también que hemos ido aprendiendo de pronto: cómo ingresar a la plataforma, como estas cuestiones más técnicas y nuestras habilidades digitales. Y que a veces también pues hemos ido aprendiendo, así como más autodidacta, más que teniendo un curso de formación. Hoy, ante el contexto de la pandemia, han surgido algunos cursos ahí, que nos han fortalecido en estos saberes que hemos construido desde la empiria, porque realmente no es que tengamos una formación específica.

Hay algunos compañeros que somos buenos y pues que ellos se han formado y entonces hemos estado como atendiendo a algunas incidencias: ‘bueno, es que yo ahí estoy retroalimentando, pero no me guarda la retroalimentación’ ‘mira ahí dice’ (nosotros acompañamos con captura de pantalla) ‘ahí dice -guardar- le tienes que dar’, o sea como hacer ... tutoriales. (A2-8,9)

Los Asesores en Línea describen su trabajo como “muy demandante” (A5-4), ya que suelen llevar a cabo distintas actividades y dedicar más tiempo del establecido por la institución (10 horas por semana) (UPN, 2017) para gestionar el módulo que les compete (A6). Al respecto, Barboza (2011) destaca que la enseñanza en modalidad en línea suele ser compleja dadas las demandas del entorno, que se relacionan con el tipo de estudiantes (en su mayoría adultos con responsabilidades adicionales al aprendizaje, como se da en las LINI), los medios para establecer contacto y la inversión de tiempo requerida para atender sus responsabilidades. El Asesor 6 afirmó que:

A veces un promedio así real que tenemos ... para poder revisar son 4 horas diarias, o sea, son hasta 20 horas o más, que se dedican a revisar ... yo, por ejemplo, lo que hago es bajar el documento leerlo y luego archivarlo (para cualquier aclaración ahí yo tengo mis archivos). Así que la labor no es solo leerlos, sino todo el proceso de poder tenerlos archivados y guardarlos. (A6-10)

Incluso, se señaló que la reducción de carga académica y administrativa sería ideal para el desempeño de su rol, ya que además de cumplir con la función dentro de la LEP, también son responsables de otros cursos o actividades. La Asesora 5 expresó que, para sentirse condiciones ideales, a ella le gustaría:

Solo tener un grupo o solo dedicarme a la licenciatura en línea, evidentemente porque me he convertido en un mueble que abre y cierra cajones: “a tal hora tienes que abrir el cajón de pedagogía y cerrarlo porque ya, a tal hora tienes que abrir el cajón de los trámites

administrativos, a tal hora tienes que abrir el cajón de los grupos de *Whats* porque hay que dar tutoría”. (A5-8)

Aunado a esto, los Asesores en Línea también expresaron confusión respecto a las tareas que se espera que lleven a cabo de acuerdo a los requerimientos del programa de estudios. Se registró otros programas formativos que oferta UPN suelen implicar actividades distintas a la forma de trabajo que requieren las LINI, pues es un formato distinto en cuanto a modalidad, horarios y organización para quienes se encargan de impartir los módulos. La Asesora 2 mencionó:

uno de los principales problemas que yo he identificado es que bien a bien no se ha entendido como la lógica y el fundamento del Programa Esta actividad semiescolarizada, fundamentalmente, se ha ido centrando en una sesión a la semana. ... Ahora trabajamos toda la semana en el sistema escolarizado, pero eso de la virtualidad viene a revolucionar la forma en que hemos sido asesores.

Ese es un primer problema, entender, o sea, cómo hacer nuestro papel desde esta virtualidad. ... yo creo que eso es: entender que eso es una función importante que tenemos los asesores. Por supuesto que eso implica reestructurar, no sé, los 40 años que llevan las Unidades. Tienen una forma de hacer docencia, de hacer asesoría yo creo que es el principal problema. (A2-7,8)

Los participantes expresaron que, en ocasiones, los límites entre las funciones de los Asesores en Línea y los Tutores suelen ser difusos, lo que lleva a confusiones tanto entre ellos como con los estudiantes (C1; C2). La Coordinadora 2 comentó “nos dimos cuenta en que tanto los Asesores como los Tutores pensaban que había tareas que no les correspondían o que eso le correspondía al rol del otro” (C2-2). Por su parte, la Coordinadora 1 compartió que, después de los primeros ciclos escolares, se hicieron ajustes en las funciones del Asesor en Línea y de los Tutores, ya que, no se habían considerado detalles que presentaron dificultades para la operación del programa. La principal diferencia que se identifica entre ambos roles es la interacción y el tipo de relación que se puede establecer con los estudiantes (C1; A2; A5). La Asesora 5, quien también ha sido Tutora, menciona:

Esa parte, digamos, de la tutoría, para mí ha significado, yo creo que, la mayor satisfacción La relación del trabajo, la relación personal, la relación emocional, afectiva, que logras construir (sobre todo cuando son mujeres), las he resignificado,

impresionantemente, te puedo decir hasta en la forma en que caminan La asesoría sí creo que es limitada en ese sentido y, por el trabajo, que tiene un ritmo muy intenso, pues tampoco podría pensar que yo me doy a la tarea de construir una relación más allá de la instrucción, más allá de la retroalimentación. (A5-10,11)

En síntesis, se encontró que el entorno formativo de la LEP está caracterizado, en primera instancia, por apegarse a las condiciones institucionales marcadas por la UPN en el plan de estudios oficial del programa. Es una licenciatura gestionada de manera centralizada, pues la estructura, los contenidos y las actividades de cada módulo están definidos a nivel nacional.

Se reconoció que, si bien los Asesores en Línea buscan apegarse a la regulación institucional, estas figuras suelen encontrar espacios para ejercer su agencia con miras a la mejora de la experiencia formativa de los maestros a su cargo. Estos espacios suelen ser la implementación de vías alternas de comunicación, la sugerencia de materiales complementarios o propuestas en las que buscan que los profesores demuestren su pensamiento reflexivo en las tareas a entregar.

Los testimonios de los participantes señalaron también que, en ocasiones, la multiplicidad de tareas los rebasa, situación que desemboca en dos retos principales: 1) la sobrecarga de trabajo y 2) la comprensión precisa de sus funciones. A continuación, se describen los hallazgos encontrados en relación con cada una de las funciones reportadas por los Asesores en Línea, así como la manera en que ellos las entienden y cómo las llevan a cabo.

Funciones del Asesor en Línea

En esta sección, se presentan los hallazgos acerca de las funciones que los Asesores en Línea llevan a cabo en la plataforma *Moodle* y cómo es que las implementan. En el Documento base de las LINI (UPN, 2017) se enlistan las funciones que competen a los Asesores en Línea:

- Dar la bienvenida y presentarse con sus estudiantes propiciando un ambiente de confianza y cordialidad, con el fin de mantener una comunicación estrecha a lo largo del módulo.
- Dar seguimiento diariamente el [sic] ingreso de los alumnos a las aulas virtuales.
- Es responsabilidad de los asesores en línea abrir el tema de los foros en tiempo y forma, y promover la participación de los estudiantes en los foros propiciando la interacción, intercambio de ideas y el aprendizaje colaborativo entre los alumnos;

retroalimentar, cuidar que las participaciones no se desvíen del tema u objetivo; hacer conclusiones de cierre y evaluar de acuerdo a la rúbrica de evaluación⁷.

- Realimentar los foros y las actividades de aprendizaje, para que los estudiantes identifiquen logros o dificultades y estén en tiempo de mejorar sus trabajos.
- Mantener comunicación constante, fluida y ágil con los estudiantes a fin de motivarlos y exhortarlos a participar, a entregar en tiempo y forma sus actividades de aprendizaje, recordatorios de cierre o apertura próximos de actividades y compartir comunicados.
- Revisar, realimentar y evaluar de manera oportuna y conforme a la rúbrica de evaluación, cada una de las actividades de aprendizaje que requieran de ser evaluadas por su parte.
- Mantener informados a los alumnos sobre los resultados de las actividades de aprendizaje, estrategia utilizada para atender dudas, impacto de la formación y fotografías de evidencia. [sic]
- Mantener comunicación constante, fluida y ágil con el coordinador nacional del programa, para informar sobre cualquier incidencia o asunto relevante técnico o pedagógico. (UPN, 2017, p. 216)

El Asesor 2, hizo una descripción general acerca de qué hacen los Asesores en Línea al impartir un módulo, en donde destacó, entre otras funciones, el acompañamiento y la retroalimentación en la plataforma:

El Asesor en Línea es el responsable de acompañar al estudiante en las actividades de aprendizaje de cada uno de los módulos, en términos de lo que está en la plataforma, de lo que el diseñador del módulo planteó y consiste, fundamentalmente, en ir acompañándolo en el desarrollo de las actividades: hacer observaciones, sugerencias, retroalimentar, precisar alguna situación que están planteando en el desarrollo de las actividades. Su función, fundamentalmente, es el desarrollo de las actividades de aprendizaje y que, es un acompañamiento que implica estar, de alguna manera, en comunicación a través de la mensajería de la plataforma, de los espacios de retroalimentación y, por supuesto, que le corresponde evaluar cada una de las actividades integradoras de los módulos. (A2-4).

⁷ De acuerdo al plan de estudios (UPN, 2017) y a los testimonios de los participantes de esta investigación, únicamente las actividades integradoras son evaluadas con rúbricas.

A partir del análisis cualitativo de datos con categorización inductiva que se describió en el capítulo del *Método*, destacaron ocho funciones concretas que desarrollan los Asesores en Línea (véase Tabla 5.1). Estas funciones coinciden, en términos generales, con las planteadas en el Documento Base (UPN, 2017). Los testimonios de los participantes de esta investigación ayudan a reconocer el tránsito del ‘qué debo hacer’, establecido institucionalmente, al ‘qué hago’ y ‘cómo lo hago’.

Las ocho funciones identificadas en este estudio (operar, dirigir/conducir, monitorear, calificar, animar, dialogar/acompañar, promover la reflexión y retroalimentar) pueden relacionarse con la lógica que plantea el modelo de Garrison et al. (2000), respecto a las tres distintas presencias de un tutor en un entorno educativo mediado por computadora: la presencia didáctica, la presencia social y la presencia cognitiva. Las primeras cuatro funciones tienen que ver con la presencia didáctica del Asesor en Línea, pues suponen acciones que éste implementa para facilitar el proceso de enseñanza a partir de la instrucción directa y la gestión del entorno. Las funciones de animar y dialogar/acompañar son relativas a la presencia social, pues implican expresión de emociones y comunicación abierta. La presencia cognitiva se ve reflejada en la promoción de la reflexión de los estudiantes, pues involucra la conexión de ideas, el intercambio de información y construcción de significados. En la última función enlistada, retroalimentación, se encontró que se ven implicados elementos de las tres presencias, este planteamiento de aborda con mayor detenimiento en el último apartado de este capítulo.

Tabla 5.1

Funciones de los Asesores en Línea en la plataforma

Función	Descripción
<i>Presencia didáctica</i>	
Operar	Habilitar/deshabilitar las actividades (abrir foro, activar las tareas, etc.) y orientar a los estudiantes respecto a la navegación en la plataforma.
Dirigir/ Conducir	Explicar las instrucciones de la tarea e indicar los requerimientos específicos para la realización de cada actividad.
Monitorear	Identificar el cumplimiento de entrega de actividades y participación en foros de discusión, así como intervenir para solicitar el cumplimiento de la tarea.

Calificar Asignar valoración numérica a las actividades integradoras de manera que el estudiante pueda acreditar el módulo cursado

Presencia social

Animar Dar mensajes de motivación a los profesores en distintos momentos de los bloques.

Dialogar/
Acompañar Interactuar con los estudiantes para construir una relación cercana de acompañamiento

Presencia cognitiva

Promover la reflexión Fomentar la reflexión crítica del docente en servicio de sus prácticas pedagógicas y, especialmente, de la aplicación o transferencia de lo aprendido en el Módulo en su aula/contexto de trabajo.

Presencias simultáneas

Retroalimentar Analizar las evidencias de aprendizaje en el tenor de lo solicitado y lo entregado y realizar comentarios o juicios sobre ese resultado de aprendizaje para informar al estudiante respecto a los resultados de su desempeño tanto en actividades con fines formativos como sumativos.

Toda comunicación que se da en la plataforma entre Asesores y profesores en formación es a través de la escritura. En términos generales, se observa que una de las habilidades y quehaceres más representativos de los Asesores en Línea es la escritura, pues es el canal por el cual expresan todas las funciones que tienen a su cargo. Es decir, utilizan la comunicación escrita para operar, dirigir, monitorear, calificar, animar, dialogar/acompañar, promover la reflexión y retroalimentar a sus estudiantes.

Para que el Asesor en Línea logre desempeñar sus funciones, Massuga et al. (2021) destacan que estas figuras deben contar con competencias de tres tipos: técnicas, gerenciales y sociales que les ayuden a dirigir la actividad en la plataforma. Algunas de las competencias que señalan los autores son las de:

proporcionar atención individualizada a los estudiantes, de utilizar los sistemas y conocimientos asociados con la tecnología de la información, de proporcionar un entorno en línea acogedor, amigable, confiable y estimulante, de demostrar empatía, de estimular la interacción, de motivar a los estudiantes y proporcionar realimentación (p. 1).

Este listado de competencias propuesto por Massuga et al. (2021) a partir de una revisión sistemática de la literatura de 2010 a 2020, coincide con algunas de las funciones reportadas por

los Asesores en Línea del presente estudio (Tabla 5.1). Si bien no coincide la clasificación, sí se reconocen elementos relevantes en ambos planteamientos, como el manejo de la tecnología (operar), la motivación (animar), la empatía, la interacción (dialogar/acompañar) y la retroalimentación.

Del mismo modo, Li et al. (2017) identifican una serie de siete roles, 20 competencias y 98 tareas que realizan las figuras a cargo de un curso en línea. Las competencias están organizadas de acuerdo a cada uno de los roles: 1) instructor, el cual se relaciona con las funciones *dirigir/conducir* y *dialogar/acompañar*; 2) diseñador instruccional, este rol no fue identificado en las funciones que los Asesores en Línea reportaron; 3) facilitador del aprendizaje/consejero, se vincula con las funciones identificadas en esta tesis como *animar* y *promover la reflexión*; 4) tecnólogo, se relaciona con la función *operar* la plataforma; 5) social, corresponde, en esencia, también a la función de *dialogar/acompañar*; 6) evaluador, se relaciona con dos de las funciones identificadas en esta tesis, *evaluar* y *retroalimentar*; 7) gestor/administrador, tiene que ver con la función identificada como *monitorear* y también con *dialogar/acompañar*. Se puede observar que en la mayoría de los roles que Li et al. (2017) señalan, se ve involucrada la función del diálogo y el acompañamiento que se reporta en esta tesis, por lo que se puede decir que es una función transversal en el quehacer del Asesor en Línea.

Los estudios de Massuga et al. (2021) y Li et al. (2017) dejan ver que las funciones reportadas por los Asesores en Línea en este estudio, convergen con los planteamientos presentes en la literatura que reporta las competencias, roles o tareas que desempeñan estas figuras en los entornos de aprendizaje en línea. A continuación, se presentan las descripciones y ejemplos que los participantes compartieron acerca de sus funciones en la plataforma de la LEP.

Al interior de los módulos, los Asesores en Línea cumplen con múltiples funciones en aras de acompañar a los estudiantes en las actividades que se plantean en el programa, para ello estas figuras ponen en juego sus saberes tecnológicos, pedagógicos, disciplinares y de innovación (García Aretio, 2020). Resuelven dudas desde tipo técnico, por ejemplo, cómo acceder a un recurso hasta aclaraciones respecto a las temáticas que se abordan en el módulo y hacer observaciones a las tareas de los estudiantes.

Presencia didáctica

La presencia didáctica se divide en dos ejes fundamentales: 1) diseño de la experiencia educativa (seleccionar, organizar y presentar el contenido y materiales) y 2) facilitación (gestión instruccional, construcción de conocimiento, instrucción directa, orientar las discusiones, etc.), la cual debe ser una función compartida entre todos los involucrados en la experiencia (Garrison et al. 2000), en este caso, los Asesores en Línea y los docentes en formación.

Desde la parte técnica, los Asesores en Línea tienen la función de *operar la plataforma*, ya que en ellos está el vínculo entre los estudiantes y los recursos que se ofrecen en el entorno virtual. Tanto Massuga et al. (2021) como Li et al. (2017) reconocen que estas figuras requieren tener competencia en manejo de tecnología para poder navegar en la plataforma y ofrecer soluciones a los problemas que se presenten. Son los Asesores quienes se encargan de habilitar los foros de discusión y las actividades cuando corresponde (A3; A4; A5; A6). Asimismo, cuando se identifica algún error u omisión en el módulo, son también los Asesores en Línea quienes buscan la solución:

hay casos en que me ha tocado (en este periodo no, pero en el anterior sí me tocó) un maestro (un alumno) que me dijo ‘En tal sección está repetido el trabajo de otra sección, De un bloque a otro’ y, tenía toda la razón del mundo. Yo le dije ‘Sí, muchas gracias por avisar’. Entonces, yo les cambié la actividad. Les dije ‘tal maestro, le agradezco porque avisó de esta duplicación de la actividad. Entonces, en vez de hacer ésta, vamos a hacer ésta. Me mandan ésta, por favor’. Y así lo solucionamos. (A4-10)

Esta función, referente a la operación de la plataforma y atender dudas de cuestiones técnicas e, incluso guiar a los estudiantes para que comprendan el diseño del curso también es identificada por de Aguinaga et al. (2009) como parte de la presencia didáctica. Estas autoras señalan que este tipo de acciones son parte de la presencia didáctica que ejerce el enseñante en un entorno en línea. Cabe recordar que los Asesores en Línea no son quienes diseñan los módulos específicos que imparten, pero dan cuenta de su presencia docente (o didáctica) con acciones como el ejemplo anterior (función operar) y las que se presentan a continuación (funciones dirigir, monitorear y calificar).

Del mismo modo, los participantes refirieron que dentro de sus responsabilidades está hacer las especificaciones necesarias respecto a las actividades a partir de explicaciones

complementarias a las instrucciones precargadas en la plataforma, es decir, los Asesores en Línea se dedican también a *dirigir la actividad en la plataforma* y resolver dudas, lo que Li et al. (2017) y Massuga et al. (2021) reconocen como la habilidad de guiar y organizar las actividades en la plataforma.

Por ejemplo, una de las estudiantes me dice: ‘es que en esta actividad está pidiendo un ensayo, pero ¿cómo construyo el ensayo? ¿a partir de donde construyo el ensayo?’ Y entonces le vas dando como que... no es propiamente el contenido del módulo ¡vamos!, pero sí impacta en las actividades que realiza en el módulo. Entonces tú les vas dando sugerencias, observaciones, le dices ‘mira, puedes revisar este documento, donde plantea qué tipo de ensayo, cuáles son los elementos que constituyen el ensayo. Yo lo que te pido es que articules con la práctica ¿esto qué tiene que ver, con lo que tú estás realizando?’.

(A2-10)

Asimismo, en los foros de discusión, algunos de ellos afirman que no se limitan a únicamente habilitar los espacios de discusión; sino que ponen atención en las participaciones de los profesores en servicio y les recuerdan los objetivos del foro para guiarlos en el tema o hacer algún comentario de síntesis y cierre (A1; A3). En los entornos de aprendizaje en línea, los foros suelen ser utilizados para promover la construcción de conocimientos en colaboración y el pensamiento crítico (Silva, 2004), pues “permite una comunicación asincrónica favoreciendo una lectura y redacción pausadas lo que mejora la consistencia de la intervención, posibilita la consulta, la reflexión y una intervención más preparada” (Garibay, 2013, p. 38).

De acuerdo con la función para la que se planea el foro, éste puede ser social, argumentativo o pragmático (Garibay, 2013). De este modo, los Asesores en Línea se dan a la tarea de dirigir las participaciones de los profesores según el objetivo que se plantea en cada foro en específico, que, generalmente, son argumentativos y orientados a la reflexión, con base en las lecturas que se revisan en cada bloque de contenidos. Las Asesoras 1 y 5 comentaron que, cuando se percatan que los estudiantes no atienden al objetivo del foro, intervienen para orientarlos:

por ejemplo, vamos a suponer: en el foro se está discutiendo sobre algunos puntos, entonces, también ahí en el foro ‘recuerden que debemos hablar respecto a nosotros mismos sobre tal y tal cosa’ entonces, dependiendo del asunto que se está tratando en el foro, es como yo lo estoy haciendo. (A1-13)

los foros sí están pensados para que haya discusión entre estudiantes y, digamos, el trabajo que yo ahí desarrollo es: reviso y si considero que hay necesidad de orientar la discusión o de precisar cosas, bueno, yo inserto un comentario; si observo que está fluyendo, que sí se está dando la interacción entre el grupo, aperturo el foro y cierro, pero no intervengo, aunque sí monitoreo. (A5-5)

Para dirigir la actividad en la plataforma, otra de las acciones que llevan a cabo los Asesores en Línea es recordar la calendarización de las actividades para que los estudiantes tengan presentes los pendientes y compromisos que tienen en el módulo (A4; A6). El Asesor 6, al reconocer que los estudiantes de esta licenciatura tienen características particulares por ser docentes en servicio, mencionó sus motivaciones para hacer estos recordatorios:

He notado también que si no se les dice exactamente cuándo inicia y cuándo cierra cada bloque ellos, aparentemente, pierden el enfoque de cuándo deben de entregar sus trabajos. Y, entendiendo, finalmente, que tienen otros compromisos que les dificulta a veces estar muy atentos con lo que deben ellos atender en la plataforma (como tareas y trabajos). Entonces siento que esto ha funcionado muy bien que los alumnos tengan esos parámetros de tiempo, para poder saber en qué momento deben apresurar ¿verdad? si fuera el caso, o de ir organizando sus tiempos para poder tener en forma o en tiempo exacto la entrega de sus tareas. (A6-3)

Las acciones relacionadas con la función de dirigir la actividad en la plataforma se ven reflejadas en lo que Vinatier (2021) identifica en su modelo para el análisis de las prácticas docentes como el polo pragmático, el cual “hace referencia a la utilización que hace el docente de herramientas metodológicas para orientar la construcción de los aprendizajes en el aula” (Fragoza et al., 2018, p. 11). Si bien el modelo de Vinatier (2021) está planteado desde una perspectiva de análisis interaccionista de la comunicación verbal cara a cara, es interesante reconocerlo en la comunicación asincrónica mediada por la tecnología en tanto que el polo pragmático es un constitutivo de la práctica docente.

Monitorear el cumplimiento de actividades también es parte del rol que cumple el Asesor en Línea, ya que se mantienen al tanto de lo que hacen (o no hacen) los estudiantes en la plataforma (participación en foros y entrega de tareas) y, en caso de que identifiquen omisiones por parte de los estudiantes o irregularidades en sus intervenciones, los Asesores emiten algún mensaje o comentario para promover que los profesores retomen sus responsabilidades o para

conocer las causas de la situación (A1; A3; A4; .A5; A6). En relación con los planteamientos de la literatura, esta función se hace presente también al gestionar el progreso, regular el comportamiento de los estudiantes (Li et al., 2017), administrar y llevar registro de la actividad (Massuga et al., 2021). La Asesora 1 dijo:

He observado que, por ejemplo, vamos a observar bloque fulanito ‘me faltan tres chicos, a ver, fulanito no ha entrado desde hace diez días ¡ah caray! pero si la primera parte la estuvo entregando de manera puntual’ y reviso mis correos ‘de hecho, me contestó tal correo’, entonces, vuelvo nuevamente a consultarlo ‘oye ¿hay algo en que te pueda ayudar? Fíjate que estoy cerrando y me doy cuenta que no has entregado’ ‘es que, tengo un enfermo’ o tal situación, eso es lo que yo hago y que me hace sentir bien. (A1-10)

El Asesor 4 pone de relieve la importancia de llevar a cabo este tipo de seguimiento en la plataforma, ya que estas acciones minimizan la sensación de frialdad en la relación Asesor-estudiante (A4). Otro reto al que se enfrentan los Asesores en Línea y por lo cual es importante el monitoreo, se deriva de lo que el Asesor 6 reconoce como falta de compromiso por parte de los aprendices, tanto con las entregas y la calidad de las tareas:

Yo siento que una de las amenazas que realmente se tiene en esta modalidad, con la experiencia que tengo, es el compromiso de los alumnos. ... creen ellos (o se imaginan) que uno, como Asesor, no está pendiente de lo que ellos escriben o redactan en sus trabajos ¿qué quiero decir con esto? Realmente ellos utilizan algunas artimañas para poder realizar sus trabajos y esto nos pone en desventaja. (A6-9)

Los Asesores en Línea también refirieron que *calificar las actividades integradoras* es parte de sus funciones (A3; A4; A5; A6; C1; C3). Se relaciona con la competencia de evaluación de los aprendizajes (Li et al., 2017; Massuga et al., 2021) desde la función sumativa (Phillips, 2018). En el documento base de las LINI se establece que, para la evaluación cuantitativa de la actividad integradora de cada bloque, se cuenta con una rúbrica preestablecida que deben utilizar los Asesores en Línea para asignar una calificación de acuerdo a los criterios definidos (UPN, 2017).

El Coordinador 3 mencionó que “cada bloque tiene su rúbrica Por ejemplo, en el bloque I no es la misma rúbrica del bloque II ni del bloque III” (C3-9). Cabe destacar que los estudiantes tienen acceso a dichas rúbricas y conocen los requerimientos de la tarea en cuestión, por lo que el Asesor 3 comenta que “el docente los conoce desde que ingresa. Si él desea un 10,

pues tendrá que ubicarse en el nivel máximo. Ahí está lo que tiene que cumplir para ubicarse en ese nivel máximo” (A3-6).

Si bien el plan de estudios solamente contempla la calificación de la actividad integradora (UPN, 2017), los Asesores en Línea reconocen la importancia de que todas las actividades diagnósticas y de desarrollo sean elaboradas por los estudiantes; ya que, son las que brindan las bases y los contenidos para que “integren” su aprendizaje, por lo que solicitan la elaboración de dichos productos previos para emitir una calificación en cada bloque (A4; C2):

tenemos lo que es el aspecto a considerar para la evaluación de cada bloque, donde les decimos que también los bloques son necesarios cubrirlos todos. ... no puede uno evaluar la integradora si es que no has hecho los bloques. Porque también hay estudiantes que nunca hacen ninguna actividad y nada más entregan la integradora. La respuesta es “no te puedo calificar porque ¿Qué integraste?” Si no tienes una integración no te puedo calificar. (A4-15)

De acuerdo con la Coordinadora 2, este diseño, en que solo se otorga calificación a la actividad final del bloque, también ha causado confusión en los Asesores y en los estudiantes, pues es una lógica distinta a la que suelen trabajar en la institución:

solamente la que lleva una calificación numérica es la actividad integradora (las otras llevan una retroalimentación cualitativa). Para estos Asesores (de los que te comentaba hace un momento) eso no les cuadraba, así como del todo el ‘¿cómo les voy a decir que esto lo mejoren y al final les voy a dar una calificación?’ ‘Bueno porque en el producto final debe tener ya los requisitos que tú quieres que ya reúnan. Ya debe tenerlos’. Esa fue una dificultad apremiante. Y muy al principio de tal forma que dejaban de lado las actividades que no iban a calificar numéricamente. Entonces, se iban solamente a la actividad integradora. Fue nuevamente hablar con ellos ‘no, es que tú los vas a ir acompañando. Haz de cuenta que les vas hacer su examen parcial en tal fecha’. Y como usando esta analogía fue como comprendieron. (C2-8)

Presencia social

Gros (2011) indica que “distancia no es sinónimo de aislamiento o soledad” (p. 41). Al hacer notar su presencia social en la plataforma, el instructor es percibido como una persona real (Garrison et al., 2000), pues promueve un clima de confianza, en el que los participantes pueden

ser más abiertos a las interacciones, sin que éstas se orienten solo al intercambio de información, sino a la construcción de conocimientos (de Aguinaga et al., 2009). En específico, con la presencia social el Asesor:

puede “humanizar” el clima a través de sus acercamientos empáticos, al responder rápidamente las comunicaciones no sincrónicas, propiciar las revelaciones de algunas dimensiones “humanas” de la propia personalidad de los estudiantes y, en general, respetar a las personas como tales. (de Aguinaga et al., 2009, p. 4)

En este marco, se identificó que otra de las funciones de los Asesores en Línea es *animar*. Esta función también puede ser referida como la habilidad de a motivar a los aprendices (Li et al., 2017; Massuga et al., 2021). Es decir, los Asesores en Línea se encargan de motivar a los profesores a participar en los foros y a enviar o mejorar sus tareas e intervenciones (A3; A4; C1). Beltrán et al. (2020) sostienen que, en los entornos en línea, la motivación es crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La motivación puede darse a partir de la interacción entre los participantes, el entusiasmo del enseñante y, además, ser promovida con el tipo de actividades de aprendizaje, las instrucciones y los materiales adecuados (Beltrán et al., 2020).

Asimismo, Gros (2011) señala que una de las competencias que deben tener los facilitadores en línea es la de “ser capaz de crear y mantener un clima de motivación por el aprendizaje” (p. 69). Menciona que, cada una de las acciones del Asesor debe acompañarse de elementos que motiven a los aprendices.

La Coordinadora 1 menciona que “la posibilidad que se tiene es que el Asesor pueda entrar todos los días y revisar el área de mensajes o de ir motivando ¿no? ‘ya estamos cerca del periodo de entrega de tal actividad’” (C1-10).

Del mismo modo, el Asesor 4 reconoce que es útil enviar mensajes que motiven a los estudiantes para darle un tono de “calidez” (A4-10) a la interacción; pero, sin dejar pasar los aspectos que requieren mejorar:

Como que sí funcionan las porras. Decirles ‘échale ganas’ (porque yo nunca les hago comentarios despectivos). Aunque entreguen algo mal ‘¿sabes qué? échale ganas’. Eso sí, soy muy claro ‘esto no es lo que pedimos. Esto no es lo que necesitamos; pero, tú puedes échale ganas’. (A4-11)

Si bien Beltrán et al. (2020), afirman que “los profesionales deben ser conscientes del importante papel que desempeñan para influir en la motivación del alumno al diseñar actividades

de aprendizaje” (p. 320), esta vía de motivación no está en manos de los Asesores en Línea, ya que todas las actividades que se plantean en los módulos están prediseñadas.

De la mano de estos mensajes de motivación está otra de las funciones: *dialogar* o *acompañar*. Para el desarrollo de esta función, se ponen de relieve competencias como construir comunidades de aprendizaje, facilitar el aprendizaje en grupo, mantener un ambiente cordial (Li et al., 2017), atender mensajes de manera oportuna y promover la comunicación y la confianza (Garrison et al., 2000) a partir de la interacción empática (Massuga et al., 2021).

La comunicación con los profesores se da, principalmente, a través de la mensajería, la cual los Asesores en Línea consideran una herramienta para la atención de dudas y para la construcción de un espacio de mayor cercanía, puesto que hace posible una interacción más constante (A4; A6). Al respecto, el Asesor 4 comentó que “la parte de los mensajes es, digamos que, la parte más próxima que yo tengo para con ellos. No siento que tampoco sea lo ideal, pero sí es lo más próximo que hay a la calidez” (A4-9).

Un elemento relevante para que los Asesores dialoguen con los estudiantes es tener en cuenta sus características, ya que se trata de profesores en servicio que estudian una licenciatura de nivelación (UPN, 2017). Los Asesores en Línea tienen esto presente, pues expresan que su manera de interactuar con los profesores es distinta a la comunicación que tienen con estudiantes de formación inicial. La Asesora 5 mencionó:

yo era de “no es una reunión social, es académico, una discusión que, yo digo, es entre iguales”; pero, sí funciona, sí opera que no es entre iguales, que, particularmente los profesores, sí identifican jerarquías. Han aprendido a vivir en un sistema muy jerárquico y muy autoritario como es el Sistema Educativo Mexicano. Entonces, no estoy diciendo que sean subordinados, lo que estoy diciendo es que, en la relación profesor/estudiante, sí leen, políticamente (sobre todo los de primaria), lo que está uno diciéndoles. Entonces, hay que ser muy cuidadosos en el lenguaje. (A5-12)

De nueva cuenta, se destacó que, derivado del carácter asincrónico de la plataforma, es complicado establecer una interacción dialógica con los estudiantes (A7; A8; A9), pues restringe la comunicación únicamente al medio escrito, lo cual es considerado como un entorno “cuadrado” (A9-4:38) y “frío” (A9-4:20). Según Sosa (2021), la escritura es la principal herramienta de comunicación en el entorno en línea “para aprender, a partir de identificar,

enunciar, relacionar, priorizar, argumentar, entre otras posibles acciones para construir los aprendizajes en las aulas virtuales” (p. 18)

Si bien los Asesores en Línea reconocen las ventajas que otros medios como el correo electrónico, las llamadas telefónicas, las videollamadas o las redes sociales, la mayoría menciona que prefieren mantenerse dentro del margen institucional y únicamente usar la plataforma (A1; A4; A5; A7; A9), principalmente por cuestiones de tiempo (A5) o por protección personal (A7; A9).

No obstante, estos mismos Asesores también destacaron que, aunque sea dentro de la plataforma, intentan propiciar la interacción con los estudiantes y hacer notar su presencia a través de mensajes y foros complementarios (foro de bienvenida, foro de dudas o avisos) a los predeterminados en la plataforma (A1; A2; A3; A4; A5; A6; A7; A8; A9); sin embargo, de acuerdo al testimonio del Asesor 7, la respuesta por parte de los profesores en servicio suele ser baja:

yo sí los orillo a que usen las herramientas de comunicación con su servidor, que es la mensajería “contésteme este mensaje” y ¿qué cree? El 30% lo contesta y se tardan un mes en contestar. Hay más del 50% de personas que nunca me contesta el mensaje de bienvenida ni los otros 20 o 30 que llevo a cabo. (1:27)

En los casos en los que los estudiantes requieren atención por parte de los Asesores en Línea, los participantes subrayan la relevancia de hacerse presentes constantemente y dar respuesta a las dudas de los estudiantes en el momento oportuno (C1; A2; A4; A5; A7; A8; A9), aspecto que Gros (2011) reconoce como fundamental para el acompañamiento en la formación en línea. El Asesor 7 comentó:

Si yo soy docente [Asesor en Línea], ahí sí voy a eso: yo tengo que revisar los mensajes de los chicos diario, porque si no, entonces me estoy distanciando en la distancia. Si solamente entra en sábado y el domingo porque se va con su mamá o con alguien a poder usar el Internet y estamos hablando de alumnos que, a lo mejor sí viven en comunidades en donde sí hay que desplazarse para el Internet Entonces, si él escribe el sábado o escribe el viernes y lo yo leo hasta el lunes y le contesto, él me va a volver a leer una semana después. (A7-1:24)

Desde la misma perspectiva, la Asesora 5 mencionó la importancia de hacerle saber a los estudiantes la disponibilidad que tiene el Asesor, que, aunque lo ideal es siempre estar presentes

en la plataforma, si hay alguna situación que no lo permita, esto debe informarse a los aprendices, para evitar sensación de abandono:

¿Qué otra estrategia me ha funcionado? que yo creo que, no sé si llamarle estrategia porque es estar ahí, o sea, todos los días estar ahí, y, el día que no vas a estar, señalar ‘no estoy sábado y domingo’ o ‘no estoy domingo’ o ‘no estoy lunes’ porque experimentan un abandono y no me refiero psicológico, sino: “el profesor se fue, el profesor no me respondió”. (A5-4)

Si bien las condiciones de asincronía en las que se desempeñan los Asesores en Línea limitan las posibilidades que tienen de expresar su presencia social, estas figuras reportan que implementan distintas acciones dentro de sus funciones para promover un ambiente de confianza para favorecer la comunicación con los profesores en formación.

Presencia cognitiva

La presencia cognitiva se relaciona con el pensamiento crítico y reflexivo, es decir, el uso de la comunicación en el entorno mediado por computadoras para la construcción de significados (Garrison et al., 2000). La reflexión es uno de los ejes que guían el programa de la LEP, por lo tanto, los Asesores en Línea, además de dar cuenta de su presencia cognitiva, promueven que los docentes en formación demuestren la suya.

Debido a que los estudiantes de este programa son profesores en servicio, el plan de estudios señala que fue diseñado “con base en la reflexión de la práctica docente y la recuperación de la trayectoria laboral” (UPN, 2017, p. 3). En este sentido, los Asesores indican que hay actividades en los módulos que se orientan tanto a recuperar saberes como a conectar lo que los estudiantes aprenden en el módulo con lo que realizan en su práctica docente, lo cual implica su presencia cognitiva (Garrison et al., 2000):

varios de los módulos de [la Licenciatura en Educación] Primaria concluyen con un proyecto de acción o de intervención, en donde la idea es que no solo se traduzca un acto técnico administrativo en la planeación sino justo un acto cognitivo primero. O sea, porque implica que el maestro también valore y revalore todos sus saberes; pero que haga una lectura diferente del currículo y esto les permite accionar desde otra perspectiva, otra mirada. No digo ni mejor ni mucho menos, sino desde otra perspectiva. (A2-6)

Es importante mencionar que algunas de estas actividades llegaron a verse afectadas por la COVID-19, ya que, si bien la licenciatura es virtual, las tareas que se proponen están diseñadas para implementarlas en la presencialidad (A1; A3; A5). La Asesora 5 reconoció que algunas de sus estudiantes lograron adaptarse al trabajo a distancia “ahora con la pandemia, al principio era como ‘solo planeen y reflexiones sobre la planeación’. Ahora, por ejemplo, este grupo con el que estoy trabajando ahora, han sido muy creativas y han señalado que lo están trabajando en línea” (A5-7).

En la experiencia de la Asesora 1, comenta que, en los primeros cuatrimestres de la contingencia, propuso a los profesores dos alternativas para llevar a cabo la reflexión de la práctica:

ahora que estamos con lo de la pandemia, el primero y segundo cuatrimestre, que fueron todavía del 2020, fueron ‘maestra, pero si no tengo grupo ahorita, todo es en virtual’ les digo ‘tienes dos alternativas, uno: recurre a alguna experiencia que hayas vivido con un grupo y ahora hazla en paralelo con la lectura ¿qué te dice? ¿Qué es lo que está haciendo el docente? ¿lo está haciendo bien o lo está haciendo mal? Y el docente eres tú. No me interesa si dices que el director o que el padre de familia, no, aquí el que va a resignificar su práctica profesional, eres tú, que es la intención de la Licenciatura, que resignifiques tu práctica’. (A1-7)

Aunque en la plataforma la actividad solicita esta reflexión, es tarea de los Asesores en Línea *promover la reflexión sobre la práctica*, ya que en ocasiones los aprendices no logran relacionar los aspectos teóricos y metodológicos que se revisan en el módulo con lo que ellos ponen en práctica en su salón de clases. Esta función es parte de la facilitación del proceso cognitivo del estudiante, la orientación hacia el desarrollo del aprendizaje autorregulado (Li et al., 2017) y la estimulación de la capacidad crítica (Massuga et al., 2021). El Asesor 3 comentó:

Me ha pasado con algunos [profesores], muy jóvenes. Que ellos sí se recitan y dicen que son docentes constructivistas, que además promueven el aprendizaje significativo y hasta el situado. No, no ¡un discursazo! Digo ‘pues entonces, muéstrame una estrategia que enseña en función de. Así como me dices que trabajas’. (A3-9)

La reflexión sobre la práctica requiere que el profesorado retome las acciones que ha llevado a cabo y las analice, para identificar cuáles fueron sus respuestas y reacciones ante las

situaciones que enfrentó (Schön, 1992). Tardif y Nunez (2018) mencionan que la reflexión coadyuva al aprendizaje del docente.

Los Asesores en Línea identifican estudiantes que reconocen el valor de los nuevos contenidos que van descubriendo en el trayecto de su formación en la LEP. Tal es el caso del Asesor 3, quien mencionó la reacción de una de sus estudiantes al aprender respecto a nuevas maneras de enseñar la lecto escritura:

Recuerdo de una maestra que decía que ella seguía enseñando con el ‘ma, me, mi, mo, mu’. Que a ella le había dado muy buenos resultados. Entonces, cuando empezamos a revisar sobre la metodología de la enseñanza de la lectoescritura, pues, como que se le cayó una venda de los ojos. Y ella de inmediato dijo ‘es que esto yo, yo no lo sabía ¡Yo no lo sabía!’ y entonces, a partir de eso, empezó a diseñar aprendiendo otras variables.
(A3-9)

Sin embargo, este mismo Asesor continuó su testimonio comentando respecto a experiencias distintas: ‘otros [estudiantes], pues que no, aferrados en el mismo sentido, que, si así les ha dado resultado, así se van’ (A3-9). En consonancia con esto, el Coordinador 3 subrayó que, en algunos casos, más que la comprensión de los temas y el desarrollo de las actividades, la reflexión sobre la práctica resulta compleja para los docentes, ya que, si los contenidos revisados en el módulo se contraponen a su práctica, les “cuesta más trabajo, decir ‘creo que sí estoy trabajando de una manera no tan adecuada’ ... cuesta mucho trabajo reconocer en qué yo estoy mal” (C3-10). En estos casos, el Asesor 3 y la Asesora 5 comentaron que recurren al uso de preguntas de reflexión que lleven al profesor a cuestionar su actuar profesional. El uso de preguntas de reflexión es parte de las estrategias de retroalimentación que se describirán más adelante.

Como destacan Massuga et al. (2021), los tutores (Asesores en Línea en este estudio de caso) tienen “numerosas responsabilidades y roles relacionados con su desempeño” (p. 2). Todas las funciones que llevan a cabo los Asesores en Línea están estrechamente vinculadas entre sí. Requieren habilitar actividades (operar) para poder resolver las dudas que se presenten (dirigir), lo que los lleva a estar al tanto del cumplimiento de las entregas e intervenciones (monitorear) y de motivar a los estudiantes a participar y a elevar la calidad de sus tareas (animar). Todo ello, a través de la escritura de mensajes en la plataforma, con los que intentan tanto darle “calidez” (A4) al entono digital (dialogar), como ayudar a los estudiantes a analizar su práctica profesional

(promover la reflexión) y a mejorar en su proceso formativo (retroalimentar), hasta evaluar cuantitativamente en las actividades integradoras (calificar).

Presencias simultáneas

Los Asesores en Línea refirieron que *retroalimentar las actividades* también es una de las funciones que llevan a cabo (C1; C2; C3; A1; A2; A3; A4; A5; A6). Cada uno expresó su experiencia al retroalimentar y algunas de las estrategias que ha desarrollado para llevar a cabo el proceso de acompañamiento a los estudiantes al hacer las observaciones de sus tareas. Dada la relevancia de esta función en los entornos en línea (Philipsen et al., 2019), y de su complejidad, se identificó que es un proceso que implica tanto la presencia didáctica como la social y la cognitiva, por ello se colocó en una categoría emergente: presencias simultáneas. En el siguiente apartado se aborda la retroalimentación de manera particular.

Retroalimentación

Como se refirió en el capítulo del *Método*, en la segunda fase del estudio se identificaron tres Asesores en Línea que destacaron en su labor, ya que emitían comentarios elaborados, con señalamientos individualizados respecto a las tareas (evidencias de aprendizaje en forma de textos) de los estudiantes. Es importante mencionar que en el análisis de los comentarios en la plataforma⁸ se encontró que seis (26%) de los 23 los Asesores emitieron comentarios de retroalimentación predominantemente personalizada, otros 6 (26%) con comentarios predominantemente estandarizados con personalización, siete (31%) con comentarios predominantemente estandarizados y cuatro (17%) con retroalimentación nula.

A partir del análisis cualitativo del contenido de estas entrevistas focalizadas se estructuraron los resultados que se presentan a continuación. En primera instancia se describe el perfil de los tres Asesores en Línea destacados; posteriormente, se aborda la retroalimentación, desde el concepto que los participantes refieren y las características que le atribuyen a este proceso y, por último, las prácticas de retroalimentación que ellos implementan. Cabe mencionar que algunos de los planteamientos de los Asesores focalizados coinciden con los testimonios de los Asesores de la fase exploratoria, por lo cual también son recuperados en este apartado.

⁸ Momento 1 de la Fase 2 (Método)

Perfil de los Asesores en Línea destacados

Los participantes compartieron información respecto a sus antecedentes académicos y profesionales. Ninguno de los tres participantes contaba con formación inicial orientada a la educación. El Asesor 7 es Licenciado en Relaciones Internacionales, el Asesor 8 es Ingeniero Mecánico Electricista y el Asesor 9 es Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Dos de los Asesores en Línea mencionaron tener grado de doctorado (A7 y A8) y uno de maestría (A9), todos en el campo educativo.

Los tres Asesores en Línea comentaron haber trabajado en otras instituciones educativas (A7; A8; A9), en instancias gubernamentales (A7; A8) y en empresas privadas (A8; A9). Asimismo, todos reportaron contar con experiencia en formación en línea, en otras plataformas y en el manejo de tecnologías. Un ejemplo de esta experiencia es la del Asesor 7:

Desde el 2007 ... en la Universidad Abierta y a Distancia de la SEP. Entonces, yo empecé ahí como asesor en línea ya, formalmente, con grupos enormes: dos grupos de más de 60 alumnos cada grupo, bueno, eran módulos, pues. Ahí empezó la experiencia. Más adelante, educación en línea en una universidad privada tanto en licenciatura como en maestría en línea (la maestría en Educación). Eso me fortaleció mucho, ya estamos hablando como en el 2011-2012, que es precisamente en línea con plataforma *Moodle*. En otra universidad privada también en clases híbridas, con el modelo híbrido de una de las universidades (no quiero decir, no quiero hacer anuncios) ... en otra de las universidades muy líderes, en su tiempo, de aprendizaje híbrido, eran: clase presencial sábado; pero en línea con *BlackBoard* entre semana, ahí estamos hablando también del 2011, 2012, 2013. (A7-1:11)

Respecto a su trabajo en UPN, se registraron diferencias entre los participantes, relacionadas con su antigüedad laborando en esta Universidad. El Asesor 9 comentó que entró a trabajar en la Institución entre los años 2013 y 2014, el Asesor 7 en 2016 y el Asesor 8 en 2019. Por lo tanto, el único de ellos que tuvo la oportunidad de colaborar en el diseño de las LINI fue el Asesor 9.

En relación con el tipo de contratación, el Asesor 8 trabaja en UPN de tiempo completo, en lo que él refirió como una “plaza no definitiva” (2:12) o “eventual” (2:12). Los Asesores 7 y 9 laboran en UPN de medio tiempo y por contrato. Es decir, ninguno de los participantes cuenta con una plaza basificada en la institución. En las Instituciones de Educación Superior (IES)

mexicanas, predominan los Profesores de Tiempo Parcial (PTP): por horas, de medio tiempo y de asignatura (López Damián et al., 2016). Si bien en la literatura se reporta que los PTP suelen tener rendimiento limitado en sus funciones académicas, puesto que “realizan docencia de menor calidad y muestran un compromiso laboral menor que los profesores de tiempo completo” (López Damián et al., 2016, p. 24); también se ha encontrado registro de PTP que tienen cualidades equiparables a las de los Profesores de Tiempo Completo (PTC) (López Damián et al., 2016).

Tal es el caso de los Asesores en Línea que participaron en esta fase del proyecto, pues, aunque solo uno es PTC (sin base laboral), los tres reflejaron prácticas destacadas en su manera de ejercer su rol académico, específicamente, en la retroalimentación emitida en la plataforma, ya que por ello fueron seleccionados para estas entrevistas y se reconocen como profesionales comprometidos con su rol (A7; A8; A9).

Es importante mencionar que este grupo particular de Asesores en Línea también señalan que ellos perciben que su función principal en la LEP no radica en enseñar, sino en ser mediadores, revisar y retroalimentar tareas (A7; A8), por lo tanto, es un rol distinto al que habían trabajado en otros espacios como los cursos presenciales en la misma UPN. En palabras del Asesor 8:

en línea es algo impersonal, ellos [los estudiantes] (como ya están pre estructurados los cursos) realizan las actividades que se les han señalado y uno tiene la única función de revisar las actividades que pueden ser un mapa conceptual, un ensayo, un diagrama de flujo, un cuadro sinóptico, en fin, hay tantos productos que ellos pueden entregar y uno los retroalimenta. Esa es nuestra función como tutores, más bien ese es el nombre. No está uno enseñándoles o mostrando el conocimiento; sino más bien revisando lo que ellos, con sus recursos informáticos y su propia capacidad y conocimientos previos y demás competencias para lanzar el producto y uno los retroalimenta. (2:17)

Inclusive, este mismo Asesor refiere que él no considera que su labor consiste en asesorar, puesto que señaló: “la asesoría la considero no como docente en línea sino ya como, por ejemplo, un trabajo de tesina ... y así sí me puedo llamar ‘soy su asesor’, porque me presentan los avances y yo los retroalimento” (A8-2:40), por lo que, en su trabajo en la LINI él se considera *tutor* (aunque en este programa formativo la figura del Tutor tiene funciones distintas).

El Asesor 7 reconoció que, a partir de sus intervenciones y su manera de retroalimentar, aprovecha para abonar a la formación de sus estudiantes, más allá de lo que se plantea en la plataforma, lo que lo hace sentir más cercano a la enseñanza. Al respecto mencionó “dejo de ser asesor y me convierto en maestro ¿no? Porque no nada más califico tareas montadas y, ... aunque sea asincrónicamente este tipo de retroalimentación, les dejo ver que tienen algo que aprender con su servidor” (A7-1:65). Asimismo, el Asesor destacó su vocación y gusto por desempeñar su rol en la LEP:

le voy a decir uno de los secretos de por qué estoy aquí en la [Unidad UPN] y no me he ido ... ¿por qué estoy ahí en lugar de estar atascado de horas en privadas? me encanta asesorar ... y yo soy feliz con eso. (A7-1:105)

Por su parte, el Asesor 9 comentó que dar cuenta de los avances y mejoras de sus estudiantes en las entregas de las actividades le hace sentir satisfecho con su trabajo, pues identifica que dichas mejoras se derivan del seguimiento y retroalimentación que él les brinda:

Yo sé que de todo lo que uno ve [contenidos], en realidad se queda una pequeña parte de todos los temas que uno ve; pero, si en algo uno ayuda a pulir sus trabajos y que se vean profesionales, que escriban mejor, que muestren conocimiento del tema, que muestren la comprensión general del tema que se está tratando (en este caso, de la evaluación) para mí, eso es lo que me queda como ganancia. (A9-4:76)

Como se percibe en estos testimonios, los Asesores en Línea reconocen que su rol es importante para la formación de los profesores en servicio y relacionan el acompañamiento y la presencia con la función de retroalimentar a los estudiantes. A continuación, se trata con particularidad esta función.

Naturaleza de la retroalimentación

Los Asesores en Línea señalaron qué concepto tienen de la retroalimentación y qué características le atribuyen. El Asesor 8 indicó que retroalimentar “significa comprometerse a revisar el producto que el estudiante ofrece y guiarlo, brevemente sus atinos; pero, sobre todo, las deficiencias del producto” (2:31). Esta concepción, además de destacar el compromiso que el Asesor atribuye a brindar retroalimentación, se relaciona con el señalamiento de Alvarado (2014), quien menciona que la retroalimentación presenta la oportunidad de ayudar al estudiante

a identificar, en el momento preciso, “omisiones, errores y aciertos” (p. 61) de la tarea. Por otro lado, el Asesor 7 refirió la retroalimentación como un proceso de mediación:

La retroalimentación sería la forma en que yo estoy mediando el desarrollo cognitivo, en este caso, aprendizaje individualizado del alumno y el proceso de enseñanza, ya sea de mi persona, que es muy limitado, como Asesor en Línea (porque ya todo está montado) y todos los elementos de ese aprendizaje, es decir, todo lo que tienen ellos en la plataforma del programa. (1:32)

En este testimonio del Asesor 7 se reafirma que los Asesores en Línea sienten su rol como una función mediadora de los estudiantes con la plataforma y sus recursos, es decir, una función no avocada a un proceso de enseñanza.

Se destacó también que la retroalimentación es el espacio en el que estos Asesores en Línea tienen la oportunidad de tener cierto grado de intercambio con los estudiantes, puesto que la plataforma limita las opciones para este tipo de interacciones; ya que, aunque cuentan con la mensajería, ésta no suele dar buenos resultados para la comunicación (A7; A8; A9). El Asesor 7 ejemplificó esta situación:

La retroalimentación es la que me da la posibilidad [de mediar entre alumnos, contenidos, materiales, conocimientos y plataforma] ¿no? Porque yo tengo nada más dos oportunidades: la mensajería, que es la que comunicación en donde en el primer mensaje también les digo que pongan su foto y les especifico que es para darle un rostro humano al aula; el otro es la retroalimentación. (1:94)

Esta condición, derivada del entorno asincrónico y de los lineamientos institucionales (UPN, 2017) representa una desventaja para una mayor posibilidad de interacción en línea, ya que, de acuerdo con Moreno (2021) la retroalimentación en entornos virtuales ofrece un amplio abanico de opciones para apoyar el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, las videollamadas y grabaciones de audio y video tienen la bondad de hacer observaciones más puntuales respecto a la tarea y de almacenarse para que los aprendices los repitan en caso de ser necesario (Moreno, 2021). De hecho, Hattie y Timperley (2007) también consideran que la retroalimentación por medio de video o audio suele ser de las más efectivas. Por su parte, Mahapatra (2021) señala que dos de las herramientas más efectivas para entregar retroalimentación son *Google Docs* y *Whatsapp*.

En cuanto a las características que se le atribuyen a la retroalimentación, se mencionó que ésta “no puede ser punitiva” (A7-1:40) y, de la mano este aspecto, se afirmó también que “la retroalimentación es ayuda” (A7-1:62). En este entendido, los Asesores en Línea reconocen la función formativa de la evaluación (Phillips, 2018), expresada a través de sus comentarios de retroalimentación. Al igual que en el estudio de Martínez et al. (2021), desarrollado en otros programas en línea que oferta la UPN, los Asesores en Línea reconocen que la retroalimentación es una acción continua. En este punto es importante recordar que la mayoría de las actividades (las diagnósticas y las de desarrollo) que tienen que elaborar los estudiantes en el transcurso del módulo, están diseñadas únicamente para ser retroalimentadas, pues el programa (UPN, 2017) no contempla que reciban una calificación numérica.

El Asesor 8 considera la participación del estudiante como parte del proceso, ya que comentó que “retroalimentación significa que uno revisó y que el estudiante nota sus deficiencias para corregirlas en el futuro” (2:34). Se pretende que la retroalimentación brindada en las actividades de diagnóstico y de desarrollo sea retomada por cada estudiante para mejorar su siguiente producto y, en especial, las actividades integradoras (que son evaluadas con una rúbrica prediseñada y sí reciben calificación numérica) (A9). En este sentido, el Asesor 9 también refirió la importancia del involucramiento del aprendiz:

Retroalimentar es una riqueza entre el docente y el estudiante, para mí no es nada más lo dado del estudiante. No soy conductista (en el sentido de que el conductismo dice que el docente tiene todo el conocimiento y el estudiante es una mente vacía casi, casi que vamos a llenar). Yo creo que es un proceso de mediación y la retroalimentación tiene que ver con eso, con ese proceso de interacción social, interacción académica, entre docente y estudiante, entre pares, entre docentes y docentes, etc. Esa es la riqueza de la retroalimentación: el poder aprender todos juntos. (4:74)

Estos comentarios reflejan que los Asesores en Línea reconocen que la retroalimentación no se trata solamente de un producto; sino de un proceso de interacción con el estudiante para promover la mejora de las tareas y de los aprendizajes. Estos planteamientos convergen con lo mencionado por Quezada y Salinas (2021), quienes establecen en su modelo de retroalimentación, que debe tratarse de un proceso bidireccional y continuo.

Sin embargo, en la literatura actual, de acuerdo con el enfoque dialógico, se destaca que dicho proceso habrá de contar con distintos momentos de intercambio entre los aprendices y el

docente (Carless, 2016; Quezada y Salinas, 2021); situación que no es común en el entorno de la LEP, ya que los estudiantes no suelen dar respuesta a los comentarios de retroalimentación que reciben (A7). En este punto es importante reconocer que los aprendices requieren alfabetización para la retroalimentación (Quezada y Salinas, 2021), ya que puede presentarse el caso en que los profesores en servicio no atiendan las observaciones que reciben en los comentarios de retroalimentación porque no saben qué respuesta es la que se espera ellos, no comprenden el mensaje o no saben cómo hacer uso de la información que están recibiendo (Hattie y Timperley, 2007; Quezada y Salinas, 2021).

La retroalimentación continua permite a los Asesores en Línea identificar si los estudiantes han atendido las observaciones que se les han dado en actividades previas. El Asesor 8 comentó que los estudiantes “en realidad tienen poca oportunidad de platicar con uno, aunque sea vía mensaje, generalmente ellos reciben la retroalimentación y lo que hacen es tomar en cuenta las referencias para en el futuro mejorarlas” (2:39). En este sentido, el Asesor refirió:

más o menos en la [actividad] integradora se acuerda uno “¡ah! Ya está de nuevo lo que presentó en la [actividad] diagnóstica”. Entonces si lo repitió tal cual, se nota ¿no? Pero si estaba bien retroalimentado entonces, como que tiende uno a observar eso ¿no? Que sí hubo cierta mejoría o no. Además, una vez integrado todo que ponga, por ejemplo, una tabla que usó en una de las actividades y la repite ahí pero bueno, si está bien hecha entonces no hay problema, si está el mismo error entonces, ya le baja su calificación, se van sumando las deficiencias. (A8-2:35)

Es entonces, en las actividades posteriores que los Asesores en Línea pueden dar cuenta de que el proceso de retroalimentación ha sido completado, al percatarse de los cambios que los profesores demuestran en su escritura y en los productos que entregan (A7; A8; A9). Como señala Boud (2015), para considerar que la retroalimentación realmente tuvo lugar, es necesario que se observe un cambio en el estudiante.

Los Asesores en Línea también refirieron que en el transcurso del módulo hacen cambios en la manera de retroalimentar, ya sea por el tipo de actividad, su propia experiencia o por la recuperación de retroalimentaciones anteriores (A7; A8). Estas acciones se reconocieron como evolución de la retroalimentación (A7). Como un referente semejante, Hattie y Timperley (2007) también reconocieron en su estudio que la retroalimentación puede ser entregada de manera

distinta, al depender del tipo de estudiante y, del mismo modo, la retroalimentación puede ser recibida de distintas maneras, según la percepción de cada aprendiz.

Un ejemplo de lo que se denominó evolución de la retroalimentación fue comentado por el Asesor 7, quien mencionó que, en la retroalimentación de las primeras actividades, él intenta motivar a los estudiantes para que permanezcan en el módulo, sin perder de vista la función formativa de sus intervenciones pedagógicas:

Al principio yo tengo que cuidar que no se vayan [del módulo] y entonces soy más laxo en la retroalimentación, les reconozco más lo positivo y minimizo o hago menos significativo lo que tienen que mejorar; pero, hago las dos cosas, porque si no, no estoy haciendo mi trabajo. Después va avanzando, después va disminuyendo el hacer grande lo bueno y puntualizar muy bien lo que no están haciendo, porque también el maestro tiene que evolucionar. Entonces, yo creo que es una evolución, en conjunto, del docente con el calendario y con su servidor. Esa sí ya me la tengo como de manual. (1:57)

Este Asesor justificó su actuar, ya que comenta que uno de sus principales propósitos en la LEP es “que no se caiga la matrícula, porque, lamentablemente, está en 50% el abandono” (A7-1:55). Este aspecto es relevante, pues en la literatura se reporta que “los cursos de formación en línea son considerados en ocasiones como poco motivadores debido a la ausencia de relación con el tutor y entre los participantes del curso” (García et al., 2020, p. 95). Asimismo, Shute (2008) y Bonnel (2008) destacan que, en los entornos en línea, la retroalimentación adecuada es un factor que motiva el aprendizaje, ya que no recibir retroalimentación puede llevar a los estudiantes a la procrastinación e, incluso, a la reprobación del curso.

Así como el Asesor 7 ha identificado la importancia de iniciar el módulo con retroalimentaciones con las características mencionadas; el Asesor 8 reconoce que son distintos los comentarios que emite, según el tipo de actividad:

[La retroalimentación] va cambiando. Por ejemplo, no es lo mismo una actividad diagnóstica ..., ahí es un poco más como lo que él [el estudiante] tiene de conocimiento y su habilidad para expresarlo; en cambio ya en las más avanzadas en otras, ya piden que citen autores (que sí quede claro lo textual del autor o lo que ellos piensan de lo que dijo). Entonces, [la retroalimentación] ya es un poco más a fondo y sobre todo en la integradora. Pero al principio, incluso, si no citan fuente de información no importa, es un diagnóstico lo que ellos manifiestan y con eso estás demostrando experiencia o que

conoces el tema, etc. En cambio, repito, más adelante sí son más factores más profundos para que quede bien evaluado. (2:41)

En síntesis, este grupo de Asesores en Línea percibe la retroalimentación como un proceso que es parte fundamental de su rol y que puede tener distintas funciones, según sea el momento del módulo o los objetivos de la actividad y del Asesor. Además, reconocen que la retroalimentación ha de orientarse a ayudar a los estudiantes a mejorar, concepción que se alinea a los planteamientos del programa de estudios, con la idea de llevar un acompañamiento formativo en los trayectos de cada módulo (UPN, 2017).

Prácticas de retroalimentación

Los Asesores en Línea compartieron las prácticas concretas que implementan para llevar a cabo el proceso de retroalimentación, incluyeron los aspectos que toman en cuenta para dar una retroalimentación individualizada, la manera en la que redactan los comentarios y los elementos que incorporan en ellos.

Las prácticas de retroalimentación identificadas fueron organizadas en tres grupos: 1) estrategias discursivas, 2) estrategias interaccionales y 3) estrategias instruccionales. Estas agrupaciones se fundamentan desde dos perspectivas teóricas distintas: 1) desde el campo de la comunicación, con el enfoque sistémico funcional de la gramática (Halliday, 1975, como se citó en Makuk, 2010); y 2) desde el estudio de la enseñanza y el aprendizaje en línea, con el modelo de los elementos cruciales de una experiencia educativa en línea (Garrison et al., 2000).

La primera perspectiva es la de Halliday (1975, como se citó en Makuk, 2010), quien propone, desde el enfoque sistémico funcional para la gramática, tres dimensiones para el análisis de las comunicaciones: campo, tenor y modo.

el concepto de campo describe el tema o la actividad descrita en un texto; la noción de tenor permite caracterizar la relación entre emisor y receptor, aportando información acerca de la relación interpersonal entre emisor y comunidad discursiva, y, finalmente, el modo, abre la posibilidad de un análisis léxico semántico y gramatical del registro.

(Makuk, 2010, p. 64)

En cuanto a la segunda perspectiva, es importante destacar que es la única que se plantea desde la mirada de la actividad educativa en un entorno no presencial, incluso, en un espacio de aprendizaje solo con interacciones asincrónicas. El modelo propuesto por Garrison et al. (2000)

consiste en tres presencias: la presencia cognitiva, entendida como la habilidad de construir significados a partir de la comunicación sostenida; la presencia social, que es una forma de comunicación socioemocional posible en los entornos virtuales, pues consiste en la habilidad de proyectar características personales en la comunidad y presentarse como “personas reales” a través del medio de comunicación utilizado; y la presencia didáctica, que se relaciona con dos funciones generales: a) diseño de la experiencia educativa (seleccionar, organizar y presentar el contenido) y b) facilitación (responsabilidad compartida entre docente y estudiantes).

En la Figura 5.1 se presenta un esquema de las estrategias de retroalimentación que reportaron los Asesores en Línea.

Figura 5.1

Prácticas de retroalimentación implementadas por los Asesores en Línea



Nota. Elaboración propia

Prácticas discursivas

En relación con el modelo de Halliday, las prácticas discursivas corresponden al *modo*, pues son aquellas que son utilizadas por los Asesores en Línea para darle forma y estructura a los comentarios de retroalimentación. Asimismo, estas prácticas tienen relación con la presencia social que plantean Garrison et al. (2000), pues son la base sobre la cuál se establece la comunicación entre los participantes de la experiencia educativa.

En cuanto a la manera de redactar los comentarios de retroalimentación, todos los Asesores en Línea (tanto los de la fase exploratoria como los de la fase focalizada) mencionaron la importancia de cuidar el lenguaje y las palabras a utilizar. Es decir, ponen especial atención en el *tono que imprimen en sus intervenciones*, ya que buscan, dos cosas: 1) promover un ambiente respetuoso, cálido, empático y de confianza (A3; A4; A5; A7; A9) y 2) emitir mensajes claros, que no se presenten a mal interpretaciones (C3; A5), ya que la comunicación escrita en el entorno virtual tiene la limitante de no estar complementada por elementos del lenguaje oral y corporal:

hay que cuidar, incluso, el lenguaje. Así de manera directa [cara a cara], puedes decirle rudamente a un estudiante; pero, se lo estás diciendo con una sonrisa, el estudiante va a encontrar el sentido en tu mirada, en la sonrisa, en la calidez en tus palabras, aunque, lo que le estás diciendo puede ser rudo. Esto no puede ser en línea, en línea tienes que ser muy cuidadoso, porque no mides, no está claro el impacto ¿cómo lo va a leer? Hay un proceso de reinterpretación. (A5-4)

Aunado a esto, los Asesores mencionan que, al redactar sus comentarios de retroalimentación, suelen iniciar con un saludo utilizando el nombre de cada estudiante y agradeciendo que hicieron el envío de la tarea (A7; A8; A9), para que los profesores perciban que su esfuerzo es tomado en cuenta. La Asesora 5 mencionó:

Entonces, tienes que matizar, tienes que cuidar cómo usas el lenguaje, para que no solo llegue el mensaje, no solo llegue (lo voy a poner en esas palabras), la corrección, sino, que llegue la forma y que a la otra persona le resulte, de entrada, cordial “ah, está valorando lo que hago”. (A5-13)

Los participantes destacaron que, en ningún momento consideran adecuado el uso de un lenguaje agresivo o negativo (A7; A8; A9). Inclusive en las ocasiones que requieren solicitar la

participación o la entrega de trabajos a estudiantes que se han rezagado, buscan la manera de comunicarlo con un tono no directivo y cordial. Un ejemplo de esto lo dio el Asesor 7:

les escribo “maestro, falta su participación en el foro, necesitamos de su aprendizaje, necesitamos que nos aporte algo” y, es decirles bonito, porque al fin de cuentas siempre hay algo que tienen que decir y hay algo que podemos aprender hasta de quien pensaba que no tenía nada que decir. (A7-1:83)

El Asesor 9 atribuye el uso de la escritura en tono no autoritario (Lunsford, 1997) para, en cierta medida, compensar las características de la plataforma en la que se desarrollan los módulos:

la plataforma es sumamente fría y uno no puede ser frío también, a mi forma de ver, debes ser como más cálido en la cuestión de cómo te comunicas con ellos. Cálido no quiero decir confianzudo no quiero decir nada de eso. Cálido me refiero a que “vas mal, o sea, échale ganas porque te faltó tal actividad, es necesario que la hagas para que te pueda calificar”. (A9-4:66)

Otro aspecto que puso de relieve el Asesor 8 fue el *cuidado de los elementos gramaticales* al escribir sus comentarios:

Procuró que no se me vaya ni una falta de ortografía, porque, digo, es la imagen del tutor [Asesor en Línea] ¿no? no sé, no he visto otros docentes, pero sí he notado que se les van las faltas de ortografía, de semántica ... eso no debe ocurrir en la tutoría. Hay que ser muy rigurosos con el buen uso del lenguaje, de la escritura. (A8-2:20)

Prácticas interaccionales

Las prácticas interaccionales son las relativas al *tenor* (relación entre emisor y receptor) (Halliday, como se citó en Makuk, 2010), ya que son las implementadas para relacionarse de manera más directa e individualizada con cada estudiante y sus productos. En este sentido, también coinciden con la presencia social (Garrison, 2000), pues se ve involucrada la manera de tratar a los profesores en servicio al redactar los comentarios de retroalimentación.

En el contexto de la LEP, una vía de comunicación que tienen los Asesores con los estudiantes es en la entrega de las actividades. En esos espacios los Asesores interactúan con los aprendices a través de los documentos que éstos envían; ya que en dichas tareas los profesores en servicio plasman sus ideas, experiencias, conocimientos, conclusiones, etc.

Los Asesores refieren que, para poder emitir un comentario de retroalimentación, ellos requieren *leer los trabajos de sus estudiantes*, dedicándoles en tiempo necesario a cada uno, sin importar la cantidad de alumnos a su cargo (A6; A7; A8; A9). El Asesor 6 comentó “si son 35 alumnos leemos 35 trabajos. Y nos damos cuenta cuáles son las características de cada uno de ellos y nos damos cuenta que no hay pierde” (A6-10)

Por lo tanto, la lectura de los productos de cada una de las actividades permite a los Asesores en Línea conocer un poco más a sus estudiantes en lo individual (A1; A2; A5; A6) lo que se asemeja a poder *escuchar* en la presencialidad las particularidades de cada caso. El Asesor 1 comentó:

no los conozco cara a cara, conozco su foto, conozco su imagen, pero, yo al menos me hago esta reflexión: que detrás de la imagen hay una historia, hay un bagaje cultura, y, eso se nota en los diferentes trabajos que voy solicitando. (A1-4)

Además, este proceso de leer las tareas que entregan los estudiantes exige a los Asesores que se dediquen a interpretar lo que profesor en servicio está expresando e identificar desde qué contexto se encuentra, para poder comprenderlo de mejor manera. Esto resulta complejo, ya que “sí implica mucho trabajo, porque es revisar un texto, es entender qué quiere decirte la persona con lo está escribiendo, es entender cuáles son las referencias de la persona que lo está haciendo (en este caso, profesores)” (A5-3).

Si bien, los Asesores comentaron que han desarrollado la habilidad de llevar a cabo lecturas rápidas, consideran importante hacerle notar al estudiante que su trabajo fue revisado y que reciban una retroalimentación que les sea útil (A7; A8):

Entonces, aunque no los califique uno, de todos modos, hay que leer su actividad, lectura rápida, porque son tantos trabajos que no puedes... no acabaría uno. Con las técnicas que hay de lectura rápida para darse una idea de lo que hizo, lo que le falta y, como le comentaba, retroalimentar adecuadamente. Eso es importante y lo más relevante de las funciones. (A8-2:26)

La lectura de cada trabajo es lo que les permite a los Asesores *hacer comentarios de retroalimentación personalizados*, la cual es una de las características que los participantes más destacan de sus intervenciones, pues indican que emitir retroalimentaciones individualizadas ayuda a los estudiantes a identificar los aspectos específicos que cada uno requiere mejorar.

Para ayudarse en cuanto a la personalización, los Asesores solicitan a los estudiantes que cumplan con ciertas acciones en la plataforma y en sus tareas, por ejemplo, colocar una foto en donde su cara sea visible, participar en un foro de presentación, registrar su información en su perfil, añadir a los productos una portada con los datos de ubicación geográfica (estado y Unidad UPN de adscripción) y describir el contexto de su lugar de trabajo en las tareas (A1; A2; A3; A4; A6; A7). Mencionan que esto les ayuda a “darle un rostro humano al aula” (A7-1:95) y a conocer las condiciones desde las cuales los profesores acceden a la plataforma.

De acuerdo con Gros (2011), la personalización en los entornos en línea ha abierto vías para dejar de lado la educación a distancia industrializada y uniforme que tuvo auge décadas anteriores. De este modo, la autora señala que “la personalización debe favorecer que cada estudiante diseñe y autogestione su proceso formativo en las mejores condiciones posibles y con el apoyo necesario” (p.21). Se reconoce que, aunque el entorno de la LEP es uniforme para todos los estudiantes y Asesores, son éstos últimos los que añaden valor al proceso formativo al personalizar los comentarios de retroalimentación que dirigen a los profesores en servicio.

Los Asesores en Línea compartieron las distintas técnicas utilizan para personalizar sus retroalimentaciones, pues consideran importante evitar que sus comentarios sean repetitivos; de hecho, para el Asesor 8, la individualización de la retroalimentación se relaciona con su ética profesional y, con ello hace logra “que el alumno sienta que si me está retroalimentando a mí y no a la generalidad” (A8-2:37). A continuación, se presentan las técnicas que utilizan los Asesores en Línea para personalizar sus comentarios:

- Retomar la literatura revisada en el bloque o citar autores y estudios relacionados con el tema, con base en lo que estudiante mencione en su producto (A7). El Asesor 7 ejemplificó esta técnica de la siguiente manera: “Entonces ¿cómo me reinvento en un mismo curso, incluso con una misma alumna? Empiezo a comentarle ‘exactamente, es como dice Vygotski y el área de desarrollo próximo, que se llama el aprendizaje...’” (A7-1:67)
- Tomar en cuenta el contexto del profesor al hacer las observaciones (A7; A8).
- Hacer señalamientos específicos del documento. Tanto de lo que el estudiante hizo bien, como de sus errores y omisiones (A7; A8; A9)

- Usar sinónimos para hacer las observaciones (A8). El Asesor 8 subraya la importancia de que cada comentario sea individualizado, por lo que busca distintas maneras de expresar lo mismo, a lo que mencionó:
 - a alguno le puedo decir ‘omitiste las fuentes de información’, a otro le puedo decir, ‘es importante que hagas alguna referencia bibliográfica’. En fin, voy cambiando un poco, pero si hay una como, ya se da uno cuenta de varias cosas que son carencias que se den muy generalizadas y lo que tiene uno que hacer es pues no ser tan repetitivo, no todo el tiempo poner ‘no citaste autor’. (A8-2:36)
- Usar la herramienta de dictado del procesador de textos para poder hacer las observaciones de manera oral y, una vez que el software hace la transcripción, hacer las correcciones necesarias y colocarlo en el espacio indicado en la plataforma (A8)
- Usar la herramienta de “PDF anotado” que maneja *Moodle*, con la que se pueden insertar comentarios en el documento (A9).
- Diseñar plantillas de comentarios generales y complementarlos con “observaciones precisas” (A9-4:69) respecto a cada tarea.

Sin embargo, los Asesores también perciben que la personalización es compleja, ya que atienden grupos con hasta 35 estudiantes y deben retroalimentar a todos por el mismo medio, mientras trabajan el mismo contenido y se les solicita la misma actividad (A2; A8; A9). La Asesora 2 reconoció que:

Efectivamente, llega un momento que la inspiración se nos acaba, los referentes se nos acaban. Y yo creo que es una situación en la que caemos muchos de nosotros los asesores, me incluyo porque de repente ahorita que estoy revisando que tiene que hacer una actividad sobre las características de, o el planteamiento de Piaget y Vigotsky y ‘bueno, ahora ¿qué le digo si esto lo está recuperando acá, si esto lo está recuperado allá’. ... entonces, uno tiene que ir identificando cuál es el elemento diferenciador en cada una de las tareas entregadas y eso también es un acto más bien de uno como Asesor. (A2-12)

Para que la retroalimentación le sea de utilidad al estudiante, además de ser personalizada, *tiene que ser oportuna*; es decir, debe que ser entregada al aprendiz en el momento preciso, que le permita reconocer sus fortalezas y debilidades para hacer los cambios necesarios antes de la entrega de la tarea final (Moreno, 2021). Los Asesores 7 y 8 indican que, idealmente los estudiantes deben recibir la retroalimentación a sus tareas en un lapso de 24 a 48

horas máximo, después de su entrega. De acuerdo con el Asesor 7, con esta atención, los profesores pueden percibir que su desempeño es valorado y que sus tiempos son respetados:

[La retroalimentación debe ser] oportuna, en cuanto a que el alumno sienta que se mató para hacer la tarea el domingo a medianoche y, si por ahí del lunes-martes, ya ve la retroalimentación, eso lo hace feliz porque sabe que alguien lo atendió, sabe que es un ser humano, aunque a ese ser humano no le escriba el mensaje de respuesta porque igual es tímido, igual no tiene tiempo, igual considera que no es necesario; pero, él sí ve que yo estoy contestando. (A7-1:33)

Gros indica que “el *feedback* inmediato es fundamental” (p. 62), ya que le da al estudiante la oportunidad de reconocer su progreso y que el facilitador “está haciendo un seguimiento constante de sus actividades” (p. 62). Igualmente, Hattie y Timperley (2007), sin demeritar la retroalimentación diferida, reconocen el valor de la retroalimentación inmediata para la corrección del proceso de aprendizaje e indican que cada enseñante ha de identificar el mejor momento para dar la retroalimentación según las necesidades del estudiante.

Prácticas instruccionales

Las prácticas instruccionales conciernen a distintos elementos de los modelos teóricos que se presentaron. Desde el modelo de Halliday, corresponde al *campo* (relacionado con el tema que se aborda en la comunicación), ya que son las prácticas utilizadas para construir los comentarios de retroalimentación a partir de la valoración y las observaciones particulares a los trabajos. Del mismo modo, al tomar como referencia el modelo de Garrison et al. (2000) se identifican en estas prácticas tanto elementos de la presencia cognitiva (construcción de significados y relevancia de la reflexión) como de la presencia didáctica (facilitación de la experiencia y retroalimentación explicativa).

Como señalan Boud (2015) y Quezada y Salinas (2021), el punto de partida del proceso de retroalimentación es que los estudiantes conozcan qué es lo que se espera de ellos. Asimismo, Gros (2011) afirma que “tiene que hacerse explícito” (p. 42) todo lo que se espera del estudiante en un entorno en línea, ya que este rol suele ser nuevo para estos individuos. A propósito de esto, el Asesor 9 indicó que, al inicio del módulo y en algunas tareas, para él es fundamental *indicar los lineamientos* que los profesores deben de seguir en el desarrollo de sus actividades:

Es como bienvenida, así como diciéndoles “así son las reglas” un poquito rudo, pero prefiero. Eso me ha evitado muchos problemas en ese sentido, porque ellos ya saben la forma del trabajo mío, entonces nada más es que se ajusten al trabajo y hagan su trabajo (valga la redundancia) que cumplan con lo suyo, vamos, pero aquí está lo que pueden y no pueden de hacer. (A9-4:36)

El Asesor 9, a través del foro de bienvenida o de anuncios indica a los estudiantes aspectos referentes a formato de entrega de las tareas (pdf), importancia de evitar el plagio y sus consecuencias en caso de cometerlo, calendarizaciones y acuerdos respecto a los tiempos de entregas de las tareas.

Por la parte institucional, los lineamientos en cuanto las tareas que deben entregar los estudiantes solo los tienen las actividades integradoras, con las ya referidas rúbricas de evaluación diseñadas para cada una de ellas (UPN, 2017).

El Asesor 9 compartió que, para llevar a cabo el *seguimiento* de los estudiantes en el trayecto del módulo, lleva un registro de las observaciones que hace en los comentarios de retroalimentación, con el apoyo de una base de datos en *Microsoft Excel*. El registro lo hace a través de un sistema de “semáforo” (4:47), donde asigna a las tareas de los estudiantes el color verde, amarillo o rojo, dependiendo de su desempeño. Además, registra señalamientos respecto a las observaciones que hace en la retroalimentación:

En este *Excel* yo lo que hago es marcar, y marco observaciones en el mismo cuadrito donde pongo el color, si faltó la portada le pongo una P (ya tengo mi simbología, digamos), si falta la bibliografía le pongo una B. (A9-4:48)

cuando es el caso por ejemplo yo le pondría... (ahorita le voy a mover), haga de cuenta un amarillo y le faltó portada y bibliografía ¿no?, pongo así [llena la celda de color amarillo y coloca una P y una B] y yo ya sé con eso porqué le puse el amarillo o si es un problema de contenido, le pongo “Cont.”, etc. Si está de plano muy mal, pues es el rojo, que esos son muy pocos, pero sí llega a pasar, un rojo es que de plano hay más portada que trabajo. Es la forma en la que voy llenando todos esos cuadros hasta llegar a la actividad integradora. (A9-4:58)

De este modo, el Asesor 9 menciona que se le facilita calificar la actividad integradora y retroalimentar las siguientes tareas, pues cuenta con un registro organizado que refleja el

desempeño de los estudiantes a lo largo de cada bloque. Puesto que, si los estudiantes no han cubierto la totalidad de las actividades, este Asesor no les asigna calificación.

En este sentido, el Asesor 9 ejerce su agencia, ya que esta estrategia de seguimiento es una iniciativa propia (que no se registró en ninguno de los otros participantes). Este Asesor en Línea utiliza el seguimiento sistemático para modificar la ponderación de la calificación de la actividad integradora en el bloque, ya que expresa que no le parece adecuado el planteamiento institucional: la actividad integradora, de acuerdo con el documento base de las LINI, representa el 100% de la calificación del bloque correspondiente (UPN, 2017). Por lo tanto, el Asesor 9 implementa el siguiente sistema:

Cuando es verde, por ejemplo, tiene todos los puntos el punto máximo; cuando son amarillos, regularmente, es un punto menos; cuando son rojos, depende de qué sea la actividad pueden ser 2 hasta 3 puntos menos y así y van haciendo esa suma. Yo lo que hago es sumar 50 y 50 [por ciento]. La actividad integradora para mí, vale 50% y los demás trabajos valen 50%, entonces de ahí, dependiendo si entregaron o entregaron bien o entregaron mal, es como va arrojando ese total de cada bloque y el total de cada bloque (como lo puse en el ejemplo), ya me va dando el total final, mismo que corroboro con la plataforma (porque la plataforma también tiene su lugar donde se hace este tipo de mecanismos), entonces me fijo que cuadre perfectamente bien la misma cantidad que está allá con la que yo tengo aquí promediada. Pero, para mí esta es la forma de trabajo ideal. (A9-4:61)

Los Asesores en Línea mencionan que, en sus comentarios de retroalimentación, tratan de conjugar dos elementos: *señalar las fortalezas* del trabajo y *mencionar las debilidades* (A7; A8; A9). Al respecto, Moreno (2021) refiere que en la retroalimentación es importante informar acerca de los aciertos que se observan en la tarea (sin limitarse solo a ello o caer en la adulación a la persona); así como señalar errores o elementos de la tarea que pueden mejorarse.

La mención de los aciertos es utilizada por los Asesores en Línea para transmitir un toque de cordialidad a los estudiantes, para que, al momento de leer la corrección o las recomendaciones, éstas sean tomadas con mejor actitud y apertura (A7; A8; A9). El Asesor 7 comentó que, al trabajar con docentes en servicio, este aspecto es relevante:

rescato algo positivo (porque estamos trabajando con docentes, o sea, ellos saben hacer su trabajo bien o mal, no sé). Tengo que reconocer algo de la tarea, siempre hay algo de

la tarea. Entonces, yo no busco errores, yo busco objetivamente y analizo qué puedo rescatar de su tarea para que él se sienta bien, porque si no, yo no tengo autoridad para decir “mejora esto” si no estoy reconociendo lo que está haciendo bien.

Ahí es la parte de ser humano: a nadie le gusta que solo sus errores se los digan. No hay alumno que, por muchos errores que tenga, le guste que solo los errores les dicen. (1:48)

Después del reconocimiento de los aciertos, los Asesores hacen énfasis en lo que es necesario modificar o mejorar en las siguientes actividades. El Asesor 8 manifestó que, si bien todos los detalles a mejorar deben ser señalados, la experiencia en el rol le ayuda a identificar los aspectos más relevantes a incluir en la retroalimentación:

Es una buena retroalimentación, yo digo, darle primero un toque de ‘bien toda esa parte; sin embargo...’ y constantemente hace uno aclaraciones ‘mira, tienes faltas de ortografía, tales palabras’ porque eso es algo que a veces es muy común. Es solo una pequeña parte; pero lo que es, por ejemplo, “no trató tal tema” y hay que decírselo de manera tal que (yo creo que es esencial de la retroalimentación) no se quede ni una sola cosilla por ahí.

También no muy exhaustivo porque, repito, no acabaría. Con el tiempo se va dando cuenta uno de qué es lo más que hay que hacerles notar. (2:32; 2:33)

Para señalar las debilidades de la tarea, el Asesor 9 utiliza la herramienta que ofrece *Moodle* para hacer observaciones puntuales sobre el mismo archivo que los estudiantes cargan a la plataforma al enviar su actividad: los PDF anotados. Con esta herramienta, el Asesor indicó que tiene la posibilidad de insertar comentarios y subrayar el texto, funciones que le ayudan a dar una retroalimentación más personalizada y específica:

Por ejemplo, yo uso mucho resaltar y comentarios. Entonces, resalto una palabra, por ejemplo, mal escrita y abajo en comentarios le pongo la forma correcta y le pongo la palabra como debe ser. Implica mucho trabajo, pero también a la vez les ayuda a mejorar mucho su ortografía y redacción, entre otras cosas. Ahorita estamos hablando de ortografía, pero puede ser algún tema, algo teórico, alguna información que sobra o que falta o que está mal planteada o etc. (4:52)

Otro aspecto que se identificó en las estrategias de retroalimentación de los Asesores en Línea es que procuran no limitarse a indicar lo bueno y lo malo de la tarea; sino también a *complementar o aconsejar* a los profesores en servicio, al incluir alternativas para abordar la tarea y referencias a autores que pueden complementar la formación de los estudiantes:

Entonces yo tengo que aprender qué alumno cayó en esto [un error u omisión], bueno pues ¿con qué le ayudo?, pues a lo mejor se lo comento en la retroalimentación misma. Entonces ¿el alumno qué vio? Vio que sí lo retroalimenté, que sí lo leí, que me di cuenta y que reconocí lo bueno y que de lo malo lo estoy ayudando en la misma retroalimentación. Pero, igual le digo ‘profe, es que Vygotski bla...’, entonces él dice ‘ok, ya aprendí con el profe’. (A7-1:64)

con el ingeniero que da matemáticas que no está tan cercano a esto y además tiene 28 años, ya no nada más por vida sería difícil que esté con estos autores y entonces les hago la cita, les hago el comentario, rescato el concepto o les digo ‘maestro, mire, lo que me está explicando es esto, qué bueno porque...’ y entonces empiezo a profundizar con elementos que a lo mejor no eran de los contenidos del módulo. (A7-1:68)

Al igual que en el resto de las interacciones con los estudiantes, los Asesores procuran hacer los señalamientos de los errores o las cuestiones a mejorar, a partir de un tono no autoritario, el cual reduce la imposición o el control por parte del enseñante (Lunsford, 1997) (A7; A8; A9). Inclusive, el Asesor 7 destaca que, a partir de identificar áreas de oportunidad en las tareas, intenta, más que hacer señalamientos, *promover la reflexión de los docentes*, pues dijo: “los pongo a reflexionar a ellos, en vez de ponerme a juzgar, porque a fin de cuentas son colegas míos” (1:51). A continuación, se ejemplifica esta acción del Asesor:

Si es plagio, se los demuestro y les pongo el *link*. Es de lo más grave que yo he visto en esta licenciatura, es de lo más difícil que se me hacía a mí al principio poder retroalimentar; pero, empiezo por decirles “es plagio, esta parte. Es plagio y lo tomaste o lo tomó usted de este sitio”, pero, no les digo “tienes cero”; le invito a reflexionar y lo dejo en invitación. (A7-1:49)

Por su parte, la Asesora en Línea 2 menciona que una manera de señalar las deficiencias u omisiones de la tarea es a partir de plantear cuestionamientos a los estudiantes:

Yo digo que estas sugerencias, si se plantean en términos de pregunta, se puede hacer como un detonador. En términos de decir ‘bueno esto ¿cómo lo analizas? ¿cómo lo articulas? o ¿cómo lo reflexionas? o ¿qué tiene que ver con este otro elemento que se está planteando en los documentos revisados?’ O sea, el Asesor más que dar respuesta, plantea interrogantes. Yo creo que esa es una función que me parece importante. (A2-6)

Estas prácticas coinciden con el espíritu del programa de las LINI, que se orienta a la reflexión de la práctica docente (UPN, 2017). Los Asesores en Línea declararon que también utilizan los comentarios de retroalimentación para promover esta reflexión, pues *plantean preguntas* con las que pretenden que los estudiantes relacionen los contenidos del módulo con actuar profesional (C3; A1; A2; A3; A7; A8):

en la misma retroalimentación de las actividades (sobre todo cuando tienen que ver con el contexto de su propia labor docente), siempre procuro, hacerles notar que es importante que muestren lo que ellos viven en el aula, por ejemplo, hay algunas actividades que, incluso, tienen que ver con, por ejemplo, la convivencia en el aula. Les digo en una retroalimentación “pues tú estás frente a grupo y, por lo tanto, algunas observaciones destacadas ¿no? Si hay actos de inequidad descríbelos, de violencia ¿Qué tipo de violencia? Que el Bullying, el acoso escolar” y cosas así. Como que uno se fija que sí están en ese ámbito y procuras estimularlos en retroalimentar con buenas observaciones de lo que ellos manifiestan. (A8-2:42)

por ejemplo, el trabajo indica “haga un resumen de tal lectura” siempre les pido la retroalimentación “bueno, la lectura ¿qué onda contigo? ¿Qué relación tiene contigo? ¿te haces preguntas con respecto a la lectura? ¿te interpela como docente? ¿te haces reflexiones con respecto a la lectura?”. (A1-4)

De hecho, Carless (2016) menciona que el uso de preguntas es una de las estrategias para promover una retroalimentación dialógica, puesto que implica que el estudiante se involucre en mayor medida. No obstante, los Asesores en Línea mencionaron que, aunque en *Moodle* es posible que los estudiantes añadan comentarios posteriores a recibir la retroalimentación, generalmente, los profesores en servicio no responden textualmente a las preguntas que se plantean en las observaciones que hacen los Asesores.

En este apartado se pudo dar cuenta de la importancia que los Asesores en Línea atribuyen a la retroalimentación, así como su manera de entender el proceso y sus esfuerzos por brindar una mejor experiencia educativa. Las 11 prácticas de retroalimentación ubicadas en las entrevistas son el reflejo de cómo hacen los Asesores para redactar comentarios precisos, elaborados y claros que ayuden a los profesores a mejorar su desempeño y aprendizajes.

Consideraciones finales

En este capítulo se describieron y discutieron los resultados de la investigación. Se presentaron, sistemáticamente, los testimonios de los Asesores en Línea y su convergencia o divergencia con los planteamientos encontrados en la literatura y en estudios antecedentes de la formación en línea. Los hallazgos de las dos fases del estudio se organizaron en tres apartados, cada uno orientado a responder una pregunta específica de investigación.

En el apartado de contexto se caracterizó el entorno formativo tanto institucional como tecnológico en el que se desarrolla la LEP. Se describió el plan de estudios en términos de su diseño y la gestión del programa, así como los retos que los Asesores en Línea han enfrentado en sus primeros años de implementación. Se abordaron las cualidades que tiene la plataforma *Moodle* y la manera en que los Asesores las han utilizado para mejorar la experiencia de enseñanza a través de ella. También se expusieron las declaraciones de los Asesores en cuanto a la construcción de su rol, los desafíos que han sorteado para comprender sus tareas y los límites de sus funciones.

Uno de los principales elementos que destacó en la caracterización del entorno formativo fue la regulación institucional y la manera en que los Asesores en Línea la han lidiado; pues, aunque reportaron el respeto y apego a los lineamientos de la Universidad, también refirieron momentos en los que ejercen su agencia y optan por acciones que no se encuentran, necesariamente, dentro del marco institucional. Por ejemplo, la implementación de otras vías de comunicación con sus estudiantes y la complementación de actividades o materiales que se presentan en los módulos.

El segundo apartado reporta ocho funciones que los Asesores en Línea indicaron desempeñar en la plataforma, así como la descripción de cómo es que llevan a cabo cada una de ellas. Las funciones encontradas son: 1) operar, 2) dirigir/ conducir, 3) monitorear, 4) animar, 5) dialogar/ acompañar, 6) promover la reflexión, 7) calificar, 8) retroalimentar. Se reconoció que las funciones van de la mano, pues, son interdependientes. De manera que, para retroalimentar, requieren también de animar, operar, dirigir, dialogar y promover la reflexión, por mencionar un ejemplo.

Los Asesores en Línea se enfrentan a una labor compleja, pues cumplen con una multiplicidad de funciones que, como se vio en el apartado de *Contexto*, en ocasiones no tienen claro cómo llevarlas a cabo o cómo gestionar su tiempo para cumplirlas, ya que, de acuerdo con

sus comentarios, generalmente, las 10 horas semanales asignadas para atender el módulo a su cargo, no son suficientes y dedican tiempo adicional que no es remunerado.

El tercer apartado de los resultados se centró en el objeto de estudio principal de esta tesis, la retroalimentación. Se presentó tanto el perfil de los Asesores en Línea destacados, la conceptualización y características que dichos Asesores atribuyeron a la retroalimentación y la descripción de las prácticas de retroalimentación que implementan.

Es importante recordar que estos hallazgos no representan la generalidad de los Asesores en Línea de la LEP, sino que muestran las prácticas que utilizan Asesores que entregan a sus estudiantes los mejores comentarios de retroalimentación, en términos de contenido, personalización, claridad y precisión. Por ello, al analizar las prácticas de retroalimentación, se consideró pertinente describir el perfil de los Asesores en Línea destacados. Los tres participantes coincidían en contar con un posgrado relacionado con el campo educativo y en tener experiencia previa en la enseñanza en línea.

En relación con el concepto de retroalimentación y las características que los Asesores le atribuyen, se encontró que éstos reconocen que la retroalimentación es un proceso que tiene el objetivo de guiar al profesor en formación hacia la mejora de su desempeño y de su aprendizaje, con un tono no autoritario, es decir, respetuoso, cordial y empático de trato entre pares profesionales. Asimismo, se destacó la responsabilidad profesional que los Asesores asocian a dar retroalimentación, pues la consideran una de sus funciones primordiales y con relevancia en el desempeño de los maestros.

Los Asesores en Línea compartieron las prácticas concretas que implementan para dar retroalimentación. Se identificaron once prácticas de retroalimentación, las cuales fueron organizadas en tres categorías: prácticas discursivas, utilizadas para dar forma y estructura a los comentarios de retroalimentación; prácticas interaccionales, para promover una relación más directa e individualizada con los profesores; y prácticas instruccionales, para construir los comentarios de retroalimentación desde una mirada de apoyo y mejora. En la Tabla 5.2 se presenta un resumen de las prácticas de retroalimentación en línea que implementan los Asesores, así como un ejemplo de cada una.

Tabla 5.2

Prácticas de retroalimentación implementadas por los Asesores en Línea

Categoría	Práctica	Ejemplo/ testimonio
Prácticas discursivas	Tono no autoritario	“maestro, falta su participación en el foro, necesitamos de su aprendizaje, necesitamos que nos aporte algo’ y, es decirles bonito, porque al fin de cuentas siempre hay algo que tienen que decir y hay algo que podemos aprender hasta de quien pensaba que no tenía nada que decir” (A7-1:83)
	Buen uso del lenguaje	“Procuró que no se me vaya ni una falta de ortografía, porque, digo, es la imagen del tutor [Asesor en Línea]” (A8-2:20)
Prácticas interaccionales	Lectura	“si son 35 alumnos, leemos 35 trabajos. Y nos damos cuenta cuáles son las características de cada uno de ellos y nos damos cuenta que no hay pierde” (A6-10)
	Personalización	“uno tiene que ir identificando cuál es el elemento diferenciador en cada una de las tareas entregadas y eso también es un acto más bien de uno como asesor”. (A2-12)
	Oportunidad	“[La retroalimentación debe ser] oportuna, en cuanto a que el alumno sienta que se mató para hacer la tarea el domingo a medianoche y, si por ahí del lunes-martes, ya ve la retroalimentación, eso lo hace feliz porque sabe que alguien lo atendió”. (A7-1:33)
Prácticas instruccionales	Indicar lineamientos	“Es como bienvenida, así como diciéndoles ‘así son las reglas’ ... Eso me ha evitado muchos problemas en ese sentido, porque ellos ya saben la forma del trabajo mío, entonces nada más es que se ajusten al trabajo y hagan su trabajo” (A9-4:36)
	Seguimiento	Sistema de semáforo (registro en Excel) (A9)
	Mencionar fortalezas	“rescato algo positivo (porque estamos trabajando con docentes, o sea, ellos saben hacer su trabajo bien o mal, no sé). Tengo que reconocer algo de la tarea, siempre hay algo de la tarea. Entonces, yo no busco errores, yo busco objetivamente y analizo qué puedo rescatar de su tarea para que él se sienta bien, porque si no, yo no tengo autoridad para decir ‘mejora esto’ si no estoy reconociendo lo que está haciendo bien”. (A7-1:48)
	Mencionar debilidades	“constantemente hace uno aclaraciones ‘mira, tienes faltas de ortografía, tales palabras...’ porque eso es algo que a veces es muy común. Es solo una pequeña parte; pero lo que es, por ejemplo, ‘no trató tal tema’ y hay que decirselo de manera tal que (yo creo que es esencial de la

	retroalimentación) no se quede ni una sola cosilla por ahí”. (A8-2:32)
Promoción de la reflexión	“los pongo a reflexionar a ellos, en vez de ponerme a juzgar, porque a fin de cuentas son colegas míos” (A7-1:51).
Complementar	“siempre les pido la retroalimentación ‘bueno, la lectura ¿qué onda contigo? ¿Qué relación tiene contigo? ¿te haces preguntas con respecto a la lectura? ¿te interpela como docente? ¿te haces reflexiones con respecto a la lectura?’” (A1-4)

Como puede observarse, las prácticas de retroalimentación suelen ser complementarias para la construcción de comentarios de retroalimentación. De hecho, idealmente, el proceso de retroalimentación habría de contemplar la implementación de todas estas prácticas de manera simultánea, para enriquecer tanto los comentarios como la interacción que se establece entre el Asesor en Línea y los docentes en formación.

El siguiente capítulo corresponde a las conclusiones, donde se presenta el cierre del trabajo de la tesis en cuatro apartados: aportaciones del estudio, recomendaciones, limitantes y nuevas líneas de investigación.

Capítulo 6. Conclusiones

Este capítulo presenta el cierre del trabajo de investigación. Se organiza en cuatro apartados: 1) aportaciones de la investigación, en cuanto al estudio de la LEP, al estudio de las funciones de los Asesores en Línea, al estudio de la retroalimentación y a la metodología utilizada; 2) recomendaciones, para la implementación y retroalimentación en programas de formación en línea para docentes; 3) limitantes del estudio; y 4) nuevas preguntas y líneas de investigación.

Esta investigación presentó un estudio de caso de las funciones y las prácticas de retroalimentación de los Asesores en Línea de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (LINI, por Licenciaturas de Nivelación) ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en todo el país.

La investigación logró el cometido de dar respuesta a la pregunta general de investigación, a partir del cumplimiento de los tres objetivos específicos. Se caracterizó el entorno formativo tanto institucional como tecnológico en el que se desarrollan los módulos de la LEP. Se definieron las funciones que los Asesores en Línea reportaron llevar a cabo en la plataforma además de presentar la explicación de cómo las ponen en acción. Por último, se describieron también las prácticas de retroalimentación que implementan Asesores en Línea en la LEP.

Aportaciones de la investigación

Esta tesis representa cuatro aportaciones: 1) aportaciones del estudio de la LEP de la UPN, 2) aportaciones del estudio de las funciones de los Asesores en Línea, 3) aportaciones en el estudio de la retroalimentación en línea y 4) aportaciones metodológicas.

Aportaciones del estudio de la LEP de la UPN

La UPN es una Institución de Educación Superior (IES) mexicana que ha sido uno de los pilares más importantes en la formación de docentes en servicio del país. Actualmente, esta universidad se compone por 70 Unidades Académicas, 208 subsedes y tres Universidades Pedagógicas Estatales (UPN, 2018) que imparten formación docente inicial y continua.

Desde 1979, la UPN ha ofertado programas de nivelación para los profesores de educación básica que no cuentan con las credenciales suficientes para ejercer la docencia. Hoy

en día, la institución cuenta con el Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (LINI, por Licenciaturas de Nivelación), compuesto por cuatro licenciaturas de nivelación, entre ellas, la LEP.

La LEP es un programa de reciente implementación, pues se ofreció a los maestros por primera vez en 2017. La caracterización del entorno institucional y tecnológico de la LEP es relevante para establecer un registro acerca de los primeros años de la puesta en práctica de este plan de estudios. El análisis aquí presentado sirvió para reconocer tanto las particularidades de la licenciatura como los retos y bondades de la misma.

La LEP tiene cuatro características fundamentales que la diferencian de otros programas formativos en el país: 1) se basa en un modelo curricular flexible, b) está dirigido a docentes de educación primaria en servicio, c) se orienta a la mejora de la práctica docente a partir de la reflexión y los saberes profesionales y d) se oferta en modalidad virtual con acompañamiento. Esta última característica, principalmente, fue la que hizo de la LEP un caso de particular interés para el estudio de las prácticas de retroalimentación, pues, en los últimos años en la oferta formativa en línea para docentes en servicio han predominado los programas autoadministrables, que no brindan ningún tipo de apoyo directo para retroalimentar o atender dudas (Rivera et al, 2021).

El acompañamiento en la LEP es brindado por dos figuras: el Tutor y el Asesor en Línea. El Tutor es el encargado de guiar continuamente a los estudiantes desde su ingreso hasta su titulación, principalmente, en la construcción del Portafolio de Trayectoria Laboral. Por su parte, el Asesor en Línea tiene la responsabilidad de “orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar” (UPN, 2017, p. 216) a los profesores en formación en cada uno de los módulos. De este modo, cada estudiante tiene contacto con un Tutor y distintos Asesores en Línea en su trayecto formativo.

Uno de los requisitos para acreditar el programa formativo es cursar 14 de los 25 módulos disponibles en el catálogo de la licenciatura. Cada módulo representa *una asignatura* y es elegido a partir de las necesidades y posibilidades de los profesores en formación, pues son quienes, con ayuda de su Tutor, construyen su trayecto formativo con flexibilidad. Estos módulos son impartidos en la plataforma *Moodle* y se componen por tres o cuatro bloques de contenidos que, a su vez, incluyen tres tipos de actividades: diagnósticas, de desarrollo e

integradoras, en las cuales solicitan producciones escritas a los maestros (estudiantes) como evidencia de su desempeño.

De acuerdo a los lineamientos de las LINI, las actividades diagnósticas y de desarrollo no implican evaluación numérica, sino que únicamente reciben comentarios de retroalimentación; mientras que las actividades integradoras sí son calificadas con una rúbrica establecida en la plataforma y, con el promedio de las actividades integradoras que se presentan en todos los bloques, se obtiene la calificación final del módulo. Respecto a esta disposición institucional, los Asesores en Línea expresaron que considerarían pertinente distribuir la calificación de cada bloque en todas las actividades que se desarrollan y no solo en las actividades integradoras.

En cuanto al entorno tecnológico, la plataforma *Moodle*, se encontró que los Asesores en Línea lo consideran impersonal y limitado. Esta perspectiva se presenta por dos motivos. El primero es que los módulos son prediseñados a nivel nacional, lo cual no permite que los Asesores hagan modificaciones sustanciales en las actividades, instrucciones y materiales.

La segunda se debe a que la interacción mediante la plataforma es asincrónica y el plan de estudios no contempla ningún otro medio de comunicación entre los Asesores en Línea y los profesores en formación. En este sentido, resulta paradójico que, mientras las funciones del Asesor consisten en acciones que implican el acercamiento con el estudiante (“orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar” (UPN, 2017, p. 216)), el entorno tecnológico no ofrezca condiciones para optimizar o favorecer la interacción.

Si bien la investigación se trata de un estudio de caso enmarcado en una licenciatura de nivelación de maestros de primaria, las aportaciones también trascienden, en lo general, al campo de la formación en línea de profesores en servicio. Del mismo modo, los hallazgos pueden tener implicaciones en otros programas formativos que se imparten en esta modalidad, con acompañamiento.

Aportaciones del estudio de las funciones de los Asesores en Línea

Los Asesores en Línea suelen cumplir con una multiplicidad de funciones en la plataforma educativa. Desarrollan tareas relacionadas con sus conocimientos didácticos, tecnológicos y de contenido, así como con sus habilidades sociales en la virtualidad. En esta investigación se identificaron ocho funciones generales que llevan a cabo los Asesores en Línea, las cuales se organizaron de acuerdo con el modelo propuesto por Garrison et al. (2000) para una

experiencia educativa mediada por computadora. El modelo plantea tres presencias: presencia didáctica, presencia social y presencia cognitiva.

La presencia didáctica de los Asesores en Línea se ve representada a través de cuatro de sus funciones: operar la plataforma, dirigir la actividad, monitorear a los estudiantes y calificar actividades integradoras. La presencia social se refleja en las funciones de animar a los estudiantes y dialogar. La presencia cognitiva se muestra a través de la promoción de la reflexión. Al estudiar particularmente la función de retroalimentación que desempeñan los Asesores, se concluyó que es una tarea que implica la puesta en práctica de los tres tipos de presencias de manera simultánea.

La tarea principal y transversal del Asesor en Línea es escribir. El espacio (mensajería, foro o comentario de retroalimentación) y la finalidad de su escritura es la que define qué función está cumpliendo (operar, dirigir, animar, dialogar, promover la reflexión o retroalimentar). Los Asesores reconocen que la comunicación escrita suele ser compleja, pues carece de elementos como las expresiones faciales y corporales o el tono de voz; sin embargo, intentan emitir mensajes y comentarios que transmitan, de manera cordial y respetuosa, lo que pretenden decir. Para ello, requieren redactar con precisión y buscar la mejor manera de expresar su idea, para prevenir malentendidos derivados de ambigüedad en la escritura.

Es decir, la escritura, además de utilizarse para comunicar información, es el canal de mediación o diálogo entre el Asesor, estudiantes y la plataforma. La comunicación escrita es lo que le permite al Asesor poner a disposición de los profesores todo aquello que requieren para completar su experiencia formativa (actividades, indicaciones, recursos, aclaraciones, retroalimentaciones, etc.).

Un aspecto importante también es considerar a los receptores de dichos mensajes o comentarios, pues se trata de docentes en servicio a los que se les está formando y se espera que, a través de lo que leen del Asesor, perciban un ambiente de aprendizaje entre pares, que los invite a la reflexión sobre la práctica, en un entorno de confianza para la comunicación abierta. Asimismo, estos profesores en formación, recurren al medio escrito para demostrar sus conocimientos, dar evidencia de su desempeño y expresar dudas.

Los Asesores en Línea buscan ajustarse a los lineamientos y cumplir con los registros que se les solicitan por parte del Programa. Pero, hay quienes complementan sus funciones

(establecidas institucionalmente), con la intención de mejorar de la experiencia de los docentes en el módulo. Esto lo hacen de tres maneras:

1. Implementar otros medios de comunicación. Algunos Asesores refirieron que tanto ellos como sus colegas han recurrido a la utilización de medios como el correo electrónico, las llamadas telefónicas, las videollamadas o la mensajería por *WhatsApp*. Los objetivos principales de la implementación de estos medios alternos han sido complementar la formación que se brinda por medio de *Moodle*, atender dudas concretas de los estudiantes y llevar a cabo un seguimiento más cercano. Es necesario mencionar que también se presentaron posturas de Asesores en Línea que mostraron desacuerdo con estas prácticas, pues consideran que, al no estar indicadas institucionalmente, es comunicación que no se registra en la plataforma institucional y puede provocar malentendidos.
2. Sugerir material. Se reportó que algunos Asesores suelen recomendar a sus estudiantes literatura que complementa los contenidos de los módulos que cursan o que ayudan al desarrollo de sus actividades.
3. Complementar las indicaciones. Con la finalidad de promover un mayor grado de aprendizaje en las actividades, algunos Asesores solicitan elementos extra en las tareas, tanto en formato (portada, estructura específica) como de fondo (incluir explicaciones más detalladas, reflexiones o conclusiones personales).

Estas acciones complementarias demuestran el compromiso de los Asesores en Línea que participaron en este estudio; pues reconocieron tanto la importancia como la complejidad de sus funciones y su intención de favorecer la formación de los maestros en servicio. Cabe recordar que estas acciones no representan a la totalidad de Asesores en Línea, puesto que son actividades que los participantes reportaron como iniciativas individuales (no institucionalizadas u obligatorias para ellos).

Aportaciones del estudio de la retroalimentación en línea

Como señala Moreno (2021), el estudio de las prácticas de retroalimentación en línea no ha sido tan ampliamente estudiado como en el caso de la retroalimentación en entornos presenciales. Asimismo, la revisión de la literatura acerca de la retroalimentación en la formación en línea de docentes de educación básica dejó ver que los análisis que suelen ser

presentados se orientan al estudio de las interacciones y retroalimentación en foros de discusión. Por ello, una de las aportaciones principales de esta tesis es el estudio de la retroalimentación en línea de las tareas (textos, diagramas, presentaciones) que realizan los docentes como evidencia de su desempeño en el proceso formativo. Es decir, se trata del proceso de retroalimentación que se lleva a cabo de manera individualizada con cada estudiante, a partir de la valoración y revisión de sus productos.

Los hallazgos, además de dar cuenta de las concepciones de los Asesores y presentar el listado de prácticas de retroalimentación en línea, describen el *cómo* (lo que se implementa y la manera en que se hace), pues se recopilaron ejemplos y detalles de las prácticas que cada uno de los participantes compartió, por lo que pueden ser replicadas y utilizadas en otros entornos.

Se identificó que la retroalimentación es un proceso complejo que es parte de las funciones de los Asesores en Línea y, además, también puede ser entendida como un producto (información), expresado en los comentarios de retroalimentación. Desde la perspectiva de los Asesores, la retroalimentación tiene el principal objetivo de ayudar a los profesores en formación a mejorar sus aprendizajes y desempeño, tanto en la LEP como en su práctica profesional.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación se relaciona con dicha complejidad, pues se concluye que la retroalimentación es un proceso que implica la puesta en marcha de la presencia social, la presencia cognitiva y la presencia didáctica de manera simultánea. Para retroalimentar en línea, los Asesores ponen en juego múltiples prácticas y competencias para brindar comentarios elaborados, precisos e individualizados, pues requieren desde habilidades técnicas (para reconocer los espacios y el procedimiento para abrir una tarea y colocar la información) hasta habilidades didácticas y sociales (que demuestren su conocimiento de contenido, su manera de asesorar, enseñar y de tratar a los estudiantes).

La retroalimentación suele evolucionar en el proceso formativo, tanto en sus finalidades como en la manera de ser redactada. En los primeros momentos del módulo, los comentarios de retroalimentación pueden ser utilizados para motivar a los estudiantes y retener su interés en el curso, ya que pueden incluirse felicitaciones, expectativas e invitaciones a continuar aprendiendo. Conforme avanza el módulo y se proponen actividades más complejas, según los contenidos señalados en el programa, la retroalimentación puede tornarse más crítica, sin dejar de lado la cordialidad y el respeto por el trabajo de los maestros.

Se llegó a la conclusión que el proceso de retroalimentación en línea implica tres tipos de prácticas: discursivas, para darle forma a los comentarios de retroalimentación; interaccionales, para establecer un acercamiento más personalizado con los estudiantes en el proceso; e instruccionales, para hacer señalamientos, valoraciones y seguimiento de la tarea, desde una perspectiva didáctica. Es importante subrayar que esta categorización o separación de las prácticas se planteó con fines analíticos, pues en el estudio se identificó que estas prácticas más que desarrollarse de manera independiente, representan la manera integrada en la que los Asesores participantes en el estudio retroalimentan a los profesores en formación. Es decir, no son excluyentes, sino complementarias.

Asimismo, la identificación de las prácticas de retroalimentación de los Asesores en Línea, permitió que, a partir del análisis y la sistematización de los testimonios de los participantes se presentara un listado estructurado de prácticas, que refleja lo que hacen cotidianamente en la plataforma y, además, representa un conjunto de estrategias que pueden ser replicadas por otros profesionales que se enfrenten a la retroalimentación en línea. Es decir, las acciones individuales de cada Asesor fueron sistematizadas en un repertorio de estrategias, pues muestran distintas posibilidades o maneras de entregar la retroalimentación, ya que tampoco se identificó que todos los participantes hicieran uso de todas las prácticas en cada uno de los momentos de retroalimentación. Además, es importante poner de relieve que estas prácticas fueron reportadas por Asesores destacados por su desempeño en la plataforma y no se trata de la generalidad.

Se identificaron 11 prácticas de retroalimentación, las dos primeras correspondientes a las discursivas, las tres siguientes a las interaccionales y el resto a las instruccionales.

La primera práctica discursiva fue referida por todos los Asesores en Línea que participaron en el estudio: *uso de tono no autoritario*. Señalaron la importancia de dirigirse a los profesores en formación con cordialidad, calidez y respeto para generar un ambiente de aprendizaje entre pares profesionales en el que todos puedan expresarse con confianza. Asimismo, pusieron de relieve la importancia de escribir sus mensajes con claridad y poner especial atención a la manera en que redactan, pues, deben entregar comentarios precisos, que no se presten a malinterpretaciones. De hecho, uno de los informantes, refirió que el uso del tono no autoritario es una manera de compensar la lejanía y la sensación de *frialdad* derivada del tipo de interacción que permite la plataforma.

Del mismo modo, se consideró que los comentarios de retroalimentación deben estar correctamente redactados en términos de ortografía, gramática y semántica, es decir, hacer *buen uso del lenguaje*. Como refirió uno de los participantes, este elemento es parte de la imagen del Asesor y, además, ayuda a que los comentarios sean más claros y precisos.

La *lectura* es una de las prácticas interaccionales, pues es la manera en que los Asesores tienen la oportunidad de *escuchar* y conocer los contextos, características ideas y el desarrollo del aprendizaje de cada uno de sus estudiantes para reconocer en qué y cómo ayudarles. Al atender grupos amplios, los Asesores han desarrollado técnicas de lectura rápida, que les permiten identificar los aspectos específicos en los que los docentes necesitan ayuda, pero que también les permite la optimización del tiempo de revisión.

Una de las prácticas que diferenciaron el trabajo de los Asesores destacados fue la *personalización de los comentarios*, ya que implica el tiempo y la dedicación para brindar retroalimentación individualizada, enfocada en las necesidades de cada uno de los maestros en formación. Los Asesores en Línea tienen distintas maneras para personalizar, como el dictado de la retroalimentación con voz, para agilizar la redacción de los comentarios; considerar el contexto de los docentes, a partir de la lectura de sus tareas; utilizar sinónimos y buscar distintas maneras de comunicar fortalezas y debilidades. Esta práctica ayuda a *humanizar* el entorno, a hacerle saber al estudiante que es importante y que su trabajo académico realmente es valorado.

Entregar la retroalimentación con *oportunidad*, es decir, en un tiempo adecuado para que los estudiantes reciban la información y puedan hacer los ajustes correspondientes previo a la entrega de la actividad integradora (que recibe evaluación sumativa), es una práctica interaccional que muestra a los profesores en formación que su esfuerzo es reconocido y que sus tiempos son respetados. De este modo, el proceso de retroalimentación puede continuar el ciclo para la mejora.

La primera práctica instruccional del listado se refiere a *indicar lineamientos*, ya que, al considerar la retroalimentación como un proceso, es necesario que se establezca un punto de partida, que tanto estudiantes como Asesores tengan una base que señale qué es lo que se espera de las actividades, qué será permitido y qué será sancionado. Desde aspectos generales, como solicitar que todas las tareas incluyan portada, por ejemplo; o especificar, textualmente, que no se pasará por alto el plagio o el incumplimiento de fechas de entrega, hasta indicaciones específicas en cada tarea (o las rúbricas de las actividades integradoras).

Igualmente, como parte del proceso de retroalimentación, la práctica *seguimiento*, permite que los Asesores identifiquen los aspectos que los profesores en formación han mejorado o no han modificado aún. Este seguimiento se puede dar a partir de registros sistemáticos de las entregas de cada estudiante, de la toma de notas o la revisión de comentarios emitidos en actividades anteriores. Es de especial importancia ya que es una vía para reconocer si la retroalimentación ha sido atendida (distinguir si el proceso de retroalimentación cumplió con su cometido) y puede ayudar a los Asesores a definir si es necesario ajustar su manera de retroalimentar, para tener mayor incidencia en el desempeño y aprendizajes de los maestros.

Se identificaron dos prácticas que, generalmente, se llevan a cabo paralelamente: *mencionar fortalezas y mencionar debilidades*. El señalamiento de las fortalezas identificadas en las tareas ayuda a los profesores a identificar lo que hacen bien, los motiva a continuar con su proceso formativo y, también suele ser utilizado para *suavizar*, la parte del comentario en el que se mencionan las áreas de oportunidad del producto entregado (puede ser también referido como una práctica aunada al tono no autoritario y cordial). Al indicar las debilidades de la tarea, se le comunican al docente, de manera respetuosa, aquellos aspectos que requiere mejorar o atender en entregas posteriores; pueden ser tanto de forma (ortografía, redacción, estructura), como de fondo (construcción conceptual, contenido).

Aunque se establece que en el diseño de las actividades se solicita la reflexión de los estudiantes; generalmente esta acción cognitiva es complicada de identificar en los productos que entregan los maestros; por lo tanto, los Asesores buscan *promover la reflexión* con el uso de preguntas precisas acerca del contexto en el que trabaja el profesor, la práctica del docente en el aula, su manera de entender los contenidos y de conectarlos con su quehacer profesional. Estos cuestionamientos (aunque no siempre son respondidos de manera directa) tienen la intención de llevar a los maestros en formación a un proceso de análisis tanto de los temas revisados en el módulo como de su propia práctica, lo cual es parte del espíritu de las LINI.

Por último, se identificó la práctica de *complementar*. Con esta práctica, los Asesores en Línea brindan herramientas adicionales a los estudiantes. Desde la recomendación de material para abordar los temas con mayor profundidad o mencionar alguna cita o frase de algún autor representativo hasta compartir alguna experiencia profesional o consejo que se relacione con el contenido de la actividad en cuestión. Este elemento es relevante ya que lleva el comentario de

retroalimentación de la señalización de lo que el estudiante “hace bien” o “hace mal” a ser una ayuda adicional, que abona al conocimiento del profesor en dicha tarea y en posteriores.

Actualmente, la tendencia de la retroalimentación apunta hacia una perspectiva dialógica (Moreno, 2021; Quezada y Salinas, 2021). Los Asesores en Línea comentan que, aunque en su manera de entender la retroalimentación reconocen la importancia de la participación activa de los profesores en formación en este proceso para el intercambio de ideas y la mejor comprensión para la mejora, se identifican dos cuestiones que limitan ejercer la retroalimentación desde una perspectiva dialógica: la baja respuesta por parte de los estudiantes y el entorno tecnológico que restringe la comunicación únicamente al medio escrito y asincrónico. En este entendido, es necesario que los docentes en formación sean alfabetizados (Quezada y Salinas, 2021) en cuanto a qué rol o respuesta se espera de ellos en el proceso de la retroalimentación, para poder llegar a una interacción dialógica, que favorezca su desarrollo y aprendizaje.

Es importante destacar que, aunque en la literatura especializada se han encontrado efectos negativos de la retroalimentación (como la desmotivación o la disminución de compromiso), en esta investigación no se reportaron testimonios que reflejaran este tipo de efectos; sino que, se observó que los Asesores en Línea tienen una constante preocupación por hacer que los docentes en formación se sientan acompañados, que se disminuya el carácter impersonal que suele ser percibido en la plataforma y de promover un ambiente cordial para que los profesores reciban la retroalimentación de la mejor manera posible. Es decir, los Asesores manifestaron en su discurso que, a través de la cordialidad y el respeto intentan evadir los efectos negativos que pudiera causar la retroalimentación en los profesores en formación.

Si bien se trabajó con los Asesores en Línea que presentaron prácticas destacadas de retroalimentación (comentarios personalizados, con señalamientos elaborados y concretos), se reconoce que dicho perfil no fue el predominante en los casos analizados. En la revisión de cuatro distintos módulos⁹ (en 36 emisiones distintas) se ubicó que eran impartidos por 23 Asesores en Línea diferentes. Se identificó que cerca de la mitad (48%) de los 23 Asesores en Línea que se registraron en el análisis de comentarios (Momento 1 de la Fase 2 del estudio), entregan retroalimentaciones predominantemente estandarizadas (31%) (se limitan a felicitar o

⁹ 1) El uso de metodologías y estrategias didácticas para el aprendizaje, 2) Equidad, inclusión y convivencia, 3) Gestión del aprendizaje y 4) Mediación e intervención pedagógica.

agradecer el envío de la tarea o implementan la técnica de copiar y pegar para repetir el mismo comentario a todos los estudiantes) o, en algunos casos, la omiten (17%).

Se considera pertinente que se enfatice la importancia del proceso de retroalimentación, pues, como menciona Moreno (2021), la retroalimentación precisa y detallada suele ser una de las demandas de los estudiantes de educación superior. Al presentarse casos en donde los Asesores en Línea no emiten comentarios de retroalimentación, pudiera desembocar en implicaciones negativas para la formación de los docentes y para el programa en general.

Aportaciones metodológicas

Se adoptó enfoque interpretativo para abordar el objeto de estudio y se implementaron técnicas de análisis cualitativo para el procesamiento de los datos recabados en las entrevistas. En esta tesis se proponen dos esquemas de análisis que se complementan. El primero se orienta a la categorización de las funciones de los Asesores en Línea en un entorno asincrónico para la formación de maestros y fue desarrollado a partir del análisis cualitativo de datos de nueve entrevistas. El segundo esquema, elaborado a partir del análisis cualitativo del contenido de tres entrevistas, categoriza y define las prácticas de retroalimentación implementadas por Asesores de la LEP. Estos marcos analíticos pueden ser utilizados en estudios posteriores para identificar tanto funciones como prácticas de retroalimentación en otros programas formativos, a partir de codificación deductiva.

La implementación de distintas técnicas de análisis (análisis cualitativo de datos, análisis de contenido y análisis cualitativo de contenido) representó una oportunidad de aprendizaje y constatación de las ventajas y desventajas de cada uno. Se hizo la elección de cada una de las técnicas de acuerdo con el momento de la investigación y de los intereses particulares de cada momento.

En el análisis y presentación de los resultados se trabajó con la triangulación de tres tipos de información: testimonios de los Asesores en Línea, lineamientos institucionales (Documento Base de las LINI) y antecedentes de investigación y referentes de la literatura en cuanto a formación docentes y retroalimentación presencial y en línea. De esta manera, los hallazgos se respaldaron o, en algunos casos, se contrastaron, con planteamientos teóricos y resultados de investigaciones previas.

Recomendaciones

En consideración de los retos que implica la formación docente en línea, se proponen una serie de sugerencias que pudieran ser valoradas por las instancias correspondientes para la mejora de las condiciones para la asesoría, el desempeño de los Asesores y la implementación de los programas formativos.

En concreto, las sugerencias se organizan en cinco ejes: 1) diversificación de las herramientas de comunicación; 2) establecimiento de orientaciones institucionales para la retroalimentación en línea; 3) revisión de las condiciones para el desempeño de la asesoría; 4) implementación de trabajo colegiado de los encargados de la formación en línea y 5) formación para la enseñanza en línea y alfabetización para la retroalimentación.

Diversificación de las herramientas de comunicación

La comunicación en los medios asincrónicos suele ser percibida como distante o impersonal, dado que los participantes no tienen contacto directo (en tiempo real) y dependen de la interacción por medio de mensajes escritos. Una de las ventajas de la formación en línea en la actualidad es que se cuenta con amplia disponibilidad de herramientas que pueden complementar la comunicación en los procesos formativos. Inclusive, en la literatura se señala que la diversificación de recursos es favorable para el aprendizaje, pues abre la posibilidad de que los asesores ejerzan mayor agencia y mantengan comunicación directa con los estudiantes, tanto para la atención de dudas, como para la retroalimentación.

En este sentido, se sugiere que los programas de formación en línea de docentes consideren el uso de herramientas alternas que permitan contar con distintos canales de comunicación sincrónica y asincrónica, entre los participantes, por ejemplo, correo electrónico, videollamadas y chats. Esta situación puede favorecer la presencia social tanto de asesores como de profesores en formación, de manera que se disminuiría la frialdad con la que los generalmente son descritas las plataformas educativas.

En atención a mantener la flexibilidad que caracteriza a la formación en línea, las sesiones sincrónicas, por ejemplo, pueden ser planteadas como alternativas a las que los asesores pueden recurrir en caso de considerarlo pertinente; es decir, sin establecer obligatoriedad, pues se reconoce, por un lado, la complejidad de alinear las agendas de docentes que se encuentran

distribuidos en todo el país y, por otro lado, la demanda de tiempo y dedicación que ello implicaría.

Se hace hincapié en que las opciones para la implementación de estas herramientas sean establecidas desde el ámbito institucional, pues es necesario que se planteen cuestiones como la facilitación de las herramientas, la formación en el uso de las mismas y las maneras de registrar las interacciones para dar cuenta de sus resultados, así como establecer las regulaciones que se consideren pertinentes por los diseñadores instruccionales.

Establecimiento de orientaciones institucionales para la retroalimentación en línea

Se recomienda establecer guías respecto a la retroalimentación que se espera que sea entregada a los estudiantes y promover las condiciones pertinentes para llevarlo a cabo. Para ello, cada Institución de Educación Superior (IES) necesita analizar su modelo educativo y los planes de estudios específicos para plantear el enfoque de retroalimentación que mejor se ajusta a sus necesidades, condiciones y su visión de la enseñanza y el aprendizaje. Todo ello, tomando en consideración las modalidades en las que imparten la formación, ya que cada una tiene sus particularidades.

Quezada y Salinas (2021) mencionan la necesidad precisar los lapsos de tiempo que los estudiantes habrán de esperar para recibir respuesta de sus actividades, es decir, la oportunidad de la retroalimentación. Por lo tanto, cada institución requiere definir los periodos máximos en que los estudiantes habrán de recibir la retroalimentación de sus tareas o desempeño.

Asimismo, es importante establecer los canales para la retroalimentación: comentarios escritos a través de correo electrónico, plataforma educativa, mensajería o anotaciones en los documentos; y, comentarios orales, cara a cara, con grabaciones o por medio de interacción sincrónica.

En estas orientaciones, también es necesario definir el rol que lleva el estudiante, precisar qué competencias necesita desarrollar para participar activamente en el proceso de retroalimentación, de qué manera los asesores pueden promover el desarrollo de dichas competencias y, especialmente importante, es necesario definir cuáles son las responsabilidades del aprendiz en este proceso, según el enfoque.

El documento institucional que recopile las orientaciones para la retroalimentación puede también incluir recomendaciones, ejemplos de buenas prácticas de retroalimentación,

experiencias exitosas de otros académicos o que se encuentren reportadas en antecedentes de investigación. Con ello, los asesores tendrán acceso a guías de acción que, además de señalar qué deben hacer, se definen opciones acerca del cómo llevar a cabo un proceso de retroalimentación que abone a la formación de los estudiantes.

Revisión de las condiciones para el desempeño de la asesoría en línea

La asesoría en línea suele ser compleja, dada la asincronía y la exigencia de tiempo de dedicación para la atención de las responsabilidades que se derivan de la misma. Los asesores suelen estar a cargo de grupos numerosos de estudiantes, a los cuales animan, orientan, evalúan, retroalimentan, entre otras cosas. Esto implica dedicar tiempo para leer las tareas y participaciones de cada uno de los profesores en formación para después redactar los comentarios de retroalimentación o responder mensajes grupales o individuales. Por lo tanto, puede valorarse la cantidad ideal de estudiantes por atender en cada módulo, así como las horas de dedicación, la carga laboral y las condiciones contractuales.

Una dificultad que mencionaron los Asesores de la LEP tiene que ver con una cuestión técnica. La plataforma *Moodle*, cuenta con un lector PDF que permite abrir los documentos, revisarlos, hacer anotaciones y retroalimentarlos en el mismo espacio. Al cargar las actividades, los estudiantes suelen enviar archivos en formatos distintos a .pdf, lo que complica, ligeramente, la tarea del Asesor, pues necesitan descargar cada una de las tareas y limitarse a escribir un comentario de retroalimentación sin poder incluir señalamientos particulares en el texto que reciben para regresarlos a los estudiantes. La solución que se propone es que la plataforma únicamente permita la carga de archivos en el formato requerido por los Asesores en Línea.

Espacios para el trabajo colegiado de las figuras de acompañamiento

El trabajo con pares profesionales suele dar resultados positivos en el desempeño de sus partícipes. La implementación de actividades colaborativas entre los involucrados en un programa formativo puede incidir en la mejora de las condiciones, pues se favorece el trabajo en equipo y el apoyo entre compañeros a partir de compartir experiencias, retos y soluciones que se han tomado desde la individualidad.

Estas acciones se asemejan a las reportadas por los Coordinadores participantes en este estudio; quienes, como parte del ejercicio de su agencia, organizaban reuniones con Tutores y

Asesores para escuchar y aclarar dudas. Este tipo de acciones serían de utilidad para clarificar las funciones, tomar acuerdos, resolver situaciones que se presentan en la implementación del programa y recibir u organizar propuestas de mejora para que sean comunicadas a la Coordinación Nacional de las LINI.

Formación para la enseñanza en línea y alfabetización para la retroalimentación

Al reconocer la importancia de la alfabetización para la retroalimentación (Quezada y Salinas, 2021), se propone que las IES desarrollen estrategias para la formación en este rubro, tanto para los enseñantes como para los aprendices. Es necesario que las figuras encargadas de brindar retroalimentación tengan noción de cuáles son las prácticas más efectivas en su entorno y adecuadas para el tipo de estudiantes que tienen; asimismo, los estudiantes requieren contar con las herramientas que les permitan ser receptivos ante la retroalimentación, ser capaces de comprenderla, analizarla y utilizarla para la mejora de su aprendizaje o desempeño. Para ello, es relevante que se explicita qué es lo que se espera de cada una de las partes involucradas para establecer un proceso dialógico de retroalimentación que beneficie el proceso de aprendizaje.

Para la atención de la necesidad de alfabetizar a asesores y a profesores en formación en cuanto a la retroalimentación, se propone la implementación de programas formativos concretos que aborden el enfoque de retroalimentación que se espera implementar de acuerdo a los objetivos del plan de estudios, así como la presentación de prácticas de retroalimentación que han funcionado en otros casos, por ejemplo, las que se encontraron en esta investigación. Otra alternativa es añadir dichos contenidos a los cursos de inducción que se imparten a los estudiantes y Asesores al incorporarse a la Licenciatura.

Limitantes del estudio

En este apartado se reseñan, a partir de la reflexión de todo el proceso formativo, los principales retos enfrentados en la construcción de cada uno de los capítulos que conforman la tesis.

El estudio estuvo acotado a la perspectiva de Asesores en Línea que fueron sugeridos por parte de la Coordinación Nacional por su buen desempeño (fase 1 del estudio) o que presentaron retroalimentaciones elaboradas y precisas en la plataforma (fase 2). De este modo, se contó únicamente con los testimonios de Asesores que han destacado por su trabajo en la LEP y no con

la participación de distintos perfiles que permitieran reconocer las concepciones, ideas y observaciones de Asesores en Línea que no suelen retroalimentar o que acostumbran utilizar comentarios estandarizados.

La limitante del tiempo exigió la delimitación del objeto de estudio solamente al caso de la LEP. Cabe recordar que el Programa al que pertenecen las LINI se compone por cuatro licenciaturas (Licenciatura en Educación Inicial y Preescolar, Licenciatura en Educación Primaria, Licenciatura en Educación Secundaria y Licenciatura en Educación Media Superior) (UPN, 2017). En este entendido, los hallazgos del estudio se restringen a la descripción, caracterización y análisis de solo una de las cuatro licenciaturas de nivelación de este Programa; no obstante, permiten pensar en las condiciones de otros programas educativos similares.

Se tomó la decisión metodológica de retomar el análisis de los comentarios de retroalimentación en un estudio particular y a detalle en una investigación posterior, puesto que reportarlos en esta tesis requería un periodo más prolongado al tiempo asignado; aun así, los objetivos de investigación se atendieron satisfactoriamente al acotar los resultados al análisis de las 12 entrevistas.

Aunque la recolección de datos por medios electrónicos (videollamadas) facilitó el desarrollo de la investigación, ya que no se requirió el desplazamiento de participantes o investigadores localizados en distintos estados del país, se identificó que una de las desventajas de estos canales de comunicación son las fallas técnicas como la pérdida de audio en algunos segundos de las grabaciones o la falla de la conexión a la red de Internet.

Agenda de investigación

El estudio de las prácticas de retroalimentación de los Asesores en Línea plantea cuestionamientos importantes acerca de la manera en que se da este proceso en la formación en línea de maestros en servicio en otros programas, la estructura y contenido de los comentarios de retroalimentación y otras perspectivas de formadores y estudiantes.

Durante los últimos años se ha popularizado la oferta formativa en línea para profesores en servicio, dadas las múltiples ventajas que presenta en cuanto a flexibilidad, costos y generación de redes profesionales; sin embargo, la multiplicación de programas en esta modalidad no garantiza la calidad de la formación que se ofrece.

Si bien la retroalimentación es una de las características más destacadas en la investigación acerca de la calidad de la formación en línea de docentes; se considera relevante el estudio particular respecto a cómo se lleva a cabo esta retroalimentación, en términos de los canales para su entrega, los tipos de comentarios que se emiten, las concepciones que tienen los formadores sobre la retroalimentación y las condiciones que las instituciones establecen para la implementación de este proceso.

Se plantea la posibilidad de continuar con esta línea de investigación en cinco vías: 1) análisis detallado de los comentarios de retroalimentación en línea a maestros en servicio, 2) análisis de la percepción de los docentes en formación que reciben retroalimentación en línea, 3) reportar nuevas prácticas de retroalimentación en línea para la formación de docentes a partir de otros casos de estudio, 4) estudiar la situación, la perspectiva y las prácticas de formadores que retroalimentan de manera estandarizada o nula y 5) identificar el nivel de alfabetización para la retroalimentación de aprendices y formadores en la formación en línea. Estos cinco temas se describen a continuación.

Las investigaciones para el estudio de los comentarios de retroalimentación en línea a maestros en servicio pueden estudiar las características de los comentarios de retroalimentación que se emiten en los programas en línea o los niveles del modelo de Hattie y Timperley (2007) en que se ubican los comentarios de retroalimentación. Estas investigaciones pudieran abordarse a partir de alguna de las tres técnicas de análisis utilizadas en esta tesis: análisis de contenido, análisis cualitativo de datos o análisis cualitativo del contenido.

También se considera relevante conocer la percepción de los docentes que reciben retroalimentación en línea, es decir, indagar respecto a la perspectiva de los estudiantes en cuanto a la utilidad que le atribuyen a los comentarios de retroalimentación que los asesores hacen acerca de las tareas, a partir del reconocimiento de los elementos de los comentarios de retroalimentación en línea que los docentes en formación identifican, valoran y utilizan, la manera en que responden a la retroalimentación en línea y su opinión acerca del proceso de retroalimentación que se lleva a cabo en su proceso formativo.

El estudio de nuevas prácticas de retroalimentación en línea para la formación de docentes también es relevante, ya que se puede complementar el listado de las prácticas reportadas en esta tesis y pueden llevarse a cabo investigaciones particulares de cada tipo de prácticas.

Ya que esta tesis estuvo delimitada a recuperar y sistematizar los testimonios de asesores destacados, se hace necesario también estudiar la situación, perspectiva y prácticas de formadores que tienen otras maneras de retroalimentar o que no lo hacen, pues así pueden identificarse los retos que los asesores enfrentan y los motivos que tienen para llevar el proceso de retroalimentación de manera estandarizada, por ejemplo. De este modo, se podrían encontrar y proponer soluciones que permitan a los asesores contar con condiciones adecuadas o producir conocimiento que sea de utilidad para la sensibilización y alfabetización de estas figuras en cuanto a esta función sustantiva en la formación en línea.

Aunado al tema anterior, la identificación de los niveles de alfabetización para la retroalimentación (Quezada y Salinas, 2021) de aprendices y enseñantes en la formación en línea, es un campo de estudio que puede ser abordado, pues permitiría conocer en qué condiciones se encuentran los participantes del proceso de retroalimentación, qué perspectiva tienen del mismo, qué es lo que hacen, o cuál creen que es su rol en el proceso.

Se reconoce que la retroalimentación en línea de profesores en servicio es un campo de estudio fértil donde aún quedan cuestionamientos que deben tomarse en cuenta para el análisis y la promoción de la calidad de los programas de formación docente.

Finalmente, el estudio de las prácticas de retroalimentación que se reportó en esta tesis resultó relevante; pues se indagó más allá de los planteamientos institucionales o de la literatura que definen el proceso de retroalimentación. Los hallazgos de esta tesis se centraron en los actos concretos que reportaron los Asesores en Línea, las maneras particulares que han desarrollado para entregar la retroalimentación a los profesores en servicio.

Los resultados de investigación representan aportación al conocimiento de las funciones de los formadores en línea de docentes y de la retroalimentación en línea. Estos planteamientos acerca de las funciones y de la retroalimentación en línea pueden incidir en la mejora de la formación de profesores y, con ello, aportar a la mejora de su práctica en aula y de los aprendizajes de los estudiantes de educación básica.

Referencias

- de Aguinaga, P., Ávila, C. y Barragán, A. B. (2009). Presencia social, didáctica y cognitiva del docente a distancia. *Apertura*, 1(1), 1-11.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/115/116>
- Alvarado, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 17(2).
<http://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/12678>
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Paidós.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa*. Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Labor.
- Arnaut, A. (1996). *Historia de una profesión. Los maestros de educación primaria en México*. Centro de Investigación y Docencia Económica.
- Arnaut, A. (2006). La función de apoyo técnico-pedagógico: su relación con la supervisión y la formación continua. En *La asesoría a las escuelas. Reflexiones para la mejora educativa y la formación continua de los maestros* (pp. 15-27). Secretaría de Educación Pública.
<http://ceai.edu.mx/pdf/foro%20itinerante/asesoria.pdf>
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli, *Los grandes problemas de México. Educación* (pp. 233-267). El Colegio de México. <https://www.ses.unam.mx/curso2016/pdf/19-ago-Arnaut-cap8.pdf>
- Ballesteros-Ibarra, M. L., Mercado-Varela, M. A., García-Vázquez, N. J. y Glasserman, L. D. (2020). Experiencias de aprendizaje profesional docente en MOOC: profesores de Sonora, México que participaron en la colección de Aprendizajes Clave. *Texto Livre, Belo Horizonte-MG*, 13(3), 79–102. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2020.25099>
- Barbier, J. M. (1999). *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Ediciones Novedades Educativas – Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Barboza, Y. (2011). La formación docente en la modalidad de educación a distancia, una demanda de los docentes de la UPEL–IMPM. Caso: Extensión El Tigre. *Investigación y Postgrado*, 26(1), 31-63. <http://revistas.upel.digital/index.php/revinpost/article/view/1323>

- Batalla-Busquets, J. M., Plana, D. y Martínez-Argüelles, M. J. (2014, mayo). La importancia del feedback en un entorno virtual de aprendizaje. *OIKONOMICS. Revista de economía, empresa y sociedad*, (1), 93-100.
https://oikonomics.uoc.edu/divulgacio/oikonomics/_recursos/documents/01/batalla-plana-martinez-es.pdf
- Beltrán, G. E., Amaiquema, F. A. y López, F. R. (2020, julio). La motivación en la enseñanza en Línea. *Revista Conrado*, 16(75), 316-321.
<https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1425>
- Bold, J. (2015). Postgraduate perspectives on E-feedback. *Worcester Journal of Learning & Teaching*.
https://rteworcester.files.wordpress.com/2017/05/postgraduate_perspectives_on_e.pdf
- Bonnel, W. (2008). Improving Feedback to Students in Online Courses. *Nursing Education Perspectives (National League for Nursing)*, 29(5), 290–294.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/18834059/>
- Books, C. y Gibson, S. (2012). Professional Learning in a Digital Age. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 38(2). <https://doi.org/10.21432/T2HS3Q>
- Borup, J. y Evmenova, A. (2019). The Effectiveness of Professional Development in Overcoming Obstacles to Effective Online Instruction in a College of Education. *Online Learning Journal*, 23(2). <http://dx.doi.org/10.24059/olj.v23i2.1468>
- Boud, D. (2015). Feedback: ensuring that it leads to enhanced learning. *The Clinical Teacher*, 12, 3-7. <https://doi.org/10.1111/tct.12345>
- 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>
- Camacho, M. R. (1990, julio). *La licenciatura de Educación Básica (Plan 1979) de la Universidad Pedagógica Nacional: Análisis curricular y práctica docente* [Tesis de licenciatura]. Universidad Nacional Autónoma de México.
<http://132.248.9.195/pmig2017/0129377/0129377.pdf>
- Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(2), 149-170. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59454>

- Carless, D. (2016). Feedback as Dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1
- Carless, D. (2019). Feedback loops and the longer-term: towards feedback spirals. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 44(5), 705-714.
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1531108>
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325
<https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M. y Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4). <https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México. (s.f.). *Historia*.
<http://camdf.sepdf.gob.mx/wordpress/index.php/historia/>
- Collins, L. J. y Liang, X. (2015). Examining High Quality Online Teacher Professional Development: Teachers' Voices. *International Journal of Teacher Leadership*, 6(1).
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1137401>
- Colmenares, A. M. y Castillo, N. (2009). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. *Apertura*, 9(11), 48-65.
<http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/110>
- Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022, enero). Principales desafíos de la educación en México en 2022. *Educación en movimiento*, 1(1).
<https://www.mejoredu.gob.mx/images/publicaciones/boletin-3/Boletin-1-2022.pdf>
- Cordero, G. (2020, noviembre 19). *Políticas, programas y gestión de la formación continua* [Conferencia]. Ciclo Iberoamericano MEJOREDU OEI.
https://www.youtube.com/watch?v=77z_2DWd0C0&t=3561s
- Cordingley, P., Higgins, S., Greany, T., Buckler, N., Coles-Jordan, D., Crisp, B., Saunders, L. y Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching. Lessons from the international reviews into effective professional development*. Teacher Development Trust.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., Andree, A., Richardson, N. y Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad*. National Staff Development Council.

- Darling-Hammond, L. y Hyler, M. E. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>
- Day, C. (1999). *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning*. Falmer Press. <https://eric.ed.gov/?id=ED434878>
- Dede, C., Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L. y McCloskey, E. (2009). A Research Agenda for Online Teacher Professional Development. *Journal of Teacher Education*, 60(8), 8-19. <http://dx.doi.org/10.1177/0022487108327554>
- Desimone, L. (2009). Improving Impact Studies of Teachers' Professional Development: Toward Better Conceptualizations and Measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Diario Oficial de la Federación. (1978, agosto 29). *Decreto que crea la Universidad Pedagógica Nacional*. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4725561&fecha=29/08/1978
- Diario Oficial de la Federación. (1984, marzo 23). *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura*. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/915b6a5c-4d36-4209-9310-5f9d2ed95508/acuerdo_educacion_normal.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (1996, febrero 19). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4871357&fecha=19/02/1996
- Diario Oficial de la Federación. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/558c2c24-0b12-4676-ad90-8ab78086b184/ley_general_servicio_profesional_docente.pdf
- 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)
- Ene, E. y Upton, T. (2018). Synchronous and asynchronous teacher electronic feedback and learner uptake in ESL composition. *Journal of Second Language Writing*, (41), 1 – 13. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2018.05.005>
- 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.

- Escalante, I. R. y Osnaya, F. (2018, agosto 29). La compleja relación entre la UPN, la educación y la pedagogía. *Boletín Universidad Pedagógica Nacional*, (edición especial).
<https://www.upn.mx/index.php/ajusco/2-uncategorised/414-publicacion-especial-por-40-aniversario>
- Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(3), 1-20. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/59785>
- 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>
- Fernández-Morales, K. y Vallejo-Casarín, A. (2014, abril). La educación en línea: una perspectiva basada en la experiencia de los países. *Revista de Educación y Desarrollo*, 29, 29-39.
https://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/29/029_Fernandez.pdf
- Ferreres, V. e Imbernón, F. (1999). *Formación y actualización para función pedagógica*. Síntesis.
- Flores, G. A. (1988). *La Licenciatura en Educación Básica (Plan 1979) y las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria (Plan 1985): semejanzas y diferencias* [Tesina de licenciatura]. Universidad Pedagógica Nacional.
<http://200.23.113.51/pdf/7045.pdf>
- Fragoza, A., Cordero, G. y Fierro, C. (2018, diciembre). El uso de un modelo interaccionista para el análisis de prácticas docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1-20.
<https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34381>
- Gall, M. D. y Acheson, K. (2011). *Clinical Supervision and Teacher Development. Preservice and Inservice Applications* (6ta ed). Wiley.
- Gárate, M. I., y Cordero, G. (2019). Apuntes para caracterizar la formación continua en línea de docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 209-221.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836garate10>
- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el Diálogo Didáctico Mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>

- García Aretio, L. (2020). Los saberes y competencias docentes en educación a distancia y digital. Una reflexión para la formación. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 9-30. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.26540>
- García, A., Guerrero, R. S. y Granados, J. M. (2015) Buenas prácticas en los entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje. *Revista Cubana de Educación Superior*, (3), 76-88. <http://www.rces.uh.cu/index.php/RCES/article/view/87>
- Garibay, M. T. (2013). *El foro virtual como recurso integrado a estrategias didácticas para el aprendizaje significativo*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Garrison, R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3). 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gómez, M., Boumadan, M., Poyatos, C. y Soto, R. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-111. <https://doi.org/10.6018/reifop.423001>
- Grau-Perejoan, O. (2008, septiembre). Formación on line. *Educación Médica*, 11(3), 139-146. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1575-18132008000300006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Gros, B. (ed.) (2011, octubre). *Evolución y retos de la educación virtual. Construyendo el e-learning del Siglo XXI*. Editorial UOC. http://openaccess.uoc.edu/webapps/o2/bitstream/10609/9781/1/TRIPA_e-learning_castellano.pdf
- Guskey, T. (2003, junio). What Makes Professional Development Effective? *Phi Delta Kappan*, 84(10), 748-750. <https://doi.org/10.1177/003172170308401007>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hatziapostolou, T. y Paraskakis, I. (2010). Enhancing the Impact of Formative Feedback on Student Learning Through an Online Feedback System. *Electronic Journal of e-Learning*, 8(2), 111 – 122. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1592/1555>

- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). McGrawHill.
- Hernán-García M., Lineros-González, C. y Ruiz-Azarola, A. (2021). Cómo adaptar una investigación cualitativa a contextos de confinamiento. *Gaceta Sanitaria*.
<https://doi.org/10.1016/j.gaceta.2020.06.007>
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading Mass Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). *Directrices para mejorar las políticas de formación y desarrollo profesional docente en la educación básica*.
<https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/11/P1F106.pdf>
- Ion, G., Silva, P. y Cano, E. (2013). El feedback y el feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 17(2), 283-301. <http://www.ugr.es/~recfpro/rev172COL4.pdf>
- 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>
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales* (4ta ed.). McGraw Hill
- Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. SAGE Publications.
- Lay, C., Allman, B., Cutri, R. y Kommons, R. (2020, septiembre). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Frontiers in education*, (15).
<https://doi.org/10.3389/feduc.2020.573129>
- León, R. (2020). *Transferencia de la formación de los docentes de Educación Básica. Estudio de caso de los MOOC de la Colección de Aprendizajes Clave para docentes de educación primaria* [Tesis de maestría]. Universidad Autónoma de Baja California.
- León, R. y Cordero, G. (2022). Revisión histórica de la formación continua a distancia para profesores en México. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 26(1), 327-348. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.12225>
- Li, S., Zhang, J., Yu, C. y Chen, L. (2017). Rethinking Distance Tutoring in e-Learning Environments: A Study of the Priority of Roles and Competencies of Open University

- Tutors in China. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i2.2752>
- López Damián, A. I., García, O., Pérez, R., Montero, V. y Rojas, E. L. (2016). Los Profesores de Tiempo Parcial en las universidades públicas estatales: una profesionalización inconclusa. *Revista de la Educación Superior*, 45(180), 23-39. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v45n180/0185-2760-resu-45-180-00023.pdf>
- Lu, L. y Jeng, I. (2006). Knowledge Construction in Inservice Teacher Online Discourse: Impacts of Instructor Roles and Facilitative Strategies. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 183-202. <https://eric.ed.gov/?id=EJ768876>
- Lunsford, R. (1997). When Less Is More: Principles for Responding in the Disciplines. *New Directions for Teaching and Learning*, (69), 91-104.
- Mahapatra, S. K. (2021). Online Formative Assessment and Feedback Practices of ESL Teachers in India, Bangladesh and Nepal: A Multiple Case Study. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 30, 19–530. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00603-8>
- Makuk, M. (2010). Los "mensajes para el campo", elemento comunicativo identitario de la comunidad de habla magallánica. *Magallania*, 38(1), 61-70. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22442010000100004>
- Maldonado, G. A. y Vega, E. (2015, julio). Actitud de los estudiantes universitarios ante la plataforma Moodle. *Revista de Medios y Educación*, (47), 105-117. <http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.07>
- Manzano, B. (2016). La investigación en educación llevada a la práctica para la mejora en los procesos educativos. En M. Tomé y B. Manzano (Eds.), *La investigación en la práctica docente* (pp. 5-18). Ediciones Nobel. https://issuu.com/beatrizmanzano-garcia/docs/2016_libro_la_investigacion_en_educacion
- 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>
- Marcelo, C. (1995). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. EUB
- Martínez, M., Briones, R. y Turcott, R. (2021). *Estudio cualitativo de la retroalimentación formativa en cursos en línea: la perspectiva del tutor* [Ponencia]. XVI Congreso

- Nacional de Investigación Educativa. Puebla, México.
<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0891.pdf>
- Martínez, M. y Negrete, T. J. (2006). *La evaluación en el desarrollo institucional. El caso UPN*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, M., Turcott, R. y Garay, L. (2019, noviembre). *La retroalimentación formativa del tutor en la educación en línea: una revisión conceptual* [Ponencia]. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, Acapulco, México.
<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v15/doc/2340.pdf>
- Massuga, F., Soares, S. y Dias, S. L. (2021, abril). El papel del tutor en la enseñanza de la educación a distancia: una revisión sistemática sobre el enfoque de competencias. *Revista de Educación a Distancia*, 21(66). <https://doi.org/10.6018/red.435871>
- 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>
- McAleavy, T. y Gorgen, K. (2020, abril). *Overview of emerging country-level response to providing educational continuity under COVID-19. Best practice in pedagogy for remote teaching*. Education Development Trust. <https://edtechhub.org/overview-of-emerging-country-level-response-to-providing-educational-continuity-under-covid-19-best-practice-in-pedagogy-for-remote-teaching-2/>
- McAleavy, T., Hall-Chen, A., Horrocks, S. y Riggall, A. (2018, agosto). *Technology-supported Professional development for teachers: lessons from developing countries*. Education Development Trust. <https://www.educationdevelopmenttrust.com/our-research-and-insights/research/technology-supported-professional-development-for->
- Mendoza, W. M., Páez, D. I., y Miranda, C. A. (s.f.). *La educación a distancia, ¿un nuevo paradigma?* Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
[https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/download/2897/2946/#:~:text=Paradigma%3A%20Abbagnano%20\(2010\)%20lo,%20DEgg%2C%201999%2C%20p.](https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/download/2897/2946/#:~:text=Paradigma%3A%20Abbagnano%20(2010)%20lo,%20DEgg%2C%201999%2C%20p.)

- Montiel, G. (2009). Formación docente a distancia en línea. Un modelo desde la matemática educativa. *Innovación Educativa*, 9(46), 89-95.
<https://www.redalyc.org/pdf/1794/179414894009.pdf>
- Moodle. (2019, febrero). *Actividades*. <https://docs.moodle.org/all/es/Actividades>
- Moodle. (2020, noviembre). *Historia*. <https://docs.moodle.org/all/es/Historia>
- Moreno, T. (2021). *La retroalimentación. Un proceso clave para la enseñanza y la evaluación formativa*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Moreno, X. (2018, agosto 29). El desarrollo profesional de los docentes de educación básica y media superior en todo el país. *Boletín Universidad Pedagógica Nacional*, (edición especial), 8. <https://www.upn.mx/index.php/ajusco/2-uncategorised/414-publicacion-especial-por-40-aniversario>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe – Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223249>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010). *Política de educación y formación: Los docentes son importantes. Atraer, formar y conservar a los docentes eficientes*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/politica-de-educacion-y-formacion-los-docentes-son-importantes_9789264046276-es
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/talis-2018-results-volume-i_1d0bc92a-en
- Ostashewski, N., Moisey, S. y Reid, D. (2011, octubre). Applying Constructionist Principles to Online Teacher Professional Development. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 12(6), 143–156. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v12i6.976>
- Ovalle, R. (2018, diciembre). Desarrollo institucional y conflicto magisterial en México, 1939-1948. El caso del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio y los maestros federales de San Luis Potosí. *Revista de El Colegio de San Luis*, 8(17), 237-271.
<https://doi.org/10.21696/rcls18172018836>

- Padilla, C. y López, E. (2019). Prácticas de retroalimentación en aulas universitarias de humanidades: Comentarios digitales docentes y perfiles estudiantiles de escritor. *Revista signos*, 52(100), 330-356. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342019000200330>
- Pansza, M. (1988). *Pedagogía y currículo*. Gernika.
[http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/\[PD\]%20Libros%20-%20Pedagogia%20y%20curriculo.pdf](http://www.elmayorportaldegerencia.com/Libros/Coaching/[PD]%20Libros%20-%20Pedagogia%20y%20curriculo.pdf)
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja, N., Vanslambrouck, S. y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Education Tech Research Development*, (67), 1145-1174.
<https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Phillips, D. C. (2018). The Many Functions of Evaluation in Education. *Education Policy Analysis Archives*, 26(46). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3811>
- Prada, M. (2007). El miedo a la tecnología en la educación: entre la posibilidad y el límite. *Pedagogía y Saberes*, (26), 67-73. <https://doi.org/10.17227/01212494.26pys67.73>
- Priestley, M. (2015, septiembre). Teacher agency: What is it and why does it matter? *British Educational Research Association*. <https://www.bera.ac.uk/blog/teacher-agency-what-is-it-and-why-does-it-matter>
- Quesada, R. (2006). Evaluación del aprendizaje en la educación a distancia. *Revista de Educación a Distancia*, Monográfico VI. <https://revistas.um.es/red/article/view/24291>
- Quezada, S. y Salinas, C. (2021, enero). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(88), 225-251.
http://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2021/01/RMIE_88.pdf
- Rassmusen, C. y Byrd, D. (2016). Evaluating continued use of an online teacher professional development program with a sustained implementation scale. *Journal of Online Learning Research*, 2(2), 145-167. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1148611>
- Rivera, K. P., Cordero, G. y Reyes-Angona, S. (2021). Formación continua de docentes durante la contingencia sanitaria desde la perspectiva de directivos escolares. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12(e1188).
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1188

- Rodríguez, N. (2014, febrero). El tutor frente a la educación a distancia: concepciones, funciones y estrategias tutoriales. *Revista de Educación, Cooperación y Bienestar Social*, (3), 51-69. <https://www.revistadecooperacion.com/numero3/03-04.pdf>
- Román, C. E. (2014). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior on line. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (26), 1-18.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGA Publications.
- Sánchez-Santamaría, J., Sánchez, P. y Ramos, F. J. (2012). Usos pedagógicos de Moodle en la docencia universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, (60), 15-38. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie60a01.pdf>
- Santillán, M. (2018, agosto 29). La tecnología y su impacto en la formación de docentes. *Boletín Universidad Pedagógica Nacional*, (edición especial). <https://www.upn.mx/index.php/ajusco/2-uncategorised/414-publicacion-especial-por-40-aniversario>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Universidad Nacional de la Plata
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Secretaría de Educación Pública. (2017, septiembre). *Estrategia Nacional 2017*. http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201710/201710-RSC-dlqNZkSU3M-EstrategiaNacional_actualizacin_29_09_17.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2018, agosto). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2018*. http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201809/201809-RSC-NrOcfzoUIC-SistemaNacional2018_31-AGO-2018_.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2019). *Sistema nacional de Formación Continua. Documento Base 2019*. http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201905/201905-RSC-ZRHsNGiRqF-DocumentoBase_290519.pdf

- Secretaría de Educación Pública. (2020a). *Estrategia Nacional de Formación Continua 2020*. http://dgfc.basica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/202005/202005-RSC-5F0G5hyVnk-ENFC2020_12052020.pdf
- Shute, V. (2008, marzo). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Silva, J. (2004). El Rol del Tutor en un Ambiente Virtual de Aprendizaje. Una Experiencia concreta en la formación online de profesores de matemática. *IX Taller Internacional de Software Educativo TISE 2004*. <https://www.redalyc.org/pdf/1794/179420763002.pdf>
- Sims, S. y Fletcher-Wood, H. (2021). Identifying the characteristics of effective teacher professional development: a critical review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 32(1). <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1772841>
- Smith, J. A. y Sivo, S. A. (2012). Predicting continued use of online teacher professional development and the influence of social presence and sociability. *British Journal of Educational Technology*, 43(6), 871–882. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01223.x>
- Sosa, E. (2021). De lo presencial a lo virtual: ¿ahora qué es lo nuevo? En M. García, y E. Sosa (Coords.), *El antes y ahora de la tecnología en la UPN* (pp. 17-19). Universidad Pedagógica Nacional. <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/fomento-editorial/directorio/47-fasciculos/40-aniversario-upn/512-13-el-antes-y-ahora-de-la-tecnologia-en-la-upn>
- Southern Regional Education Board. (2004). *Standards for Online Professional Development. Guidelines for Planning and Evaluating Online Professional Development Courses and Programs*. https://www.sreb.org/sites/main/files/file-attachments/04t04-standards_online_prof_dev.pdf
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de casos* (2da ed.). Morata.
- Surrete, T. y Johnson, C. (2015). Assessing the Ability of an Online Environment to Facilitate the Critical Features of Teacher Professional Development. *School Science and Mathematics*, 115(6), 260-270. <https://doi.org/10.1111/ssm.12132>

- Tardif, M. y Nunez, J. (2018, abril). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 168-388.
<https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Timperley, H. (2008). *Teacher professional learning and development*. Educational Practices series-18. International Academy of Education.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/Educational_Practices/Ed_Practices_18.pdf
- Torres, J. J. y Perera, 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>
- Turcott, R., Briones, R. A. y Martínez, M. (2020, noviembre 13). *Tendencias de la tutoría en línea en el marco de ecosistema digital* [Resumen de ponencia]. Encuentro Nacional de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación, México.
<http://amic2020.riaeditorial.com/index.php/amic/31amic/paper/view/1039>
- Unidad de Normatividad y Desarrollo para la Actualización, Capacitación y Superación Profesional de Maestros. (1997). *Una política, un modelo formativo y un sistema académico para la actualización permanente de maestros en México*.
- Universidad Nacional Autónoma de México. (s.f.). Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). *Biblioweb*.
http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/terminos/ter_i/ifcm.htm
- 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
- Universidad Pedagógica Nacional. (2018, agosto 29). UPN, institución fortalecida por su historia. *Boletín Universidad Pedagógica Nacional*, (edición especial).
<https://www.upn.mx/index.php/ajusco/2-uncategorised/414-publicacion-especial-por-40-aniversario>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020a). *Convocatoria 2020. Licenciaturas en Educación Inicial y Preescolar, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Media*

- Superior*. <https://www.upn.mx/index.php/component/phocadownload/category/31-convocatorias?download=798:licenciaturas-modalidad-virtual-2020>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2020b, enero). Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio Licenciaturas en Educación Inicial y Preescolar, Primaria, Secundaria y Educación Media. Lineamientos de Operación. *Gaceta UPN*, (146).
<https://www.gob.mx/upn/documentos/gaceta-upn-146>
- Universidad Pedagógica Nacional. (2021). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024*. <https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/plan-institucional>
- Universidad Pedagógica Nacional. (s.f.). Inicio. *UPN Virtual*.
<http://www.upnvirtual.edu.mx/index.php>
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>
- Vinatier, I. (2021). Fundamentos teórico y metodológico de un análisis interaccionista del proceso de enseñanza aprendizaje en clase: el modelo EPR. En B. Fortoul y C. Fierro (Coords.) *Analizar las prácticas docentes. Aproximaciones desde el interaccionismo* (pp. 105-136). Newton Edición y Tecnología.
- Zaldívar, J. D., Quiroz, S. A. y Medina, G. (2017, octubre). La modelación matemática en los procesos de formación inicial y continua de docentes. *IE revista de investigación educativa de la REDIECH*, 8(15), 87-110.
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v8i15.63
- Zhang, Y., Yu, S. y Yuan, K. (2020). Understanding Master's students' peer feedback practices from the academic discourse community perspective: A rethinking of postgraduate pedagogies. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 126–140.
<https://doi.org/10.1080/13562517.2018.1543261>
- Zurita, C. E., Zaldívar, A., Sifuentes, A. T. y Valle, R. M. (2020). Análisis crítico de ambientes virtuales de aprendizaje. *Utopía y praxis latinoamericana*, 25(extra 11), 33-47.
<http://doi.org/10.5281/zenodo.4278319>

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista para la Fase 1

Dimensión	Justificación	Temas guía	Preguntas propuestas
Perfil (trayectoria)	Identificar la trayectoria formativa del asesor/a y su experiencia en la UPN (LINI)	Formación académica	¿Cuál es tu formación inicial? ¿Cuál es tu grado máximo de estudios?
		Experiencia como formador/a	¿Cuál es tu trayectoria en la UPN? ¿Tienes otras experiencias como formador en línea? Adicional: Actualmente, además de ser asesor de la LEP ¿te desempeñas en otras ocupaciones?
		Formación como formador	¿Ha recibido formación específica para desempeñarse como asesor en línea? ¿Cuál es su opinión respecto al curso autodirigido para asesores virtuales de la UPN?
		Trayectoria en LINI	¿Cómo llegaste a la función de asesor en la LEP? ¿Trabajas en otra LINI?
<p>Preguntas clave: ¿Cuál ha sido tu trayectoria para llegar a ser asesor en la LINI?</p>			
Práctica didáctica de los asesores	Conocer su quehacer como asesor/a, sus funciones, actividades y herramientas digitales	Contextualización de su labor como asesores	<ul style="list-style-type: none"> ● Carga: ¿Qué módulos impartes? ● Tiempo de dedicación: ¿Cuánto tiempo a la semana le dedicas a tu labor como asesor de la LEP? ● Vida cotidiana de su labor como asesores: ¿Cómo es una semana común de tu trabajo como asesor en la LEP?

		Labor (Descripción de su actuación como asesores)	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades del asesor: La plataforma ya informa de las instrucciones de las actividades, calendario, criterios de evaluación, etc... es aparentemente un modelo autodirigido, ¿en qué consiste entonces tu labor? ¿qué actividades realizas? ¿Qué aportas al proceso de aprendizaje? ¿qué no realizas? ¿Qué estrategias utilizas en caso de que los estudiantes dejen de “asistir” (cumplir con actividades, participar, etc.)? • “Adecuaciones” (agencia): ¿Qué tipo de adecuaciones haces de las actividades o contenidos del curso para adaptarte a las necesidades de cada grupo o estudiante? ¿Cómo lo llevas a tu terreno? ¿cuál es tu sello?
<p>Pregunta clave: ¿En qué consiste tu trabajo como asesor? La plataforma ofrece los contenidos, las instrucciones de las actividades, los materiales, ¿Qué es lo que aportas como asesor a ese proceso de aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>¿Qué adecuaciones haces de las actividades, contenidos o estrategias de evaluación de los módulos? ¿Cuáles son tus “trucos”, aquello que te distingue como asesora de otros asesores?</p>			
Retroalimentación	Conocer cómo los asesores acompañan y guían a los educandos y en qué consiste la retroalimentación a las consultas y actividades a lo largo del módulo	Diálogo, asesoría, acompañamiento o mentoría del proceso: SINCRÓNICA	<p>Descripción ¿Qué sesiones ofreces como asesor donde conversan en ese momento, de forma sincrónica, con los estudiantes? ¿cómo funcionan?</p> <p>Frecuencia: ¿Qué tan frecuentes son?</p> <p>Iniciativa: ¿Los estudiantes suelen acercarse con dudas o el asesor es quien pregunta y abre el diálogo?</p> <p>Función: ¿De qué se habla (motivo)? ¿Qué tipo de dudas o motivo de las consultas? (procedimentales, motivacionales, etc.) ¿para qué sirven?</p>

		<p>Retroalimentación de actividades de aprendizaje</p>	<p>Retroalimentación indicada en el programa: ¿Qué instrucciones tienen para retroalimentar?</p> <p>Implementación de la retroalimentación: ¿Cómo se da la retroalimentación?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿se da en todas las actividades, se da individual o colectiva? ● ¿Qué estrategias de retroalimentación consideras más efectivas? ● ¿Qué tipo de retroalimentación reciben de mejor manera (prefieren) los profesores? ● ¿Qué tipo de respuesta das a los comentarios de los estudiantes en los foros? (corrección, felicitación, resalte de información) ● ¿Existe algún registro sistemático de la retroalimentación?
		<p>Mediación tecnológica de la retroalimentación</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Herramientas para retroalimentar a los alumnos en la plataforma: <ul style="list-style-type: none"> ○ ¿cuáles son las que utilizas? ¿Cuáles son más valiosas? ¿cuáles no se usan tanto? ● Herramientas no implicadas en la plataforma: ¿qué haces para retroalimentar o comunicarte con tus estudiantes más allá de lo que la plataforma dicta? ● ¿Qué problemas suelen presentarse en su uso? ¿cómo los resuelves o los resuelven los estudiantes?
		<p>Transferencia</p>	<p>Orientación del programa hacia la transferencia: ¿Identificas actividades o consignas orientadas a la transferencia del aprendizaje/ de la formación?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Cuáles? (pedir ejemplos) <p>Evidencias de transferencia: ¿Hay manera de saber si los estudiantes transfieren los conocimientos a su práctica profesional?</p> <ul style="list-style-type: none"> ● ¿Qué espacio tienen los docentes para compartir experiencias de transferencia?

			<p>Retroalimentación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se retroalimenta las actividades asociadas con la práctica? • ¿Qué actividades observas que han funcionado mejor para generar cambios significativos en la práctica?
<p>Preguntas clave:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué entiendes por retroalimentación? • ¿Cómo te comunicas con los estudiantes? ¿Para qué? ¿A través de qué medios? • Foros: ¿Qué tipo de comentarios sueles hacer en los foros? Ponme ejemplos. • Retro de actividades: ¿Qué comentarios crees que tienen más valor para tus estudiantes? • Mensajería: ¿para qué utilizas esos mensajes? • Además de las herramientas de comunicación institucionales, a través de Moodle, ¿creas otros espacios o medios de diálogo o consulta con los estudiantes? • Transferencia: ¿Cómo sabes lo que los estudiantes llevan o no de lo aprendido en tu módulo a su práctica como docentes? ¿Cómo te enteras del impacto no en? ¿cómo les apoyas en su reflexión sobre su práctica docente? 			
Fortalezas y áreas de oportunidad	Identificar las fortalezas y áreas de oportunidad que los asesores perciben tanto en el programa de la LEP como en su quehacer.	Del programa	<p>¿Qué fortalezas destacas de la LEP? ¿Qué áreas de oportunidad identificas en la LEP?</p>
		De la práctica	<p>¿Cuáles consideras que son tus fortalezas como asesor en línea? ¿Identificas algún aspecto que te gustaría mejorar en tu práctica como asesor en línea? ¿cuál?</p>
<p>Preguntas claves:</p> <p>¿Cuál crees que es tu fortaleza como asesor en línea? Si estuviera en tu mano cambiar algo de su rol como asesor, mejorar en algo, ¿qué cambiarías?</p>			

Anexo 2. Guion de entrevista para la Fase 2

Dimensión	Preguntas
Características del Asesor en Línea	<p>¿Cuál es su formación profesional?</p> <p>¿Cuál es su tipo de contratación? ¿Cuál es su función en UPN?</p> <p>¿Participó en el diseño de las LINI?</p> <p>¿Desde cuándo es asesor en línea en las LINI?</p> <p>¿cuántos módulos de la LINI da?</p> <p>¿Ha tenido alguna experiencia similar a ser asesor en línea en otro contexto?</p>
Funciones del Asesor en Línea	<p>¿Cuál podría decir usted que es la diferencia entre ser docente y ser asesor en línea?</p> <p>¿Cuáles son las funciones específicas de los asesores en línea? ¿Cómo hace todas esas cosas en la plataforma?</p> <p>¿Cómo le hace para que los estudiantes lo conozcan?</p> <p>¿Cómo le hace para conocer a sus estudiantes? ¿cómo le hace para que su relación con los estudiantes sea más cercana/personal?</p>
Retroalimentación	<p>Para usted ¿qué significa la retroalimentación?</p> <p>¿Cómo comenta los trabajos de sus estudiantes? ¿cuáles son sus prácticas de retroalimentación? ¿por qué lo hace así?</p> <p>¿Cuánto tiempo invierte en comentar las tareas que envían sus estudiantes?</p> <p>¿Qué diferencia hay en los comentarios que se dan en las actividades diagnósticas, de desarrollo e integradoras?</p> <p>¿Qué frases suele utilizar comentar las tareas de los profesores?</p> <p>¿Cómo le hace para no repetir comentarios?</p> <p>¿Para qué se usan los PDF anotados? ¿Qué tipo de comentarios se registran ahí?</p> <p>¿Qué uso le da al apartado de comentarios? ¿y al de comentarios de retroalimentación?</p> <p>¿Recuerda algún ejemplo de una ocasión en la que la retroalimentación fue muy bien recibida o muy mal recibida?</p> <p>¿Cuál es su rol en los foros de discusión?</p>

Anexo 3. Libro de códigos para análisis de entrevistas de la Fase 2

Categoría		Código
Perfil del asesor en línea. Características académicas y laborales del Asesor en Línea, tanto en su desempeño del rol como de su trayectoria profesional.		Antecedentes (ANT) Trayectoria académica, formativa y laboral de los Asesores en Línea previo a trabajar en UPN. Trabajo en UPN (UPN) Condiciones laborales contractuales en UPN y actividades atribuidas a su contratación. Autopercepción (AP) Manera en que el asesor percibe su propio rol en el Programa, funciones que se atribuye y diferencias que distingue con otros tipos de puestos (docentes, tutores).
Categoría	Subcategoría Nivel 1	Código
Retroalimentación Proceso de interacción entre docente y estudiante que se orienta a la mejora de las tareas y de los aprendizajes (Shute, 2008; Moreno, 2021; Quezada y Salinas, 2021)	Naturaleza Características de la retroalimentación en el entorno de la LEP	Concepto (CONCEP) Definición y características que los Asesores en Línea atribuyen a la retroalimentación Evolución (EVO) Cambios en la manera de retroalimentar en los distintos momentos en el trayecto del módulo, ya sea por el tipo de actividad, la experiencia del asesor o por la recuperación de retroalimentaciones anteriores.
	Interacción con los estudiantes Relación que el Asesor en Línea entabla con los estudiantes para asentar las bases de la comunicación y confianza para la retroalimentación	Relación con los estudiantes (REL) Manera y medios para interactuar con los estudiantes y mantener contacto más cercano. Reacción de los estudiantes (REAC) Comentarios que los estudiantes hacen a los Asesores en Línea respecto a su práctica asesora.

Subcategoría Nivel 1	Subcategoría Nivel 2	Código
<p>Prácticas de retroalimentación Prácticas específicas de los Asesores en Línea para elaborar sus comentarios de retroalimentación.</p>	<p>Discursivas Prácticas para darle forma y estructura a los comentarios de retroalimentación.</p> <p>Interaccionales Prácticas para relacionarse de manera más directa e individualizada con cada estudiante y sus productos.</p>	<p>Tono no autoritario (TNA) Manera de escribir el comentario que denota matices positivos, interpretativos, felicitaciones y que toma en cuenta la perspectiva del aprendiz (Lunsford, 1997)</p> <p>Buen uso del lenguaje escrito (LENG) Cuidar la forma y estructura de la redacción en los comentarios de retroalimentación</p> <p>Lectura (LECT) Dedicar tiempo suficiente para la lectura de las entregas de todos los estudiantes y poder emitir comentarios respecto a la forma y el contenido de cada uno.</p> <p>Personalización (PERS) Identificar las características particulares de los estudiantes y de sus productos para identificar sus cualidades y áreas de oportunidad específicas, que permita emitir comentarios individualizados (Lozano y Tamez, 2014)</p> <p>Oportunidad (OPT) Dar la retroalimentación antes de que el estudiante presente el trabajo, para que sea entendido como un proceso (Moreno, 2021). Se entiende “el trabajo a presentar” como la actividad integradora.</p>

**Instruccionales/
evaluativas**

Prácticas para construir los comentarios de retroalimentación.

Indicar lineamientos (LIN)

Informar a los estudiantes respecto a lineamientos específicos que habrán de cumplir antes de la entrega de la tarea, para que tengan un parámetro de comparación.

Seguimiento (SEG)

Estrategias para llevar control o consideraciones de las revisiones y retroalimentaciones previas, principalmente para retroalimentar la actividad integradora

Mencionar fortalezas (FOR)

Informar respecto a los aciertos que se observan en la tarea (Moreno, 2021).

Mencionar debilidades (DEB)

Informar respecto a los elementos de la tarea que pueden mejorarse, donde se identificaron errores (Moreno, 2021).

Promoción de la reflexión (RFX)

Utilizar los comentarios de retroalimentación para cuestionar los planteamientos de los profesores al contrastar su práctica docente con los contenidos de los módulos, para que incorporen estas perspectivas en sus trabajos académicos.

Complementar (COMP)

Ofrecer consejos correctivos y opciones para la mejora de la tarea (Moreno, 2021).

Utilizar los comentarios de retroalimentación para complementar la información: sugerir bibliografía, citar autores, plantear alternativas para la resolución de la tarea.