

Retroalimentación dialógica de la asesoría en línea en foros de formación del profesorado

Sergio Reyes-Angona (autor de contacto)

Investigador del Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (España)
sergio.reyes@udl.cat | <https://orcid.org/0000-0003-2329-2352>

Graciela Cordero Arroyo

Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México)
gcordova@uabc.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>

Karen Patricia Rivera Ceseña

Estudiante de doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México)
a340734@uabc.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-3993-0024>

Extracto

Los foros de discusión son una actividad estratégica en la formación tutorizada en línea del profesorado. En ellos, el tutor o asesor en línea (hombre o mujer) es el agente clave para «desarrollar en diálogo» la retroalimentación y evaluación formativa del aprendizaje. Este artículo analiza la actuación discursiva de los asesores en los foros de diferentes asignaturas de una licenciatura en línea para profesores en servicio de educación básica en México. De un corpus total de 23 asesores en cuatro asignaturas de este programa, se seleccionaron tres casos de asesores que retroalimentaban de manera especialmente sistemática y personalizada. A partir del análisis en profundidad de sus mensajes en el foro se identificaron tres tipos de retroalimentación: crítica, interaccional y curricular. Los resultados muestran que el discurso de los asesores expande el potencial pedagógico de los foros, si bien no son ejemplos paradigmáticos del modelo de aprendizaje dialógico. Se concluye que hay tres barreras para la tutorización dialógica en línea y, por tanto, de la retroalimentación con miras de una evaluación formativa. Una es la cortesía gremial entre docentes, que inhibe el potencial de discusión; la segunda es la creciente estandarización y automatización del aprendizaje en entornos virtuales. Finalmente, la tercera barrera es el propio diseño instruccional que limita la agenda conversacional entre docentes. El artículo discute las implicaciones de este conocimiento para la construcción de una retroalimentación y evaluación formativa de carácter dialógico en entornos digitales.

Palabras clave: formación docente en línea; educación dialógica; asesor; foro de discusión; retroalimentación en línea; evaluación formativa; aprendizaje en línea.

Recibido: 10-03-2023 | Aceptado: 04-05-2023 | Publicado: 07-09-2023

Cómo citar: Reyes-Angona, S., Cordero Arroyo, G. y Rivera Ceseña, K. P. (2023). Retroalimentación dialógica de la asesoría en línea en foros de formación del profesorado. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 26, 9-36. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18711>



Online tutor dialogic feedback in forums of teacher training

Sergio Reyes-Angona (corresponding author)

Investigador del Departamento de Psicología, Sociología y Trabajo Social de la Universidad de Lleida (España)

sergio.reyes@udl.cat | <https://orcid.org/0000-0003-2329-2352>

Graciela Cordero Arroyo

Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México)

gcordero@uabc.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0001-8567-1732>

Karen Patricia Rivera Ceseña

Estudiante de doctorado en Ciencias Educativas en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California (México)

a340734@uabc.edu.mx | <https://orcid.org/0000-0002-3993-0024>

Abstract

Discussion forums are a strategic activity in online tutored teacher training. In them, online tutor (man or woman) is the key agent to develop feedback and formative assessment of «learning in dialogue». This article analyzes the discursive performance of the tutor in forums of different subjects of an online degree for teachers in service of elementary schools in Mexico. From a total corpus of 23 tutors in four subjects of this program, three cases which provided systematic and personalized feedback were selected. From the in-depth analysis of these messages in the forum, three types of feedback were identified: critical, interactional, and curricular. The results show that the tutors' discourse expands the pedagogical potential of the forums, although they are not paradigmatic examples of the dialogic learning model. It is concluded that there are three barriers to online dialogic tutoring and, therefore, to feedback for formative assessment. One is the courtesy between teachers, which inhibits the cognitive potential for discussion; the second is the increasing standardization and automation of learning in virtual environments. Finally, the third barrier is the instructional design itself, which limits the conversational agenda between teachers. The article discusses the implications of this knowledge for the construction of dialogic feedback and formative evaluation in digital environments.

Keywords: online teacher education; dialogic education; tutor; discussion forum; online feedback; formative assessment; e-learning.

Received: 10-03-2023 | Accepted: 04-05-2023 | Published: 07-09-2023

Citation: Reyes-Angona, S., Cordero Arroyo, G. and Rivera Ceseña, K. P. (2023). Online tutor dialogic feedback in forums of teacher training. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 26, 9-36. <https://doi.org/10.51302/tce.2023.18711>

Sumario

1. Introducción
 - 1.1. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México
 - 1.2. Perspectiva dialógica
2. Objetivos
3. Método
 - 3.1. Estrategia de muestreo: identificación de casos tipo
 - 3.2. Herramientas de análisis: discurso en interacción en ambientes virtuales
4. Resultados
5. Discusión
6. Conclusiones

Referencias bibliográficas

Anexos

- Anexo 1. Análisis crítico del discurso de los mensajes del asesor y de los docentes en formación en el foro del bloque I del módulo «Equidad, inclusión y convivencia» (P11-20-3, LEP, LINI, UPN, 2020)
- Anexo 2. Análisis crítico de los mensajes de los docentes en formación en el foro del bloque I del módulo «El uso de metodologías, estrategias didácticas para el aprendizaje» (P10-21-1, LEP, LINI, UPN, 2021)
- Anexo 3. Análisis crítico de los mensajes de los docentes en formación en el foro del bloque II del módulo «El uso de metodologías, estrategias didácticas para el aprendizaje» (P11-21-1, LEP, LINI, UPN, 2021)

Nota: este artículo forma parte del Proyecto Modelo de Formación en Línea para Profesores de Educación Básica, financiado por CONACYT-México (Ciencia Básica A1-S-29890). Los autores del artículo declaran que todos los procedimientos llevados a cabo para la elaboración de este estudio de investigación se han realizado de conformidad con las leyes y directrices institucionales pertinentes. Asimismo, los autores del artículo han obtenido el consentimiento informado (libre y voluntario) por parte de todas las personas intervinientes en este estudio de investigación.

1. Introducción

La «plataformización» (Bullich, 2018; Evain y De Marco, 2020) de los programas de capacitación del profesorado, con recursos y actividades autoadministrables en línea, es una tendencia creciente que se ha multiplicado (Carrillo y Flores, 2020) como consecuencia de la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2. Las ventajas de ese modelo industrial de formación, como ya identificaron desde sus inicios Dede *et al.* (2009), parecen claras: ofrecen una solución flexible a las ocupadas agendas de los profesores, facilitan conocimiento localmente no disponible, estructuran su ruta formativa o proporcionan entornos para la comunicación asincrónica entre colegas. No obstante, este tipo de formación tiene importantes limitaciones. Por una parte, se enfoca en la transmisión de contenidos más que en el desarrollo de competencias profesionales (Evain y De Marco, 2020). Pero, sobre todo, no ofrece el debido acompañamiento a los profesores en su proceso de aprendizaje en línea (McGinn *et al.*, 2018; Reimers y Schleicher, 2020; Rekalde Rodríguez y Mendiá Urrutia, 2020).

Para apoyar una experiencia de formación más personalizada y continua es fundamental la labor del tutor en línea (o asesor, moderador o facilitador, según los programas). El alcance de su función pedagógica está aún en discusión (Lu y Jeng, 2020). Su razón de ser no radica en enseñar, pues los contenidos del currículo, recursos de enseñanza y actividades formativas están desplegados en la plataforma. Su función pedagógica, en cambio, es dialógica, para facilitar, conducir y evaluar el proceso de aprendizaje profesional generado en ese entorno. De ahí que, a pesar de las ventajas de la automatización de la capacitación en línea, aún son numerosas las instituciones que ofrecen programas tutorizados. Cordero Arroyo y Cano García (2022), en su registro de las instancias formadoras en México y Cataluña (España), encontraron 22 instancias formadoras mexicanas que incorporaban la figura del tutor en la formación en línea. En el caso de Cataluña, además del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF), que es una institución nacional, se encontraron nueve asociaciones de profesores que siguen este modelo, así como una instancia especializada estatal y la universidad pública.

Contar con un agente de acompañamiento en estos programas suele aumentar la motivación y satisfacción de los profesores en formación, así como disminuir la tasa de deserción (García Aretio, 2019; Gómez García *et al.*, 2020). En concreto, de acuerdo con el metaanálisis de Philipsen *et al.* (2019), la retroalimentación regular y oportuna de los asesores/tutores genera beneficios tales como la identificación de las necesidades de aprendizaje, el desarrollo de sus habilidades docentes y la adquisición de conocimientos vinculados a la práctica profesional.

No es una labor sencilla, especialmente si tenemos en cuenta la inhibición que el profesorado en formación suele experimentar en un medio digital (Lay *et al.*, 2020). Un espacio

estratégico para socializar su aprendizaje en línea son los foros de discusión (Fontana *et al.*, 2021), pues son «un método que logra unificar los resultados y mantiene constante la participación de la audiencia» (Lira García y Brunett Zarza, 2021, p. 94).

Para ello, los foros de discusión necesitan un diseño pedagógico que impulse la construcción social del aprendizaje. García Cabrero y Pineda Ortega (2010) documentan el efecto positivo de foros temáticamente estructurados frente a los no estructurados. Romero Gutiérrez *et al.* (2018) destacan el valor formativo de aquellos foros en los que los profesores comparten sus experiencias profesionales. A una conclusión similar llega Czerwonogora (2017) al constatar la correlación entre las consignas «más reflexivas y de retroalimentación entre pares y la mayor participación observada» (p. 88).

Pero el diseño instruccional del foro de discusión, en sí mismo, no conduce necesariamente a un aprendizaje significativo ni tampoco proporciona criterios para evaluar lo aprendido. Es por ello que la intervención de la persona encargada de la tutoría en línea, a través de sus mensajes de retroalimentación en el foro, resulta especialmente clave. Asume, con ello, la paradoja de ser una voz autorizada y evaluadora dentro de la comunidad, pero, al mismo tiempo, subordinada al valor formativo de un proceso de diálogo, entre pares, protagonizado por los profesores. La función pedagógica prioritaria de esa retroalimentación, por tanto, no es la transmisión de información entre experto y aprendiz, como en el clásico modelo de Hattie y Timperley (2007), sino la orquestación de un aprendizaje que emerge de la interacción desde una multiplicidad de voces.

¿Cómo desempeñar este complejo rol? ¿Qué orientaciones pueden guiar a los tutores en línea para realizarlo? En los estudios en América Latina sobre la formación en foros de profesores la atención se dirige a los patrones de interacción entre participantes (García Cabrero *et al.*, 2008; García Cabrero y Pineda Ortega, 2010) y al análisis de la conversación (Loyola y Carvajal, 2019), asumiendo implícitamente que la participación y la interacción social de los profesores genera aprendizaje. Pero la labor del asesor es crucial no solo para facilitar esa interacción, sino para que esta se vuelva formativa y no meramente testimonial. Sus mensajes de retroalimentación en los foros no solo deben aportar valor al diálogo, sino que, fundamentalmente, deben proponer en qué radica ese valor como evaluación formativa del aprendizaje. En definitiva, la retroalimentación del asesor debe contribuir a formar el significado pedagógico del foro.

Los foros de discusión necesitan un diseño pedagógico que impulse la construcción social del aprendizaje

El diseño instruccional del foro, en sí mismo, no conduce necesariamente a un aprendizaje significativo ni tampoco proporciona criterios para evaluar lo aprendido. Es por ello que la intervención de la persona encargada de la tutoría en línea, a través de sus mensajes de retroalimentación en el foro, resulta especialmente importante

1.1. El caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México

Los programas de educación en línea que ofrece la UPN de México son especialmente relevantes para los objetivos de este artículo por dos motivos: su peso nacional en la formación en línea de profesores en servicio y la intención dialógica que atraviesa su diseño curricular, así como las paradojas que enfrenta. A través de sus 70 unidades y 208 sub-sedes, la UPN de México ofrece Programas de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (Licenciaturas de Nivelación [LINI]) de forma *online*, dirigidos a profesores ya en servicio pero que no cuentan con las credenciales necesarias para desarrollar su función de acuerdo con los lineamientos de la política educativa nacional vigente. Estas licenciaturas son ofrecidas en línea, a través de Moodle^{TM1}, uno de los sistemas de gestión de aprendizaje más populares a nivel mundial (Monllor Valentín, 2015), lo cual permite dar cobertura en todo el territorio mexicano. El volumen de cobertura de la UPN en la formación del profesorado en México alcanzó en el ciclo 2019-2020 la formación de 70.217 docentes, con una plantilla académica de 4.197 formadores (UPN, 2021).

De acuerdo con el plan curricular de las LINI, diseñado en 2017, la UPN centró la ruta formativa en la mejora de la práctica profesional del profesorado. El documento oficial cita a Tardif (2004) para defender el valor de la experiencia como fundamento del saber del profesor y la importancia de la reflexión autocrítica sostenida de su trabajo. Para ello, el docente en servicio debe aprobar 14 de los 25 módulos o asignaturas en línea cursados de forma flexible, no secuenciada, y elaborar un Portafolio de Trayectoria Laboral con los mejores productos de aprendizaje generados en la licenciatura.

Los agentes educativos que acompañan el proceso de formación en el programa son un asesor en línea en cada asignatura (módulo) y un tutor a lo largo de todo el itinerario formativo. El tutor guía la elección de los cursos y el desarrollo del portafolio, mientras que el asesor en línea es el encargado de «orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar a los estudiantes de las licenciaturas» en cada asignatura (o módulo) (UPN, 2017, p. 216). En la plataforma de MoodleTM están establecidos los contenidos y las actividades formativas, pero el asesor opera y evalúa el aprendizaje en línea de los docentes en formación.

Este diseño curricular implica un entendimiento dialógico de la formación docente en, al menos, dos sentidos: por un lado, las asignaturas se subordinan a la construcción de la trayectoria profesional del docente, en lugar de supeditarse a un programa fijo y preestablecido de competencias; por otro, la asistencia de asesores y tutores tiene la función de apoyar un proceso de diálogo y acompañamiento continuado a lo largo del currículo. Sin embargo, esta intención dialógica del programa enfrenta, al menos, dos contradicciones

¹ Copyright © 1999 onwards, Martin Dougiamas and many other contributors. GNU Public License.

constatables. Los módulos (asignaturas) ofrecen en la plataforma un paquete prediseñado de contenidos, recursos y actividades, lo cual reduce la agencia y capacidad de intervención pedagógica del asesor. Asimismo, la configuración tecnológica de la plataforma no facilita la comunicación sincrónica (ni chat, ni videoconferencia), reduciendo las potencialidades de interacción. En definitiva, el escenario de enseñanza está dominado por una lógica instruccional e individual. De hecho, los foros de discusión, la actividad más dialógica de cada módulo, ocupan un lugar menor en la secuencia de actividades y no cuentan como actividad calificable del curso, salvo la condición obligatoria de participar en ellos.

1.2. Perspectiva dialógica

El término «dialógico», a pesar de su fortuna en el campo educativo, sigue siendo escurridizo. De acuerdo con una de sus definiciones más recientes (Wegerif *et al.*, 2020), la «educación dialógica» es una «aproximación a la pedagogía y al currículo que enfatiza el rol y la importancia del diálogo y examina críticamente cómo pueden ser sostenidos y creados» (trad. propia, p. 3).

El marco conceptual de la educación dialógica es una valiosa perspectiva como contrapeso al discurso de la estandarización de la formación en línea y la tecnología educativa. Ofrece una epistemología, una pedagogía y una ética fundamentada en la naturaleza social del aprendizaje humano. En tanto que epistemología, entiende el conocimiento no como aproximación a una verdad objetiva preexistente, sino como resultado dinámico del diálogo o de la negociación de los significados en una comunidad (Matusov y Pease-Alvarez, 2020). Como pedagogía, la educación dialógica propone la interacción de los sujetos (los alumnos entre sí y con el docente) como mecanismo prioritario y fin último del aprendizaje. La misión del educador es conducir ese diálogo para hacerlo colectivo, recíproco, alentador, acumulativo e intencional (Alexander, 2018). Y como ética, la educación dialógica defiende el valor de la diversidad («polifonía», en términos de Bajtín [1997]) y su conciliación en un mutuo reconocimiento del otro: «La educación desde la otredad supone reconocer verdaderamente al otro como complementariedad ontológica [...]. Es el otro quien posibilita la totalidad y unicidad del ser humano [...], la constitución del ser-en relación» (Vargas, 2016, pp. 209-210).

En suma, la educación dialógica, aplicada al campo de la formación docente en línea, aboga por construir escenarios y prácticas formativas en

El marco conceptual de la educación dialógica es una valiosa perspectiva como contrapeso al discurso de la estandarización de la formación en línea y la tecnología educativa

En suma, la educación dialógica, aplicada al campo de la formación docente en línea, aboga por construir escenarios y prácticas formativas en el diálogo y para el diálogo entre docentes en formación



el diálogo y para el diálogo entre docentes en formación. En el diálogo, porque entendemos el aprendizaje en un foro en línea como la evolución de los significados, de los saberes y de los propósitos de los sujetos mediante el intercambio de sus mensajes. Para el diálogo, porque la finalidad ética de la educación, desde esta perspectiva, es construir una cultura de aprecio a la diferencia, una conciencia del beneficio mutuo de la interacción social y una celebración de la expresión y escucha de voces heterogéneas.

En este marco de referencia, la retroalimentación dialógica es un proceso que implica la participación del enseñante y del aprendiz en un ciclo de intercambio, interpretación y uso de información (comentarios y respuestas), sin dejar de lado el resto de las fuentes de retroalimentación (compañeros, el estudiante mismo, materiales, etc.) (Carless, 2016). La retroalimentación dialógica es parte esencial de la evaluación formativa, puesto que «es una acción permanente, continua, ligada al proceso de evaluación y, en este contexto, es formativa, es alentadora, motivante, crea confianza [...]; la retroalimentación proporciona una fuente de diálogo que favorece la comunicación entre docentes y estudiantes y enriquece el proceso formativo con la construcción colaborativa de nuevos saberes» (Castro Larroulet y Moraga Tonomi, 2020, p. 19).

2. Objetivos

Este estudio aborda las dificultades del asesor (tutor) en línea para promover y evaluar formativamente el aprendizaje de los profesores en el entorno de discusión profesional de los foros y tiene como objetivo definir algunas pautas para guiar sus mensajes de retroalimentación. Para ello, son dos las preguntas centrales:

- Desde una perspectiva dialógica, ¿qué tipos de retroalimentación del asesor (tutor), en el marco de la evaluación formativa, favorecen el aprendizaje profesional del profesorado en los foros en línea?
- ¿Qué dificultades entraña desarrollar esa pedagogía dialógica en los entornos virtuales?

3. Método

Este artículo ofrece una investigación exploratoria y cualitativa de un caso de formación tutorizada en línea (LINI, UPN, México) mediante el análisis crítico del discurso en interacción (los mensajes de retroalimentación) del asesor en foros virtuales de discusión. El interés se centra no en la descripción naturalista de esas prácticas discursivas, sino en su significado pedagógico desde una perspectiva dialógica, de manera que ese análisis lingüístico pueda desvelar algunos condicionamientos y reconocer algunas pautas valiosas para guiar la labor de retroalimentación.

3.1. Estrategia de muestreo: identificación de casos tipo

En primer lugar, se realizó un análisis preliminar de una muestra representativa de los foros de discusión retroalimentados por los asesores de la Licenciatura en Educación Primaria (LEP) de la UPN impartidos en la plataforma virtual (Moodle™) durante 2020-2021.

La muestra (véase cuadro 1) incluyó al menos un foro de cada uno de los 23 asesores, cubrió cuatro módulos (asignaturas) de los últimos trimestres (años 2020 y 2021) y seleccionó de forma equitativa foros de diferentes etapas de la secuencia instruccional del módulo (foros iniciales del bloque I, bloques intermedios y bloque final del módulo). No se tuvo en cuenta la edad, el sexo o la titulación académica del asesor por no tener relación con los objetivos de la investigación.

Cuadro 1. Política de selección. Criterios y datos del corpus de foros seleccionados para elegir la muestra final de los tres casos-tipo (LEP, UPN, 2021)

Factor de selección	Valor de ese factor	Datos de la selección
Asesor.	Obtener diversidad de actuaciones discursivas y perfiles de asesor.	23 asesores.
Módulos.	Observar diversidad de contenidos formativos.	El uso de metodologías y estrategias didácticas para el aprendizaje: 9 foros. Equidad, inclusión y convivencia: 5 foros. Gestión del aprendizaje: 5 foros. Mediación e intervención pedagógica: 4 foros.
Bloque: ubicación del foro en la evolución del curso.	Diversidad de funciones del foro dentro de la secuencia instruccional del módulo: ubicación inicial (bloque I), intermedia (bloque II) y final (bloque III o IV, dependiendo del módulo).	Ubicación inicial (foros del bloque I del módulo). Ubicación intermedia (foros del bloque II y III, en el caso de módulos con 4 bloques; y del bloque II, en los módulos con 3 bloques). Ubicación final (foros del bloque III o IV, según el número total de bloques del módulo).

Fuente: elaboración propia.

El objetivo de ese análisis fue seleccionar una muestra de casos-tipo (Hernández Sampieri *et al.*, 2014) de estilos de retroalimentación de acuerdo con los siguientes criterios: que el asesor retroalimentara de manera sistemática y personalizada los mensajes en el foro y que su estilo de retroalimentación revelara estrategias valiosas (y limitaciones) en la tutorización de la formación en línea de los profesores. Finalmente, se seleccionaron tres casos, el de los asesores DP, EG y RC (por su denominación encriptada), como ejemplos paradigmáticos de tres tipos diferenciados de retroalimentación dialógica. En cada caso se recopiló el discurso completo de cada foro seleccionado, tanto el discurso de las intervenciones del asesor como los mensajes de los diferentes participantes. El discurso es asincrónico (figura el día y minuto exacto de la publicación de cada mensaje) y textual (no incluye documentos adjuntos ni inserción de vídeos o hipervínculos). Se obtuvo el permiso de la autoridad del programa para acceder con una cuenta de invitado a la plataforma y poder consultar en línea, directamente, toda la información.

Finalmente, se seleccionaron tres casos, el de los asesores DP, EG y RC (por su denominación encriptada), como ejemplos paradigmáticos de tres tipos diferenciados de retroalimentación dialógica

3.2. Herramientas de análisis: discurso en interacción en ambientes virtuales

En segundo lugar, se realizó un análisis en profundidad de los mensajes de retroalimentación de cada uno de los tres asesores seleccionados. El análisis se instrumentó con un marco de herramientas de análisis del discurso en interacción, interpretadas desde una perspectiva dialógica, cuyas preguntas y categorías claves (detalladas en el cuadro 2) fueron las siguientes:

- **Categoría de posicionamiento** (Davies y Harré, 1990). Aplicada al significado de la relación que el asesor establece con los profesores con los que interactúa en los foros dentro del repertorio convencional de posibilidades sociales compartidas en ese contexto.
- **Categoría de autoridad versus invisibilidad** (Hyland, 2002, 2005). Para entender la manera en la que el asesor visibiliza o no su individualidad y autonomía en esa comunidad.
- **Modelo de análisis de la interacción** (Lucas *et al.*, 2014). Para evaluar el alcance de la construcción social de conocimiento que el asesor impulsa o no en sus mensajes de retroalimentación.

Cuadro 2. Matriz crítica de análisis del discurso de retroalimentación de los asesores en línea (LEP, LINI, UPN, 2021)

Autores/as	Categorías analíticas	Definición sintética	Aplicación al análisis de la retroalimentación del asesor/a
Davies y Harré (1990).	Posicionamiento.	Delimitación de la perspectiva del sujeto dentro de una trama dinámica de interacción social.	¿Qué posicionamientos asume el asesor en sus comentarios de evaluación?
Hyland (2002, 2005).	<p>Autoridad versus invisibilidad.</p> <p>Postura versus involucramiento.</p>	<p>Autoridad. Capacidad del sujeto para construir su propia posición intelectual.</p> <p>Invisibilidad. Capacidad para diluir su individualidad en un conocimiento universal y neutro.</p> <p>Postura. Posición que adopta el sujeto en contraste con otras posibles respecto a ese objeto de estudio.</p> <p>Involucramiento. Manera en integrar a los lectores en la comunicación de su postura (los alinea, los confronta, los reconoce, etc.).</p>	¿Cómo construye el asesor lingüísticamente su postura (subjetiva u objetiva) y la de los participantes respecto a las afirmaciones o recomendaciones que hace en sus comentarios?
Lucas <i>et al.</i> (2014).	Modelo de análisis de la interacción.	<p>I. Compartir y comparar información.</p> <p>II. Descubrir y explorar disonancias o inconsistencias entre ideas, conceptos o afirmaciones.</p> <p>III. Negociación del significado/coconstrucción del conocimiento.</p> <p>IV. Verificación y modificación de la síntesis coconstruida.</p> <p>V. Aplicaciones del nuevo significado construido.</p>	El modelo está enfocado en los foros de discusión. Permite distinguir y evaluar la «calidad» de la interacción como generadora de conocimiento nuevo, reconstruido por los participantes.

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Caso 1. «Yo le cuestiono»: construcción social de conocimiento versus mutuo reconocimiento

En el módulo «Equidad, inclusión y convivencia» (3.^{er} trimestre 2020), la consigna del foro pide a los participantes explicar, a través de «situaciones de experiencia directa o indirecta en su práctica docente», su visión de la equidad, la convivencia y la inclusión en el aula. La mayor parte de los comentarios de los profesores funcionan como un coro de asentimiento mutuo, un espacio de concordia, más que como un ágora de discusión o construcción social y crítica del conocimiento (véase anexo 1). El modelo de análisis de la interacción de Lucas *et al.* (2014) nos permite identificar cómo, en este caso, de las cinco fases progresivas de construcción de conocimiento solo constatamos la primera, la fase del establecimiento del acuerdo, con un sinfín de variaciones.

Al no existir apenas desacuerdos explícitos entre los participantes, la interacción no detona construcción social del conocimiento. En cambio, lo que sí manifiesta es una construcción social del reconocimiento del otro. Es decir, si bien el foro no funciona como un espacio intelectual dialógico para el desarrollo de pensamiento crítico, sí opera como un entorno en el que los participantes, docentes en formación, promueven un dialogismo cordial, basado en la cortesía, que actúa como ligamento comunitario o gremial. Más que como contertulios, los participantes se posicionan (Davies y Harré, 1990) como compañeros:

Si bien el foro no funciona como un espacio intelectual dialógico para el desarrollo de pensamiento crítico, sí opera como un entorno en el que los participantes, docentes en formación, promueven un dialogismo cordial entre ellos

- «Me es grato leer sus aportaciones, me gustó mucho su aportación de convivencia, pues menciona factores que a muchos de nosotros se nos olvidó tener en cuenta» (participante 13 del foro).

¿Cómo retroalimentó el asesor en línea (DP, en su denominación encriptada) esta dinámica? Por una parte, DP irrumpe en la monotonía cortés e impersonal de la interacción entre profesores para intentar recuperar sus saberes prácticos en el contexto de sus clases, vinculados con la teoría del módulo. Con ello asume la función de agitador de la discusión pública para reconducir el foro como ágora de discusión. Lo hace mediante dos estrategias discursivas de retroalimentación:

- El cuestionamiento explícito o disonancia: «[Usted menciona que el alumno] es sordomudo. Yo le cuestiono, ¿por qué lo utiliza [este término]?» (DP).
- La pregunta o petición directa con la cual el asesor solicita al docente concretar sus afirmaciones previas en su praxis profesional: «Solo le pido que ejemplifique una práctica de equidad en su aula de clase» (DP).



Sin embargo, el asesor atenúa su efecto potencialmente transgresor con fórmulas de afirmación, aprecio, juicio positivo o paráfrasis, limitando con ello el potencial dialógico-crítico de su intervención a través de:

- Expresiones de identificación: «Coincido contigo en que [...]» (DP).
- Expresiones de aprecio: «Me es grato leer sus aportaciones» (DP).
- Expresiones de juicio positivo: «Me parece muy completa su aportación» (DP).
- Expresiones de reproducción (paráfrasis): «Como lo menciona [...]» (DP).

Caso 2. «Un toque más humano»: el asesor como anfitrión de un entorno impersonal

El foro del módulo «El uso de metodologías, estrategias didácticas para el aprendizaje» (1.º trimestre, 2021) lleva por título «¿Como soy de autónomo para aprender [como docente]... y para enseñar [a ser autodidactas a mis estudiantes]?». El foro les pide a los profesores hacer autocritica sobre su capacidad para tomar las riendas de su desarrollo profesional y promover en el aula esa misma autonomía en los estudiantes. En este caso, el asesor (EG, en la denominación encriptada) dedica más de un tercio de sus mensajes (14 de 34) a corregir a aquellos profesores que no siguen las operaciones digitales previamente indicadas. En concreto, dos: poner una foto en su perfil de usuario y publicar su mensaje de forma directa, no como adjunto. En la mayor parte de sus mensajes el asesor añade, además, la razón de ser de esas normas (véase anexo 2).

En la primera indicación, subir la foto en el perfil, el asesor argumenta la necesidad de humanizar la relación entre participantes con una presencia visual que acerque al otro en el anonimato de la comunicación en línea. La polaridad del eje humano/presencial/cercanía frente al eje deshumanizado/virtual/distancia conforma una oposición simbólica en la que el asesor interviene para hacer más cálido el espacio de diálogo:

- «Es para darle un toque más humano a la educación a distancia» (EG).

En la segunda indicación, no adjuntar el mensaje, sino publicarlo directamente en el foro, el asesor utiliza una analogía:

- «El foro es como cuando hablamos en el salón para que todos escuchemos» (EG).

Con ello se trata de recordar a los participantes que están en una «clase» de múltiples conversaciones en la que todos pueden hablar y responder:

- «Parece un envío de tareas, más que un espacio donde se vean las opiniones en colectivo» (EG).



En ambos casos, desentrañando los roles relacionales (Davies y Harré, 1990), la persona que asesora juega el papel de anfitriona de un lugar cuyas normas de comportamiento aún no están claras para muchos participantes y cuya función es la mutua visibilidad de sus mensajes (con textos directamente publicados) y la mutua presencia de sus individualidades (con la imagen del perfil digital).

La persona que asesora juega el papel de anfitriona de un lugar cuyas normas de comportamiento aún no están claras para muchos participantes y cuya función es la mutua visibilidad de sus mensajes y la mutua presencia de sus individualidades

- Un espacio social que invite a desarrollar la «construcción horizontal» del aprendizaje frente a «un sistema que anteriormente estaba basado en la enseñanza vertical» (EG).

Sin embargo, sus esfuerzos chocan con las limitadas posibilidades semióticas de comunicación que ofrece la plataforma. Para empezar, la presencia del otro queda reducida a una imagen de usuario. No hay otra manera, como sí sucede frecuentemente en las redes sociales, de acceder a información personal adicional. Tampoco hay herramientas para customizar la tipografía, el color o el tamaño del texto, reduciendo la singularidad estilística a una textualidad estandarizada. Por otro lado, la comunicación entre los participantes está limitada al intercambio de mensajes escritos. Aquí los esfuerzos del anfitrión por vivificar la comunicación se enfrentan a la rigidez y al anonimato de un entorno digital cuya arquitectura hereda la misión transmisiva (*broadcasting*) de la Web 1.0, desaprovechando la evolución de internet como medio audiovisual e interactivo de redes sociales (*networking*).

Caso 3. «Amplía esta parte»: currículo versus saberes experienciales

El foro, como ya se comentó, ofrece un espacio para intercambiar puntos de vista, experiencias y conocimientos. Pero cada foro está inserto en un momento del desarrollo del módulo que se encuentra vinculado a ciertas lecturas o contenidos. El asesor (RC, en este caso), teniendo eso presente, actúa en este foro del módulo «Uso de metodologías, estrategias didácticas para el aprendizaje» (1.º trimestre 2021) como garante de la adquisición de esos contenidos curriculares, como un supervisor que valida las respuestas de los participantes. De hecho, su retroalimentación se centra en pedir a los profesores que «amplíen» (RC), precisen o ejemplifiquen sus afirmaciones sobre convivencia y seguridad escolar y, con ello, que aprovechen el foro para ir más allá del lugar común o del pensamiento perezoso (véase anexo 3).

El asesor (hombre o mujer) actúa como garante de la adquisición de esos contenidos curriculares, como un supervisor que valida las respuestas de las personas participantes en el foro

Sus mensajes imperativos son polémicos, pero no en el sentido de construcción crítica del conocimiento que proponen Lucas *et al.* (2014). Su misión no es dialéctica, no contrapone una antítesis a lo afirmado previamente por el participante, sino deíctica, al señalar y acotar el tópico que el docente debe desarrollar



con más profundidad. ¿En qué sentido es dialógica esta retroalimentación? Sin duda, su intención es estimular la producción y reflexión de los participantes. En varios casos se les pide poner ejemplos de su práctica profesional:

- «Podrás ampliar con tus comentarios personales [...], cómo concatenas los datos con tu desarrollo personal y profesional» (RC).

En otras ocasiones se les solicita desarrollar un argumento a partir de las lecturas del módulo:

- «Los documentos que nos señalan en este bloque te la pueden aportar» (RC).

Sin embargo, el asesor conduce esta expansión del diálogo a asegurar el aprendizaje de los contenidos del curso. Y, en ese sentido, su potencial dialógico resulta limitado: el profesor, si sigue las instrucciones del asesor, asume que sus saberes experienciales tienen la función de servir de ejemplo para algún concepto preestablecido en la lección y que sus saberes reflexivos tienen la misión de adquirir los contenidos. Su experiencia y conciencia crítica adquieren valor, dentro del territorio del foro, en tanto que se subordinan a los conocimientos y a las habilidades establecidas en el programa de formación y no al contrario; es decir, el programa educativo es un instrumento al servicio del desarrollo creativo de su propia agenda profesional docente.

5. Discusión

Desde una aproximación dialógica de la formación en línea del profesorado, los tres tipos de retroalimentación revelan estrategias discursivas con las que el asesor (tutor) en línea intenta movilizar en los foros el aprendizaje profesional entre pares. Carless (2016) reconoce los foros de discusión como un espacio que puede favorecer la retroalimentación dialógica en un sistema de gestión de aprendizaje como MoodleTM. Sin embargo, si se evalúa la calidad de la construcción social del conocimiento en medios digitales asincrónicos (Lucas *et al.*, 2014), se observan importantes barreras para el aprendizaje dialógico en los tres tipos de retroalimentación identificados. Por un lado, en estos foros la interacción queda subordinada a la concordia entre iguales y a la jerarquía de los contenidos curriculares. Además, la mediación tecnológica impide emitir voz o videograbaación y está al servicio fundamentalmente de la transmisión, no de la creación colaborativa (Pifarré, 2019). Este caso revela, por tanto, las dificultades para generar un ambiente dialógico de formación profesional.

Sin embargo, en estos foros, el análisis del discurso de los asesores nos ayuda a entender el potencial dialógico de su actuación en línea en tres sentidos diferentes, promoviendo el diálogo entre pares de los profesores, la interacción de los profesores con el entorno tecnológico y la adquisición (crítica) del programa de formación (contenidos y actividades). Esta última es la que recoge el paradigma de Hattie y Timperley (2007), referente en los estudios de la retroalimentación. Sin embargo, desde la perspectiva dialógica que proponemos, y adoptando los términos de Garrison *et al.* (2000), la principal labor del asesor en línea no radica en servir de vehículo de enseñanza del programa (presencia didáctica) o de andamiaje para el desarrollo de las habilidades y de los conocimientos de los profesores (presencia cognitiva), sino en ofrecerles un «otro», un interlocutor cercano ante el cual desplegar su motivación y capacidad para formarse (presencial-social).

Para ello, este artículo ofrece una caja de herramientas de análisis del discurso en interacción (véase cuadro 2 y los tres casos detallados) que permite evaluar el alcance dialógico de la retroalimentación en línea del tutor y, por tanto, puede inspirar el diseño de estrategias de evaluación de su calidad pedagógica. La perspectiva asumida es menos descriptiva, más interpretativo-crítica, que la de otros trabajos (Colmenares y Castillo, 2009). Este marco se aplicó a la actuación discursiva del asesor en foros en línea, pero podría aplicarse en ambientes de interacción sincrónica (en una clase en línea, por ejemplo) o en entornos de interacción asincrónica más abiertos, menos instruccionalizados (como comunidades de aprendizaje en WhatsApp o Facebook, por ejemplo).

En los tres casos observamos la tensión entre la vocación dialógica del asesor por animar la participación de los profesores en el foro y las limitaciones «monológicas» (Bajtín, 1997), es decir, tendentes a generar una experiencia de aprendizaje individual y jerarquizada del entorno instruccional. En síntesis: el dialogismo crítico del primer tipo de retroalimentación enfrenta la cordialidad entre docentes; el dialogismo interaccional del segundo se topa con las limitaciones de la arquitectura tecnológica; y el dialogismo curricular del tercer tipo impulsa y frena al mismo tiempo la recuperación de los saberes docentes, encerrándolos en las fronteras del programa de contenidos. En el cuadro 3 se definen esas tensiones dialógicas.

Cuadro 3. Tipos de retroalimentación en línea en foros de formación docente desde una perspectiva dialógica

Tipo de dialogismo	Estrategia de retroalimentación dialógica	Función dialógica	Condición o limitación monológica
Dialogismo crítico.	El asesor actúa como «abogado del diablo» para impulsar la construcción social de conocimiento.	Cuestionar y propiciar el diálogo respecto a uno mismo (a su práctica pedagógica, a su comprensión de la teoría).	La cortesía gremial entre docentes, que inhibe el potencial de discusión.

Tipo de dialogismo	Estrategia de retroalimentación dialógica	Función dialógica	Condición o limitación monológica
Dialogismo interaccional.	El asesor actúa como «anfitrión» del foro, cuidando la política de actuación digital que favorece la interacción.	Propiciar el diálogo entre los docentes.	La configuración asincrónica y textual del foro, que reduce la presencia del otro y la comunicación viva.
Dialogismo curricular.	El asesor actúa como «supervisor» de la adquisición de los participantes de los contenidos curriculares para desarrollarlos, concretarlos o ejemplificarlos.	Propiciar el diálogo respecto a los contenidos del curso.	La autoridad del currículo y su diseño instruccional, que limitan la agenda conversacional entre participantes.

Fuente: elaboración propia.

Los casos analizados revelan, desde una perspectiva dialógica, tres tipos de retroalimentación del asesor en los foros en línea (véase cuadro 3): crítica, interaccional y curricular. En el primer caso, el asesor asume el rol de abogado del diablo para animar a los profesores a superar los límites de la concordia intelectual y promover un espacio de discusión y construcción social de conocimiento. Sin embargo, la cordialidad mutua entre los docentes hace del foro un entorno de construcción de reconocimiento social. El sentido dialógico crítico del asesor es frenado por el valor afectivo-social. En el segundo caso, como anfitrión del foro, el asesor les recuerda a los profesores las normas de convivencia y participación para hacer cálido y cercano un entorno inicialmente ajeno, distante y frío. Su condición dialógica, por tanto, radica en el cuidado de una interacción digital más horizontal y humana. Pero las características de la tecnología utilizada constriñen las posibilidades de vivificar ese espacio, haciéndolo gravitar hacia la asincronicidad, la textualidad y la estandarización. Si el primer dialogismo radica en la posición intelectual y el segundo en la política de participación, en el tercer caso el asesor supervisa el alcance de los mensajes de los profesores y les pide ampliar su contenido. Se enfoca, por tanto, en la extensión y contenido de lo comunicado. Esa expansión, recuerda el asesor, debe vincularse a la teoría del módulo y a los propósitos curriculares específicos del foro. El asesor apoya el avance de la participación de los docentes, pero dentro de un cauce programático.

6. Conclusiones

La definición de cada uno de los tres tipos de retroalimentación (crítica, interaccional y curricular) y la identificación de sus respectivas limitaciones (cortesía gremial, tecnología

monológica y autoridad del currículo) permiten fundamentar el diseño de estrategias y herramientas de evaluación formativa de carácter dialógico. Mueven, de hecho, a repensar la función misma de la evaluación, liberándola de la medición del aprendizaje y enfocándola en la coproducción de conocimiento, desvinculando, por tanto, la retroalimentación de los límites del currículo.

El tutor, no supeditado ya a la función de establecer un juicio evaluativo o a inducir con preguntas, al modo socrático, la reflexión crítica sobre esa teoría (Kutugata Estrada, 2016), puede enfocar su retroalimentación a recopilar y sistematizar lo aportado por los profesores en el foro, resaltando prácticas significativas, desvelando tensiones subyacentes o proponiendo visiones integradoras. Documentando, por tanto, y reconstruyendo sus saberes profesionales (Fontana *et al.*, 2021).

Todo ello necesita, también, un diseño dialógico de la tecnología del foro, transformando la plataforma virtual en un escenario de interacción más que de información y, por tanto, en un lugar social más que en un medio de contenidos y actividades. De hecho, el auténtico libro de texto del curso es el discurso polifónico, en construcción, generado por la discusión, por una cultura emergente de la colaboración (Teräs, 2016). La tecnología, por tanto, opera como una red e interconecta usuarios y mensajes, tal y como sucede en las comunidades virtuales informales de profesores (Murua Anzola *et al.*, 2014), en sintonía con otras experiencias en línea donde los docentes analizan sus clases capturadas en videgrabaciones (Ruiz Cabezas *et al.*, 2020) o donde comparten recursos educativos (Frumin *et al.*, 2018).

De hecho, entendida así, la retroalimentación en la plataforma se vuelve una estrategia para hacer de la evaluación un instrumento de evolución permanente. Y este cambio, desde la educación dialógica, debe ser coproducido por el diálogo crítico y la participación de los profesionales de la educación. El aprendizaje no es necesariamente adquisición del currículo, sino discusión del currículo. Coincidimos, por tanto, con Tobón (2019) cuando, desde una teoría socioformativa, dirige la misión de la evaluación a la mejora de las capacidades integrales y a la resolución colaborativa de los problemas que aquejan a una comunidad; y con Buitrago Ramírez *et al.* (2018), al vincular la evaluación formativa con actividades auténticas, vinculadas a contextos reales.

En definitiva, proponemos una dirección diferente a la corriente en auge de la «plataformización» (Bullich, 2018). No negamos los beneficios de mejorar la usabilidad de los recursos formativos autodirigidos (Turpo-Gebera *et al.*, 2021), pero abogamos por un modelo dialógico de formación en línea basado en el reconocimiento, la discusión crítica y el intercambio de saberes y prácticas de los profesores. La pieza que este artículo suma se integra en un conjunto de iniciativas más amplias que, por un lado, defienden el valor del diálogo reflexivo como herramienta cognitiva para la mejora profesional (Lee y Brett, 2015; Ollinheimo y Hakkarainen, 2023) y, por otro, conciben la tecnología como un espacio relacional, de diálogo y colaboración (Pifarré, 2019; Pifarré y Li, 2021; Sawyer, 2021) más que como un dispositivo de transmisión de información o de retroalimentación automatizada (Gros Salvat y Cano García, 2021).

Referencias bibliográficas

- Alexander, R. (2018). Developing dialogic teaching: genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Bajtín, M. M. (1997). *Hacia una filosofía del acto ético: de los borradores y otros escritos* [trad. Tatiana Bubnova]. Universidad de Puerto Rico/Anthropos.
- Buitrago Ramírez, M.^a T., Cabezas Landeros, M., Castillo Urrego, J. Moyano Nieto, A. M.^a y Pinzón Tovar, M. A. (2018). Evaluación auténtica: un camino hacia la transformación de las prácticas pedagógicas. *Educación y Desarrollo Social*, 12(1), 74-89. <https://doi.org/10.18359/reds.3359>
- Bullich, V. (2018). La «platformisation» de la formación. *Distances et Médiations des Savoirs*, 21. <https://doi.org/10.4000/dms.2096>
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. En M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory* (pp. 1-6). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1
- Carrillo, C. y Flores, M.^a A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 466-487. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821184>
- Castro Larroulet, C. y Moraga Tonomi, A. (2020). *Evaluación y retroalimentación para los aprendizajes*. <https://educacionsuperior.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/49/2020/04/6-Modelo-Evaluacion-y-retroalimentacion-aprendizajes.pdf>
- Colmenares, A. M. y Castillo, N. (2009). Aproximación a un modelo metodológico para el análisis de las interacciones discursivas en línea. *Apertura*, 1(1), 48-65. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/110/114>
- Cordero Arroyo, G. y Cano García, E. (2022). Oferta de formación en línea para docentes en México y España. *IE. Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 13. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v13i0.1534
- Czerwonogora, A. (2017). Análisis de foros colaborativos en línea en un curso de formación en TIC para docentes y profesionales de Enfermería. *Virtualidad, Educación y Ciencia*, 15(8), 76-91. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/view/18959>
- Davies, B. y Harré, R. (1990). Positioning: the discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43-63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Dede, C., Jass Ketelhut, D. J., Whitehouse, P., Breit, L. y McCloskey, E. (2009). A research agenda for online teacher professional development. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 8-19. <https://doi.org/10.1177/0022487108327554>
- Evain, C. y Marco, C. de. (2020). The effect of reflexive feedback on teacher-trainer performance in a distance-learning context. *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 13(4), 11-24. <https://doi.org/10.18848/1835-9795/CGP/v13i04/11-24>
- Fernández-Cárdenas, J. M. (2014). El dialogismo: secuencialidad, posicionamiento, pluralidad e historicidad en el análisis de la práctica educativa. *Sinéctica*, 43, 1-21. <https://sinectica.ite.so.mx/index.php/SINECTICA/article/view/17>
- Fontana, A., Niedzwiecki, D. y El Jaber, G. (2021). *Los foros virtuales: ¿ágora de la palabra en un tiempo sin tiempo?* ISEP-Flacso Argentina.
- Frumin, K., Dede, C., Fischer, C., Foster, B., Lawrenz, F., Eisenkraft, A., Fishman, B., Jurist, A. y McCoy, A. (2018). Adapting to large-scale changes in advanced placement biology, chemistry, and physics: the impact of online teacher communities. *International Journal of Science Education*, 40(4), 397-420. <https://doi.org/10.1080/09500693.2018.1424962>

- García Aretio, L. (2019). El problema del abandono en estudios a distancia. Respuestas desde el diálogo didáctico mediado. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(1), 245-270. <http://dx.doi.org/10.5944/ried.22.1.22433>
- García Cabrero, B., Márquez Ramírez, L., Bustos Sánchez, A., Miranda Díaz, G. A. y Espíndola, S. M. (2008). Análisis de los patrones de interacción y construcción del conocimiento en ambientes de aprendizaje en línea: una estrategia metodológica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1), 1-19. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/179>
- García Cabrero, B. y Pineda Ortega, V. C. (2010). La construcción de conocimiento en foros virtuales de discusión entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(44), 85-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14012513006>
- Garrison, D. R., Anderson, T. y Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2-3), 87-105. [https://doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)
- Gómez García, M., Boumadan Hamed, M., Poyatos Dorado, C. y Soto Varela, R. (2020). Formación docente en línea a distancia. Un análisis de los perfiles y la opinión de los profesores. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(2), 95-111. <https://doi.org/10.6018/reifop.423001>
- Gros Salvat, B. y Cano García, E. (2021). Procesos de feedback para fomentar la autorregulación con soporte tecnológico en la educación superior: revisión sistemática. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(2), 107-125. <https://doi.org/10.5944/ried.24.2.28886>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill/Interamericana.
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1.091-1.112. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Kutugata Estrada, A. (2016). Foros de discusión: herramienta para incrementar el pensamiento crítico en educación superior. *Apertura*, 8(2), 84-99. <http://dx.doi.org/10.32870/Ap.v8n2.887>
- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M. y Kimmons, R. (2020). Examining a decade of research in online teacher professional development. *Frontiers in Education*, 5, 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.573129>
- Lee, K. y Brett, C. (2015). Dialogic understanding of teachers, online transformative learning: a qualitative case study of teacher discussions in a graduate-level. *Teaching and Teacher Education*, 46, 72-83. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.001>
- Lira García, A. A. y Brunett Zarza, K. (2021). Indicadores para evaluar la calidad en un curso de capacitación e-learning en México. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 20, 83-102. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.610>
- Loyola, C. y Carvajal, A. (2019). Retroalimentación efectiva de las prácticas pedagógicas: el caso de las conversaciones desafiantes. *Revista Estudios en Educación*, 2(3), 67-96. <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/67>
- Lu, L.-F. L. y Jeng, I. (2020). Knowledge construction in inservice teacher online discourse: impacts of instructor roles and facilitative strategies. *Journal of Research on Technology in Education*, 39(2), 183-202. <https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782479>
- Lucas, M., Gunawardena, C. y Moreira, A. (2014). Assessing social construction of knowledge

- online: a critique of the interaction analysis model. *Computers in Human Behavior*, 30, 574-582. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.050>
- Matusov, E. y Pease-Alvarez, L. (2020). Moving from collaboration to critical dialogue in action in education. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 8, 1-19. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.292>
- McGinn, K., Morettini, B. y Vernon-Dotson, L. (2018). «It's Pretty bad out there»: challenging teacher perspectives through community engagement in a mentor training program. *School Community Journal*, 28(2), 159-188. <http://www.adi.org/journal/2018fw/LuetEtAIFall2018.pdf>
- Monllor Valentín, J. (2015). Uso de Moodle en el Instituto de Educación Secundaria. La Torreta: un estudio de caso. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 2, 17-29. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.49>
- Murua Anzola, I., Cacheiro González, M.^a L. y Gallego Gil, D. (2014). Las cibercomunidades de aprendizaje (cCA) en la formación del profesorado. *RED. Revista de Educación a Distancia*, 43, 1-29. <https://revistas.um.es/red/article/view/236801>
- Ollinheimo, A. y Hakkarainen, K. (2023). Critical thinking as cooperation and its relation to mental health and social welfare. *New Ideas in Psychology*, 68. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2022.100988>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja, N., Vanslambrouck, S. y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Education Tech Research Development*, 67, 1.145-1.174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Pifarré, M. (2019). Designing a dialogic technology-enhanced pedagogy to support collaborative creativity. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 425-438). Routledge.
- Pifarré, M. y Li, L. (2021). Characterizing and unpacking learning to learn together skills in a wiki project in primary education. *Thinking Skills and Creativity*, 29, 45-58. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.06.004>
- Reimers, F. M. y Schleicher, A. (2020). *Schooling Disrupted, Schooling Rethought: How the COVID-19 Pandemic is Changing Education. Preliminary Version*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/education_continuity_v3.pdf
- Rekalde Rodríguez, I. y Mendia Urrutia, A. (2020). La mentoría en el impacto académico del profesorado novel de la UPV/EHU. *Estudios Pedagógicos*, 46(2), 191-213. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200191>
- Romero Gutiérrez, M., Martínez Chico, M.^a y Jiménez Liso, M.^a R. (2018). Enseñanza por indagación para la formación de educadores ambientales. Análisis del foro online en un máster interuniversitario. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(3), 97-118. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i3.7994>
- Ruiz Cabezas, A., Castañar Medina, M.^a, Pérez Navío, E. y Medina Rivilla, A. (2020). University teachers' training: the digital competence. *Píxel Bit. Revista de Medios y Educación*, 58, 181-215. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.74676>
- Sawyer, R. K. (2021). The dialogue of creativity: teaching the creative process by animating student work as a collaborating creative agent. *Cognition and Instruction*, 40(4), 459-487. <https://doi.org/10.1080/07370008.2021.1958219>
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea.
- Teräs, H. (2016). Collaborative online professional development for teachers in higher education. *Professional Development in Education*, 42(2), 258-275. <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2014.961094>
- Tobón, S. (2017). *Evaluación socioformativa: estrategias e instrumentos*. Mount Dora.

- Turpo-Gebera, O., Hurtado-Mazeyra, A., Delgado-Sarmiento, Y. y Peréz-Postigo, G. S. (2021). Satisfacción del profesorado con la formación en servicio online: aproximaciones desde la usabilidad pedagógica. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 62, 39-70. <https://doi.org/10.12795/pixelbit.79472>
- UPN. (2017). *Documento Base del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio*. https://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC_BASE_Revisin_LINI_febrero_2020.pdf
- UPN. (2021). *Programa Integral de Desarrollo Institucional 2020-2024*. <https://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/plan-institucional>
- Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova*, 14(17), 205-228. <https://doi.org/10.21830/19006586.9>
- Wegerif, R., Mercer, N. y Major, L. (2020). Introduction to the theory of dialogic education. En N. Mercer, R. Wegerif y L. Major (Eds.), *The Routledge International Handbook of Research on Dialogic Education* (pp. 3-12). Routledge.

id Sergio Reyes-Angona. Doctor en Innovación Didáctica en la Sociedad del Conocimiento por la Universidad Complutense de Madrid (España) y en Innovación Educativa por el Tecnológico de Monterrey (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (nivel I). En 2020-2022 realizó una estancia posdoctoral (Proyecto Felpeb) en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (México). En 2022 inició un contrato posdoctoral María Zambrano como investigador educativo en el equipo COnTIC (Cognición y Contexto mediado por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación) de la Universidad de Lleida (España). Línea principal de investigación: metodologías colaborativas para la formación en línea del profesorado.

id Graciela Cordero Arroyo. Licenciada en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, maestra en Educación por la Universidad de Harvard (Estados Unidos) y doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad de Barcelona (España). Investigadora titular del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México (nivel II). Su línea de investigación es la formación del profesorado, tanto inicial como en servicio. Desde 2020 es responsable técnico del proyecto «Modelo de formación en línea para profesores de educación básica a partir del aseguramiento de la transferencia del aprendizaje docente en el aula», financiado por la Convocatoria de Investigación Científica Básica del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

id Karen Patricia Rivera Ceseña. Maestra en Ciencias Educativas por el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (México). Es estudiante del doctorado en Ciencias Educativas en el mismo instituto. Ha sido asistente de investigación en el IIDE (2016-2022). Asimismo, ha sido docente de Español en Educación Secundaria. Ha colaborado como asistente de docencia en educación superior y en proyectos de investigación nacionales e internacionales en la línea de la formación inicial y continua del profesorado. Es diseñadora y facilitadora de programas de formación (cursos, talleres y diplomados) para docentes y estudiantes de educación básica y superior.

Contribución de autores. Idea: S. R.-A.; Revisión de literatura (estado del arte): S. R.-A., G. C. A. y K. P. R. C.; Metodología: S. R.-A. y K. P. R. C.; Análisis de datos: S. R.-A. y K. P. R. C.; Resultados: S. R.-A., G. C. A. y K. P. R. C.; Discusión y conclusiones, S. R.-A. y G. C. A.; Redacción (borrador original): S. R.-A.; Revisiones finales: G. C. A. y K. P. R. C.; Diseño del proyecto y patrocinios: G. C. A.

ANEXOS

Los tres anexos siguientes documentan con algunos ejemplos el análisis del discurso aplicado a cada uno de los casos. Los autores del artículo creemos que reproducir el caso entero, es decir, todos los mensajes publicados por el asesor y por los participantes en la plataforma del curso en cada uno de los foros, generaría un volumen de información que podría ir en detrimento de la eficacia editorial y de la atención lectora.

Anexo 1

Análisis crítico del discurso de los mensajes del asesor y de los docentes en formación en el foro del bloque I del módulo «Equidad, inclusión y convivencia» (P11-20-3, LEP, LINI, UPN, 2020)

Autores/as	Categorías analíticas	Fragmentos ejemplificadores del discurso de participantes en el foro	Interpretación
Davies y Harré (1990).	Posicionamiento y argumento	<p><i>Ejemplo de «compañero»</i></p> <p>«Me es grato leer sus aportaciones, me gustó mucho su aportación de convivencia, pues menciona factores que a muchos de nosotros se nos olvidó tener en cuenta [...]. Me parece importante rescatar estas palabras [...], pues son un punto de partida para comenzar a combatir la violencia escolar» (MR).</p> <p><i>Ejemplo de «juez moral»</i></p> <p>«Cuando existe una buena convivencia, se respira un ambiente más sano y esto es muy beneficioso para nuestros alumnos, ya que ellos son la prioridad en todo momento» (CC).</p>	<p>Los participantes asumen la posición de:</p> <p>«Compañero»: el mensaje refuerza la coincidencia (no la posible divergencia), el reconocimiento de verdad en lo que el colega dijo, el valor de su aportación, la empatía de coincidir con él/ella.</p> <p>«Juez moral»: el discurso se dirige a la emisión de juicios de verdad (constatación de reglas, axiomas) y de «idealidad» (el señalamiento del modo en que las cosas deberían suceder) a colación de lo que otro colega dijo.</p>
Hyland (2002, 2005).	Autoridad versus invisibilidad.	<p><i>Ejemplo de invisibilidad</i></p> <p>«Para tener una mejor convivencia, debemos relacionarnos de forma</p>	<p>Predomina la «invisibilidad». Es paradójico que, en una actividad cuyo propósito pedagógico es «recuperar los saberes del docente»,</p>

Autores/as	Categorías analíticas	Fragmentos ejemplificadores del discurso de participantes en el foro	Interpretación
Hyland (2002, 2005). (cont.)	Autoridad versus invisibilidad.	respetuosa con los demás [...]. Además, debemos ser responsables de la integridad de nuestros alumnos y gestionar acciones que los beneficien» (VH).	dichos saberes quedan disueltos en juicios de valor emitidos desde la impersonalidad, en frases copulativas (predomina la voz media), y orientados a un plano universal, descontextualizado, de aplicación. Incluso, cuando se formula en primera persona, se utiliza con frecuencia el «plural mayestático» (el «nosotros» genérico).
Lucas, Gunawardena y Moreira (2014).	Modelo de análisis de la interacción: construcción interactiva del conocimiento.	<p>Fase I. Compartir y comparar información</p> <p>Expresiones de identificación: «Coincido contigo en que» (EL), «Coincido en su totalidad con usted» (CH) o «Comparto plenamente su concepto de...» (GN).</p> <p>Expresiones de aprecio: «Me es grato leer sus aportaciones» (MR) o «Me encantan todos los términos que utilizas» (EL).</p> <p>Expresiones de juicio positivo: «Me parece muy completa su aportación» (CH) o «Me da una visión más certera» (DA).</p> <p>Expresiones de reproducción (paráfrasis): «Como lo menciona...» (TA) o «Como usted bien nos dice...» (GN).</p>	Predomina de forma abrumadora la fase I o el «establecimiento del acuerdo», con fórmulas de identificación, aprecio, juicio positivo o reproducción (paráfrasis).

Fuente: elaboración propia.

Anexo 2

Análisis crítico de los mensajes de los docentes en formación en el foro del bloque I del módulo «El uso de metodologías, estrategias didácticas para el aprendizaje» (P10-21-1, LEP, LINI, UPN, 2021)

Autores/as	Categorías analíticas	Fragmentos ejemplificadores del discurso de participantes en el foro	Interpretación
Davies y Harré (1990).	Posicionamiento y argumento.	<p><i>Ejemplo de «cuidador social»</i></p> <p>«Por cierto, necesitamos ser más humanos en la educación a distancia, ojalá pueda cargar una fotografía de su rostro» (en respuesta a PZ).</p> <p><i>Argumento:</i> velar por la publicación de la foto significa contribuir a «humanizar» y generar presencia personal que aminore el anonimato e impersonalidad en internet.</p> <p>«Déjanos algunas palabras aquí, porque, para ser sincero, parece envío de tareas, más que espacio donde se vean las opiniones en colectivo» (en respuesta a RM).</p> <p><i>Argumento:</i> velar por la visibilización directa del mensaje facilita la visibilidad «colectiva» del mismo.</p>	El asesor asume la posición de «cuidador» del buen funcionamiento de la interacción humana en ese espacio digital y promueve las «normas de convivencia». Sus mensajes corrigen a los docentes que no tienen foto en el perfil o que no publican el mensaje directamente, sino que lo cargan en un documento adjunto.
Hyland (2002, 2005).	Autoridad versus invisibilidad.	<p><i>Ejemplo de invisibilidad</i></p> <p>«Para tener una mejor convivencia debemos de relacionarnos en forma respetuosa con los demás [...]. Además, debemos ser res-</p>	En los mensajes orientados al cuidado social predomina la «invisibilidad». El hecho de estar señalándoles lo incorrecto de su conducta digital, de pedirles que cambien la forma de actuar en el



Autores/as	Categorías analíticas	Fragmentos ejemplificadores del discurso de participantes en el foro	Interpretación
Hyland (2002, 2005). (cont.)	Autoridad versus invisibilidad.	ponsables de la integridad de nuestros alumnos y gestionar acciones que los beneficien» (VH).	foro, puede llevar a la confrontación y centrar la atención en la «persona» del asesor. Pero este diluye su autoridad en fórmulas de cortesía o en frases impersonales.
Lucas, Gunawardena y Moreira (2014)	Modelo de análisis de la interacción: construcción interactiva del conocimiento.	<p>Fase I. Compartir y comparar</p> <p><i>Expresiones de identificación</i></p> <p>«Así es, Mtra. Crear es experimentar y hacer significativo el aprendizaje» (en respuesta a CZ).</p> <p>«En efecto, no es fácil para un sistema que anteriormente estaba basado en la enseñanza vertical y no en la construcción horizontal» (en respuesta a AT).</p> <p>Fase II. Descubrir y explorar disonancias o inconsistencias</p> <p><i>Operativo-conductuales</i></p> <p>«Sería tan amable de escribirnos unas líneas aquí, como le pedí» (en respuesta a AC).</p> <p>«Aquí hace falta escribir directamente» (en respuesta a AV).</p>	<p>Cuando su comentario se orienta al contenido del mensaje del docente, la tendencia es expresar acuerdo, integrando el argumento explícito o implícito del docente en un axioma de mayor alcance o universalidad.</p> <p>Cuando el comentario se enfoca a corregir la operación digital, el asesor legitima la razón de ser de esa «política», eludiendo la disonancia personal y construyendo un espacio de concordia.</p>

Fuente: elaboración propia.

Anexo 3

Análisis crítico de los mensajes de los docentes en formación en el foro del bloque II del módulo «El uso de metodologías, estrategias didácticas para el aprendizaje» (P11-21-1, LEP, LINI, UPN, 2021)

Autores/as	Categorías analíticas	Fragmentos ejemplificadores del discurso de participantes en el foro	Interpretación
Davies y Harré (1990).	Posicionamiento y argumento.	<p><i>Ejemplos de la posición de «supervisor» de la adquisición del currículo</i></p> <p>«Te pido que amplíes este párrafo» (en respuesta a IC), «Creo que debes revisar los documentos de este bloque y reescribirlo» (en respuesta a MF) o «Considero que la primera respuesta debes ampliarla para mejorar la comprensión (en respuesta a MC).</p> <p><i>Argumento:</i> ampliar la reflexión, precisarla, ejemplificarla y relacionarla con las lecturas garantiza la adquisición de ese conocimiento curricular.</p>	El asesor asume el rol de impulsar el desarrollo del contenido del módulo, formulando preguntas o indicando los tópicos que el docente debe abordar en sus próximos mensajes en el foro, pidiéndole más precisión o ejemplos, o bien indicándole que amplíe sus respuestas. Eventualmente, él mismo incluye la respuesta esperada, aunque su misión sea inducir al docente a elaborarla, no tanto a partir de una estrategia mayéutica (con dilemas que provoquen su razonamiento), sino deíctica, indicándole las «partes» que debe expandir.

Hyland (2002, 2005).	Autoridad versus invisibilidad.	<p><i>Ejemplo de autoridad</i></p> <p>«Amplía los referentes de [...]» (en respuesta a MC).</p> <p>«Te pido que nos amplíes tus opiniones al respecto de [...]» (en respuesta a LA).</p>	El asesor no visibiliza su «yo» subjetivo desde el cual emite los juicios respecto a la pertinencia o no de los comentarios de los docentes, es decir, no juega el rol de un participante polémico de la comunidad, sino que implícitamente refuerza la autoridad de su figura, colocándose en la posición de pedir más información. Domina el uso del modo imperativo, bien en su forma directa, o bien con fórmulas atenuadas en cláusulas incoativas.
----------------------	---------------------------------	--	--



Autores/as	Categorías analíticas	Fragmentos ejemplificadores del discurso de participantes en el foro	Interpretación
Lucas <i>et al.</i> (2014).	Modelo de análisis de la interacción: construcción interactiva del conocimiento.	<p>Fase I. Compartir y comparar</p> <p><i>Expresiones de identificación</i></p> <p>«Está muy completo e interesante y nos permite al grupo conocer tus experiencias y acrecentar tus conocimientos» (en respuesta a MF).</p> <p>«Amplios e interesantes tus comentarios. Es necesario crear ambientes óptimos, que brinden seguridad (en respuesta a MO).</p> <p>Fase II. Descubrir y explorar disonancias o inconsistencias</p> <p><i>Expresiones de confrontación</i></p> <p>«Te pido que vuelvas a realizar tu actividad, tomando en consideración lo solicitado en un inicio, que es [...]» (en respuesta a DC).</p> <p>«De inicio, comentas puntos interesantes y tratando de darles el toque educativo, pero te pido que amplíes tus respuestas, considerando los siguientes parámetros» (en respuesta a LP).</p>	<p>El asesor asume la función comunicativa de validar o no el comentario de los participantes. Cuando lo valida, puede subrayar su acuerdo, agregando más afirmaciones. Cuando no lo valida, solicita explícitamente al participante que amplíe o precise el contenido de lo que ya publicó.</p> <p>En ese sentido, la disonancia no afecta al contenido de lo que el docente dijo, sino a la extensión o precisión del mismo. No provoca, por tanto, una evolución dialéctica en la construcción del conocimiento, sino una amplificación dentro del mismo cauce.</p>

Fuente: elaboración propia.