



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Estudio cualitativo de la retroalimentación formativa en cursos en línea: la perspectiva del tutor

Mariana Martínez Aréchiga
Universidad Pedagógica Nacional
marimart@g.upn.mx

Ruth Angélica Briones Fragoso
Universidad Pedagógica Nacional
rbriones@g.upn.mx

Rosana Verónica Turcott
Universidad Pedagógica Nacional
rtucott@g.upn.mx

Área temática 18. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en educación.

Línea temática: Educación virtual.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

En la ponencia se presentan los resultados parciales de una investigación empírica de corte cualitativo de la retroalimentación formativa que realizan los docentes, quienes se denominan e identifican como tutores, en cursos de programas educativos en línea de nivel superior en la Universidad Pedagógica Nacional. El objetivo general de la investigación es caracterizar y analizar la retroalimentación e interpretar su función en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello se recogen los mensajes escritos de retroalimentación que los tutores dirigen al estudiante de forma individual o grupal, a través de varios espacios de interacción en las plataformas propias de cada programa, para someterlos a un análisis de contenido. También se realizan entrevistas semi-estructuradas a estos actores y, mediante sus respuestas, se identifican las características y la perspectiva de los tutores, para inferir el sentido que atribuyen a su propia acción de retroalimentación. La investigación se realiza con base en tres categorías: retroalimentación correctiva, cognitiva y socio-afectiva. Esta ponencia recoge y comunica los resultados parciales y aún descriptivos obtenidos de las entrevistas, destacando que prevalece un sentido de la retroalimentación de los tutores para corregir, ampliar y enriquecer el dominio de los contenidos por parte del estudiante, que se acompaña de una tendencia relevante en una retroalimentación socio-afectiva que busca crear un clima de confianza para aprender y, una presencia discreta de la retroalimentación encaminada a desarrollar el proceso cognitivo del estudiante.

Palabras clave: Retroalimentación formativa, Educación en línea, Educación virtual, Función del tutor, Educación superior.

Introducción

Recientemente, en los sistemas educativos del orbe, el interés por los procesos educativos distribuidos en web, con soporte digital, independientes del espacio físico escolar, ubicuos, adaptables al educando y que apelan a un aprendizaje activo; se incrementó de forma significativa con motivo de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2.

Sin omitir la problemática asociada a la improvisación de la educación de emergencia o remota; la educación a distancia y en línea previamente existente, fue materia de una mayor atención dada la opción que representa para enfrentar la crisis.

Independientemente de la pandemia, el reto por mejorar la calidad de la educación en modalidades no convencionales y, específicamente, de la educación en línea de nivel superior, permanece y se incrementa, pues en contexto post-confinamiento, estos sistemas se ampliarán; por lo que a la exigencia previa se suma una necesaria revisión de los enfoques de aprendizaje, las habilidades de pensamiento que se promueven, la preparación de docentes, la diversificación de los medios y lenguajes para la comunicación o la integración del conocimiento ante problemas auténticos; entre otros aspectos (Pardo, H. y Cobo, C., 2020; García Aretio, L., 2021)

Respecto a la calidad de la educación superior en línea, híbrida y a distancia, en el estudio de Joksimovic y otros (2015), se plantea que dicha calidad recae en factores humanos: la realización de procesos de interacción social mediante debates en foro estructurados y guiados, actividades colaborativas entre pares, experiencias de aprendizaje diseñadas para el ambiente virtual (flexibles, hipertextuales e interactivas) y una continua presencia e implicación del docente en el proceso grupal y personal del estudiante, proveyendo una retroalimentación formativa por diversos medios digitales.

En la investigación que origina esta ponencia, se reconoce que la retroalimentación forma parte de las acciones del docente en línea (en adelante tutora, dado que así se denomina en los programas de la Universidad Pedagógica Nacional y en perspectiva de género), que guía y acompaña la experiencia de aprendizaje del estudiante de manera integral mediante procesos comunicativos.

Dadas las características del entorno virtual, la retroalimentación adquiere la forma de mensajes o actos verbales fundamentalmente escritos, que se entrega al estudiante mediante diversos medios y espacios de una plataforma que, por esta condición, se conservan y pueden ser recuperados para su análisis.

En este orden de ideas, los resultados que aquí se presentan, provienen de una investigación de la retroalimentación de las tutoras en tres programas en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), cuyos objetivos son:

- Caracterizar la retroalimentación formativa efectuada por las tutoras mediante los mensajes dirigidos a los estudiantes o al grupo mediante diversos espacios de las plataformas,

- Analizar la función de la retroalimentación realizada por las tutoras en el aprendizaje: correctiva, cognitiva o socio-afectiva.

Desarrollo

Para alcanzar los objetivos enunciados se contemplan dos líneas de trabajo. Por una parte, se recuperan de plataforma (Moodle) los mensajes de las tutoras como evidencia de la retroalimentación para ser sometidos a un análisis de contenido. Por la otra, se aplica una entrevista semiestructurada a las tutoras, a fin de identificar su perspectiva de la retroalimentación y el sentido que le otorgan, buscando una comprensión integral del proceso mediante contrastación de los hallazgos obtenidos con base en un análisis cualitativo. La ponencia presentan exclusivamente los resultados parciales derivados de las entrevistas, aún de índole descriptiva, antes se expone el marco general de la investigación.

Nociones centrales, categorías y contexto de investigación

El enfoque teórico de la investigación parte de concebir la retroalimentación como una de las formas de intervención del tutor que está directamente vinculada a las actividades y los productos de aprendizaje generados por el estudiante. La frecuencia, los medios y el tipo de retroalimentación que ofrezca un tutor dependerá del diseño del proceso formativo, es decir, el tipo de actividades, la forma de evaluar o los criterios de seguimiento del estudiante establecidos en un programa.

El propósito de la retroalimentación es orientar al estudiante para sus realizaciones futuras, con la finalidad de que logre las metas o los aprendizajes esperados, en esta perspectiva la retroalimentación es un engarce entre lo alcanzado y lo esperado, entre las realizaciones exhibidas y las potenciales en el estudiante.

Con la retroalimentación el tutor precisa, corrige o amplía la comprensión y dominio de los contenidos de un curso. Al mismo tiempo conduce el desarrollo de habilidades de pensamiento superior y en un tercer ángulo, apoya al estudiante para erigir su confianza como sujeto que aprende, se comunica y colabora (Hattie-Timperley, 2007; Shute, 2008). Al integrar esta triple dimensión la retroalimentación se constituye como una acción formativa.

En esta investigación la retroalimentación formativa se concibe como las acciones del tutor que efectúa bajo la forma de comentarios o expresiones escritas, a través de diversos recursos digitales, en relación con el desempeño del estudiante, el dominio de lo que aprende, el desarrollo de sus procesos de pensamiento crítico y el despliegue de sus habilidades para aprender. Sus funciones son de tipo correctivo, cognitivo y socio-afectivo, por lo que tiene un sentido evaluativo y constructivo para quien aprende.

Las categorías de investigación corresponden a las tres funciones enunciadas y se definen de la siguiente forma:

Retroalimentación correctiva

Devolución del tutor centrada en el dominio de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que manifiesta el estudiante, con base en los criterios establecidos curricularmente. En esta función, el tutor señala los aciertos, la suficiencia, precisión y claridad que muestra el estudiante en relación a los contenidos, indica la corrección a efectuar y orienta para mejorar la tarea o producto en cuestión.

Retroalimentación cognitiva

Devolución del tutor respecto de las habilidades de pensamiento a las que recurre el estudiante en la realización de las actividades. El tutor hace recomendaciones para jerarquizar, asociar y contrastar ideas, seleccionar, organizar e interpretar información, sugiere o presenta modelos para deducir y argumentar, sugiere estrategias para desarrollar el trabajo colaborativo, el pensamiento analítico, la autorregulación y la autonomía, las cuales son habilidades fundamentales en educación superior.

Retroalimentación Socio-afectiva

Devolución del tutor acerca de la presencia, la seguridad, la motivación y asertividad del estudiante asociadas al acto de aprender. El tutor estimula el compromiso, la constancia y el logro de los aprendizajes esperados en el curso, procurando generar la confianza y la motivación del estudiante en cuanto a sus hábitos, habilidades, intereses y acciones para aprender, lo cual repercute en el logro de sus metas personales.

Las preguntas para la entrevista de los tutores fueron:

1. Cómo retroalimenta al estudiante en su curso en línea.
2. En qué aspectos del proceso de aprendizaje hace énfasis cuando retroalimenta al estudiante.
3. Cuáles son los medios y recursos digitales que utiliza para retroalimentar dentro o fuera de plataforma.
4. Qué aspectos de su retroalimentación ayudan al estudiante.
5. Qué lapso de tiempo es oportuno para ofrecer retroalimentación al estudiante.
- 6.Cuál es la estrategia que adopta para generar un clima de confianza.
7. Considera que con su retroalimentación ayuda al estudiante para desarrollar habilidades de pensamiento y colaboración.
8. Qué dificultades enfrenta para retroalimentar.

Se entrevistaron tutoras de tres programas educativos de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), diseñados bajo el sistema no presencial: 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), la primera data de 1997, el segundo y tercero de 2012. Las propuestas curriculares vigentes son de 2015, 2012 y 2017 respectivamente.

La LEF pretende formar y profesionalizar docentes de francés que se desempeñen con calidad, teniendo como base el dominio del francés, el desarrollo de conocimientos y habilidades para la intervención pedagógico-didáctica, la capacidad de generar situaciones de enseñanza creativas y apropiadas para atender la diversidad de los estudiantes, guiando su práctica mediante tres valores: fortalecer la identidad lingüística de los docentes y estudiantes, desarrollar la competencia comunicativa intercultural y efectuar un ejercicio reflexivo frente a su propia docencia (UPN, 2015). El plan de estudios se integra por 13 módulos y tiene una duración de tres años. Se entrevistó a dos tutores de un total de seis. En los resultados que se presentan estos tutores se identifican con los códigos T1_LEF, T2_LEF y T3_LEF.

La EEAI persigue actualizar al profesor en servicio en el conocimiento de la lengua que enseña, consolidar sus competencias comunicativas y lingüísticas en inglés y afianzar sus prácticas docentes utilizando con efectividad los recursos existentes, incluyendo las tecnologías de información y comunicación. La especialidad se dirige fundamentalmente a profesores de los niveles de educación básica, pretendiendo que los educandos alcancen las competencias esperadas en los programas establecidos en el sistema educativo y buscando situar el aprendizaje del inglés en la formación integral del educando. La duración del programa es de 36 semanas, organizadas en tres módulos con 12 lecciones cada uno (UPN, 2017). Se entrevistó a tres tutores de un total de seis y sus códigos de identificación son T1_EEAI, T2_EEAI y T3_EEAI.

La LEIP es un programa compensatorio, es decir, persigue ofrecer una alternativa de formación universitaria a quienes han tenido dificultades para incorporarse al nivel y, al mismo tiempo, busca generar un profesional de la educación que, con una visión multidisciplinaria, diseñe y desarrolle proyectos de intervención innovadores para atender las necesidades educativas emergentes en la sociedad mexicana actual. Su plan de estudios consta de 16 módulos, cada uno con duración de 10 semanas (cuatro años en total), organizados en tres fases de formación (UPN, 2012). Se entrevistó a cinco tutores, los códigos con que se identifican corresponden a T1_LEIP a T5_LEIP.

Los tres programas se implementan en plataforma Moodle y siguen un modelo no masivo pues los grupos que atiende cada tutor cuentan con un número de estudiantes que oscila entre 20 y 25 (LEF), 10 y 14 (LEIP) o 10 y 12 (EEAI), con la intención de que reciban un acompañamiento continuo y de calidad por parte del tutor y puedan efectuarse procesos de aprendizaje en colaboración. Los programas atienden una población de estudiantes adultos, cuya amplia mayoría trabaja, sea como profesores de lengua extranjera (LEF y EEAI) o bien realizando funciones de apoyo educativo o incluso en otras actividades económicas, particularmente de servicios (LEIP).

Resultados y hallazgos de investigación

Con base en las entrevistas se tiene que todas las tutoras reconocen a la retroalimentación como parte de su función, es una actividad que realizan de forma continua, teniendo como eje la producción de los estudiantes.

Retroalimentación correctiva

Las tutoras entrevistadas refieren a acciones de retroalimentación centradas principalmente en la corrección, esto es, enfatizan en observar el dominio de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales del estudiante mediante las tareas, así como en la adecuada expresión escrita, por ejemplo:

... siempre me fijo que para empezar esté completo [el producto], eso sí [...] que todo lo que se pidió esté o no esté, y luego me voy sobre todo a la parte más conceptual que es la que más me parece importante y entonces ahí es a donde veo si sí están entendiendo o no (T2_LEF)

...si están viendo bastantes errores en la escritura del tutorado, lo que tienen que hacer es ¡eh! - por lo menos señalar - (lees) por ejemplo: shot to go/ must to go. El “to” no va ahí, [...] Entonces tienes que marcar donde está el error y hacer una recomendación muy importante al tutorado (T1_EEAI)

.... detecto los errores más comunes de lenguas [...] En cuanto a contenidos, igual: detecto y generalizo [...] o explico algún tema que veo ambiguo, aunque ya lo haya hecho individualmente. Yo en su trabajo reviso todo: forma, contenido y lengua (T3_EEAI)

... hay dos cosas [en las] que insisto, la más importante es en cuanto a contenido [...] y la otra es la forma: que tenga estructura (T1_LEF)

...voy haciendo anotaciones [...] de redacción, les explico por qué [...] toda esta parte que digamos es la redacción, y les voy comentando los conceptos cuando hay una inexactitud o cuando veo que necesitan la explicación (T3_LEIP)

En estos mensajes es claro el señalamiento o marcaje de errores e insuficiencias del estudiante y la acción de la tutora para aclarar o precisar mediante comentarios específicos. No obstante, la retroalimentación adquiere un sentido más amplio pues se acompaña de orientaciones, recomendaciones e incluso preguntas que permitan al estudiante enriquecer información, ampliar sus ideas, complementar y mejorar sus productos, tal como se advierte en:

...si no están entendiendo entonces es cuando les doy un ejemplo, les hago unas preguntas más o les digo: te faltó reflexionar sobre tal cosa (T2_LEF)

Si empiezo a notar que hay una constante en un error, los marco en amarillo, tres, cuatro, cinco veces y les digo: revisa [...] y [...] mando una liga en la que se trabaje ese punto específico de la lengua (T3_EEAI)

...En las primeras unidades ellos hablan sobre escuelas de pensamiento de adquisición de lengua [...] Conductismo, estructuralismo, y luego [...] cognitvismo; de repente, el alumno dice: “Yo las aplico todas”. La pregunta es: ¿En qué momento?, ¿cuáles son los resultados?, ¿cómo te sientes más cómodo? A ver, pláticame cómo pones en práctica tal método., ¿cuál es el método que no usarías y por qué? (T3_EEAI)

Notas que hay un nivel de demanda de profundizar más, porque se engancharon con un tema y entonces [...] tú dices: Ah, mira, ¿por qué no lees sobre esto? (o) aquí te paso este título en el que podrías encontrar esto muy interesante (T1_LEIP)

Finalmente, se identifica que la retroalimentación correctiva no es necesariamente efectiva pues hay errores persistentes en el dominio de contenidos. Según las tutoras: “muchos (estudiantes) [...] no prestan atención a la retroalimentación individual” (T3_EEAI), o “da la impresión que a veces no leen la rúbrica” (T1_EEAI). Esta situación provoca cambios en la retroalimentación, dice T3_LEIP “antes, a la hora de ir leyendo el texto, iba marcando [...] ¿Por qué he dejado de hacer la retroalimentación tan detalladamente? Porque no le hacen caso”.

Lo anterior exhibe un punto crítico respecto a los efectos de la retroalimentación que amerita indagar específicamente: ¿es la retroalimentación inteligible para el estudiante ¿cómo la interpreta, es oportuna, le aporta lo que necesita, tiene tiempo para reelaborar?

Retroalimentación cognitiva

Mediante el dicho de las tutoras se interpreta que esta retroalimentación se centra en tres aspectos: la organización/coherencia de las ideas, estimular la comprensión de problemas y propiciar el análisis de las ideas para formular argumentos. Para ello el dispositivo generalizado al que recurren es formular preguntas que provoquen la reflexión del estudiante.

En este sentido la retroalimentación cognitiva se engarza con la correctiva de una forma “natural” y necesaria, como parte del proceso de comprensión y análisis, por ejemplo, T3_EEAI plantea que, en los foros de discusión del programa se comentan las ideas, estrategias o proyectos que realizan los profesores para sus clases de inglés. Los foros abren un espacio en el que puede intervenir con “...con una pregunta detonadora que los haga abrirse un poco más en cuanto a la reflexión”. Reconoce que realiza los cuestionamientos en distintos momentos y formula las preguntas en función de lo que los estudiantes escriben; si en cierto momento advierte que los estudiantes realizan las actividades conforme lo planteado, intenta llevarlos “más allá” mediante la argumentación, por ejemplo, pregunta “...Si esa metodología te sirvió, ¿cuál método no usarías? justifica el por qué”.

Otro ejemplo se identifica con T2_LEIP, quien tutora un módulo de la tercera fase del programa educativo y dirige la elaboración de los trabajos de titulación. Afirma que la retroalimentación la realiza en foro e inicia cuando los estudiantes entregan el índice “...les comento su índice, y les digo si está jerarquizado o no [...] lo comentamos y entonces vamos trabajando en la estructura y lo vamos construyendo poco a poco”. En otro momento guía sobre nociones que deben dominar para desarrollar un trabajo de investigación y solicita expresamente “...reflexionar, pensar y debatir”, lo que no es fácil por la carencia de una disposición a preguntar, a disentir y argumentar.

En la misma tendencia se sitúa la tutora T3_LEIP, quien afirma que el lugar privilegiado de trabajo con los estudiantes es el foro; donde los orienta mediante preguntas y observaciones para reflexionar “... si estoy de

acuerdo en algo debo expresar por qué, [así] los voy orientando en la construcción de ideas y argumentos”. De igual manera busca apoyar la coherencia de sus ideas y dice: “...Yo trato de que piensen lo que escriben, que piensen por qué lo escriben, para qué, qué buscan, qué intención tienen”. Sin embargo, reconoce las limitaciones del formato del foro, ya que no siempre los estudiantes responden, corrigen o atienden la retroalimentación y tienden más a verlo como un repositorio de tareas y obtener una calificación.

Estos dichos muestran que, si bien hay tutoras que pretenden detonar procesos cognitivos en el estudiante, enfrentan dificultades que provienen tanto del diseño de los espacios de interacción para la retroalimentación, como de actitudes prevalecientes en los estudiantes y, probablemente también del tipo de actividades a realizar y el reto cognitivo implicado.

Retroalimentación socio-afectiva

La retroalimentación socioafectiva se construye en la comunicación entre tutor y estudiantes a partir de la presencia docente en el entorno digital. En las entrevistas con las tutoras, la función socioafectiva es una constante, pues describen numerosas acciones que realizan, resultando clara la relevancia de esta retroalimentación para promover la seguridad en los estudiantes, el trabajo en grupo, un clima de confianza, evitar la sensación de aislamiento y la deserción. Algunas afirmaciones que lo ilustran son:

... hay muchos estudiantes que hacen todo perfecto, [...] trato de buscar algo que me haya llamado la atención y que sea distinto a lo que los demás dijeron, o sea, algo personal, así como ¡ah, mira, que bueno que analizaste ese punto!, yo creo que profundizaste muy bien en él o algo así, no solamente estás bien y ya (T2_LEF)

...Mi forma de establecerla (la confianza) es compartir. Yo les digo en qué año nací, cómo se llama mi esposo, cómo se llaman mis hijos... es información real (T4_LEIP)

... el estudiante en línea tiende a abandonar [...] Yo trato de motivar [...]: “hay que hacer esto, fíjate en esto, toma en cuenta lo otro, y esto no es tan difícil; fíjate que puedes hacerlo, así, el diagnóstico se hace de esta manera (T3_LEIP)

... estás haciendo un comentario, una retroalimentación e iniciando con su nombre. Algo que pareciera [...] absurdo, pero hasta deseándoles que estén bien o que la hayan pasado bien en la semana. Tiene que ver con [...] la construcción de un ambiente, cordial, cercano, cálido (T1_LEIP)

... estoy atenta en cada caso. Por ejemplo, veo que, si una chica está bastante débil no sólo lingüísticamente sino conceptualmente, entonces trato de apoyarla (T3_EEI)

Estas muestras denotan que las estrategias de las tutoras son muy diversas, contemplando el uso del nombre propio o del lenguaje coloquial, el reconocimiento de logros, la atención personalizada, el compartir la vida familiar del tutor o la presentación de escenarios para tomar decisiones. Dadas las menciones a estas acciones, se interpreta que la función socio-afectiva de la retroalimentación ocupa una relevancia similar a la función correctiva entre las tutoras.

Conclusiones

El análisis de las entrevistas permite afirmar que la retroalimentación ofrecida por las tutoras de los tres programas educativos de la UPN considerados, es una acción continua en el desarrollo de los cursos, que se provee y estructura alrededor de la producción del estudiante. En el dicho de las tutoras, queda claro el énfasis correctivo de la retroalimentación y la relevancia de la función socio-afectiva, sin excluir la búsqueda para contribuir al proceso de aprendizaje de los estudiantes en su dimensión cognitiva.

La retroalimentación que ofrecen es, por tanto, formativa y las tres funciones se activan de forma articulada, acentuando un ámbito en particular conforme a la necesidad del estudiante, el grupo o el curso, por lo que puede entenderse como una práctica diversa, flexible, abierta y adaptativa.

La retroalimentación funciona como mecanismo de vinculación entre los actores del proceso, lo que favorece la creación de un clima de confianza para aprender. Se ofrece a nivel individual mediante comentarios u observaciones escritas a tareas presentadas por cada estudiante o bien, de forma grupal, mediante foros de discusión.

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; de aquí surge la necesidad de ampliar la investigación hacia la experiencia de los estudiantes y analizar alternativas para consolidar la intervención de las tutoras como mediadoras en estos procesos.

Es patente que las tutoras han sumado el uso de recursos off-line o externos a la plataforma: aplicaciones de videollamada y mensajería instantánea mediante internet, que permiten la retroalimentación de manera síncrona mediante el lenguaje oral y la imagen. Por su extensión, estos hallazgos requieren un espacio aparte y no se presentan aquí; sin embargo, no puede omitirse el mencionar 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. El hecho queda aquí únicamente destacado, dado que es probable que, en el futuro cercano, el uso de estas aplicaciones derive en nuevas prácticas de retroalimentación en la educación en línea.

Las acciones de retroalimentación presentan peculiaridades en cada programa educativo. Este hecho se interpreta como resultado de varios factores, como son la población estudiantil del programa y los propósitos que persigue, sin omitir lo decisivo que pueden ser las funciones asignadas al tutor, el tipo de actividades de aprendizaje diseñadas, la frecuencia con que se requiere la retroalimentación y la configuración del entorno virtual. En este aspecto la retroalimentación puede variar dependiendo de las herramientas de plataforma disponibles para entablar la comunicación con los estudiantes, la estructura de un foro, los espacios de interacción y las herramientas para retroalimentar. Estos factores no se analizan en esta investigación y quedan, por lo tanto, en calidad de un supuesto.

De la misma manera, es imprescindible la contrastación de los hallazgos de las entrevistas con el análisis de contenido de los mensajes de retroalimentación, para efectuar la interpretación cualitativa y obtener conclusiones definitivas frente a los objetivos de investigación.

De lo planteado al momento, encontramos que la retroalimentación del tutor en la educación en línea representa un elemento sustantivo para guiar y acompañar a los estudiantes, abonando a la calidad de los aprendizajes y la formación. Habrá que buscar un adecuado equilibrio entre los componentes de un sistema educativo socio-tecnológico complejo y continuamente cambiante, como es la educación en línea, para avanzar, con una mirada objetiva, hacia un futuro incierto, pero necesario y socialmente relevante, para la educación superior en México.

Referencias

- García Aretio, L. (2021). COVID-19 y educación a distancia digital: preconfinamiento, confinamiento y posconfinamiento. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 09-32. doi: <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.28080>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Joksimovic, S. y otros (2015) The history and state of online learning. En Siemens, Gasévic y Dawson (Eds). *Preparing Digital University: A review of the history and current state of distance, blended and online learning*. [Preparando la Universidad Digital. Una revisión de la historia y el estado actual de la educación a distancia, híbrida y en línea] Athabasca University, University of Edinburg, University of Texas Arlington, University of South Australia. p.p. 93-131. <http://linkresearchlab.org/PreparingDigitalUniversity.pdf>
- Pardo, H. y Cobo, Cristóbal (2020). Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia. Outliers School. Barcelona. https://outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Shute J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*. 78 (1) 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Universidad Pedagógica Nacional (2012) Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica. Modalidad educativa a distancia. Plan de estudios 2012. México, UPN. [Documento de archivo]
- Universidad Pedagógica Nacional (2015) Licenciatura en Enseñanza del Francés. Plan de estudios 2015. México, UPN. [Documento de archivo]
- Universidad Pedagógica Nacional (2017) Especialización en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera. Documento Maestro. México, UPN. [Documento de archivo]