



ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

DISCURSOS DE FUTUROS EDUCADORES SOBRE VIVENCIAS DE
RETROALIMENTACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES BAJO EL MODELO
SOCIOFORMATIVO EN UNA UNIVERSIDAD PUBLICA

Línea de investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de Doctora en Educación

Autor:

Dávila Díaz María Elena

Asesor:

Livia Segovia José Héctor
(ORCID: 0000-0003-2226-3349)

Jurado:

Matos Huamán César
Rojas Elera Juan Julio
Pérez Samanamud Manuel Edwin

Lima - Perú

2023

DISCURSOS DE FUTUROS EDUCADORES SOBRE VIVENCIAS DE RETROALIMENTACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES BAJO EL MODELO SOCIOFORMATIVO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA

INFORME DE ORIGINALIDAD

22%

INDICE DE SIMILITUD

7%

FUENTES DE INTERNET

18%

PUBLICACIONES

1%

TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	María Elena Dávila Díaz, José Héctor Livia Segovia. "Aproximaciones sobre retroalimentación vinculada al modelo socioformativo en entornos virtuales", HUMAN REVIEW. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades, 2022 Publicación	16%
2	docs.com Fuente de Internet	1%
3	www.researchgate.net Fuente de Internet	<1%
4	repositorio.unfv.edu.pe Fuente de Internet	<1%
5	www.scielo.org.mx Fuente de Internet	<1%
6	www.scribd.com Fuente de Internet	<1%



Universidad Nacional
Federico Villarreal

VRIN | VICERRECTORADO
DE INVESTIGACIÓN

ESCUELA UNIVERSITARIA DE POSGRADO

**DISCURSOS DE FUTUROS EDUCADORES SOBRE VIVENCIAS DE
RETROALIMENTACIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES BAJO EL MODELO
SOCIOFORMATIVO EN UNA UNIVERSIDAD PUBLICA**

Línea de Investigación:

Educación para la sociedad del conocimiento

Tesis para optar el grado académico de Doctora en Educación

Autora

Dávila Díaz María Elena

Asesor

Livia Segovia José Héctor

ORCID: 0000-0003-2226-3349

Jurado

Matos Huamán César

Rojas Elera Juan Julio

Pérez Samanamud Manuel Edwin

Lima – Perú,

2023

Dedicatoria

In memoriam

A mi esposo.

Te fuiste al cielo sin que pudiera cumplir tu deseo de compartir más acerca de la evaluación formativa y sin terminar de discutir sobre la evaluación auténtica. Te llevaste tu pasión y compromiso con la evaluación educativa.

Hoy te regalo esta tesis que representa nuestro mutuo interés por la formación de la persona y especialmente de los estudiantes y docentes a través de un proceso tan importante como es la retroalimentación.

A nuestros padres.

La hemos construido espiritualmente juntos y la dedicamos a nuestros padres que inculcaron en nosotros el gran amor por la educación, la docencia y la niñez.

Alzo mis manos hacia ustedes y les entrego esta tesis, con la confianza en que nuestro amado Padre Dios consideró que este era el mejor momento. Aunque sus designios dejen muchas interrogantes en el corazón, hoy tengo la absoluta certeza de que compartimos juntos este momento y que ustedes me acompañan desde la eternidad.

Agradecimiento

A Dios, por todo lo que significa en mi vida y regalarme a Jesús como el único y verdadero Maestro a quien debo imitar.

A las estudiantes, que dieron sus escenarios de vida y compartieron espontáneamente sus vivencias, aprendizajes y experiencias.

Al Dr. José Livia Segovia por acompañarme en esta construcción de la tesis enmarcada en momentos muy trascendentes de mi vida. Me siento bendecida por su paciencia, consejo y gran ejemplo. Ha sido un privilegio haberlo tenido como asesor. Mi eterna gratitud.

ÍNDICE GENERAL

ÍNDICE GENERAL.....	iv
ÍNDICE DE TABLAS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS.....	vi
RESUMEN.....	ix
ABSTRAC.....	x
I. INTRODUCCIÓN.....	11
1.1 Planteamiento del problema.....	11
1.2 Descripción del problema.....	13
1.3 Formulación del problema.....	15
1.3.1 Problema general	15
1.3.2 Problemas específicos.....	15
1.4 Antecedentes.....	15
1.4.1 Investigaciones internacionales recientes.....	16
1.4.2 Investigaciones nacionales recientes.....	21
1.5 Justificación de la Investigación	23
1.5.1 Justificación teórica	23
1.5.2 Justificación práctica.....	23
1.5.3 Justificación metodológica.....	24
1.6 Límites de la investigación.....	25
1.7 Objetivos de la investigación	25

1.7.1	Objetivo general.....	25
1.7.2	Objetivos específicos	25
II.	MARCO TEÓRICO.....	27
2.1.	Marco Conceptual.....	27
2.1.1	La Socioformación.....	27
2.1.2.	Retroalimentación y enfoque socioformativo.....	28
2.2.	Bases Teóricas.....	28
2.2.1.	Construcción del modelo socioformativo.....	28
2.1.2.1	Proyecto ético de vida.....	28
2.1.2.2	Resolución de problemas del contexto	30
2.2.2	Enfoque Socioformativo y formación por competencias.....	30
2.2.3	La docencia socioformativa.....	31
2.2.3.1	Elementos metodológicos de la docencia socioformativa.....	33
2.3.	Perspectivas sobre Retroalimentación.....	34
2.4.	Retroalimentación en contextos virtuales bajo el modelo socioformativo.....	37
2.4.1.	Retroalimentación.....	37
2.4.2.	Entornos virtuales y socioformación	38
2.4.3.	Aportes de la retroalimentación bajo el modelo socioformativo.....	39
III.	MÉTODO	43
3.1	Tipo de investigación	43
3.2	Población y muestra	46
3.2.1	Población.....	46
3.2.2	Muestra	47
3.3	Categorías y subcategorías.....	49
3.4	Instrumentos.....	52

3.5	Procedimientos.....	58
3.6	Análisis de datos.....	59
3.7	Consideraciones éticas	60
IV.	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	62
4.1	Vivencias de retroalimentación en entornos virtuales	62
4.2	Vínculo con Modelo socioformativo: Proyecto ético de vida	65
4.3	Vínculo con Modelo socioformativo: Resolución de problemas.....	68
4.4	Retroalimentación y vínculos con otros componentes del modelo socioformativo.	71
V.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	75
VI.	CONCLUSIONES.....	82
VII.	RECOMENDACIONES.....	86
VIII.	REFERENCIAS.....	87
IX.	ANEXOS.....	94
	Matriz de consistencia.....	94
	Instrumentos.....	97
	Consentimiento informado.....	104

INDICE DE TABLAS

Tabla 1	Muestra de trabajo	48
Tabla 2	Codificación de los participantes	48
Tabla 3	Codificación de estudiantes y egresados según su grupo de estudios	49
Tabla 4	Tema, categorías y subcategorías del estudio	50
Tabla 5	Matriz para la elaboración de la guía de entrevista	54
Tabla 6	Vivencias de retroalimentación en entornos virtuales	63
Tabla 7	Vínculos entre el proceso de retroalimentación y el proyecto ético de vida.	67

INDICE DE FIGURAS

Figura 1	Proyecto ético de vida	29
Figura 2	Actividades claves que aplica el docente socioformativo	33
Figura 3	Modelo de retroalimentación para el Aprendizaje	35
Figura 4	Retroalimentación en entornos Virtuales	50
Figura 5	Momentos de la investigación cualitativa	54
Figura 6	Atributos esenciales de la retroalimentación en los entornos virtuales vivenciados por las egresadas	73
Figura 7	Modelo educativo socioformativo y proceso de retroalimentación	78

RESUMEN

Esta investigación tuvo como objetivo general interpretar discursos de futuras educadoras sobre sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales y los aspectos vinculados con el modelo socioformativo. Buscó develar elementos asociados con la construcción del proyecto ético de vida y resolución de problemas, así como otros elementos asociados con este modelo, expresados por estudiantes del programa académico de Educación Inicial en una Universidad pública, durante la primera y segunda ola de pandemia COVID-19. Es cualitativa, con enfoque fenomenológico-hermenéutico, bajo el diseño de estudio de casos. Se utilizaron técnicas de análisis documental y grupos focales. Se concluye que el primer momento de confusión y temor por circunstancias vividas frente a la pandemia y el reto de enfrentarse a entornos virtuales para la continuidad de sus estudios fue superado por la generación de un clima cálido durante la acción educativa, en la cual el proceso de retroalimentación fue fundamental por los mensajes recibidos, tanto por parte de su docente como de sus pares, lo cual contribuyó a generarles confianza y seguridad. Expresaron que los elementos de valoración de su trabajo y orientación oportuna les permitió tomar conciencia de que siempre se puede mejorar, lo cual fue vinculante con la construcción de su proyecto ético de vida. Asimismo, asumieron que el trabajo colaborativo es fundamental para la resolución de problemas personales y de la sociedad y consideraron que la retroalimentación entre pares fue un elemento esencial que las prepara para su rol profesional en el que el desarrollo de habilidades interpersonales es fundamental.

Palabras claves: Retroalimentación, entornos virtuales, modelo socioformativo, educación superior

ABSTRAC

The general objective of this research was to interpret discourses of future educators about their feedback experiences in virtual environments and aspects related to the socio-formative model. It sought to unveil elements associated with the construction of the ethical project of life and problem solving, as well as other elements associated with this model, expressed by students of the Initial Education academic program at a public university, during the first and second waves of the COVID-19 pandemic. It is qualitative, with phenomenological-hermeneutic approach, under the design of case studies. Documentary analysis techniques and focus groups were used. It is concluded that the first moment of confusion and fear due to circumstances experienced in the face of the pandemic and the challenge of facing virtual environments for the continuity of their studies was overcome by the generation of a warm climate during the educational action, in which the feedback process was fundamental for the messages received, both by their teacher and their peers, which helped to generate confidence and security. They expressed that the elements of valuation of their work and timely guidance allowed them to become aware that there is always room for improvement, which was binding with the construction of their ethical life project. Likewise, they assumed that collaborative work is fundamental for the resolution of personal and societal problems and considered that peer feedback was an essential element that prepares them for their professional role in which the development of interpersonal skills is essential.

Keywords: Feedback, virtual environments, socio-learning model, higher education

I. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

La situación vivida a nivel mundial en los últimos años, originada por la COVID 19, colocó al sistema educativo en un difícil escenario ante la imperiosa necesidad de asegurar su continuidad en un momento sumamente difícil, en el cual la mirada principal estaba en resguardar la salud de la humanidad.

Luego del primer impacto que detuvo el proceso educativo, los gobiernos asumieron la responsabilidad de reanudar el camino para dar continuidad al servicio educativo en todos los países. En ese momento y hasta hoy, fue la tecnología, la gran aliada que permitió a través de los entornos virtuales poder continuar con este proceso y además trajo consigo grandes cambios en la educación.

Para los docentes y estudiantes, este contexto fue bastante complejo, porque el proceso educativo en forma general venía ya exigiendo grandes transformaciones desde las últimas décadas. El surgimiento del enfoque de formación por competencias generó en los diversos contextos educativos, cambios a nivel curricular, de metodologías y de roles para los actores del proceso pedagógico. Las exigencias en búsqueda de la mejora de la calidad educativa con los procesos que se incorporan como la acreditación, la certificación, etc. originaron muchos cambios en la educación. Toda esta complejidad surgida en el ámbito educativo se une a la situación de pandemia, problematizando aún más la educación.

Los planteamientos surgidos en Latinoamérica como una manera de responder a los planteamientos del enfoque por competencias dan origen al modelo socioformativo propuesto por Sergio Tobón. Al respecto (Ambrosio, 2018; Tobón, 2017 en Pacheco et al. 2019) señalan

que la socioformación surge como un proceso con características precisas que están orientadas a formar integralmente al ser humano, quien debe estar encaminado hacia su proyecto ético de vida y además enfatizan en que debe ser una persona "comprometida con el medio en el que se vive, logrando la sustentabilidad por medio de la resolución de problemas reales del contexto de manera colaborativa y con el apoyo de las nuevas tecnologías" (p.20).

Este modelo fue asumido como modelo educativo por algunas universidades del Perú, incorporando algunos otros elementos en la construcción de su modelo que las dotan de una identidad propia, pero sustentada en los fundamentos del enfoque socioformativo. Fue justamente durante el proceso de ser conocido el nuevo modelo educativo e interiorizado por la comunidad educativa universitaria de este estudio, cuando surge esta pandemia que rompe un proceso en el cual, algunos docentes ya intentaban irlo poniendo en práctica, a pesar de una serie de obstáculos propios de momentos de cambio. Dentro de esta problemática uno de los mayores obstáculos corresponde al proceso de evaluación que bajo un enfoque por competencias en el modelo socioformativo requiere de una perspectiva en la que el docente se apropie de prácticas evaluativas orientadas principalmente por los fundamentos teóricos de este modelo. Además, en este escenario, el proceso de retroalimentación es fundamental para el logro de las competencias del profesional que busca formarse, y que se expresan en la construcción de su proyecto ético de vida, y en actuaciones integrales que le permitan responder óptimamente ante la complejidad del contexto. (Tobón, 2017). Por ello, el proceso de retroalimentación debe estar muy vinculado con estos aspectos que constituyen la centralidad del proceso formativo.

Estos cambios necesarios en la educación superior unidos al contexto que trajo consigo la pandemia, son las difíciles circunstancias en que estas transformaciones retadoras para la educación superior universitaria debieron seguirse desarrollando. Este nuevo contexto educativo en entornos virtuales y de total confinamiento en los primeros meses de pandemia y

que continúa siendo el escenario formativo hasta la actualidad en la universidad pública peruana trajo consigo diversas vivencias a nivel personal, familiar tanto para docentes como para los estudiantes. Por ello, es importante conocer, cómo se desarrolló en estos primeros momentos el proceso formativo, comprenderlo y develar elementos valiosos para la educación, en los que la retroalimentación se constituye en un aspecto fundamental. Como prioridad, se considera necesario interpretar las vivencias de quienes se formaban para ser los futuros educadores y que cursaban los últimos ciclos de su formación preprofesional y que abruptamente se encontraron en un contexto totalmente diferente al que vivieron en sus primeros años de formación. Teniendo en cuenta que el proceso de retroalimentación es el que posibilita que el estudiante se autorregule en su proceso formativo y que pueda ejercer su autonomía hasta el logro de sus objetivos e ideales, es conveniente indagar cómo se implementó y apoyó la formación profesional de los estudiantes.

Comprender esta experiencia considerando los cambios en la educación universitaria, que se desarrolla en entornos virtuales e indagar sobre el proceso de retroalimentación como un aspecto vital para el proceso formativo es muy necesario. Además, este proceso, debe ser contrastado con los componentes del modelo socioformativo asumido por la universidad, dado que son los componentes de este modelo, los que deben ir fortaleciendo y orientando el proceso de retroalimentación hacia el perfil de egreso que se aspira lograr.

1.2. Descripción del problema.

En esta realidad surgida en la educación universitaria, los docentes son quienes asumen la gran responsabilidad de la formación de los futuros profesionales en un contexto con grandes exigencias para la educación superior y que en la universidad pública de este estudio se desarrolla considerando el modelo socioformativo. Este se caracteriza porque

promueve grandes transformaciones en la formación educativa, fundamentadas en su marco teórico, el cual debe ser operacionalizado en los procesos pedagógicos y que debido a la pandemia debía desarrollarse en los entornos virtuales, lo cual implicó muchos desafíos para docentes y estudiantes que tuvieron que adecuarse a esta realidad y resolver la situación problemática que a nivel pedagógico se presentó. .

Además, Pérez y Vilcatoma. (2021) afirman que los docentes de las Facultades de educación deben garantizar que aquellos que se forman como educadores deben tener las condiciones propicias para la labor que desarrollarán, lo cual debe reflejarse en su vivencia de valores y el conocimiento de la realidad en la que trabajan y de su entorno, además de poseer buena autoestima. (pp.19-25). Esto implica que los docentes de futuros formadores deben poseer un conjunto de saberes y cualidades que se reflejen como modelo durante la formación de los futuros educadores, situación compleja, porque en muchos casos los docentes también se enfrentaron en forma directa al uso de la tecnología y a sus propios sentimientos y circunstancias. Asimismo, Maguiña (2021) enfatiza en otro aspecto fundamental de la práctica pedagógica que es la evaluación, argumenta la necesidad de cambios en las prácticas evaluativas que muchas veces son represoras, y que por el contrario deben ser formativas con una retroalimentación positiva y oportuna para que puedan convertirse en elementos valiosos de fortalecimiento de aprendizajes y desarrollo personal. Una formación óptima será replicada después en la acción profesional de los nuevos educadores (pp.33-37) o por el contrario la prevalencia de una “retroalimentación negativa sin mitigación” (Arcela, 2017, p.60) puede generar rechazo en los estudiantes, por lo que es necesario conocer sus percepciones sobre la retroalimentación que reciben. Es importante señalar que estas experiencias se convertirán probablemente en la forma como los futuros educadores también actuarán en su futuro rol docente, por lo tanto, si durante la práctica

pedagógica no se generan cambios, las futuras generaciones de educadores, continuarán con prácticas pedagógicas inadecuadas, perjudicando la formación de cientos de estudiantes.

Es por esta razón que es importante comprender los discursos narrativos de los propios estudiantes enfocados en la retroalimentación recibida y poder interpretar si los esfuerzos desarrollados en la práctica pedagógica, les ha permitido orientarse hacia lo que propone el modelo socioformativo, de una forma responsable y comprometida.

Para este estudio se toman en cuenta los aportes de Nicol (2010) y Larraguibel et al. (2018) que aluden la importancia de comprender el proceso de retroalimentación desde los comentarios que expresan los discentes. En el presente estudio, estos discursos serán analizados de manera retrospectiva, revisando los discursos escritos por los actores del estudio, primero en su rol de estudiantes y posteriormente como egresados mediante su discurso oral en el momento que brinden sus aportes ya habiendo culminado sus estudios.

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema General

¿Cómo se interpretan los discursos narrativos de las futuras educadoras, sobre sus vivencias en el proceso de retroalimentación en entornos virtuales bajo al modelo socioformativo?

1.3.2. Problemas específicos

- ¿Existen elementos en los discursos de las futuras educadoras sobre sus vivencias de retroalimentación en entorno virtuales que estén vinculados bajo el modelo socioformativo con relación al Proyecto ético de vida?
- ¿Existen elementos en los discursos de las futuras educadoras sobre retroalimentación en entorno virtuales que estén vinculados bajo el

modelo socioformativo con respecto a la resolución de problemas del contexto?

- ¿Qué aspectos relevantes sobre la retroalimentación en entornos virtuales comunican las egresadas que se vinculan con el modelo socioformativo en la educación superior?

1.4. Antecedentes

Diversos estudios sobre retroalimentación indican la importancia que en los últimos años se brinda a este proceso en la acción pedagógica. La focalización de la educación en entornos virtuales por la emergencia sanitaria impulsó la necesidad de investigar con respecto a cómo se ha implementado la retroalimentación en los entornos virtuales. Se han considerado estudios desde la perspectiva de sus actores protagónicos dado que aportan conclusiones valiosas gracias a las acciones y estrategias desarrollados por los docentes y los roles que asumieron los estudiantes.

1.4.1 Investigaciones internacionales recientes

En el marco de la educación a distancia, se encuentran algunos aportes valiosos previos al auge que la educación remota adquiere durante y después de esta emergencia sanitaria. Se presentan estudios realizados en la presencialidad y luego los estudios realizados en los entornos virtuales.

En República Dominicana, Mago (2017) realizó un estudio para comprobar el impacto de la retroalimentación oportuna para el logro de aprendizajes en la educación a distancia de una Universidad abierta para adultos. El estudio fue fundamentalmente observacional y sin manipulación del docente. Participaron dos grupos de estudiantes de dos asignaturas diferentes. Un grupo conformado por 30 estudiantes y otro por 15 estudiantes. Se aplicó una encuesta con

preguntas abiertas desarrollada en el foro de cafetería y el chat de WhatsApp, además se aplicó una observación sistemática. El análisis de las apreciaciones de los estudiantes y la observación determinaron que la retroalimentación brindada con estrategias adecuadas promueve que los estudiantes les den significatividad a sus aprendizajes y que los demuestren, lo cual evidencia la progresión de sus competencias. Para lograrlo, la retroalimentación debe brindarse de la forma más específica posible y oportuna, por lo que debe ser inmediata. Además, el docente debe procurar que el estudiante comprenda que los aprendizajes logrados lo ayudarán para alcanzar sus metas posteriores.

Strijbos et. al. (2021) en una investigación para elaborar un instrumento de retroalimentación, señalan que llama la atención que a pesar de ser la retroalimentación un proceso tan importante, sin embargo, no se ha escuchado lo suficiente las percepciones de los estudiantes. En su estudio concluyen que la forma como perciben y aceptan la evaluación de los pares está en correspondencia con su voluntad de mejorar, por lo que este tipo de retroalimentación es positivo durante la formación de los estudiantes.

Esto coincide con lo que señala Gaynor (2020), quien considera importante escuchar a los jóvenes sobre aspectos que ellos consideran importantes en el proceso educativo, por ello investiga sobre la calidad de la retroalimentación que brindan los pares, la valoración que se le atribuye a la evaluación y aquello qué es lo más apreciado por los estudiantes. El método utilizado es el análisis del contenido de los mensajes de retroalimentación entre pares, las opiniones de los estudiantes sobre este proceso y las apreciaciones que brindaron en un grupo focal. Estas acciones fueron revisadas y valoradas por un grupo de tutores académicos que finalmente concluyen que los criterios que utilizan los estudiantes que retroalimentan a sus compañeros son importantes, pero se encuentran focalizados en los resultados de la tarea y no tienen una mayor perspectiva sobre el rol orientador de este proceso, lo cual es importante para el proceso formativo de los estudiantes.

Hernández et al. (2021) estudiaron la retroalimentación y cómo se relaciona con el aprendizaje autorregulado, su objetivo fue poder describir las apreciaciones de los estudiantes y generar un modelo que permita visualizar la relación entre la forma como caracterizan la retroalimentación, la valoración que realizan de este proceso y cómo es que estas percepciones se relacionan con la autorregulación de sus aprendizajes. Participaron 603 estudiantes matriculados en siete asignaturas, quienes respondieron un cuestionario elaborado con el fin de identificar las características de la retroalimentación, su valoración y cómo se relacionan con la autorregulación de sus saberes. Este modelo permitió identificar que lo más valorado es: recibir por parte de su docente una continua retroalimentación oral que sea muy específica, clara y centrada en la tarea, en directa relación con lo que se le solicitó previo a la tarea y los resultados esperados. Asimismo, también valoran que se promueva una retroalimentación interactiva entre pares.

Por otra parte, Canabal y Margalef (2017), realizaron un estudio dirigido a profundizar y reflexionar sobre la compleja acción que realiza el docente en su quehacer pedagógico y determinar aspectos claves que la retroalimentación promueve para favorecer la interiorización de los saberes a lograr. Se enmarcó bajo el estudio de caso de tres programas de Master del primer ciclo. Participaron docentes universitarios de diferentes disciplinas y de diversos Departamentos Académicos. Los instrumentos seleccionados fueron grupos focales, los diarios de reflexión, entrevistas y cartas de retroalimentación, para el procesamiento realizaron el análisis documental. Los investigadores indagaron sobre las prácticas de enseñanza en base a la reflexión personal de los docentes. Se consideró la situación inicial de aprendizaje, su acción pedagógica, su observación y su reflexión. Luego del análisis de datos, concluyen que la retroalimentación favorece el proceso de aprendizaje, a partir de puntos claves como son: su contribución a la esfera emocional y personal de los estudiantes, además, docentes y estudiantes manifiestan que este proceso es valioso porque impulsa hacia los logros profesionales. Es decir,

la clave de la retroalimentación radica en su contribución para los aprendizajes de hoy y su aplicación en el futuro, así como su aporte al desarrollo de la persona en su integralidad.

En su estudio Ferguson (2019) considera que existen muy pocos estudios desde la perspectiva de los estudiantes y desarrolla su trabajo doctoral con un enfoque cualitativo para indagar sobre las diversas miradas de los estudiantes a la retroalimentación. Para ello realizó un estudio longitudinal durante dieciocho meses con estudiantes de Educación Secundaria de una comunidad de Inglaterra, de diversas materias. Exploró mediante estudio de casos y utilizó cuestionarios y entrevistas para investigar sobre las diferentes percepciones de los estudiantes sobre este proceso y además desarrolló una investigación acción en pequeña escala. En el procesamiento de los datos se ponen de manifiesto algunos elementos muy importantes para tomar en cuenta. Estos son el valor que le atribuyen los estudiantes a los comentarios escritos de los docentes, la relevancia que dan a los aportes de sus pares y finalmente se hace evidente que la efectividad del proceso está en relación directa con la valoración que tienen los estudiantes de los docentes que les brindan la retroalimentación, porque de lo contrario la retroalimentación no tiene mayor efecto sobre ellos.

Dawson et al. (2019) buscaron percibir mediante un estudio cualitativo qué es lo que permite que una retroalimentación sea efectiva desde lo que los educadores y los estudiantes piensan. Para desarrollarla seleccionaron dos universidades australianas y tomaron una muestra de 406 empleados y 4514 estudiantes; 323 funcionarios con responsabilidades de evaluación y 400 estudiantes respectivamente. Se administró una encuesta que tuvo como instrumento un cuestionario que fue completado con comentarios. Posteriormente se hizo un análisis inductivo sobre los datos y tanto estudiantes como docentes coincidieron en que la retroalimentación tiene como propósito la mejora. Con respecto a qué

es lo que lo hace efectiva se encontraron opiniones distintas, los participantes no estudiantes señalaron que la efectividad de la retroalimentación radica en el diseño, el tiempo que se le asigna y el tipo de tareas encomendada. Esto contrasta con lo que es preponderante para los estudiantes quienes dijeron que la efectividad de la retroalimentación radica en que los comentarios que se brindan sean utilizables, que denoten afecto y estén personalizados hacia el trabajo desarrollado por cada estudiante, es decir que esté dirigido hacia ellos y así lo puedan percibir.

Con respecto a los estudios sobre retroalimentación en entornos virtuales, se encuentra que Larraguibel et al. (2018) en la investigación cualitativa desarrollada con estudiantes del primer ciclo de un programa de maestría, para comprender sus percepciones sobre la retroalimentación recibida por parte de sus docentes, durante la educación híbrida, en una universidad de Barcelona, seleccionan el estudio de caso y concluyen que los estudiantes valoran la retroalimentación que les proveen los docentes como un elemento de autorregulación cognitiva, mediante la cual ellos como estudiantes progresivamente van logrando autonomía en la regulación de sus aprendizajes. Sin embargo, también señalan la relevancia de tener retroalimentación presencial. Con relación a los estudios realizados, este es el único estudio en que los estudiantes le dan importancia a la retroalimentación presencial.

Martínez et al. (2021) realizaron un estudio cualitativo con la intención de descubrir el sentido que los tutores le otorgan a la retroalimentación en línea, en una universidad colombiana, y seleccionaron tres programas de formación pedagógica. El objetivo se orientó a caracterizar la retroalimentación e interpretar la función que cumple considerando las perspectivas de los tutores con respecto a los aprendizajes que los estudiantes deberían lograr. Los instrumentos que se tomaron en cuenta son los mensajes que están registrados en las

plataformas de los tres programas y las entrevistas semiestructuradas. En base a esta información se realizó un análisis de contenido y se concluye que en la retroalimentación que brindan los tutores prevalece un sentido de corregir, ampliar y enriquecer los saberes de los estudiantes en un ambiente socioafectivo que genera confianza y en el que existe una mínima intencionalidad orientada hacia los procesos cognitivos.

Henderson et al. (2019) realizaron un estudio cualitativo con estudiantes de pregrado y de estudiantes en línea con el objetivo de explorar la utilidad que le dan a la retroalimentación para sus aprendizajes. Para ello se aplicaron encuestas para que describan sus experiencias. Luego de procesarse los datos, se obtiene que la utilidad que le atribuyen a la retroalimentación decrece a medida que los estudiantes tienen un mayor nivel de estudios. Asimismo, indican que cuando los estudiantes reciben retroalimentación de distintas formas, tienen mayores posibilidades de analizar los comentarios y comprenderlos mejor. En el entorno virtual, el uso de los medios digitales permite realizar grabaciones, lo cual favorece los efectos de la retroalimentación y son un aporte valioso para el diseño de este proceso, por lo que consideran importante advertir las fortalezas y debilidades que presentan las diversas formas de retroalimentar desde su planificación.

1.4.2. Antecedentes nacionales recientes.

Al igual que en el acápite anterior, se presenta un estudio realizado sobre retroalimentación en entornos presenciales y tres referidos a los entornos virtuales.

Arcela (2017) en su estudio sobre las retroalimentaciones brindadas por los docentes a los estudiantes, nos presenta una problemática latente en la educación superior. Indica que su estudio ratifica lo afirmado en otras investigaciones, las cuales determinan una

retroalimentación enfocada principalmente en los aspectos negativos y que es la que prevalece en este proceso.

Por otra parte, señala que es muy bajo el nivel de mitigación, es decir, que ante una retroalimentación negativa pueda existir después algún elemento que aliente al estudiante con respecto a lo que se acaba de indicar. Además, son los docentes quienes deciden la mejor forma de retroalimentar y quienes tienen por lo tanto la gran responsabilidad de hacerlo, para lo cual se basan principalmente en su anterior experiencia como estudiantes y luego como docentes. Afirma que la causa de esta situación se presenta porque la institución universitaria no se preocupa por este aspecto tan importante, dado que su interés está focalizado en otros aspectos como el diseño instruccional o didáctico. (pp.56-60))

Calderón et al. (2019) en su estudio cualitativo, de diseño fenomenológico, realizado para indagar sobre cómo la retroalimentación contribuye con la motivación durante el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios en Lima, concluyen que una retroalimentación constructiva, dialogada y correctiva se une a la motivación intrínseca que poseen los estudiantes, por lo que les brinda una oportunidad de mejora para sus aprendizajes. Asimismo, proponen que el proceso de retroalimentación debe ser transversal durante todo el proceso formativo. Para el presente estudio, este aporte es muy importante porque permite reconocer que el proceso de retroalimentación principalmente es formativo y los estudiantes aspiran a que así sea entendido durante la acción pedagógica de los docentes.

Elizondo-García et al. (2018) realizaron un estudio sobre el valor de la retroalimentación que brindan los pares en los cursos MOOC, para lo cual seleccionaron dos cursos brindados en distintas plataformas. Luego del análisis de la retroalimentación que brindan los pares en cada uno de estos cursos, afirman que "el diseño instruccional, es decir la forma como se orienta el proceso educativo, es un factor que interviene en el tipo de comentarios de retroalimentación que se brinda entre pares, y la forma cómo estos son

construidos y compartidos entre los estudiantes ayudan a mejorar las tareas y las habilidades” (p. 132). Concluyen como aporte del estudio que el diseño instruccional es el que guía y orienta a los participantes hacia la forma y calidad de los comentarios que los participantes brindan a sus compañeros en el proceso de retroalimentación.

En base a la perspectiva que tiene el docente con respecto al proceso de retroalimentación, se ha considerado también algunos estudios como el de Gómez (2021) quien con enfoque cualitativo estudió el propósito de la retroalimentación, en base a las teorías implícitas que poseen los docentes sobre evaluación de los aprendizajes. Para ello utilizó el diseño de estudio de casos, y a partir de entrevistas semiestructuradas a los docentes encontró que asignan cuatro propósitos a la evaluación de los aprendizajes, uno certificador, otro formativo con respecto a los estudiantes, y de autoevaluación y diagnóstico para el docente. Con relación al propósito de la retroalimentación, poseen dos perspectivas en sus representaciones, una orientada hacia la facilitación del aprendizaje y la otra hacia la motivación.

Ordoñez (2020) realizó un estudio en las instituciones educativas con jornada escolar completa (JEC) de Santa en Huaraz, que tuvo como objetivo conocer las condiciones, estrategias y tipos de retroalimentación durante el trabajo remoto y cómo este proceso contribuye con el desarrollo de la profesión docente. Fue una investigación descriptiva con una sola variable. Para su desarrollo colaboraron 236 docentes, quienes respondieron a una encuesta. En los resultados se determina que el 83.4% de docentes brindan una buena retroalimentación en el contexto remoto.

Luego de la revisión de antecedentes, se observa que no se han encontrado suficientes aportes sobre retroalimentación bajo la perspectiva del modelo socioformativo en la educación superior, lo cual lleva a la reflexión, considerando que, la retroalimentación es un aspecto inherente al proceso evaluativo de este modelo educativo.

Por lo mencionado debemos señalar que los estudios mencionados son valiosos en la medida que coinciden con los entornos virtuales presentes en el presente estudio., pero ninguno de estos considera la alineación entre el modelo educativo de la institución y el proceso de retroalimentación, tanto en los entornos virtuales como en los presenciales. Esta es la razón por la cual, este estudio, brinda valiosos aportes para orientar favorablemente la formación de los estudiantes considerando un proceso de retroalimentación que esté orientado bajo los componentes centrales del modelo socioformativo.

Además, debe señalarse que el marco conceptual existente sobre la socioformación debe trasladarse al entorno virtual sin dejar de orientarse a los componentes centrales del modelo que son el desarrollo del proyecto ético de vida y la resolución de problemas del contexto. Existen también otros elementos que son propios de este modelo, pero se espera que sean elementos emergentes desde las voces de las propias estudiantes, en base a las experiencias vividas.

1.5. Justificación de la investigación

1.5.1. Justificación teórica.

Esta investigación se justifica a nivel teórico porque en base al análisis que se realice de las narrativas de las estudiantes en base a sus experiencias durante la acción pedagógica, se podrá interpretar cómo se relaciona el proceso de retroalimentación con los componentes del modelo socioformativo. Esta interpretación va a poder sustentar teóricamente cómo el proceso de retroalimentación brinda andamiaje para el proyecto ético de vida de cada estudiante, además, permitirá interpretar cómo este proceso permite promover el desarrollo del pensamiento complejo que lo orienta a resolver en forma óptima diversos problemas del contexto principalmente con respecto a los ámbitos de su campo profesional. Esto representará un valioso sustento teórico del proceso de retroalimentación vinculado al modelo

socioformativo, el mismo que el docente podrá interiorizar y tener presente durante el proceso formativo.

En síntesis, será un importante aporte al campo teórico sobre la retroalimentación vinculada con los componentes del modelo socioformativo.

1.5.2. Justificación práctica.

El estudio permitirá develar cómo estudiantes vivencian los diferentes momentos de evaluación y retroalimentación presentes durante su formación. Además, permitirá analizar los aportes de la intervención de los diferentes actores que proveen de retroalimentación durante el proceso y establecer su vinculación con el modelo socioformativo considerando las categorías del estudio, así como las que puedan emerger en el análisis respectivo de los discursos de las estudiantes.

En síntesis, la justificación práctica se resume en que el estudio permite identificar cómo los componentes del modelo socioformativo presentes durante el proceso de retroalimentación posibilitan al docente poder brindar lineamientos que orienten al estudiante hacia su desarrollo personal y profesional y en base a ello poder aportar lineamientos orientadores sobre este proceso que es fundamental en el proceso pedagógico.

1.5.3. Justificación metodológica.

El diseño sustentado bajo el enfoque cualitativo permite indagar sobre las vivencias de las estudiantes desde lo que ellas mismas expresan sobre su proceso formativo, lo cual no puede reflejarse en una evaluación que exige únicamente un número como calificativo final de todo un proceso que en sí mismo es muy enriquecedor. Poder evidenciar cómo el proceso de

retroalimentación se vincula con el proceso formativo de las futuras educadoras y la forma cómo las orienta para cuando egresan, requiere de la valoración de sus discursos y poder interpretarlos en dos circunstancias distintas, tanto en su rol como estudiantes y luego como egresadas, pero siempre considerando el rol que asumirán como futuras educadoras. Eso sustenta una valiosa justificación metodológica del estudio.

1.6. Limitaciones de la investigación.

Se consideraron las evidencias dejadas por las estudiantes en la plataforma virtual TEAMS utilizada durante su proceso formativo durante los años 2020 y 2021. Esto permitió contar con sus portafolios y productos como principales evidencias para el estudio, el cual se desarrolló de forma retrospectiva. En un primer momento se consideró como una limitación la posibilidad de que los archivos se borrarán durante el estudio. Felizmente todos los archivos se conservaron sin problema en la plataforma TEAMS.

Sin embargo, el estudio también consideró la participación de las propias estudiantes durante su primer año de egresadas, es decir en los años 2021 y 2022. Se considera que esto sí fue una limitación, dado que en la condición de egresadas fue más difícil poder contar con su participación por múltiples razones. Debido a esta situación se limitó la participación de las egresadas y se consideró específicamente a las coordinadoras de cada grupo de trabajo y en el caso en que no fue posible su participación, lo hizo otra egresada del grupo correspondiente.

1.7. Objetivos de la investigación

1.7.1. Objetivo General:

Interpretar los discursos de futuras educadoras relacionados con sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales y los aspectos que se vinculan con el modelo socioformativo.

1.7.2. Objetivos Específicos:

- **Objetivo Específico 1.** Develar elementos en los discursos escritos de futuras educadoras durante sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo con respecto a su proyecto ético de vida.
- **Objetivo Específico 2.** Develar elementos en los discursos escritos de futuras educadoras durante sus vivencias retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo con respecto a la resolución de problemas del contexto.
- **Objetivo Específico 3.** Develar elementos en los discursos orales de las egresadas sobre sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo.

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico sobre retroalimentación es bastante amplio y ha tenido a lo largo de la historia diferentes perspectivas en su incorporación al ámbito educativo. Es por lo tanto importante, establecer primeramente un marco conceptual que permita la orientación de este estudio cualitativo que está enfocado principalmente en comprender cómo este proceso se vincula con el modelo socioformativo para lo cual se conceptualiza en primer lugar la socioformación y en segundo lugar la retroalimentación desde este enfoque socioformativo.

2.1. Marco Conceptual

2.1.1. *La socioformación.*

El término socioformación corresponde a la unión de dos conceptos que se unen para dar un significado a un enfoque educativo surgido en Latinoamérica a inicios del presente siglo desde la connotación que su autor le otorga en sus estudios. Tobón (2005) señala que las personas son transformadoras del mundo que las rodea, este mundo que influye en ellas, pero que a la vez los motiva a recrearla y mejorarla en base a las facultades propias del ser humano. Estas potencialidades le dan un espíritu creador y transformador, tomando en cuenta las aspiraciones e ideales que cada uno posee, pero siendo consciente de la realidad y los problemas existentes. Esto le da la oportunidad de dejar su sello personal al servicio del mundo.

Se entiende que el ser humano se desenvuelve en una sociedad que influencia en su situación personal y social, pero a su vez, las facultades propias del ser humano le permiten transformar su entorno en búsqueda de su mejor desarrollo personal y el de los demás. Este enfoque educativo promueve la plenitud de la persona y le brinda instrumentos personales que le permitan enfrentar retos que el mundo le presenta, con aptitudes óptimas para resolver problemas y considerando sus proyecciones personales con ética y compromiso social, lo cual es un aspecto fundamental para su autorrealización. (Tobón, 2015).

2.1.2. Retroalimentación y enfoque socioformativo.

En el enfoque socioformativo la evaluación tiene un valor fundamental y la retroalimentación es parte inherente de este proceso. Para Tobón (2005) no puede existir un proceso evaluativo sin la retroalimentación, dado que este forma parte fundamental de proceso pedagógico el cual está orientado al logro de los aprendizajes, Señala que la atención del docente durante la retroalimentación debe estar enfocada en que el estudiante desarrolle capacidades interpretativas, argumentativas y de resolución de problemas.

2.2. Bases teóricas.

2.2.1. Construcción del Modelo Socioformativo.

Pacheco et al. (2019) en el estudio que realizan, señalan que la socioformación surge desde Latinoamérica para colaborar con el propósito fundamental de la educación que es el desarrollo del ser humano en su integralidad., fortaleciéndola en la construcción de su proyecto ético de vida y poder dar una óptima respuesta a la problemática presente en el contexto, para lo cual también contribuye la tecnología que posibilita la rápida difusión del conocimiento en el proceso pedagógico. Como se puede apreciar aquí se encuentran tres aspectos fundamentales que deben tenerse presente en la socioformación. Estos son la construcción de un andamiaje para su proyecto ético de vida, un segundo aspecto es la toma de conciencia del entorno y la realidad problemática que existe, lo cual debe llevarlo a la búsqueda de soluciones pertinentes y contextualizadas. y en tercer lugar la contribución que principalmente en el momento actual aporta la tecnología en el proceso educativo permitiéndole su continuidad. Estas características propias de la socioformación son asumidas por el modelo educativo socioformativo de algunas universidades en el Perú.

2.2.1.1. Proyecto ético de vida. El proyecto ético de vida es una planificación personal e intencional en base a lo que cada uno anhela lograr en la vida para su autorrealización.

Requiere de una reflexión permanente con el fin de identificar sus necesidades e ideales de logro en diversos ámbitos de su desarrollo personal, lo cual implica tomar conciencia de los actos que se realizan y las consecuencias que estos implican. (Tobón, 2005, p.30).

Es importante tener en cuenta todos los elementos que se presentan en la siguiente figura que plasma el autor y que permiten comprender cómo intervienen en la construcción del proyecto ético de vida.

Figura 1.

Proyecto ético de vida



Tomado de "Componentes del Proyecto ético de vida" (p.31) por Tobón, 2005, Formación basada en Competencias. ECOE Ediciones.

El enfoque de desarrollo humano desde la propuesta de Nussbaum (2012) “propugna un principio en el cual cada persona es un fin en sí mismo”, pensamiento que se vincula con esta construcción del proyecto ético de vida, dado que “la oportunidad de planificar la propia vida supone una oportunidad para elegir” (pp.56-61). En la formación del ser humano, estos profundos pensamientos son aportes que deben ser tomados en cuenta como una prioridad.

2.2.1.2. Problemas del contexto. Hernández-Mosqueda et al. (2015) realizan un análisis conceptual para comprender el significado que se atribuye a los problemas del contexto desde la socioformación. Con base a su recorrido conceptual señalan que “Los problemas del contexto son procesos retadores y creativos” que parten de una situación real en la que hay necesidades, vacíos o dificultades que deben ser superadas para alcanzar una mejora mediante la innovación y la creatividad. La búsqueda de solución a estos problemas debe caracterizarse “por su interdisciplinariedad, colaboración, co-creación del conocimiento y metacognición” (p.125).

Tobón (2012) hace énfasis en que estos problemas deben ser seleccionados teniendo en cuenta las metas educativas, las cuales deben estar conectadas con el currículo formativo y por lo tanto deben tener correspondencia con las demandas formativas y los desafíos educacionales.

2.2.2. Enfoque Socioformativo y formación por competencias.

Considerando las características del enfoque socioformativo, la formación por competencias es el mejor camino para poder desarrollarlo. Las competencias, en este enfoque se definen “como actuaciones integrales para identificar, interpretar, argumentar y resolver problemas del contexto con idoneidad y ética, integrando el saber ser, el saber hacer y el saber conocer” (Tobón, Pimienta y García Fraile, 2010, p.11).

Además “las competencias tienen cinco características fundamentales: se basan en el contexto, se enfocan a la idoneidad, tienen como eje la actuación, buscan resolver problemas y abordan el desempeño en su integridad.” (Tobón, 2005, p.81). Estos aspectos se convierten en

las herramientas que le permiten a cada persona gestionar su propia vida, resolver problemas y aportan en beneficio del desarrollo sostenible. (Tobón, 2005, 2015,2020).

Los componentes de este enfoque, inherentes al proceso formativo, requieren de una evaluación socioformativa que “busca la formación a partir del mejoramiento continuo, tomando como base la continua retroalimentación por medio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación” (Tobón, 2015). Es fundamental considerar que el proceso de retroalimentación se debe implementar tomando en cuenta los componentes de este enfoque y los protagonistas del proceso. Sus aportes posibilitarán que los estudiantes en los distintos niveles educativos puedan desarrollar las competencias que corresponden “para afrontar los retos del contexto personal, social, comunitario, ambiental, científico, disciplinario, recreativo y cultural” (Tobón, 2014. p. 58).

2.2.3. Docencia socioformativa

Tobón (2012) impulsa a reflexionar sobre lo complejo que es formar educadores. Los docentes requieren una práctica reflexiva permanente que implica dominio de saberes teóricos y prácticos que para ser aplicados requieren el desarrollo de su pensamiento complejo.

Bajo un enfoque socioformativo el propio docente debe dar vida a los componentes del modelo en sí mismo; esto quiere decir que sus prácticas pedagógicas son parte de su proyecto ético de vida y por lo tanto cada una de las acciones que realice deben implicar una reflexión del por qué hago esto o aquello y tomar decisiones que realmente encaminen a que el estudiante también pueda desarrollar su proyecto ético de vida. Es por ello que el proceso de retroalimentación se convierte en su herramienta poderosa para poder orientar al estudiante a lo largo del proceso educativo a su encuentro personal con sus metas e ideales en base a un desarrollo metacognitivo permanente a lo largo del proceso educativo. (Ambrosio-Prado 2020).

Esto implica una gran responsabilidad y un compromiso ético con la profesión en cada momento de la acción pedagógica, lo cual se convierte además en un reto que le brinda al docente una vivencia de lo que también se busca lograr en los propios estudiantes. Es decir, el propio docente se encuentra ante la necesidad de resolver problemas en su situación cotidiana, en la que debe seleccionar aquellos problemas del contexto que les permitirán a los estudiantes responder ante retos y desafíos mediante soluciones colaborativas que deben ser planteadas desde el currículo.

Es necesario enfatizar que el docente debe tener en cuenta que estos problemas deben ser seleccionados reflexivamente para que contribuyan a que los estudiantes desarrollen el pensamiento complejo y puedan dar solución a los problemas del contexto o respuestas a sus necesidades y/o expectativas formativas. Para ello debe asumir un rol activo en que proporcione retroalimentación como parte de un proceso evaluativo que forma y colabora para que los estudiantes puedan tener mejores resultados. (Talanquera, 2020)

Huanca (2017) en su estudio documental sobre sobre cómo desde el enfoque socioformativo se puede evaluar las competencias, concluye que esta evaluación debe buscar desarrollar el talento humano, partiendo de problemas de contexto y para lograrlo debe centrarse en el proceso de retroalimentación el cual nutre el crecimiento de cada persona (Tobón, 2015). Los estudiantes presentan evidencias de lo que van aprendiendo y cómo van respondiendo ante los retos propuestos. Esto es lo que valora el docente, las evidencias y el proceso seguido para ir las logrando, mediante un proceso de retroalimentación que debe ser inherente a todo el proceso formativo.

Pacheco et al. (2019) consideran que para verificar si el proceso educativo colabora con el desarrollo de estos aspectos que son parte del modelo, es importante aportar instrumentos que posibiliten evaluar los procesos formativos que se vienen desarrollando y proponen la

rúbrica como un instrumento valioso para este proceso, existiendo además muchos otros que también son favorables tanto para la evaluación como para el proceso de retroalimentación.

2.2.3.1. Elementos metodológicos de la docencia socioformativa. El proceso de retroalimentación bajo un modelo socioformativo es un proceso que se da durante diferentes momentos de la acción pedagógica, por lo tanto, es importante esquematizar las actividades que plantea Tobón (2012) como elementos metodológicos presentes en la docencia socioformativa que se identifican en la figura 2.

Figura 2

Actividades claves que aplica el docente socioformativo



Es importante tomar en cuenta cada una de estas actividades que vinculadas con el proceso de retroalimentación se convierten en acciones orientadoras de la acción pedagógica y enriquecerán la formación del estudiante. Se puede afirmar que su correcta aplicación se constituye en una de las mayores responsabilidades de la docencia socioformativa.

2.3. Perspectivas sobre Retroalimentación.

Quezada y Salinas (2021) en su análisis conceptual sobre la retroalimentación a lo largo de una década (2008-2018) en China, Australia y Reino Unido consideraron tres momentos en la evolución de este concepto y concluyen que en la actualidad se comprende

el concepto de retroalimentación para el aprendizaje como actos de diálogo que a través de una práctica sostenible suponen la construcción social del conocimiento, donde el estudiante se convierte progresivamente en un aprendiz independiente, sin embargo, la efectividad de la retroalimentación es apreciada de manera distinta por docentes y estudiantes, asociándola al mejoramiento, aprobación o fundamento de una calificación, tendiendo a subestimar el compromiso del otro con la práctica de retroalimentación (p.225).

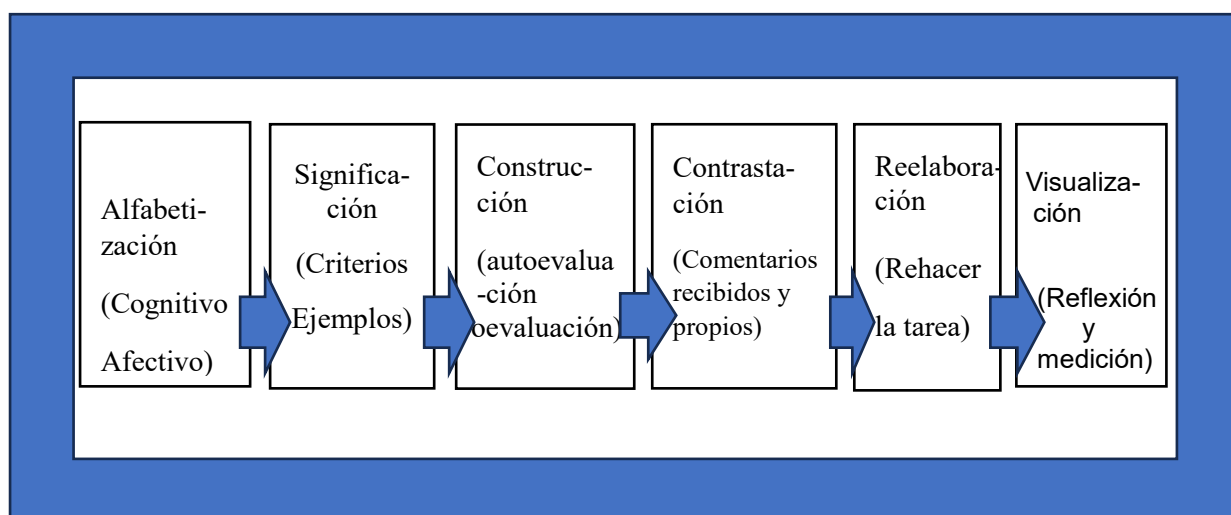
Como se ha indicado este estudio conceptual de retroalimentación corresponde al ámbito geográfico señalado y se le ha considerado para este estudio porque está basado en artículos reconocidos en bases de datos de alto prestigio y que motivan a sus autores a presentar el siguiente modelo de retroalimentación para el aprendizaje, en el cual la centralidad de la retroalimentación está en el que aprende, propiciando que alcance la autonomía de su aprendizaje y que el docente sea un mediador a partir de la forma en que desarrolla el proceso de retroalimentación.

Este modelo se presenta en la figura 3 en la cual se puede observar que existen seis aspectos sobre los cuales en forma permanente interactúan docentes y estudiantes, y que sirve

como un marco para todas las acciones que implica este proceso y que se constituyen en aspectos sobre los que cada uno de estos actores educativos deben intervenir de acuerdo a lo que le corresponde, es decir, el docente como el orientador permanente hacia el logro de aprendizajes y el estudiante quien participa ya sea fortaleciendo o reorientando su aprendizaje y a la vez también aporta desde su experiencia y perspectiva a otros estudiantes en un permanente proceso de reflexión y mediación.

Figura 3

Modelo de Retroalimentación para el aprendizaje



Adaptado de "Modelo de Retroalimentación para el aprendizaje" (p.241) por Quezada y Salinas, 2021. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26.

Es importante indicar que los aportes del enfoque socioformativo que surge en Latinoamérica no forman parte de este análisis conceptual previo que se ha presentado. Sin embargo, se considera importante tomar en cuenta los aportes teóricos de Quezada y Salinas (2021) para que sean un referente, porque el análisis de los discursos de las estudiantes sobre retroalimentación bajo el modelo socioformativo permitirá establecer un comparativo

conceptual entre este enfoque de retroalimentación gestado en Latinoamérica con respecto al modelo propuesto por los autores basados en su estudio del concepto en Europa y Asia.

Es necesario enfatizar que la socioformación según Tobón (2005) “busca transformar la educación a partir de la formación de ciudadanos con un sólido proyecto ético de vida, el trabajo colaborativo, el emprendimiento, la gestión del conocimiento, el pensamiento complejo y la metacognición”(p.11). Esto permite visualizar aspectos fundamentales que deben estar presentes en un proceso educativo encaminado hacia la persona que se desea formar, es decir, permite incorporar elementos en la educación superior que orientan hacia al perfil de egreso del profesional que se está formando, el cual debe ejercer su plena ciudadanía en los diferentes roles que asumirá a lo largo de su vida.

Por otra parte, Severiche et al. (2018) resalta que la retroalimentación busca que los estudiantes aprendan, pero también indica que lo más valioso es que este proceso impulsa hacia el después, porque lo que interesa son las orientaciones y reflexiones que apuntan hacia las mejoras que a partir del proceso de retroalimentación podrán ir desarrollando los estudiantes progresivamente.

Es importante tomar en cuenta los aportes de Anijovich (2019) quien promueve la retroalimentación formativa, la cual enriquece el proceso de aprendizaje cuando se genera un clima armónico entre estudiantes y docentes y fluye una comunicación espontánea y reflexiva entre ellos.

Además, añade que una situación existente en que son los docentes quienes tienen claridad en la búsqueda de cómo lograr favorecer los aprendizajes mediante la retroalimentación, pero que no se genera una cultura de la retroalimentación en la organización, y es precisamente esto lo que debería promoverse hacia todos los involucrados en la acción educativa para generar los cambios que generen una autonomía en los estudiantes con respecto

al logro de sus ideales, lo cual se relaciona directamente con el andamiaje que se va generando para su proyecto de vida y con el proceso de convertirse en persona como lo expresa Rogers (1992) quien señala la importancia de creer en la persona, porque cada quien tiene en lo profundo de su ser , tendencias altamente positivas que lo ayudan hacia su autorrealización.

Finalmente es importante considerar que Tobón (2015) conceptualiza la evaluación socioformativa como “la retroalimentación y apoyo para desarrollar el talento humano para mejorar de manera continua por medio de problemas del contexto considerando retos de la sociedad del conocimiento mediante trabajo colaborativo” (p.17). Indica que para ello el docente debe considerar aspectos muy precisos como formación del estudiante hacia su proyecto ético de vida, la convivencia y la sustentabilidad del ambiente. Además, debe estar basada en el desempeño de los estudiantes ante las diversas problemáticas. Para ello se deben propiciar evidencias que deben ser analizadas con instrumentos de evaluación que propicien que la retroalimentación se enriquezca valorando los logros y brindando recomendaciones para la mejora continua de los aprendizajes.

2.4. Retroalimentación en contextos virtuales bajo el modelo socioformativo.

2.4.1. Entornos virtuales.

En las últimas décadas el uso de entornos virtuales en el ámbito educativo ha sido estudiado y enfocado desde distintas perspectivas, tanto a favor como en contra, sin suponer siquiera que, en un momento de la historia, estos entornos serían la única forma de continuar con la acción educativa.

Una década atrás, Mazo (2011), propuso que, para desarrollar adecuadamente la educación virtual, es necesario que esta posea algunas características que favorezcan su aplicación y que se describen a continuación:

1. Debe desarrollarse bajo un modelo pedagógico que promueva la autonomía de los estudiantes y que pueda ser evaluado en forma permanente.

Esta evaluación es un componente pedagógico altamente significativo pues favorece una retroalimentación en diferentes momentos de la acción educativa.

2. Los materiales que se propongan en los entornos virtuales deben contribuir como recursos que optimizan el proceso de aprendizaje. Asimismo, también deben favorecer la retroalimentación mediante la tecnología existente en la que puedan evidenciarse los productos realizados durante el proceso formativo.

3. El escenario de los entornos virtuales debe estar muy bien organizado y estructurado pues se constituye en la columna fundamental para todo el proceso formativo, Este es el que finalmente da el soporte técnico para toda la formación académica que se realice bajo estos entornos.

2.4.2 Entornos virtuales y socioformación.

Posteriormente, Tobón et al. (2018) señalan que es posible promover la socioformación desde la educación en línea, para lo cual es necesario implementar adecuadamente el uso de las plataformas virtuales. Esto coincide con las características de la educación en entornos virtuales propuesto por Mazo (2011). En este caso el modelo pedagógico correspondería a lo propuesto en el enfoque socioformativo y la plataforma es equivalente al ambiente virtual de aprendizaje en el cual se alojan los materiales y recursos correspondientes.

Por ello Tobón et al. (2018), tomando los aportes de su modelo socioformativo, realizó un estudio documental con el propósito de generar una conceptualización nueva sobre las Plataformas Virtuales Socioformativas (PVS). Como uno de sus hallazgos aparece la necesidad de realizar estudios empíricos sobre el uso de plataformas virtuales con el enfoque de la socioformación. Como conclusión establece que a partir de esta educación en línea tanto

docentes como estudiantes pueden realizar proyectos transversales y colaborativos que son elementos propios del enfoque socioformativo, que valora el proceso de retroalimentación como un aspecto primordial durante el aprendizaje.

Otro aspecto fundamental en los entornos virtuales para el aprendizaje es la evaluación. Los estudios de Bennásar y Mercedes (2021), enfatizan en la forma cómo se da la evaluación en los entornos virtuales y la consideran como un elemento importante que está muy relacionado con el enfoque socioformativo dado que el proceso evaluativo en el entorno virtual requiere que los estudiantes incorporen la reflexión de su rol como estudiantes y de la forma cómo lo están desarrollando, lo cual está directamente relacionado con el proceso metacognitivo ligado a la propuesta del enfoque socioformativo, el cual promueve que el estudiante pueda reconocer sus avances y debilidades de aprendizaje. En este aspecto la virtualidad como medio para brindar retroalimentación, contribuye con valiosos aportes que ayudan para la reflexión metacognitiva vivenciada por cada estudiante.

Schwartzman et al. (2021) señalan que el uso de instrumentos como cuestionarios y portafolios (Bryan y Clegg, 2019; Alruwais et al., 2018). enriquecen el proceso de retroalimentación, porque los estudiantes disponen de diversas formas de darse cuenta de cómo van avanzando gracias a la retroalimentación que les brindan los docentes, en base a la revisión de estos instrumentos.

2.4.3 Aportes de la retroalimentación en contextos virtuales bajo el modelo socioformativo.

En el presente estudio, desde lo que aportan los propios estudiantes de acuerdo con sus vivencias, se considera importante develar, comprender e interpretar cómo la retroalimentación está contribuyendo en el proceso formativo para encaminarlos hacia su proyecto ético de vida y para responder ante las demandas y problemas educativos existentes en la sociedad actual.

Domínguez (2020) señala que:

la evaluación desde la socioformación contribuye a

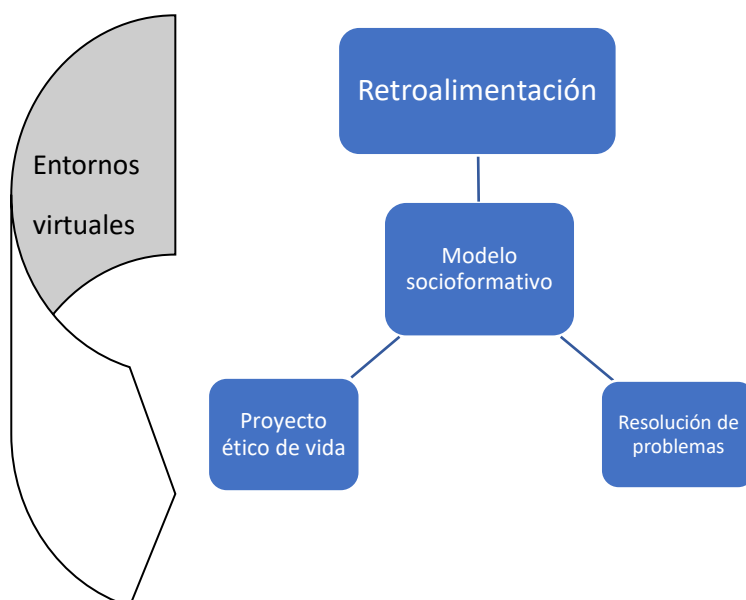
- ✓ potenciar los talentos de los estudiantes y enfrentar los retos actuales,
- ✓ resolver los problemas contextuales,
- ✓ trabajar en el estudiante los valores universales,
- ✓ que su reflexión permita un cambio, en sí, mismo y en el entorno (p.4).

Siendo el proceso de retroalimentación inherente al proceso evaluativo, son todos estos elementos los que se deben tomar en cuenta durante la práctica pedagógica en los entornos virtuales y en cualquier otro escenario.

De esta forma podrá interpretarse cómo se vinculan con este proceso los diversos elementos del modelo socioformativo, entendiendo que este modelo está orientado al desempeño óptimo del estudiante en la sociedad, lo cual se refleja en la figura 4, en la que se esquematiza este proceso en los entornos virtuales. En este proceso propuesto lo fundamental es que se tenga en cuenta que, en todo contexto, incluyendo los entornos virtuales, el proceso de retroalimentación siempre debe tener como soporte los dos elementos fundamentales del modelo socioformativo.

Figura 4

La socioformación como soporte del proceso de Retroalimentación en los entornos virtuales



Además de lo esquematizado es necesario remarcar lo que señalan Severiche et al. (2018) cuando manifiestan que un importante aporte de la evaluación socioformativa radica en la búsqueda del logro de aprendizajes y que además no se quedan en el posterior proceso de retroalimentación, sino que corresponde hacer un seguimiento para verificar cómo la retroalimentación ha favorecido mejoras en los estudiantes y en sus acciones posteriores. Es importante tener en cuenta que el proceso de retroalimentación lo que busca es apoyar al estudiante en el logro de sus aprendizajes. Añadiendo otros planteamientos Aliaga-Pacora et al. (2020) consideran que teniendo como referente el enfoque socioformativo en el actual paradigma de la complejidad, los procesos de evaluación y retroalimentación en tiempos de pandemia COVID-19 permiten reconfigurar las políticas y escenarios educativos. Esto plantea un modelo diferente con respecto al rol del maestro y la evaluación en línea, dado que es necesario generar un ambiente colaborativo e inclusivo, que haga uso de las Tecnologías de información y comunicación, lo cual debe favorecer la construcción del andamiaje del desarrollo del proyecto personal de cada estudiante. Esta es la caracterización del entorno virtual en el cual se debe realizar estos procesos formativos.

De lo señalado, se entiende la importancia de un proceso de retroalimentación integral que forma parte del proceso socioformativo, el cual no se restringe a un momento determinado, sino que alcanza a la integralidad del ser humano y procura que el estudiante desarrolle como persona para que pueda contribuir y responder óptimamente ante las circunstancias que el mundo le presente.

Es por ello, que se considera importante interpretar los discursos de estudiantes y egresadas sobre estas vivencias de retroalimentación enmarcadas en el modelo socioformativo, primero en el rol que tuvieron durante su proceso formativo y luego con sus aportes desde su mirada como egresadas.

III. MÉTODO

3.1. Tipo de investigación.

Es una investigación de enfoque cualitativo, considerando que Flick (2007) le atribuye a este tipo de investigación la posibilidad de “analizar casos concretos en su particularidad temporal y local, y a partir de las expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales” (p. 27). Además, permite “modelar reflexividad, o autoconocimiento” y ser creativos en el proceso (Cresswell, 1998, p. 9). Es importante resaltar que este enfoque

ha recibido la influencia de importantes filósofos e investigadores como: Edgar Morín, Paulo Freire, Edmund Husserl, Martin Heidegger y Schütz Alfred, quienes aportaron una visión profunda de la interacción humana con el entorno subyacente y cómo los sujetos interpretan sus propias vivencias para adquirir conductas determinadas (Corona ,2018, p.14).

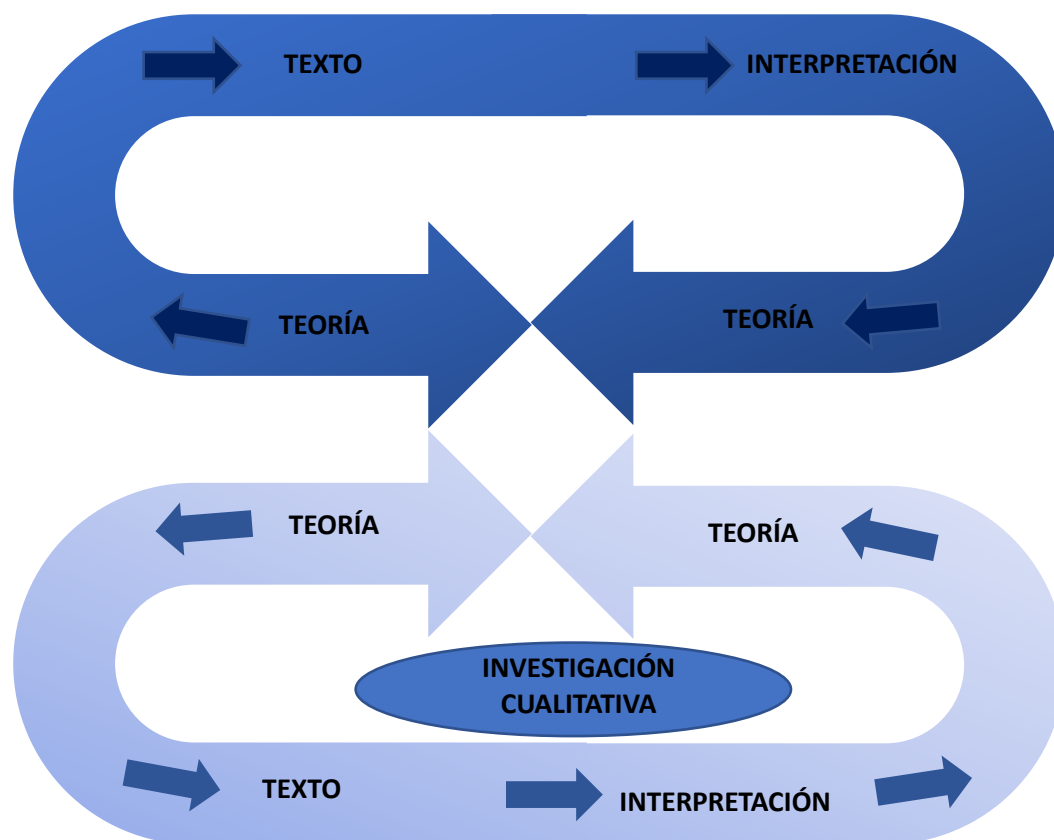
Este estudio cualitativo asume el enfoque fenomenológico-hermenéutico, porque se busca poder comprender los diferentes fenómenos que se pueden observar en las distintas relaciones de interacción social surgidas en diferentes grupos humanos (Diaz , 2011), lo cual permitirá comprender las voces escritas y orales de los actores en un escenario determinado y que serán interpretadas en relación con la teoría que explícitamente se ha considerado para contrastar lo que expresen y comuniquen estos actores, lo cual permitirá responder los objetivos del estudio.

Este proceso se puede visualizar en la siguiente figura 5 que han realizado Castiblanco y Vizcaino (2010) en base a los aportes de Flick (2007) en las diferentes reediciones de su libro original. En esta se observa que en el proceso cualitativo hay

vertientes que ocurren de manera consecutiva, en las cuales se visualiza que a partir de la teoría se producen textos, los cuales pueden ser interpretado y contrastados con la teoría, y finalmente estos aportes se convierten contribuciones para la temática que se está estudiando.

Figura 5

Momentos de la investigación cualitativa



Tomado de "Libro: Introducción a la investigación cualitativa. Uwe Flick" (p.71) por Castiblanco y Vizcaino, 2010, *Revista Reseña*, 5.

Para el diseño se ha considerado el estudio de caso, puesto que este permite acercarse a la singularidad y complejidad de determinadas circunstancias o situaciones en un momento importante y por lo tanto posibilita comprender las acciones o circunstancias de ese escenario

(Stake,1999), así como profundizar en su abordaje, considerando las características propias del caso e indagar sobre rasgos que van surgiendo y que permiten interpretar la situación que se presenta en cada uno de los casos seleccionados (Neiman y Quaranta, 2014).

Para llevar a cabo el estudio se han seleccionado dos casos. El primer caso corresponde a una sección de estudiantes del noveno ciclo de Educación en un curso de especialidad, en el primer año de pandemia, es decir en el 2020, en el que surge la necesidad de dar continuidad al sistema educativo mediante entornos virtuales en todas las universidades del país. De por sí este escenario presenta alto grado de complejidad por la situación de emergencia sanitaria, la situación familiar ante la enfermedad, el duelo y el miedo personal de cada actor que fueron el marco que rodeó y dio nuevas características a las acciones pedagógicas, las cuales interesa estudiar y comprender desde esa realidad vivida por las estudiantes en una situación totalmente diferente para todos, principalmente en la universidad pública que enfrentó grandes dificultades antes de reanudar el servicio educativo.

Bajo criterios similares se eligió el segundo caso, compuesto por el aula de estudiantes de Quinto año de Educación en el 2021, del mismo curso de especialidad, pero en el segundo año de pandemia y durante la segunda ola de la COVID 19, que implicó situaciones vivenciales similares para las estudiantes, pero con la experiencia del proceso educativo vivido en entornos virtuales durante el año 2020, lo cual representa que las estudiantes ya han tenido la experiencia de haber compartido cursos en estos entornos.

En ambos escenarios educativos, durante el primer y segundo año de pandemia, se asumió que el proceso de retroalimentación fue un valioso elemento en el proceso formativo, por lo que se le consideró como objeto de estudio para poder comprender cómo fue vivenciado por las estudiantes durante cada uno de esos años y escucharlas posteriormente en el año 2022 en

su rol de egresadas y valorar sus apreciaciones sobre cómo vivenciaron este proceso en relación con el modelo socioformativo, en base a su reflexión y metacognición sobre los aprendizajes logrados y su acción en sus primeras experiencias en las que han asumido en su rol de educadoras en diversas instituciones educativas.

3.2. Población y muestra.

3.2.1. Población

Está configurada por estudiantes de noveno ciclo que cursan estudios de especialidad en el programa de Educación Inicial.

En el año 2020 estuvo configurada por estudiantes de dos secciones que cursaban en ese momento el último año de su proceso formativo. En el año 2021, estuvo configurada por estudiantes que cursaban el quinto año de formación, divididas en tres secciones.

Para el desarrollo de la investigación se consideró tomar en cuenta un aula de estudiantes de cada año indicado, que conformarían la muestra para los dos estudios de caso, cada uno de los cuales fue considerado teniendo en cuenta las circunstancias generadas por la pandemia, por lo que la educación se desarrolló totalmente en entornos virtuales como se ha descrito previamente y que se caracteriza a continuación.

Para el primer caso se consideró a las aulas de las estudiantes del año 2020 para quienes fue su primera vinculación total con la virtualidad en su proceso formativo, y muchas estudiantes tuvieron dificultades con la conectividad. Además, fue una situación en la que intervinieron muchos factores emocionales como consecuencia de la pandemia: el temor al contagio, el duelo, la situación económica, etc. El confinamiento era total y en muchos casos las estudiantes que vivían en otros lugares no habían podido desplazarse donde su familia.

Para el segundo caso la población está conformada por las aulas de las estudiantes del año 2021 quienes ya habían tenido la experiencia previa total con los entornos virtuales durante el primer año de pandemia, pero con menores dificultades con respecto a la conectividad dado que la Universidad brindó a un grupo de estudiantes un modem como dispositivo tecnológico de apoyo para continuar sus estudios.

Sin embargo, los factores emocionales como consecuencia principalmente de la pandemia también estuvieron presentes, pero bajo un contexto en el que el confinamiento ya no era total, muchas estudiantes ya habían podido retornar a sus lugares de origen y estaban con su familia, algunas habían vuelto a trabajar de acuerdo con las condiciones dispuestas por el gobierno durante la emergencia sanitaria.

La investigación se realizó desde uno de los cursos desarrollados en el noveno ciclo y "se buscó que los análisis tuvieran una visión desde adentro y ... de esta manera, se ofrece una información completa ...de cada experiencia" (UNESCO-OREALC, 2006. p.13). Además, es importante tener en cuenta que trabajar con estudios de caso implica poder verificar los resultados de la aplicación de una teoría, aportar desde esta y profundizar en el tema (NeimEisenhardt, (1989); Dooley, (2002) en Vasilachis et al., 2009).

3.2.2. Muestra

Se seleccionó al azar un aula de quinto año del programa de estudios de Educación Inicial en un curso de especialidad en el primer año de la pandemia (2020) a la cual se le ha denominado la sección A, estuvo compuesta por un grupo de 32 estudiantes. Otra aula, del mismo programa de estudios y curso de especialidad también fue seleccionada al azar en el segundo año de la pandemia. (2021), a la cual se le ha denominado la sección B y contó con 29 estudiantes.

Asimismo, el año 2022, se invitaron al azar a 10 egresadas pertenecientes a los grupos de estudiantes de las aulas seleccionadas de los años 2020 y 2021, es decir egresadas representantes de cada aula y se les agrupó en la sección A y sección B según el año de estudios.

Tabla 1

Muestra de participantes

Participantes	Año	Criterio de inclusión
32 estudiantes de Sección A	2020	Matrícula en inicio de pandemia
29 estudiantes de Sección B	2021	Matrícula en el segundo año de pandemia
5 egresadas de Sec. A	2022	Representantes de los grupos de cada
5 egresadas de Sec. B	2022	sección.

Nota: Es importante señalar que las egresadas son las mismas participantes de los años 2020 y 2021, pero ya en su condición de egresadas durante el año 2022.

Tabla 2

Codificación de los participantes según su rol y año de estudios

Rol del participante	Grupo de trabajo al que pertenece	Identificación del año de estudio
Estudiante (Est.1... 32)	(G1...G5)	2020 (A)
Estudiante (Est.1... 29)	(G1...G5)	2021 (B)
Egresadas (Eg. 1...5)		2021 (A)
Egresadas (Eg. 1...5)		2022 (B)

Nota. Se considera tanto a las estudiantes como a las egresadas, según el año en que estudiaron y egresaron 2021 y 2022.

Tabla 3

Código de identificación de estudiantes y egresadas según su año de estudio.

Código Estudiantes (2020)	Código Estudiantes (2021)	Código asignado a egresadas del año 2021	Código asignado a egresadas del año 2022
Est...G1A	Est...G1B	Eg1A	Eg1B
Est...G2A	Est...G2B	Eg2A	Eg2B
Est...G3A	Est...G3B	Eg3A	Eg3B
Est...G4A	Est...G4B	Eg4A	Eg4B
Est...G5A	Est...G5B	Eg5A	Eg5B

Nota: Los códigos de identificación permiten conservar la confidencialidad de los participantes.

3.3. Categorías y subcategorías del estudio.

A continuación, se visualizan las categorías y subcategoría en relación con el tema del estudio:

Tabla 4

Tema, categorías y subcategorías del estudio.

Tema	Categorías	Subcategorías
Retroalimentación en entornos virtuales bajo el modelo socioformativo	Proceso de retroalimentación Esta categoría corresponde a la información que se recogió en las evidencias de evaluación de las estudiantes durante su formación,	Momentos de retroalimentación La información obtenida se codificó considerando su relación con esta subcategoría y se

en las que, haciendo uso de su reflexión metacognitiva, han narrado la forma cómo han ido aprendiendo y los aprendizajes logrados. Se indagó en sus apreciaciones sobre lo que se vinculó con el proceso de retroalimentación desarrollado en los distintos momentos del proceso formativo.

Categorías

Subcategorías

Entornos virtuales

Esta categoría corresponde a los discursos orales que expresaron las estudiantes con respecto a su apreciación sobre sus vivencias con respecto al proceso de retroalimentación en los entornos virtuales.

Percepción de la**retroalimentación en entornos virtuales**

Asimismo, se indagó sobre sus percepciones de la retroalimentación que recibieron de sus pares en los entornos virtuales y la que recibieron por parte de su docente, en los

Retroalimentación por pares en los entornos virtuales

diferentes momentos del proceso de retroalimentación.	Retroalimentación docente en los entornos virtuales
Modelo socioformativo Esta categoría se relaciona con la identificación de componentes del modelo socioformativo, específicamente con el proyecto ético de vida y la resolución de problemas, en los discursos escritos que se acopian en las evidencias del proceso formativo y que se encuentran en los diferentes instrumentos de evaluación usados durante el proceso formativo.	Retroalimentación y proyecto ético de vida Retroalimentación y resolución de problemas del contexto.
Asimismo, en el grupo focal se recogieron los discursos orales de las mismas estudiantes, pero en su condición de egresadas, con respecto a los componentes del modelo socioformativo referidos. Se buscó develar e interpretar cómo el proceso de	Componentes emergentes del MSF Las respuestas para cada una de estas subcategorías se codificaron de manera independiente y se agruparon de acuerdo con la información obtenida.

retroalimentación se ha vinculado con estos componentes del modelo y otros que emergieron en el diálogo.

3.4. Instrumentos

Se han elaborado instrumentos de análisis documental que se han denominado fichas de sistematización. Estas permiten recopilar la información obtenida de los discursos escritos elaborados por las estudiantes en sus portafolios y fichas de autoevaluación del curso seleccionado. Estos discursos escritos, son producto de su reflexión metacognitiva después de haber recibido diferentes tipos de retroalimentación durante el desarrollo de la asignatura.

Estos instrumentos están elaborados teniendo en cuenta que los discursos narrativos contienen un mayor nivel reflexivo a nivel personal y las técnicas conversacionales guiadas a través de un grupo focal brindaron discursos orales producto de una interacción social que es también un tipo de comunicación significativa. (Trigueros et al., 2018).

Instrumento N°1. Ficha de análisis documental de los portafolios grupales.

Este instrumento fue elaborado para que luego de hacer el análisis de las evidencias de los portafolios grupales se registre la vinculación entre las categorías proceso de retroalimentación, modelo socioformativo y subcategorías.

Instrumento N°2. Fichas de análisis documental de los portafolios individuales.

Este instrumento permitió registrar el análisis de las evidencias de los portafolios individuales con relación a la vinculación entre las categorías: Proceso de retroalimentación, modelo socioformativo y subcategorías.

Instrumento N°3. Ficha de sistematización de los discursos orales de las estudiantes (en su condición de egresadas).

Este instrumento permitió registrar el análisis de los discursos orales de las estudiantes con respecto a la retroalimentación durante el proceso formativo vinculando las categorías del estudio y las subcategorías correspondientes.

Estos tres instrumentos son fichas elaboradas para llenar datos en base a la información requerida y que se ha detallado en cada uno de los instrumentos. Los formatos se encuentran colocados en los anexos.

Instrumento N°4. Guía para el grupo focal.

El cuarto instrumento es la guía para el grupo focal, para lo cual se elaboró una matriz, que se presenta en la tabla 5.

Tabla 5

Matriz para elaboración de la guía de entrevista

Categorías	Subcategorías	Preguntas
Proceso de retroalimentación	Momentos de evaluación y retroalimentación	¿Cuáles son los momentos de la evaluación en que ustedes consideran que el proceso de retroalimentación ha sido

		más valioso para su formación docente y por qué?
Entornos virtuales	Retroalimentación en entornos virtuales	¿Cómo se han sentido con el proceso de retroalimentación brindado en los entornos virtuales?
	Retroalimentación por pares	¿Qué podrían decir con respecto a la retroalimentación en entornos virtuales que recibieron por parte de sus compañeras, luego de las actividades desarrolladas a lo largo del curso?
	Retroalimentación docente	¿Qué podrían decir con respecto a la retroalimentación en entornos virtuales que recibieron por parte de su docente?
Modelo socioformativo	Retroalimentación y Proyecto ético de vida	¿Consideran que el proceso de retroalimentación apoyó la construcción de su

	proyecto ético de vida?
	¿Cómo?
Retroalimentación y Resolución de problemas del contexto.	¿Consideran que el proceso de retroalimentación que se llevó a cabo estuvo orientado hacia la resolución de problemas del contexto en su rol de futuras educadoras?
	¿por qué?
Componentes del MS	¿Desean decir algo más que no se ha considerado en las preguntas?

Esta matriz orientó la elaboración de preguntas para la obtención de información en los discursos orales de las egresadas con respecto a sus vivencias de retroalimentación durante sus estudios en la asignatura seleccionada.

El grupo focal se desarrolló considerando las preguntas organizadas en base a las categorías y subcategorías presentes en la matriz y de acuerdo con las indicaciones y acuerdos que se presentaron previamente y que se presentan a continuación:

Indicaciones para el grupo focal:

Las participantes tuvieron una comunicación previa con la investigadora o la delegada del curso en la que se les dio a conocer la invitación para participar en el grupo focal y explicarles en qué consiste su aporte para el estudio.

Luego en la reunión pactada para el desarrollo del grupo focal vía zoom, se les dio a conocer en forma escrita los acuerdos para cada parte del desarrollo del grupo focal y luego cada participante se comprometió a cumplirlos. Estos acuerdos se presentan a continuación.

Acuerdos previos:

- Cada participante colaborador indicará en forma verbal su consentimiento informado para la grabación del grupo focal o previamente lo habrá hecho por escrito vía correo institucional.
- La grabación del grupo focal y las hojas con el consentimiento informado quedarán bajo el resguardo de la investigadora responsable del estudio quien los tendrá bajo su responsabilidad y respetará la confidencialidad de cada uno de los participantes.

Acuerdos durante el desarrollo del grupo focal.

- La investigadora leerá y proyectará la pregunta. Luego en forma voluntaria, los participantes levantarán la mano y responderán la pregunta formulada.
- La investigadora dará el uso de la palabra en estricto orden en que levantaron la mano.
- Los participantes pueden responder todas las preguntas o solamente aquellas en que consideran necesario afianzar lo señalado por los anteriores participantes o aportar algo diferente.

Acuerdos para el final del grupo focal.

- Si desean añadir algo que no dijeron y que estima importante, lo puede hacer en ese momento.
- Luego de este espacio final, el grupo focal se dará por concluido, agradeciendo a las participantes por su tiempo y aportes brindados.

Guía de preguntas para el desarrollo del grupo focal:

1. ¿Cuáles son los momentos de la evaluación en que ustedes consideran que el proceso de retroalimentación ha sido más valioso para su formación docente y por qué?
2. ¿Cómo se han sentido con el proceso de retroalimentación brindado en los entornos virtuales?
3. ¿Qué podrían decir con respecto a la retroalimentación en entornos virtuales que recibieron por parte de sus compañeras?
4. ¿Qué podrían decir con respecto a la retroalimentación en entornos virtuales que recibieron por parte de su docente?
5. ¿Consideran que el proceso de retroalimentación apoyó la construcción de su proyecto ético de vida? ¿Cómo?
6. ¿Consideran que el proceso de retroalimentación que se llevó a cabo estuvo orientado hacia la resolución de problemas del contexto en su rol de futuras educadoras? ¿por qué?
7. ¿Desean decir algo más que no se ha considerado en las preguntas?

3.5. Procedimientos.

Los procedimientos seguidos durante la investigación se detallan a continuación: Para la elaboración del proyecto se realizó una revisión del marco teórico y la selección de las referencias que dan sustento al estudio.

Para el trabajo de campo se comunicó a las estudiantes, el cual implicaba fundamentalmente la utilización de sus productos desarrollados durante el curso con fines de investigación. Ellas aceptaron y consintieron participar. Cabe mencionarse que durante el desarrollo del curso no se había seleccionado la muestra, pero todas conocían de la probabilidad de conformarla. Después de seleccionada la muestra, se revisaron los

instrumentos de evaluación de las estudiantes, durante el desarrollo del curso. Se realizó la revisión documentaria de los portafolios individuales y los portafolios grupales para realizar el análisis documentario de los discursos narrativos con respecto a la retroalimentación durante el proceso evaluativo y realizar la codificación de categorías y subcategoría en base a sus discursos escritos. Posteriormente, en base al desarrollo de los Grupos focales dirigidos a las egresadas, se realizó la codificación de la información en base a los discursos orales que expresaron y finalmente se sistematizó la información de los discursos escritos de las estudiantes sobre retroalimentación relacionados con los dos componentes principales del modelo. Posteriormente de la misma forma se sistematizaron los discursos orales de las egresadas con respecto a sus experiencias en entornos virtuales, vinculando la retroalimentación con el modelo socioformativo.

Con esta información se realizó la triangulación de la información entre marco teórico, análisis de discursos escritos de estudiantes y análisis de discursos orales de egresadas, en base a lo cual se determinaron los resultados finales considerando cada uno de los objetivos del estudio.

3.6. Análisis de datos

En este estudio, la acción principal se enmarcó en analizar a profundidad la estructura interna de las narraciones escritas de los estudiantes y el foco de atención estuvo en la interacción con el texto oral en el caso de los grupos focales con las egresadas, lo que implicó realizar un análisis de la conversación. (Gibbs, 2007)

El procesamiento de datos fue primeramente de forma manual dada la profundidad de la revisión que requiere cada una de las evidencias que contienen los discursos de los participantes

del estudio, lo que permitió a la investigadora ir profundizando en la posterior interpretación de los datos que se vinculan tanto con categorías como con subcategorías del estudio.

El análisis se realizó considerando los dos casos seleccionados, es decir el aula A de estudiantes matriculadas en la asignatura de especialidad consignada en este estudio, en el primer año de pandemia y el aula B con quienes cursaron la asignatura durante el segundo año de pandemia.

Estos aspectos son principalmente valiosos para el aspecto de su percepción sobre los entornos virtuales, dado que, en el primer año, todo el proceso era nuevo para las estudiantes y docentes y se tuvo una experiencia diferente que podría estar afectado por diversos factores distintos a los que vivieron las estudiantes durante el segundo año de pandemia, teniendo en cuenta que ya habían tenido la experiencia de los cursos en entornos virtuales durante el primer año de pandemia.

Estos datos fueron consignados en los instrumentos de análisis documental, los cuales están agrupados por categorías y subcategorías tanto para las estudiantes del aula A, como las del aula B.

De la misma forma se registraron los datos obtenidos en los grupos focales del aula A y del aula B y luego se realizó el análisis de los discursos orales de cada grupo y se consignaron en el instrumento respectivo de sistematización de información.

La triangulación final de los resultados se hizo entre el marco teórico, la sistematización de la información documental y la información recibida durante los grupos focales. En todo el proceso se respetó el análisis para cada caso. En la presentación de los resultados se respetan los aportes de cada caso. Para consolidar los resultados se consideraron los aportes sistematizados de los dos casos en conjunto, de la misma manera que para la discusión de

resultados y se realizaron las diferenciaciones pertinentes que se estimó conveniente tener en cuenta.

3.7. Consideraciones éticas.

Se requirió revisar las evidencias del proceso formativo de las futuras educadoras del nivel inicial, así como sus discursos orales después de egresadas, para lo cual se necesitó su consentimiento informado.

Durante el desarrollo del curso de especialidad seleccionado, se les propuso a las estudiantes participar en el estudio y se les solicitó su aceptación con respecto al posterior análisis de sus documentos, lo cual fue aceptado como consta en las grabaciones del curso, las cuales quedan en custodia de la investigadora con el único objeto de ser consideradas para la presente investigación.

Asimismo, para la participación en los grupos focales previamente expresaron su consentimiento informado por escrito antes de proceder a la grabación de estos como parte de los procedimientos de obtención de datos para la investigación.

Confidencialidad.

Se les informó que sus datos personales y la información que brinden tenía carácter confidencial. Esta se mantiene en resguardo de la investigadora y los datos fueron procesados únicamente con los fines señalados para la presente investigación.

Beneficios.

Su participación no les brindó ninguna retribución económica, pero queda el profundo agradecimiento por su colaboración, la cual será de gran beneficio como contribución al escenario pedagógico de la educación superior en un momento de grandes cambios y transformaciones.

IV. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan considerando en primer lugar la interpretación de los discursos de las estudiantes desde sus vivencias de retroalimentación en los entornos virtuales. En segundo lugar, se interpreta la vinculación de este proceso con los componentes del modelo socioformativo especificados en el estudio: construcción de su proyecto ético de vida y la resolución de problemas. Finalmente se muestra la vinculación con otros componentes propios del modelo que no se explicitaron para este estudio, pero que surgieron desde las voces de las propias estudiantes. En cada interpretación se insertan algunas de sus expresiones que sintetizan los mensajes escritos y orales que compartieron sobre lo vivido.

4.1. Vivencias de retroalimentación en entornos virtuales

En la revisión de los portafolios se identificaron sensaciones de temor, inestabilidad y preocupación por el inicio de clases en entornos virtuales para lo que no se sentían preparadas fueron emociones que vivieron algunas estudiantes y que las expresaron en ambos grupos. – “Al comienzo existieron muchas dudas que poco a poco se disiparon totalmente con el apoyo recibido” (Est4G3A). En algunos casos esto se unió al nerviosismo que les produjo saber que permanentemente se brindarían aportes de retroalimentación oral durante el proceso formativo. Sin embargo, es posible decir que en general esto fue rápidamente superado: El aula virtual se convirtió en un espacio de reflexión para todo el grupo y se extendió a los canales grupales, donde cada equipo de estudiantes tuvo la posibilidad de hacer su propia autoevaluación y reflexión en base a la retroalimentación recibida por los otros grupos y docente: “(...) nos encontrábamos en este estado de emergencia y pudimos forjar un espacio de reflexión por medios virtuales” (Est3G2A). En forma general no encontraron dificultad en la interacción durante la retroalimentación, sintieron que se vivió un ambiente cálido: “Nos gustó ser parte

de un cálido ambiente virtual” (Est2G3B). Sintieron que podían decir las cosas de forma directa y no sentirse mal, porque tenían conciencia que lo que les decían les permitiría mejorar: “Lo virtual nos ayudó a ser más claras, más directas. Al encender el micrófono era algo incómodo, pero alguien te decía qué no estaba bien y lo aceptábamos. Hay que darnos cuenta de que no todo lo hacemos bien y que podemos mejorar” (Est1G4B). Estas afirmaciones se han repetido en casi todos los equipos de trabajo y se evidencia que los espacios virtuales fueron favorables para desarrollar las actividades propuestas en el desarrollo del curso y la retroalimentación recibida les permitió optimizar su trabajo, tal como se sistematiza en la siguiente tabla.

Tabla 6

Vivencias de retroalimentación en entornos virtuales

Vivencias expresadas.	Aprendizajes logrados en base a la retroalimentación en entornos virtuales.
Sensaciones de temor, inestabilidad y preocupación ante el uso de entornos virtuales para lo cual no se sentían preparadas.	Se demostraron a sí mismas que eran capaces de enfrentar las situaciones difíciles y salir adelante, en lo cual influyó el apoyo que percibieron.
Nerviosismo al saber que se implementaría un proceso permanente de retroalimentación sobre las diferentes acciones que desarrollarían	Aprendieron a autoevaluarse y retroalimentar a sus compañeras. El medio virtual se convirtió en un espacio de reflexión tanto a nivel de grupo grande como en los pequeños equipos, lo cual las ayudó a mejorar sus aprendizajes.
Tránsito de la duda hacia una aceptación, en base a un progresivo proceso de reflexión.	Comprendieron que no todos tienen la misma mirada o perspectiva, pero que en el fondo lo que buscaban con sus mensajes de

retroalimentación era apoyarlas para que mejoren y por eso no se sentían mal si debían corregir lo que habían realizado.

Sintieron un cálido ambiente virtual que favoreció el proceso.	Aprendieron a dar los mensajes con claridad y siempre para ayudar y aceptar la retroalimentación de sus pares y docente como un proceso favorable para su formación.
--	--

Sin embargo también es importante señalar que se percibieron algunas dificultades y es necesario precisar que junto a estas experiencias favorables, existieron casos aislados de estudiantes que sintieron que la virtualidad no les brindó las oportunidades de interacción que ven cercanas en la presencialidad y sintieron dificultad para pedir ayuda, por lo que no contaron con esta: “al no estar de manera presencial es más difícil pedir ayuda y no saber si la información que una recauda es correcta o no.” (Eg2B). Esto evidencia que la retroalimentación que necesitaron en algunos casos de forma más profunda no pudo llegar por factores individuales inherentes a la propia personalidad de las estudiantes o por circunstancias surgidas en este difícil contexto y que en ciertos casos no permitió mayor acercamiento, pero que no justifica que durante el proceso la docente haya pasado desapercibida esta situación, por lo que es muy importante estar muy atentos en la retroalimentación, fundamentalmente en los pequeños grupos de trabajo.

En general comunican no haber tenido dificultades salvo al inicio del proceso en ambos casos, pero que fácilmente las superaron y sintieron que sus aprendizajes los lograron sin dificultad y se adaptaron al proceso. Consideran que la retroalimentación fue muy favorable desde el inicio para orientarse con claridad sobre las actividades que fueron desarrollando.

4.2. Vínculo con Modelo socioformativo: Proyecto ético de vida.

El estudio devela la vinculación del proceso de retroalimentación con la construcción del proyecto ético de vida de las estudiantes y con la resolución de problemas. Esto se devela a través el análisis de la información obtenida en base a su reflexión personal sobre las recomendaciones y sugerencias recibidas de sus pares y docente respecto a sus documentos escritos, simulaciones, situaciones reales en la virtualidad y sus creaciones en redes sociales dirigidas a la comunidad. Al respecto las estudiantes han expresado que los aportes de retroalimentación les han permitido su crecimiento personal, la afirmación de su autoestima, el deseo de contribuir a la sociedad, lo que se devela en expresiones que resumen lo que vivenciaron: “Me ayudó muchísimo a perder el miedo y la timidez”(Est5G2A);“Me ha ayudado a ver en qué puedo mejorar y cuáles son mis debilidades de alguna forma para yo poder esforzarme un poco más y de alguna forma dar lo mejor de mí tanto, en mi trabajo como en mis estudios” (Est3G3A). A esto se unió que también sintieron que los aportes recibidos las ayudó a mejorar la seguridad en sí mismas y que se fortalecieron sus principios y valores para encaminarse adecuadamente en su desarrollo personal: “Hemos podido incrementar nuestra confianza y seguridad. Nos hacía mejorar como personas y darme cuenta de que en la continuidad con que vaya puedo llegar a cumplir el objetivo esperado” (Est2G5B).

También en forma retrospectiva, las estudiantes, en condición de egresadas han expresado que, al iniciar su vida profesional, se dan cuenta de cómo estos aportes recibidos en la retroalimentación las ha fortalecido en el inicio de su vida profesional: “A pesar de la coyuntura por la que atraviesa el mundo en estos momentos se nos invitó a ser conscientes de la responsabilidad social de la academia y a comprometernos con las necesidades educativas del momento para que de esta manera crezcamos como buenas profesionales, y así poder contribuir positivamente a nuestro país, con valores y conocimientos podemos dar el cambio correcto de una mejor manera”(Est1G2B).

Asimismo, es valioso comprender en el mensaje de las estudiantes que han interiorizado el deseo de aportar en beneficio de otros, consideran que se deben hacer las cosas bien, deben informarse bien primero y luego planificar teniendo en cuenta lo que aprendieron y recibieron como aportes de retroalimentación. La reflexión en base a las sugerencias de sus pares y docente las ha animado para que también puedan incentivar a las demás personas a cumplir su rol en la sociedad de la mejor manera posible. Sienten que su acción como educadores, las debe llevar a prepararse siempre cada vez mejor. Consideran que han internalizado que deben buscar la manera adecuada de difundir un determinado tema y que este beneficie a las personas para lograr animarlos, entusiasmarlos y generar expectativas. Consideran que es necesario “transmitir propósitos y generar compromisos” (Est5G1A). Esto significa que han comprendido que su rol como persona y profesional en la sociedad debe ser efectivo. En sus mensajes se develan haber fortalecido aspectos que son inherentes a la construcción del proyecto ético de vida: Autoestima, autoconocimiento, empatía, resiliencia, colaboración, perseverancia, en base a su reflexión continua y el respeto a los principios y valores. Es importante enfatizar en que este aspecto lo valoran mucho y sienten que su desarrollo personal está en directa relación con estas actividades que desarrollaron en los distintos momentos de retroalimentación y sienten que cada momento les fue brindando elementos importantes que en conjunto las convierte también en mejores personas que son capaces de escuchar a otros, valorar y respetar lo que otros dicen encontrándoles un significado dentro de lo que es su camino personal por recorrer.

Tabla 7

Vínculos de proceso de retroalimentación con el proyecto ético de vida.

Rol	Vínculos con el Proyecto ético de vida	Descripción del Vínculo
Estudiantes	Los diferentes momentos de retroalimentación promovieron su reflexión.	La permanente reflexión en los distintos momentos del proceso favoreció su desarrollo personal.
	Se generó responsabilidad consigo mismas y con los demás.	Su voz y la de sus compañeras de equipo, les permitieron tomar conciencia que deben estar siempre predispuestas a contribuir con la sociedad como parte de su responsabilidad como educadoras.
	La búsqueda de información idónea y bien referenciada fueron elementos clave para su trabajo.	En el proceso tomaron conciencia que todo trabajo que se desarrolla debe ser producto de la búsqueda de información para poder ir logrando diferentes formas de conocimiento que aporta a lo que deben realizar. Es importante reflexionar sobre lo realizado.

Retroalimentación de pares	Escuchar a otros integrantes de otros equipos les permitió reafirmarse en sus principios y valores ayudándolas a que este sea el marco de su vida y las impulse siempre a dar lo mejor de sí y poder tener herramientas para sostener sus opiniones y principios.
Aprendieron de los errores y los valoraron.	Lograr dominio de sí mismas y tener confianza y seguridad en lo que hacía, y comprender que los errores son parte de la vida y que siempre se puede seguir mejorando.
Tomaron conciencia de las fortalezas y debilidades durante el proceso formativo.	Fueron conscientes de aspectos positivos y por mejorar del trabajo que desarrollaron, viéndolo de una manera progresivamente positiva. Al comienzo les generó incertidumbre, pero progresivamente la valoraron cada vez más.
Egresadas Fortalecimiento en el inicio de su vida profesional	Consideran que se sienten seguras para animar a las otras personas a que deben planificar en base a su conocimiento todo lo que hacen porque haber escuchado a su docente y pares

las ayudó a **interiorizar** que deben **prepararse** siempre cada vez mejor.

Asumir un rol efectivo en la sociedad, Comprendieron que hay que generar expectativas en otros, porque eso te anima a lograr ideales y propósitos.

Los compromisos generados durante su carrera las impulsó a realizarlos. Recuerdan que, en distintos momentos durante la retroalimentación, el resultado fue un compromiso que recuerdan o que aparece casi sin darse cuenta cuando están desarrollando su vida persona o profesional y que les permite darse cuenta, todo lo que quedó impregnado en ellas.

4.3 Vínculo con el Modelo socioformativo: Resolución de problemas.

Con respecto al segundo componente del modelo socioformativo considerado en el estudio, que corresponde a la resolución de problemas del contexto, es importante tomar en cuenta que el proceso de retroalimentación se desarrolla en el marco de situaciones de aprendizaje que toman como referente los problemas existentes en el momento actual y que son las que permiten que el estudiante aprenda mientras realiza un conjunto de acciones que le permiten ir viendo cómo contribuye con la solución de los mismos, mientras van interiorizando sus saberes en relación con la carrera elegida y que lo van encaminando hacia su perfil de egreso. Estas situaciones en el modelo socioformativo surgen de los problemas del contexto

que son tomados como medios para que el estudiante desarrolle su pensamiento complejo a través de la búsqueda de dar soluciones a estos problemas que son traídos al escenario formativo y que le permiten construir sus saberes y desarrollar capacidades, pero principalmente aportar y contribuir con sus aportes a resolver problemas existentes en el contexto. La problemática estuvo en relación con la familia y su función educadora. Para ello debieron tomar decisiones, lo que implicó el diálogo y la escucha activa para comprender los mensajes de retroalimentación que recibieron en diferentes momentos y que las enfocaron a no perder de vista los propósitos hacia los cuales se encaminaban. Al respecto expresaron: “Me acuerdo de eso, de que se nos decía que cada momento tenía un propósito en sí y que nos deberíamos enfocar a eso” (Eg2A). Esto les ha permitido darse cuenta de lo importante que es tomar decisiones para enfrentar las situaciones existentes en el momento oportuno, por ello sienten que esto las ha fortalecido para su vida profesional y que les permiten enfrentar los retos: “Pero si bien es cierto, estoy nerviosa por dentro porque son mis primeras experiencias, pero recuerdo todo lo que hemos aprendido y me ha servido mucho porque sé enfrentarme” (Eg3A). Sienten que tomar en cuenta los problemas que surgían en la realidad durante el proceso formativo les permite ahora en su carrera profesional, visualizar las diversas realidades, analizarlas e identificar lo que deben hacer, recuerdan que se tomó como ejemplo una fiesta de jóvenes en plena pandemia y se propuso tomar en cuenta que muchos de ellos podrían ser los futuros padres a quienes se deberá orientar: “sucedió por ejemplo en plena pandemia, que hubo esa fiesta y hubo muertos y me recuerdo que se dijo bueno, miren esta noticia que ha sucedido y bueno, de ahí puede deducir usted con qué tipo de padres van a lidiar” (Eg2A). Eso las llevó a reflexionar y pensar en cómo asumir el reto de colaborar con la formación de los padres más jóvenes que son los que tienen niños en el nivel inicial. Expresan que la realidad de la pandemia hacía que a veces no supieran qué hacer, pero sentían que debían salir adelante, y que eso mismo debían proponer a las familias, debían ayudarlas a enfrentar el

confinamiento y a buscar actividades para desarrollar en familia. Una estudiante recordando ese escenario expresó: “recordemos que estaban o estábamos pues en pandemia, estábamos encerrados en casa y bueno, nuestro tema fue sobre esa realidad y yo en el guion incluso salía diciendo: y no sé qué hacer” (Eg2A).

A partir de esa experiencia, expresan que ellas mismas dieron propuestas, porque todo lo que hacían estaba basado en el diagnóstico de la problemática existente y de la retroalimentación que durante el desarrollo de la propuesta se les fue brindando. Por ello sienten que la retroalimentación que se dio a cada equipo de trabajo, en base a los diferentes problemas del contexto fue una preparación para su vida profesional: “nos ayudaba (...) a ir preparándonos para después, cuando nosotros estemos trabajando” (Eg1A). Coinciden en que esta contextualización de problemas y los procesos de autoevaluación que les permitieron reflexionar sobre la retroalimentación recibida les permite estar preparadas para afrontar los retos en situaciones similares en el futuro porque escuchar diferentes opiniones y perspectivas fue importante para mejorar: “Tengo que buscar más información sobre el tema y así ya sé que me sentiré más segura de lo que yo puedo hacer de lo que quiero (...), sé que el camino aún está por empezar y espero dar lo mejor de mí” (Est4G1A). Finalmente se devela que estos espacios virtuales les permitieron contribuir con la solución de problemas, escuchando, estando atentas, reflexionando y dando respuesta a las recomendaciones y sugerencias que formaron parte de una retroalimentación vinculada con este componente durante todo el proceso formativo.

4.4 Retroalimentación y vínculos con otros componentes del modelo socioformativo.

En las palabras de las estudiantes también se expresan pensamientos que son parte de lo vivido durante la acción educativa en relación con el proceso de retroalimentación que están

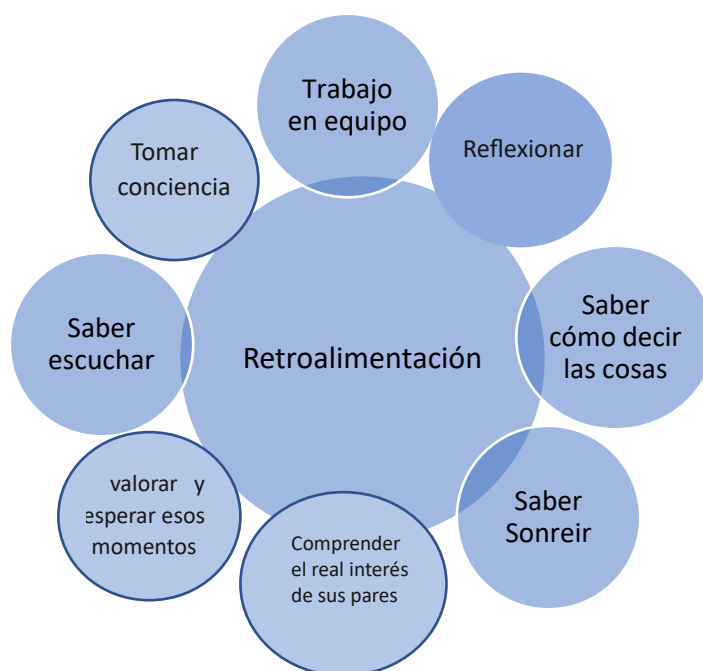
vinculados con otros componentes del modelo socioformativo y que han surgido de sus discursos en forma espontánea y que son aportes con gran significado para este estudio.

Resaltan la importancia del trabajo en equipo y la colaboración que surgió entre todas las integrantes, lo que permitió que se escucharan mutuamente y esto les permitiera encaminar mejor sus aprendizajes y la elaboración de sus productos: “Este trabajo colaborativo fue muy provechoso ya que aprendimos mutuamente” (Est3G5B). Sus vivencias enfatizan que la retroalimentación fue un medio para que en conjunto pudieran reflexionar permanentemente sobre lo que les habían dicho sus compañeras y docente y así poder caminar juntas: “Ha sido muy satisfactorio ya que hemos avanzado juntas de la mano” (Est5G2B). Con relación a los entornos virtuales tuvieron presente que, como aporte de retroalimentación, se les recomendaba que las dificultades que surgen en el camino, cuando les toca estar ante un público no deben evidenciarse y que deben tratar de superar las dificultades en equipo. Sienten que estas recomendaciones fueron favorables para ellas: “En base a la retroalimentación recibida cuando existían dificultades tecnológicas tratamos de enfrentarlas sin que nadie las perciba tratando de trabajar en equipo” (Est4G3A). Esto permite darse cuenta de que los espacios de autoevaluación y coevaluación reflejan que los entornos virtuales fueron espacios de diálogo y ayuda mutua, lo que facilitó la mejora de sus trabajos y les ha permitido estar preparadas para escuchar los aportes de otros cuando inicien su labor profesional y la importancia del trabajo en equipo: “En el ámbito profesional he aprendido los diversos beneficios que trae el trabajo en equipo” (Eg2B). Otro aspecto que consideran muy valioso es que han aprendido cómo retroalimentar a otros, han comprendido que deben saber usar las palabras adecuadas, que no solamente hay que fijarse en lo que no estuvo bien, por el contrario, también hay que resaltar lo positivo y valorarlo, para que de esa forma también cada persona se valore y sienta que su esfuerzo es apreciado. Es importante decir lo que debe mejorarse, pero sin usar términos negativos: “Aprendimos a retroalimentar a los demás (...) Saber sonreír” (Eg3B). Comunican

que al comienzo esto no lo entendían y les resultó difícil, pero progresivamente lo lograron y al final del curso era muy fluido lo que podían aportar en la retroalimentación como parte de la coevaluación en su equipo de trabajo y en lo que aportaban hacia otros equipos. En el rol de egresadas indicaron que ahora comprenden mejor lo importante y necesario que es saber escuchar a otras personas en su trabajo, pero principalmente saben cómo comunicarse y brindar retroalimentación usando las palabras más adecuadas. Aprecian que las diversas formas de retroalimentación fueron favorables para sí mismas y para los demás: “Nos permitieron coordinar mejor y consolidarnos como equipo de trabajo, así como aportar ideas” (Est4G4B). En síntesis, las apreciaciones de las estudiantes permiten interpretar que el proceso de retroalimentación es fundamental y tomar conciencia que es durante esta acción pedagógica cuando mejor se evidencia si el docente respeta al marco teórico del modelo educativo socioformativo de su universidad y lo aplica en su acción pedagógica. En este estudio, se refleja que los componentes del modelo socioformativo han estado presentes en su formación humana y profesional, los cuales se manifiestan como atributos esenciales en las vivencias compartidas por las estudiantes sobre el proceso de retroalimentación en los entornos virtuales durante la pandemia COVID-19 y sus valiosas palabras y sentimientos deben ser motivo de reflexión para la acción educativa y el rol que cumple el docente en el proceso de retroalimentación y que debe estar presente después de la COVID 19 en todo proceso educativo bajo cualquier modalidad.

Figura 6

Atributos esenciales otorgados por las egresadas.



Estos atributos que las mismas estudiantes expresan en sus discursos sobre la retroalimentación deben ser motivo de reflexión para los docentes y permitirles comprender la profundidad que poseen los mensajes de retroalimentación que brindan. Estos son enriquecedores y potencializan la formación de los futuros educadores, quienes replicarán las vivencias compartidas durante su proceso formativo.

V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Luego del análisis de los resultados se encuentran coincidencias y divergencias con respecto a los hallazgos de los diversos estudios considerados como antecedentes de esta investigación. Es importante enfatizar la significatividad que Mago (2017) le otorga a la retroalimentación oportuna y cómo esta permite el logro de metas posteriores, lo cual se reafirma totalmente en el presente estudio a partir de lo señalado por las egresadas, quienes atribuyen a este proceso una gran importancia porque les ha permitido desarrollar capacidades que requieren en su actual condición de educadoras y que por lo tanto ha contribuido con el logro de sus metas y aspiraciones como también lo indican Canabal y Magalef (2017) quienes reafirman que la retroalimentación contribuye con los posteriores logros profesionales. Las estudiantes consideraron muy importantes los mensajes recibidos por sus pares, quienes les permitieron reflexionar sobre la forma de presentación de sus evidencias de aprendizaje y como podían mejorarlos, por lo cual expresaron que la retroalimentación entre pares fue muy valiosa y las ayudó en el logro de sus aprendizajes, además, también aprendieron a retroalimentar en forma positiva, lo cual coincide con lo señalado por Hernández et al.(2021) y Ferguson (2019) pero contrasta con el estudio de Gaynor (2020) quien determina que la retroalimentación brindada por otros estudiantes no tiene un rol orientador porque se centra en la tarea y no en el aspecto formativo.

La valoración que le atribuyen las estudiantes a este proceso se relaciona plenamente con la forma como el docente incorpora elementos de afectividad y personalización en los mensajes que brinda, lo que coincide con Dawson et al. (2019) y Martinez et al. (2021) quienes considera estos elementos como fundamentales para la efectividad de la retroalimentación, lo cual también surge desde la mirada de los propios docentes y que desde este estudio se puede vincular directamente como elementos que contribuyen con la construcción del proyecto ético de vida.

Las apreciaciones directamente relacionadas con la retroalimentación en los entornos virtuales estuvo dirigida hacia las interacciones que se desarrollaron a nivel de docente - estudiante y estudiante- estudiante, y los mensajes que se percibieron de forma directa, no han señalado los aportes que la tecnología podría haber aportado con referencia a volver a escuchar las grabaciones y recurrir a estas cuando fuera necesario, como sí lo consideraron los estudiantes en el estudio de Henderson et al.(2019).

Asimismo, afirmaron que un aspecto muy importante se refiere a la calidez recibida en la formación virtual, lo que favoreció su interés por seguir aprendiendo y mejorar sin sentirse afectadas por los errores o apreciaciones que recibieron y que por el contrario esto favoreció su interés por mejorar como también lo afirman Calderón et al. (2019) quienes concluyeron que la retroalimentación constructiva se une a la motivación intrínseca de los estudiantes y se convierte en una oportunidad de mejora de aprendizajes.

Las estudiantes consideraron que esto depende de la forma como se plantean las actividades, el seguimiento y la retroalimentación que se genera durante la acción educativa, como también lo afirma Eliondo-García et al. (2018) para quienes el diseño instruccional guía y orienta la calidad de los comentarios que se brindan en el proceso de retroalimentación y como señala Gómez (2021), esto depende de las teoría implícitas que poseen los docentes que según su estudio se orientan en dos perspectivas, una hacia la facilitación del aprendizaje y la segunda hacia la motivación.

Con referencia a la conceptualización de la retroalimentación se percibe que las percepciones de las estudiantes reflejan los cambios existentes en este proceso como se aprecia en los estudios de Quezada y Salinas (2021) quienes lo conciben en la actualidad como un acto de diálogo que contribuye con el proceso de aprendizaje, pero también indican que aún persiste una perspectiva enfocada en la calificación o aprobación restándole así el alto valor formativo

que sí le han atribuido las estudiantes en las vivencias que han descrito y que enfocan la presencia de componentes del modelo socioformativo lejano a este estudio de estos autores que están focalizados en la evolución del concepto en Europa, Asia y Australia y no consideran los aportes que desde Latinoamérica propone la socioformación, la cual Tobón (2005) la propone como un modelo que posee un conjunto de componentes que permiten brindar apoyo en el crecimiento del ser humano y en la potencialización de sus talentos, para lo cual se requiere un docente que cuente con condiciones personales que promuevan un clima de confianza y comunicación permanente con los estudiantes, lo cual se relaciona directamente con la propuesta de retroalimentación formativa promovida por Anijovich (2019). Estas afirmaciones están presentes en las situaciones de retroalimentación que vivieron durante la virtualidad y que les permitió reflexionar en forma continua sobre su acción a lo largo del proceso desarrollado y les generó progresivamente mayor confianza en las actividades que fueron realizando y las impulsó a ir mejorando en forma progresiva, resolviendo los problemas propuestos y afirmándose en la construcción de su proyecto ético de vida como se evidencia en los diversos discursos analizados. Esto permite comprobar que los entornos virtuales son espacios propicios para la retroalimentación en línea siempre y cuando tengan la estructura y condiciones necesarias que señalan Ortiz Aguilar et al. (2011) y el correcto uso que se le brinde como ratifican Bennasar-García y Estrada (2021). La retroalimentación brindada en entornos virtuales bajo el enfoque de socioformación requiere de una plataforma que contribuya con su implementación como indica Pacheco et al. (2019) y además requiere de docentes idóneos como enfatizan Tobón (2012), Nicol (2010) y Larraguibel et al. (2018). Cuando se cuenta con estas condiciones, el trabajo fluye de una manera favorable y en sus expresiones las estudiantes han permitido comprobar que los componentes del modelo socioformativo estuvieron presentes y permanente fueron impulsadas también a ser creativas e innovadoras para resolver los problemas que se les planteaban, lo cual les ha permitido encaminarse y motivarse para

alcanzar sus logros , y resolver problemas como lo señala Tobón (2005), así como el desarrollo de sus múltiples capacidades y competencias según Hernández-Mosqueda et al. (2015).

A partir de estas afirmaciones es necesario enfatizar que el docente debe preocuparse por orientar el tipo de intervenciones y aportes que brinden los pares durante el proceso de retroalimentación y a la vez sus mismas preguntas e intervenciones deben ir generando un bagaje de experiencias a los estudiantes que los anime a participar y que además genere en cada uno de ellos formas adecuadas de expresar y orientar en base a lo que percibe de los productos de sus compañeros. Esto genera además interés y un clima de respeto armonioso en el aula. Reconocer en primer lugar lo positivo es un elemento que estuvo presente en sus apreciaciones y que consideraron que es algo que las acompañará a lo largo de su vida y no solamente en un ámbito determinado.

Tomando en cuenta las vivencias de las estudiantes y sus expresiones, estas explican muy bien los pasos propuestos por Quezada y Salinas (2021) en su modelo de retroalimentación para el aprendizaje, lo cual precisa la importancia de establecer otro modelo ampliado e integrado con los valiosos aportes que brinda la retroalimentación bajo el modelo socioformativo (Tobón,2012), para promover así un proceso formador con una retroalimentación orientada no únicamente hacia determinados saberes, sino con énfasis en la formación ética del ser humano que vive en una comunidad, la cual depende de la acción que la persona realiza, en una realidad dinámica que cada día exige dar respuesta a nuevas problemáticas en un entorno que le exige cuidado y protección. Considerando estos aspectos y de acuerdo con el modelo socioformativo se proponen a continuación en la figura 7 pasos a seguir para el proceso de retroalimentación.

Figura 7

Modelo educativo socioformativo y proceso de retroalimentación



Los diversos aportes de las investigaciones revisadas y los aportes de las estudiantes permiten determinar que la forma como fue implementado el proceso en los entornos virtuales, constituyó un ambiente favorable que no debe dejar de ser tomado en cuenta en la acción pedagógica y como se visualiza en la figura previa, cada uno de estos pasos debe ser tomado en cuenta por el docente, por lo que es importante describirlos:

En primer lugar, la reflexión sobre el rol docente desde las características esenciales del modelo socioformativo debe acompañar a quien desea enfocarse en este y por lo tanto debe conocerlo y profundizarlo debidamente durante su actuar docente.

Una vez que se ha reflexionado e interiorizado sobre cada uno de componentes, en segundo lugar es necesario que el docente identifique de qué manera puede fortalecer en los estudiantes su proyecto ético de vida y su responsabilidad frente a la realidad presente en el

entorno, ante la cual debe buscar cómo resolver la problemática existente, por lo tanto en la actividad pedagógica que desarrolle a lo largo del proceso formativo debe tener en cuenta que toda acción que propone debe conllevar progresivamente a la construcción del perfil de egreso del estudiante.

Para ello corresponde en tercer lugar seleccionar las demandas del contexto y necesidades formativas del estudiante acordes al programa de estudios y a los saberes a desarrollar de acuerdo con la asignatura, módulo o proyecto integrado que esté bajo su responsabilidad programar y por ello es muy importante conocer la realidad, y las necesidades de los estudiantes acordes a su programa de estudios, por lo que el manejo curricular del plan de estudios es fundamental para el docente.

Como cuarto paso, es necesario prever diferentes formas que optimicen la acción pedagógica e identificar las estrategias formativas que respondan ante lo señalado en los tres pasos previos, teniendo en consideración cómo aportan con relación a los componentes esenciales del modelo socioformativo para luego seleccionar las que son viables y optimizan los aprendizajes de los estudiantes y contribuyen con su formación integral.

El quinto paso está referido a impulsar un proceso de retroalimentación que corresponda a todas las fases señaladas, considerando los lineamientos del modelo educativo que orienta la acción educativa de la institución y que en el caso de este estudio puede hacerse evidente en los discursos de las estudiantes, que mediante sus expresiones consideran la importancia de la retroalimentación en todas las acciones que se van desarrollando durante el proceso formativo, por lo que estos cinco pasos tienen un giro permanente que se debe tener en cuenta durante

todo el proceso educativo, por lo que se considera que es un importante aporte que a partir de este estudio debe tomarse en cuenta para la acción pedagógica.

En resumen, las estudiantes expresaron todo un conjunto de vivencias que les permitieron comunicar lo que sintieron durante su proceso de aprendizaje y lo que la retroalimentación les brindó como posibilidad de crecimiento personal en interacción con sus pares. Estas afirmaciones que comunicaron de manera espontánea deben permitir que el docente reflexione en forma permanente sobre la riqueza de la labor que realiza en el proceso formativo y que el modelo socioformativo surgido en Latinoamérica en una realidad contextual similar entre sus países, le brinda elementos esenciales que no debería dejar de tomar en cuenta en ningún momento, porque están enmarcados en aspectos fundamentales que contribuyen con el desarrollo humano y le permiten orientar la acción pedagógica hacia el perfil de egreso que se aspira en una sociedad post pandemia con muchas necesidades y demandas que surgen desde la realidad vivida durante la pandemia y los grandes problemas previos a la COVID 19 y que permanecen en la sociedad actual.

. En base a estos discursos de las estudiantes y egresadas de la Facultad de Educación, se realiza esta propuesta, y se enfatiza que es importante que los docentes sean conscientes del trascendente rol que les corresponde en la Educación Superior. Es importante considerar la vinculación que es posible generar entre la forma como se genera la retroalimentación sin perder de vista y cada componente presente en la socioformación, lo cual promueve y desarrolla aspectos fundamentales en la formación de la persona, como se ha comunicado en los discursos narrativos y orales de quienes protagonizaron este estudio.

VI. CONCLUSIONES

Como respuesta al objetivo general se concluye que, en el año 2020, las vivencias sobre retroalimentación en este primer año de pandemia estuvieron rodeadas de las circunstancias propias del inicio de una forma diferente de continuar la acción educativa. Estar frente a los entornos virtuales significó tensión y nerviosismo para muchas de ellas, pero casi sin darse cuenta esto fue siendo superado por el clima positivo que se generó en las interacciones que se desarrollaron a lo largo de la asignatura, consideran que el ambiente cálido que se generó desde las primeras sesiones, favoreció el desarrollo de la seguridad en sí mismas, y el proceso de retroalimentación permanente favoreció la pronta superación de estos momentos iniciales con inseguridades y desconcierto. En el segundo año de pandemia, las apreciaciones sobre el segundo caso seleccionado también muestran situaciones similares, pero ya no frente al uso de la tecnología y el temor ante las nuevas circunstancias a enfrentar a nivel educativo, sino más con respecto al proceso de retroalimentación en el que todas recibían mensajes para mejorar su trabajo tanto por parte de la docente como de sus pares, y que en un primer momento las sorprendió porque no estaban acostumbradas a recibir orientaciones de otros frente a todos, pero sienten que la virtualidad las ayudó porque no veían a sus compañeras directamente, sin embargo sienten que esto también fue un aprendizaje y un temor superado, porque pronto debido a las interacciones favorables aceptaron con tranquilidad los mensajes para mejorar su desempeño durante el desarrollo de la asignatura y aprendieron también a retroalimentar a sus pares de manera positiva. La comunicación brindada en sus discursos orales y escritos permiten interpretar sus vivencias en estos entornos virtuales y develar cómo la retroalimentación fue favorable para ellas, por el ambiente generado entre todos los actores, lo cual les permitió reflexionar sobre cada mensaje recibido y aceptarlo como una forma de invitación a una mejora continua, en la que aprendieron aceptar diferentes opiniones y

recibir las con un espíritu de colaboración mutuo que tenía como fin fundamental la ayuda permanente para desarrollar como personas y aprender a enfrentar los problemas que se presentaban ante cada tarea e aprendizaje y resolverlo de la mejor manera posible, lo cual fue un aspecto fundamental para su posterior desempeño como egresadas, momento en el cual mejor comprendieron y valoraron todo lo vivenciado en ese proceso de aprendizaje mutuo.

También en algún momento algunas expresaron que las vivencias en los entornos no fueron suficientes para ellas y hubieran deseado mayor atención personal durante el proceso, lo cual debe ser motivo de reflexión para los docentes, quienes deben estar muy atentos para brindar el apoyo necesario en aquellos casos de estudiantes que así lo requieren y que podrían pasar desapercibidos durante el proceso. En general, estas expresiones sobre sus vivencias de retroalimentación permiten develar cómo este proceso se vinculó con los componentes del modelo socioformativo. Estas apreciaciones develan la vinculación entre el proceso de retroalimentación y los componentes del modelo socioformativo de forma explícita e implícita y los elementos que estuvieron presentes, lo cual se comprende mejor a partir de las conclusiones de cada objetivo específico.

Como respuesta al primer objetivo los discursos develan elementos que dan sostenibilidad para el andamiaje necesario para su proyecto ético de vida. Expresan cómo los mensajes orientadores durante el proceso para establecer relaciones armoniosas, utilizar un vocabulario adecuado en los mensajes que ellas mismas brindaban y el saber aceptar con tolerancia las apreciaciones de sus pares, son elementos que contribuyeron para su crecimiento personal, que lo valoran más aún en el ámbito laboral en el que las opiniones son diferentes, se dicen de diversas formas y sienten que han desarrollado capacidades que les permiten interactuar aceptando lo que otros dicen pero también dando a conocer sus opiniones, en base a sus propios criterios y buscando la mejor manera de hacerlo, tal como lo aprendieron cuando

debían recibir y dar retroalimentación a sus pares, aceptar con una sonrisa, utilizar palabras adecuadas, tener seguridad en sí mismas y saber hacia dónde se dirigen, son elementos fundamentales que son parte de la construcción de su proyecto ético de vida, pilar fundamental en el modelo socioformativo.

En el segundo objetivo se devela con bastante precisión la vinculación del componente resolución de problemas con el proceso de retroalimentación, porque analizan con bastante precisión y remarcan que toda situación de aprendizaje estuvo enmarcada para dar soluciones a situaciones reales propias del contexto educativo lo que las motivaba para buscar las mejores formas de cómo resolverlo en forma autónomo cuando era necesario o en equipo si así se planteaba la situación. En ambos casos consideran que fue importante realizar diagnósticos del contexto y luego desarrollar las actividades que al ser presentadas se nutrieron con los procesos de autoevaluación y coevaluación, que en un primer momento no comprendieron con precisión, pero que posteriormente convirtieron al proceso de retroalimentación en un aspecto fundamental para su mejora personal y de su trabajo en equipo, en el cual la reflexión fue permanente en base a los mensajes recibidos y pudieron así mejorar y dar mejores alternativas de solución a los distintos problemas planteados a lo largo de la asignatura.

El tercer objetivo está enmarcado principalmente en la voz de las egresadas que mirando retrospectivamente las vivencias de su penúltimo ciclo en la universidad, concluyeron que el trabajo en equipo y el trabajo colaborativo que existió entre ellas constituyeron elementos muy presentes durante las acciones que desarrollaron para tener un buen desempeño académico, el cual se enriqueció gracias a los espacios de reflexión que se suscitaron luego de analizar su autoevaluación a nivel de equipo pero también gracias al análisis de las opiniones de sus compañeras y la docente. Consideran que estas coordinaciones al interior de sus grupos han

generado en ellas la capacidad de poder emprender, innovar y hacerlo de manera creativa y sin temor. Estos elementos propios del modelo socioformativo han sido emergentes en sus discursos orales y establecen esa vinculación directa con la retroalimentación presente en el proceso pedagógico y les ha permitido darse cuenta de lo importante que es planificar las acciones a desarrollar teniendo en consideración las metas que desean alcanzar y les ha permitido demostrar y tomar conciencia de la importancia de las habilidades interpersonales tan necesarias en el mundo actual como son la tolerancia y el respeto a las opiniones de los demás.

VII. RECOMENDACIONES

Es importante enfatizar que los docentes deben reflexionar permanentemente sobre su rol formativo, para lo cual deben promover ambientes cálidos que les permitan optimizar su acción pedagógica y generar un proceso de retroalimentación que les otorgue, en forma permanente, a estudiantes y docentes una importante información durante la tarea pedagógica, lo cual los impulsará a una mejora continua a lo largo del proceso educativo.

Considerando lo señalado por las estudiantes, se debe promover la retroalimentación durante los distintos momentos formativos y tener en cuenta que los mensajes que brindan docentes y pares deben propiciar que los estudiantes potencialicen su pensamiento estratégico tomando en cuenta cada elemento del modelo socioformativo.

Los mensajes que se brinden durante la retroalimentación deben ayudar a potencializar a la persona, es decir, corresponde propiciar que de forma creativa los estudiantes puedan afrontar la incertidumbre y los cambios del mundo en que le ha tocado vivir, que actúen en base a sus valores y apliquen los fundamentos y saberes construidos mediante el desarrollo de su pensamiento complejo y del aprendizaje autorregulado que la Universidad debe propiciar.

VIII. REFERENCIAS

- Aliaga-Pacora, A.A. y Garro-Aburto, L.L. (2020, septiembre). Evaluación Socioformativa en Línea. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>
- Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en aula. Retroalimentación formativa. SUMMA. La Caixa Foundation. <https://educaixa.org/documents/10180/37216840/DIGITAL+FINAL+-+RETRO+ALIMENTACION+FORMATIVA+++CAST.pdf/ab50e00a-426e-0363-a49a-c47a14a36bfc?t=1590582934618>
- Arcela, M. (2017) Valoraciones en las retroalimentaciones de los docentes universitarios en los exámenes parciales: el caso de una universidad particular limeña- Tesis para optar grado de Maestría en Lingüística. PUCP <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/9240?show=full>
- Bennasar-García, M. I. & Estrada, J. M. (2021). La evaluación de los aprendizajes, en la dicotomía educativa presencial-virtual. *Horizontes. Revista De Investigación. En Ciencias De La Educación*, 5(18), 434–446. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i18.186>
- Calderón, J. y Díaz, J. (2019). El uso del feedback por parte de los docentes y su contribución en la motivación de los estudiantes del programa de humanidades en una universidad privada de lima en el período verano 2019 (Tesis maestría). Lima: Universidad Tecnológica del Perú.

- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(2), 149-170.
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56752038009.pdf>
- Castiblanco, O. y Vizcaino, D. (2010) Libro: Introducción a la Investigación Cualitativa. Flick Uwe. *Revista Reseña. ISSN 2145-4981. Vol 5 No 2 diciembre 2010.*
https://www.academia.edu/47210832/Introducci%C3%B3n_a_La_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_Uwe_Flick
- Creswell, J. (1998). Investigación cualitativa y diseño de investigación: elegir entre cinco tradiciones. Thousand Oaks, CA: Publicaciones Sage.
[Creswell, J. \(1998\). Indagación cualitativa y diseño de investigación Elegir cinco tradiciones. Thousand Oaks, CA Sage Publications. - Referencias - Scientific Research Publishing \(scirp.org\)](https://www.scirp.org/journal/5257/525762351005/html/)
- Corona, J. (2018) Investigación Cualitativa: Fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, núm. 144, pp. 69-76, 2018- Forum XXI
<https://www.redalyc.org/journal/5257/525762351005/html/>
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Díaz, L (2011). *Indagación*. Facultad de Psicología. Universidad Autónoma de México.
- Domínguez, A. (2020, septiembre). Planeación y Evaluación. Documentos Rectores de la Práctica Profesional Normalista en México. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa*

(VALORA2020). Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. Descarga de: <https://cife.edu.mx/recursos>

Elizondo-García, J., Schunn, C.D., & Córdova, K.E. (2018). La calidad de la retroalimentación entre pares en relación con el diseño instruccional: Un estudio comparativo en CEMA de energía y sustentabilidad.

<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/4202458>

Ferguson, B. (Abril de 2019). Feedback for learning: exploring the views of secondary

<http://irep.ntu.ac.uk/id/eprint/36934/1/Final%20Thesis%20Belinda%20Ferguson%202019.pdf>

Flick, U. (2007). Introducción a la investigación cualitativa. Ed. Morata S.L.

<https://www.studocu.com/cl/document/pontificia-universidad-catolica-de-chile/tecnicas-cualitativas-de-la-investigacion/flick-2007-introduccion-a-la-investigacion-cualitativa/35184342>

Gaynor, J. (2020) Revisión por pares en el aula: percepciones de los estudiantes, calidad de la retroalimentación entre pares y el papel de la evaluación, Evaluación y evaluación en la educación superior, 45: 5, 758-775, DOI: 10.1080 / [02602938.2019.1697424](https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1697424)

<https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F02602938.2019.1697424>

Gibbs, G (2012). Análisis de los datos cualitativos. Traducido por Tomas del Amo y Carmen Blanco.

https://www.academia.edu/33412125/El_an%C3%A1lisis_de_datos_cualitativos_en_Investigaci%C3%B3n_Cualitativa_Spanish_Edition

- Gómez, V. (2021). Teorías implícitas sobre la evaluación del aprendizaje en docentes de educación primaria del área de inglés en una escuela privada de Lima [Pontificia Universidad Católica del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19605>
- Henderson, M., Mahoney, P.,Phillips, M.,Ryan, T.,Boud,D. & Molloy,E. (2019) What makes for effective feedback: staff and student perspectives, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44:1, 25-36, DOI: [10.1080/02602938.2018.1467877](https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877)
- Hernández-Mosqueda, J., Guerrero-Rosas, G. y Tobón-Tobón, S. (2015). Los problemas del contexto: base filosófica y pedagógica de la socioformación. *Ra Ximhai*, vol. 11, núm. 4, julio-diciembre, 2015, pp. 125-140
- Huanca, J. (2017). *La Evaluación de Competencias desde el Enfoque Socioformativo*. México: Centro Universitario MARCO
https://www.researchgate.net/publication/323627549_La_Evaluacion_de_Competicias_desde_el_Enfoque_Socioformativo
- Larraguibel, E., Remesal, A., y Rochera, M. (2018). Valoración del feedback virtual y presencial por parte de estudiantes de primer curso del grado de maestro. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*.
<https://scielo.conicyt.cl/pdf/perseduc/v57n1/0718-9729-perseduc-57-01-00003.pdf>, 3-23
- Mago, J. (2017). El poder de la retroalimentación en los entornos virtuales de la UAPA. *Educación Superior*, 16(23), 63-76.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6945206>
- Mazo, Diego (2011). *Lideramos la educación virtual en Colombia: lecciones aprendidas*. CEIPA

https://biblioteca.ucatolica.edu.co/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=74671&shelfbrowse_itemnumber=106078

Maguiña, J. (2021). La formación docente en el marco del bicentenario. Sobre el objeto y contexto de la formación docente actual. En: D. Revilla, D. y M. Escalante, (Edit.) (2022). *La formación docente en educación superior en el marco del bicentenario*. (pp. 33-37). Pontificia Universidad Católica del Perú, Facultad de Educación, Kipus Perú, Red de Formación docente.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184556>

Martinez, M. Briones, R. y Turcott, R. (2021). Estudio cualitativo de la retroalimentación formativa en cursos en línea: la perspectiva del tutor. Ponencia presentada en XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa. CNIE-2021.

<https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/0891.pdf>

Medina Zuta, Patricia, & Mollo Flores, Marybel. (2021). Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa. *Conrado*, 17(81), 179-186. Epub 02 de agosto de 2021. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400179&lng=es&tlng=es.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2014). Los estudios de caso en la investigación sociológica, en I. Vasilachis, (Ed.). *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 213 - 233). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.

[Cola PDF - Neiman y Quaranta los estudios de caso en la investigacion sociologica pp213 237 \[pnxkq117k14v\] \(idoc.pub\)](#)

Nicol, D. (2010) From monologue to dialogue: improving written feedback processes in mass higher education, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35:5, 501-517, DOI: [10.1080/02602931003786559](https://doi.org/10.1080/02602931003786559)

Nussbaum, M (2012) Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. ISBN: 978-

84-493-0988 [CREAR CAPACIDADES MARTHA NUSSBAUM Cap | Génesis Eventos -](#)

[Academia.edu](#)

Ordoñez, M., (2020). Retroalimentación del aprendizaje en el contexto del trabajo remoto en las instituciones educativas JEC, provincia del Santa - 2020 [Universidad César Vallejo]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/72700>

Pacheco, O; Martínez, I, J; López z, E & García, L. (2019) Diseño y validez de una rúbrica para evaluar las prácticas curriculares en instituciones de educación superior. *Revista Espacios. Vol.40 (Nº29) Año 2019.p.20.*

Pérez, G. y Vilcatoma , L. (2021) “Repensando la formación docente en las facultades de Educación en el contexto del bicentenario”. En: D. Revilla, D. y M. Escalante, (Edit.) (2022) “*La Formación Docente en Educación Superior en el Marco del Bicentenario*”. (19-25) Red Kipus-Perú.

<https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/184556>

Quezada, S, & Salinas, C. (2021). Modelo de retroalimentación para el aprendizaje: Una propuesta basada en la revisión de literatura. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 225-251. Epub 24 de marzo de 2021.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tlng=es)

[66662021000100225&lng=es&tlng=es.](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000100225&lng=es&tlng=es)

Rogers, C (1992) El proceso de convertirse en persona. jesuitas.lat/uploads/el-proceso-de-convertirse-en-persona/CARL%20ROGERS%20-%201992%20%20EL%20PROCESO%20DE%20CONVERTIRSE%20EN%20PERSONA.pdf

Schwartzman, G., Ron, C., Berk, M., Delorenzi, E., Sánchez, M. y Eder, M. (2021).

Evaluación Remota de Aprendizajes en la Universidad: decisiones docentes para encarar un nuevo desafío. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a*

Distancia (2021), 24(2), pp. 67-85. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.29078> – ISSN: 1138-2783 – E-ISSN: 1390-3306

Severiche, C., Payares, L. & Tapia, L. (2018). Elaboración de una Rúbrica Socioformativa para Ciencias Naturales. En Vázquez-Antonio, J. M. (Coord.), *Socialización de Experiencias de Transformación de la Evaluación en la Educación Básica y Media del Departamento de Sucre*. Sucre (Colombia): Universidad CECAR. https://www.academia.edu/es/37906619/Experiencia_Evaluacion_Socioformativa_Colombia_2_0_docx

Stake, R. (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Editorial Morata. https://www.academia.edu/19775320/STAKE_investigacion_con_estudio_de_caso

Strijbos, J., Pat-El, R.J., & Narciss, S. (2021). Structural validity and invariance of the Feedback Perceptions Questionnaire. *Studies in Educational Evaluation*, 68, 100980. <https://www.semanticscholar.org/paper/Structural-validity-and-invariance-of-the-Feedback-Strijbos-Pat-El/02ab4fc7435924387ccf0e5e8bc5246bc989a72d>

Talanquer, V. (2020, septiembre). Enseñanza de las ciencias con base en problemas del contexto. En J. Luna-Nemecio (Coord.), *Memorias del Quinto Congreso Internacional de Evaluación Socioformativa (VALORA-2020)*. Congreso conducido por el Centro Universitario CIFE, Cuernavaca, México. <https://cife.edu.mx/recursos>

Trigueros Cervantes, Carmen, Rivera García, Enrique, & Moreno Doña, Alberto. (2018). Against the Hegemony of Competencies: Students' and Teachers' Perceptions of Teacher Training in Physical Education. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 93-110. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200093>

- Tobón, S. (2005). Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica. 2 ed. ECOE Ediciones.
- Tobón, S., Pimienta, J., y García, J. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de las competencias. Editorial Pearson
<https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGdiLmVtYWlscGRvY2Vu dGVzLWNvYmFibXxneDo0NTQxYjhhNzRkZDVkMGJl>
- Tobón, S. (2012). El enfoque socioformativo y las competencias: ejes claves para transformar la educación. CIFE
- Tobón, S. (10 de septiembre de 2014). Socioformación: respuesta a los retos de la sociedad del conocimiento. Socioformación: educación para el siglo XXI.
<http://e2113sf.blogspot.mx/2014/09/socioformacion-educacion-de-vanguardia.html>
- Tobón, S. (2015). La Evaluación Socioformativa Estrategias e instrumentos. Estados Unidos: CIFE Corporation.
<https://cife.edu.mx/recursos/wpcontent/uploads/2018/08/LIBROEvaluación-Socioformativa-1.0-1.pdf>
- Tobón, B; Tobón, S; Veytia-Bucheli, M.; Escudero, A. (2018). Hacia un nuevo concepto: Plataformas Virtuales Socioformativas (PVS) En Revista *Espacios*. 39(53), 17.
<https://www.revistaespacios.com/cited2017/cited2017-27.pdf>
- UNESCO- OREALC (2006) Modelos innovadores en la formación inicial docente: estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa.
https://unesdoc.unesco.org/query?q=Organizacion:%20%22UNESCO%20Office%20Santiago%20and%20Regional%20Bureau%20for%20Education%20in%20Latin%20America%20and%20the%20Caribbean%22&sf=sf:*

Vasilachis I, Ameigeiras A, Chernobilsky L, Giménez V, Mallimaci F, Mendizábal N, Neiman G, Quaranta G, Soneira A (2006). Estrategias de investigación. Centro Panamericano de estudios Superiores.

IX. ANEXOS

Anexo A: Matriz de consistencia

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	OBJETIVOS	CATEGORÍAS Y SUBCATEGORÍAS	MÉTODO Y TÉCNICA
<p>Problema General</p> <p>¿Cómo se interpretan los discursos narrativos de las futuras educadoras, sobre sus vivencias en el proceso de retroalimentación en entornos virtuales con respecto al modelo socioformativo?</p>	<p>Objetivo General:</p> <p>Interpretar los discursos de futuras educadoras relacionados con sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales y los aspectos que se vinculan con el modelo socioformativo.</p>	<p>Categorías</p> <p>Modelo socioformativo</p> <p>Retroalimentación</p> <p>Entornos virtuales</p>	<p>Tipo</p> <p>Estudio cualitativo</p> <p>Enfoque fenomenológico -hermenéutico</p> <p>Estudio de casos</p> <p>Participantes:</p> <p>Estudiantes de un aula de estudiantes del Quinto año de Educación Inicial en el año 2020 y Estudiantes de un aula de estudiantes del</p>
<p>Problemas específicos:</p> <p>¿Existen elementos en los discursos de las futuras educadoras sobre sus vivencias de retroalimentación en</p>	<p>Objetivos Específicos:</p> <p>Develar elementos en los discursos escritos de futuras educadoras durante</p>	<p>Subcategoría:</p> <p>Momentos de evaluación y retroalimentación</p>	<p>Educación Inicial en el año 2020 y Estudiantes de un aula de estudiantes del</p>

<p>entorno virtuales que estén vinculados con el modelo socioformativo con relación al Proyecto ético de vida?</p>	<p>sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo con respecto a su proyecto ético de vida.</p>	<p>Retroalimentación en entornos virtuales Retroalimentación por pares Retroalimentación docente Retroalimentación y Proyecto ético de vida</p>	<p>Quinto año de Educación Inicial en el año 2021 Técnicas Análisis documental Grupo Focal</p>
<p>¿Existen elementos en los discursos de las futuras educadoras sobre retroalimentación en entorno virtuales que estén vinculados con el modelo socioformativo con respecto a la resolución de problemas del contexto?</p>	<p>Develar elementos en los discursos escritos de futuras educadoras durante sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con el modelo socioformativo con respecto a la resolución de problemas del contexto.</p>	<p>Retroalimentación y Resolución de problemas del contexto.</p>	<p>Instrumentos Fichas de análisis documental Guía de grupo focal</p>

<p>¿Qué aspectos relevantes sobre la retroalimentación en entornos virtuales comunican las egresadas que se vinculan con el modelo socioformativo en la educación superior?</p>	<p>Develar elementos en los discursos orales de las egresadas sobre sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales, que se vinculan con los componentes del modelo socioformativo.</p>	<p>Retroalimentación y componentes del Modelo socioformativo.</p>	
---	--	---	--

ANEXO B: INSTRUMENTOS

Las estudiantes a lo largo del curso fueron elaborando su portafolio individual y grupal, los cuales fueron un insumo de gran importancia para el análisis de sus discursos orales y escritos en base a sus experiencias vividas. Para el estudio se consideró fundamentalmente el análisis de sus discursos en base a la presentación final de sus portafolios, por lo cual se presentan en primer lugar las orientaciones que recibieron las estudiantes para su elaboración, y luego se presentan las orientaciones del grupo focal que fue una técnica fundamental que se utilizó para analizar sus discursos en su rol de egresadas.

Orientaciones para la evaluación final del curso

De manera individual cada una presentará su portafolio virtual en la fecha que le corresponda y con sus documentos individuales en el siguiente orden:

Productos finales de cada una de las unidades del curso.

Unidad I.- Artículo, ensayo, o noticia.

Unidad II.- Dinámicas de sensibilización y animación de todos los grupos de trabajo.

Cuadro de aliados de la comunidad y materiales de difusión distribuidos por todos los grupos de trabajo.

Unidad III.- Diagnóstico y Plan de trabajo con Padres de Familia

Unidad IV.- Ejecución y evaluación de:

Sesión metodológica del trabajo con padres de familia.

Actividad desarrollada con la comunidad.

Cada unidad debe incluir la autoevaluación grupal y la reflexión personal sobre los aprendizajes logrados en cada unidad en base a la **retroalimentación** recibida.

Como componente final, se debe incluir la hoja de la evaluación final con los aprendizajes personales logrados en la asignatura, por lo cual se debe finalizar el portafolio completando la siguiente ficha:

¿Qué he aprendido en el curso?

A.- Para mi desarrollo personal

B. Para mi desarrollo profesional

C. De la experiencia de aprendizaje remoto.

¿Qué aportes me brindó la retroalimentación después de las actividades?

¿La retroalimentación recibida me ayuda a desarrollar mi proyecto ético de vida?

¿La retroalimentación recibida me ayuda a resolver problemas del contexto en relación con mi formación profesional?

Para el desarrollo de la tesis se elaboraron los siguientes instrumentos que permitieron registrar la recopilación de la información y realizar la sistematización y el análisis correspondiente

- Instrumento N°1. Ficha de análisis documental de los portafolios grupales.

Este instrumento permite establecer la vinculación entre las categorías Proceso de Retroalimentación, Modelo socioformativo y subcategorías: Proyecto ético de vida y Resolución de problemas.

Grupo N° Unidad N° Producto:
Discursos de retroalimentación vinculados con el Proyecto ético de vida
Discursos de retroalimentación vinculados con la Resolución de problemas
Discursos de retroalimentación vinculados con otros componentes del modelo

- Instrumento N°2. Fichas de análisis documental de los portafolios individuales. Estas permiten establecer la vinculación entre las categorías: Proceso de retroalimentación, modelo socioformativo y subcategorías Proyecto ético de vida y Resolución de problemas.

Estudiante N°	Unidad N°	Producto:
Discursos de retroalimentación vinculados con el Proyecto ético de vida		
Discursos de retroalimentación vinculados con la Resolución de problemas		
Discursos de retroalimentación vinculados con otros componentes del modelo.		

- Instrumento N°3. Ficha de sistematización de los discursos orales de las estudiantes con respecto a la retroalimentación durante el proceso formativo vinculando las categorías del estudio y las subcategorías correspondientes.

Grupo N°	Unidad N°	Producto:
Categoría 1: Proceso de Retroalimentación		
Discursos de retroalimentación sobre los momentos de retroalimentación.		
Momento 1		
Momento 2		
Momento 3		
Categoría 2: Retroalimentación sobre los entornos virtuales.		
Discursos sobre la percepción de la retroalimentación en los entornos virtuales.		

Discursos sobre retroalimentación por pares
Discursos sobre retroalimentación docente
Categoría 3: Modelo Socioformativo
Discursos de retroalimentación vinculados con el Proyecto ético de vida
Discursos de retroalimentación vinculados con la Resolución de problemas
Discursos de retroalimentación vinculados con otros componentes del modelo

- Instrumento 4. Guía de Grupo Focal.

Guía de preguntas para el desarrollo del grupo focal:

1. ¿Cuáles son los momentos de la evaluación en que ustedes consideran que el proceso de retroalimentación ha sido más valioso para su formación docente y por qué?
2. ¿Cómo se han sentido con el proceso de retroalimentación brindado en los entornos virtuales?
3. ¿Qué podrían decir con respecto a la retroalimentación en entornos virtuales que recibieron por parte de sus compañeras, luego de las actividades desarrolladas a lo largo del curso?
4. ¿Qué podrían decir con respecto a la retroalimentación en entornos virtuales que recibieron por parte de su docente, luego de las actividades desarrolladas a lo largo del curso?
5. ¿Consideran que el proceso de retroalimentación apoyó la construcción de su proyecto ético de vida? ¿Cómo?
6. ¿Consideran que el proceso de retroalimentación que se llevó a cabo estuvo orientado hacia la resolución de problemas del contexto en su rol de futuras educadoras? ¿por qué?
7. ¿Desean decir algo más que no se ha considerado en las preguntas?

ANEXO C. CONSENTIMIENTO INFORMADO

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN EL ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

Estudiantes-Egresadas

<i>Título del estudio:</i>	Discursos de futuros educadores sobre vivencias de retroalimentación en entornos virtuales bajo un modelo socioformativo.
<i>Investigadora:</i>	María Elena Dávila Díaz
<i>Institución :</i>	Universidad Nacional Federico Villarreal

Estimada estudiante y/o egresada, reciba un cariñoso saludo.

La estamos invitando a participar en un estudio para conocer sus percepciones y apreciaciones sobre sus vivencias de retroalimentación en entornos virtuales durante la pandemia.

Propósito del estudio:

Con la investigación se busca comprender desde la perspectiva de los participantes en su proceso formativo, cuáles son sus percepciones y apreciaciones con respecto a sus vivencias **de retroalimentación en entornos virtuales durante la pandemia.**

Procedimientos:

Si decide participar en este estudio se realizará lo siguiente:

1. Se realizará un grupo focal para que nos brinde sus apreciaciones sobre el tema de estudio.
2. Esta entrevista tomará un tiempo aproximado de 40 minutos en la plataforma zoom. Será grabada siempre y cuando usted así lo autorice.

Usted autoriza la grabación de la entrevista Sí () No ()

Usted no podrá nombrar a personas, instituciones y cualquier información que pudieran

afectar o dañar la honra de terceros durante el grupo focal en caso de que esto sucediera, se tendrá que eliminar esa información del archivo.

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de este trabajo de investigación. Usted es libre de responder o no responder las preguntas que se le formulen.

Compensación

No recibirá ningún incentivo económico sino un agradecimiento profundo por parte de la investigadora.

Confidencialidad:

Le podemos garantizar que la información que usted brinde es absolutamente confidencial, ninguna persona, excepto la investigadora manejará la información obtenida.

Usted puede hacer todas las preguntas que desee antes de decidir si desea participar o no, estas serán respondidas gustosamente. Si, una vez que usted ha aceptado participar, luego se desanima o ya no desea continuar, puede hacerlo sin ninguna preocupación, no se realizarán comentarios, ni habrá ningún tipo de acción en su contra.

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin perjuicio alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte a María Elena Dávila Díaz, *investigadora*, al teléfono 973877105.

Declaración del Investigador:

Yo declaro que el participante ha leído la descripción del proyecto, he aclarado sus dudas sobre el estudio, y ha decidido participar voluntariamente en este. Se le ha informado que los datos que provea se mantendrán anónimos y que los resultados del estudio serán utilizados exclusivamente para los fines de esta investigación.

.....

Firma del investigador responsable

.....

Fecha

El consentimiento informado será enviado al correo institucional mdavilad@unfv.edu.pe y permanecerá en custodia por parte de la investigadora.