



## LITERACIDAD PARA LA RETROALIMENTACIÓN EN LA FORMACIÓN EN LÍNEA DE DOCENTES EN SERVICIO

### **Karen Patricia Rivera Ceseña**

*Universidad Autónoma de Baja California - Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*

a340734@uabc.edu.mx

### **Graciela Cordero Arroyo**

*Universidad Autónoma de Baja California - Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*

gcordero@uabc.edu.mx

### **Luis Horacio Pedroza Zúñiga**

*Universidad Autónoma de Baja California - Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo*

horacio.pedroza@uabc.edu.mx

**Área temática:** Procesos de formación

**Línea temática:** Procesos formativos de alumnos, profesores, académicos, supervisores, directivos (niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores)

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



## Resumen

La importancia de la retroalimentación es referida tanto en los entornos presenciales como en los virtuales o a distancia. Para que los estudiantes logren obtener el mayor provecho de la retroalimentación, éstos requieren comprometerse y participar activamente en el proceso que ésta conlleva. Sin embargo, ello no puede darse por sentado en los alumnos, sino que debe ser desarrollado en el contexto académico, es decir, es necesario desarrollar la literacidad del estudiante para la retroalimentación. En materia de formación continua en línea del profesorado se ha identificado que los programas que ofrecen retroalimentación son reportados como ofertas de calidad para docentes en servicio. El estudio tuvo el objetivo de identificar los conocimientos, habilidades y disposiciones que expresan los docentes en servicio acerca de la retroalimentación en su experiencia de formación continua en línea en la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Se presenta un estudio exploratorio planteado desde el paradigma interpretativo, con el método de estudio de casos. Se hicieron cinco entrevistas semiestructuradas a egresados de la LEP y se aplicó análisis cualitativo del contenido. Los resultados describen tres elementos la literacidad para la retroalimentación: 1) conocimientos, 2) habilidades y 3) disposiciones.

**Palabras clave:** educación virtual, formación continua de profesores, formación docente, literacidad, retroalimentación.

## Introducción

La retroalimentación efectiva es parte esencial del proceso de enseñanza, ya que se reconoce como uno de los principales potenciadores del aprendizaje de los estudiantes (Hattie y Timperley, 2007; Wisniewski et al., 2020). Dada su relevancia, la retroalimentación también representa uno de los retos más importantes en el contexto educativo (Carless y Boud, 2018), ya que se indica en antecedentes investigación que los estudiantes de educación superior suelen estar insatisfechos con la retroalimentación que reciben (Molloy et al., 2020).

En la actualidad, los planteamientos teóricos en el campo de la retroalimentación apuntan a una perspectiva procesual de la retroalimentación, con enfoque bidireccional y dialógico, es decir, con el involucramiento activo tanto de enseñantes como de aprendices, que comparten responsabilidades y actividades (Carless, 2016).

Winstone et al. (2019) señalan que, para que los estudiantes logren obtener el mayor provecho de la retroalimentación, éstos requieren comprometerse y participar activamente en el proceso que ésta conlleva, así como ser capaces de comprender los elementos que implica. Sin embargo, dichas habilidades o capacidades no pueden darse por sentadas en los alumnos, sino que deben ser desarrolladas en el contexto académico (Sutton, 2012).

En este sentido Sutton (2012) propone el término literacidad del estudiante para la retroalimentación (*student feedback literacy*). A partir de los planteamientos de dicho autor, Carless y Boud (2018) ampliaron el concepto de literacidad del estudiante para la retroalimentación, para definirla como los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para dar sentido a la información en el proceso de retroalimentación y utilizarla para mejorar la tarea o las estrategias de aprendizaje, tomando en cuenta los roles de participación de los aprendices y los formadores (p. 1316).

La importancia de la retroalimentación es referida tanto en los entornos presenciales como en los virtuales o a distancia (Espinoza y Ricaldi, 2018). Asimismo, la retroalimentación es reconocida como una de las principales características de la formación en línea de calidad para docentes en servicio (Philipsen et al., 2019).

Dado el avance de la tecnología y los beneficios en cuanto a flexibilidad y acceso que ofrece la modalidad en línea, esta oferta formativa ha ganado terreno en la formación de profesores en servicio (Lay et al, 2020). Se identifican distintos formatos o posibilidades para brindar formación en línea, principalmente, pueden dividirse en ofertas sin acompañamiento y con acompañamiento.

Si bien se indica que los programas formativos en línea que cuentan con procesos de retroalimentación favorecen la calidad de la formación ofertada; se desconoce si los docentes en formación cuentan con los conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para hacer uso óptimo de la retroalimentación. Es decir, si han desarrollado la literacidad para la retroalimentación en línea.

En México, una de las instituciones más reconocidas en el campo de la formación docente es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente, la UPN oferta el Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio (las cuales se conocen como LINI, por Licenciaturas de Nivelación), el cual se compone de cuatro licenciaturas ofertadas en modalidad virtual (UPN, 2017), a través de la plataforma Moodle.

Una de las principales características de las LINI es que ofrecen acompañamiento a los profesores en servicio durante su trayecto formativo. El acompañamiento se da a partir de dos figuras: el Tutor y los Asesores en Línea. El Tutor se encarga de dar seguimiento constante a los profesores en formación durante toda la licenciatura. Por su parte, los Asesores en Línea tienen la tarea de “orientar, retroalimentar, dar seguimiento y evaluar a los estudiantes de las Licenciaturas en cada uno de los módulos” (UPN, 2017, p. 216).

Al plantear, desde el Documento Base de las LINI (UPN, 2017), la retroalimentación como una de las acciones primordiales que deben tener lugar en los módulos (asignaturas impartidas en *Moodle*), se considera pertinente estudiar la manera en que los profesores en formación participan en los procesos de retroalimentación y analizar su literacidad para la retroalimentación, desde su experiencia en una de las LINI, la Licenciatura en Educación Primaria (LEP). Ya que, si bien se establece normativamente que debe brindarse retroalimentación, se desconoce si los aprendices de estas licenciaturas cuentan con los conocimientos, habilidades y disposiciones para involucrarse activamente en el proceso de retroalimentación y, con ello, obtener el máximo provecho del mismo.

El objetivo específico de esta ponencia es presentar resultados parciales de la primera etapa de una investigación en desarrollo. Se buscó identificar los conocimientos, habilidades y disposiciones que expresan los docentes en servicio acerca de la retroalimentación en su experiencia de formación continua en línea en la LEP.

## Desarrollo

El estudio es de alcance exploratorio planteado desde el paradigma interpretativo (Erickson, 1997) con el método de estudio de casos (Stake, 1999). Se contó con la participación de cinco docentes en servicio egresados de la LEP de la UPN. Los informantes residen en distintos estados de la República Mexicana (Quintana Roo, Yucatán, Querétaro y Jalisco) y cuentan con diversa experiencia laboral y formación académica previa a la LEP.

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada (Díaz-Bravo et al., 2013). El guion de entrevista, se construyó a partir de los primeros acercamientos a la revisión de la literatura acerca de la literacidad para la retroalimentación. El guion se estructuró en cuatro dimensiones: antecedentes académicos, experiencia laboral, experiencia en la LEP y retroalimentación.

Por medio de correo electrónico, se hizo llegar una invitación a cada uno de los docentes para participar en el estudio. Dada la localización geográfica de los participantes, las sesiones de entrevista se aplicaron por medio de videollamada. Previo al inicio de cada entrevista, se solicitó autorización a los participantes para grabar el audio de las sesiones, recordándoles el carácter anónimo de sus intervenciones y el uso de la información con fines académicos.

Tras la transcripción, el corpus de datos resultó en 94 cuartillas. El procesamiento de los datos se llevó a cabo a partir del análisis cualitativo de contenido (ACC) (Cáceres, 2003; Mayring, 2000). Cáceres (2003) señala que el procedimiento general de la técnica de ACC se da en seis pasos no lineales: 1) selección del objeto de análisis, 2) desarrollo del preanálisis, 3) definición de las unidades de análisis, 4) establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación, 5) desarrollo de categorías y 6) integración de los hallazgos.

La primera propuesta del libro de códigos se diseñó a partir de codificación deductiva (Saldaña, 2009) con los rasgos de la literacidad para la retroalimentación identificados en los planteamientos de Carless y Boud (2018) y Molloy et al. (2020). Se complementó con codificación inductiva de los datos recabados (Saldaña, 2009). El libro de códigos fue revisado en varias ocasiones, teniendo como producto tres versiones.

El libro de códigos fue sometido a un proceso de intercodificación con la intención de calcular su índice de confiabilidad. Se contó con el apoyo de un par académico que también estudia procesos de retroalimentación en formación docente. Se aplicó la fórmula de Holsti (1969) para obtener el coeficiente de confiabilidad en tres ejercicios de intercodificación. En el primero se obtuvo un coeficiente de 0.51. En el segundo se obtuvo un índice de confiabilidad de 0.69 y en el tercero fue de 0.79, el cual, de acuerdo con Mayring (2014) es considerado aceptable.

## Resultados

A continuación, se presentan tres secciones con los elementos de la literacidad para la retroalimentación: conocimientos, habilidades y disposiciones, recuperados de la ya mencionada definición propuesta por Carless y Boud (2018).

### Conocimientos

Parte de los conocimientos requeridos para la literacidad para la retroalimentación son los distintos significados asociados a la retroalimentación y el manejo de lenguaje académico que hace posible la interacción y comprensión de los comentarios (Carless y Boud, 2018; Sutton, 2012). Además, dada la modalidad formativa, los participantes señalaron que el manejo de tecnología también es uno de los conocimientos necesarios para desenvolverse en los módulos y para participar en el proceso de retroalimentación en línea.

A partir de la síntesis de las *definiciones de retroalimentación* dadas por los profesores en formación, se concluye que relacionan este proceso con oportunidades para mejorar y continuar

aprendiendo. En general, los cinco entrevistados refirieron darle un sentido de relevancia y utilidad a la retroalimentación en su proceso de formación continua en línea.

Si bien los docentes manifiestan participar de distintas maneras en la retroalimentación, suelen depender de la información proveniente de una figura externa, pues, en ocasiones, reportan limitar su papel a leer las observaciones y hacer correcciones a sus tareas según los comentarios recibidos, sin mencionar un proceso de reflexión o de implicación. Una de las profesoras indicó que, para ella, retroalimentar es “como corregir: aceptar tu error, corregir y experimentar y aprender cosas nuevas o conocimientos nuevos” (E3 - 3:35).

Por otra parte, uno de los profesores (E5) explicó que, desde su perspectiva, la retroalimentación, además de reconocerla en los comentarios de los AL o de sus compañeros, podía identificarla a través de sus propios avances y entregas, ya que, al construir su actividad de cierre (integradora) retomaba aprendizajes y observaciones de productos anteriores.

La identificación de distintas definiciones atribuidas a la retroalimentación refleja la multiplicidad de significados que pueden manifestarse. Esta diversidad representa la base de las diferentes literacidades para la retroalimentación (Rovagnati y Pitt, 2021), ya que no se considera que hay alguna literacidad única o ideal, sino que estudiantes y profesores tienen diversas literacidades, por lo que conceptualizan, reconocen y se aproximan a la retroalimentación de distintas maneras (Rovagnati y Pitt, 2021, p. 1), puesto que está estrechamente ligada a factores contextuales, culturales y a las experiencias individuales.

El tema en el que los informantes expresaron haber tenido limitantes referentes al *lenguaje académico* fue el manejo y comprensión de las observaciones o solicitudes relacionadas con la citación y referenciación con el uso del Manual de la Asociación Americana de Psicología (APA, por sus siglas en inglés) (E1, E5). Asimismo, se reportó la importancia de contar con saberes técnicos para navegar e interactuar en el entorno en línea con la finalidad de cumplir con las actividades solicitadas en los módulos. El *manejo de tecnología* facilita a los aprendices su experiencia formativa, puesto que de ello depende, en cierta medida, su desempeño en la Licenciatura (E1, E3, E5).

### **Habilidades**

Se encontraron seis habilidades para la literacidad para la retroalimentación: 1) atender criterios de evaluación, 2) interpretar la retroalimentación, 3) ajustar la tarea, 4) participar en retroalimentación entre pares, 5) buscar retroalimentación, y 6) transferir.

*Atender criterios de evaluación* refiere a la habilidad para identificar y utilizar los lineamientos establecidos para el desarrollo de las tareas y valorar el propio producto previo a la entrega o revisión por otra fuente (Carless y Boud, 2018). Los entrevistados mencionaron que en cada módulo contaban con rúbricas para la construcción de las actividades integradoras, con las cuales se guiaban para cumplir con la tarea. Encontraban utilidad a estos instrumentos de evaluación porque “sabía qué era lo que querían, cuál era el objetivo al que ellos deseaban que

yo llegara, qué era lo que tenía que tener el documento” (E3 – 3:51). Así, cada aprendiz tenía la oportunidad de hacer una autoevaluación durante el desarrollo de su tarea.

Para *interpretar la retroalimentación* es necesario comprender y juzgar los comentarios de retroalimentación que se reciben y, con ello, tomar decisiones al respecto (Carless y Boud, 2018). La maestra E4 relató una de sus experiencias con el procesamiento y aceptación de un comentario de retroalimentación, ya que manifiesta que, en ocasiones, la interpretación de un comentario de retroalimentación puede tomar tiempo para el análisis y la asimilación.

mencioné algo de las personas sordomudas en un foro, entonces él [AL] me hizo la corrección: que ya el término no era sordomudo, era nada más ‘personas sordas’ [...] en ese momento pensé ‘ay ¿por qué me lo dijo así como en abierto?’ o sea, me sentí como... no mal, sino que me sentí como expuesta [...] pero ya, después de como dos días [...] como que analicé y reflexioné, ya respondí, así como de agradecimiento por la corrección. (E4 - 5:37)

*Ajustar la tarea* implica que el aprendiz de seguimiento al propio aprendizaje y haga modificaciones al producto a partir de retroalimentación externa o interna. Para tener oportunidad de hacer ajustes a las tareas entregadas, los profesores señalan que era necesario organizar sus tiempos de acuerdo a las fechas establecidas para volver a cargar sus actividades corregidas (E1, E2, E3, E4), así como revisar continuamente la plataforma en espera de comentarios y atender “las expectativas” del formador (E1). Mencionaron también que no todos los AL retroalimentaban en tiempos pertinentes, por los que se veían limitados. Esta habilidad es importante porque refleja el uso que se le da a los comentarios de retroalimentación recibidos y el monitoreo de los mismos y de sus efectos en el aprendizaje.

*Participar en retroalimentación entre pares* es fundamental en el programa formativo, ya que todos los módulos contemplan actividades en foros de discusión que promueven este proceso (E1, E2, E3, E4, E5). Se requiere la habilidad para juzgar el trabajo o desempeño del resto para emitir retroalimentación a sus compañeros, así como para recibirla (Carless y Boud, 2018).

Los docentes reportan que, en estas actividades, sus participaciones se orientaban a hacer comentarios “positivos” (E1, E5). Cuando lo consideraban pertinente, los profesores hacían sugerencias para complementar la información, poniendo de relieve el respeto en la comunicación: “nunca hubo una falta de respeto, algo que digan ‘no estoy de acuerdo con tal’ no, nada. O sea, era ‘maestro fulanito de tal ¿qué te parece si le agregáramos tal cosa?’ y te iban retroalimentando con esa actitud” (E2 - 2:51).

*Buscar retroalimentación* es la habilidad para consultar y obtener retroalimentación de distintas fuentes por iniciativa propia (Carless y Boud, 2018; Molloy et al., 2020). Si bien, no se encontró como una práctica recurrente, sí se identificaron relatos de los profesores en los que acudían a los formadores o a sus compañeros para aclarar dudas en cuanto a las indicaciones, al entorno formativo o a los comentarios de retroalimentación (E1, E3, E4). Además, señalaron que se llegaron a ver en la necesidad de buscar retroalimentación cuando notaban que había

pasado un periodo prolongado desde la entrega de sus tareas (E1, E5). Por otra parte, una de las docentes señaló que también solía buscar retroalimentación con un AL de otros módulos (E4).

La habilidad de *transferir* refiere a aplicar los comentarios recibidos y los aprendizajes desarrollados en tareas o procesos futuros tanto dentro de su trayecto formativo como en el campo laboral, a partir de un cambio en la conducta (Kirkpatrick, 2007; Ornelas et al., 2016). Retomando el relato ya referido, relacionado con la corrección del término “sordomudo”, se toma el ejemplo de cómo la maestra logró transferir este aprendizaje:

teníamos dos niñas que eran sordas [...]. Entonces, sí era así como que el término ‘ay, las niñas que son sordomudas’ y, entonces, me ha servido mucho como para yo compartirlo con mis compañeros ¿no? de ‘ah, mira, pues ya cambió el término, ya no es sordomudo, es sordo’. [...] y ya les empezaba a explicar lo que me decía el Asesor. (E4 - 5:38)

## Disposiciones

Se encontraron seis disposiciones para la literacidad para la retroalimentación: 1) compromiso con la retroalimentación, 2) gestión afectiva, 3) confianza, 4) relación con otros, 5) receptividad y 6) motivación.

El *compromiso con la retroalimentación* refiere al sentido de responsabilidad del aprendiz, relacionada con su participación en el proceso de retroalimentación (Carless y Boud, 2018). Como ejemplo de esta disposición, se presenta el siguiente fragmento, donde la E1 describe “estar al pendiente” en el proceso:

aprendí que no hay que dejar, que no solamente hay que subir la tarea, sino que hay que estar al pendiente para ver las adecuaciones que te da el Asesor y estar siempre entrando a la página, a tu correo para ver si tienes alguna orientación y volver a componer el trabajo y volverlo a subir. (E1 - 1:24)

La *gestión afectiva* es la demostración, gestión y equilibrio de las emociones y sentimientos involucrados o provocados por el proceso de retroalimentación (Carless y Boud, 2018). Los participantes expresaron que, en el proceso de retroalimentación llegaron a experimentar satisfacción (E1), desesperación (E1), incertidumbre (E1), estrés (E1, E2, E4), tristeza (E2), vergüenza (E4), enojo (E4), agradecimiento (E4) y desanimo (E5).

La *confianza* es referida por Song (2022) como una capacidad socioafectiva necesaria para la literacidad del estudiante para la retroalimentación, que indica la confianza que el aprendiz tiene en la competencia con la que cuentan los formadores y sus compañeros para proveerle de retroalimentación. Una de las participantes del estudio mencionó que en los foros “sí había maestras [compañeras] que se veía que leían mucho, o sea, que les gustaba leer y todo, te ponían referencias” (E2 - 2:55), reflejando que ella identificaba que contaban con los conocimientos pertinentes para retroalimentarle.

La *relación con otros* señala las características de la interacción con el resto de los participantes del proceso de retroalimentación en el entorno formativo. Los profesores refirieron que, en su mayoría, se encontraron con entornos cordiales y respetuosos. Para interactuar, cuidaban los aspectos de lenguaje y redacción, ya que la principal vía de interacción es la comunicación escrita (E5).

La *receptividad* es la apertura a nuevas perspectivas y retos derivados del proceso de retroalimentación (Carless y Boud, 2018). Para ello, el estudiante requiere gestionar sus emociones, aprender a interpretar y a juzgar la retroalimentación recibida, tal como ejemplifica una de las informantes, al entrar en conflicto en un primer momento, pero, tras el análisis, lograba asimilar y aceptar la nueva información:

al principio decía 'ay' o sea, sí me molestaba porque me llevaban, a lo mejor, la contra; pero, ya después yo lo veía y decía 'ay sí es cierto, la que está mal en haber comentado eso, pues era yo'. (E4 -5:34)

La *motivación* hace referencia a los estímulos producidos por los comentarios de retroalimentación recibidos. De acuerdo con Shute (2008), la retroalimentación es uno de los principales provocadores de motivación en el proceso de aprendizaje. Así como se producen emociones y sentimientos, también puede derivarse en motivación para continuar con el trayecto formativo y mejorar el desempeño: "ahora sí que me ponía al 100% la otra semana a hacer todas mis tareas, para que tuviese una felicitación, como algo conductual ¿no?" (E5 – 6:30)

## Conclusiones

El análisis deductivo que se implementó permitió identificar distintos elementos referidos en la literatura por Carless y Boud (2018), Molloy et al. (2020) y Song (2022). Asimismo, emergieron códigos deductivos relacionados con las características específicas del programa formativo, la plataforma de aprendizaje y la formación de docentes en servicio.

Se identificó que los informantes del estudio participan de diversas maneras en el proceso de retroalimentación y que ello depende, tanto de sus concepciones individuales, como de la interacción que promueven los formadores bajo su rol. Del mismo modo, se distinguieron maneras distintas de definir la retroalimentación por parte de los profesores en formación, relacionándola en todos los casos con la mejora y el aprendizaje continuo.

En relación con las habilidades para la literacidad para la retroalimentación, se identificaron seis: 1) atender criterios de evaluación, 2) interpretar la retroalimentación, 3) ajustar la tarea, 4) participar en retroalimentación entre pares, 5) buscar retroalimentación, y 6) transferir. Por otra parte, también se definieron seis disposiciones para la literacidad para la retroalimentación: 1) compromiso con la retroalimentación, 2) gestión afectiva, 3) confianza, 4) relación con otros, 5) receptividad y 6) motivación. Con estas habilidades y disposiciones, los informantes señalaban



las distintas maneras de involucrarse en el proceso de retroalimentación, desde la identificación de lineamientos para guiar su desempeño, la gestión de tiempos para hacer cambios en el desarrollo de sus actividades o en sus productos, hasta la regulación afectiva para lidiar con las situaciones derivadas de la retroalimentación. Como señalan Carless y Boud (2018), las habilidades y las disposiciones son componentes relevantes de la literacidad del estudiante para la retroalimentación porque lo llevan a hacer uso productivo de la retroalimentación.

La literacidad para la retroalimentación se desarrolla continuamente, es dinámica e individual, ya que cada estudiante o profesor cuenta con distintas manifestaciones de los conocimientos, habilidades y disposiciones que la componen. En el análisis se concluyó que los elementos de la literacidad para la retroalimentación: conocimientos, habilidades y disposiciones, están estrechamente relacionados, ya que son necesarios y codependientes unos con otros. De acuerdo con Carless y Boud (2018), los tres elementos ayudan al aprendiz a utilizar productivamente la retroalimentación.

Los resultados parciales de esta investigación muestran un acercamiento exploratorio al estudio de la literacidad para la retroalimentación en un contexto de habla hispana, campo que aún no se ha identificado en las revisiones de la literatura. Se vislumbra una amplia agenda de investigación por atender. Como uno de los puntos, es importante señalar que este estudio será utilizado como uno de los insumos principales en el desarrollo de un instrumento para medir la literacidad para la retroalimentación en la formación en línea de docentes en servicio.

## Referencias

- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_389-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1)
- Carless, D. y Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M. y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en Educación Médica*, 2(7), 162-167. [https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72706-6](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72706-6)
- Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza, Métodos cualitativos y de observación* (pp. 195-225). Paidós.

- Espinoza, E. E. y Ricaldi, M. L. (2018, abril). El tutor en los entornos virtuales de aprendizaje. *Universidad: Ciencia, Tecnología e Innovación*, 10(3), 201-210. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/907>
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Holsti, O. R. (1969). *Content analysis for the social sciences and humanities*. Reading Mass
- Kirkpatrick, D. (2007). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Gestión 2000.
- Lay, C. D., Allman, B., Cutri, R. M. y Kommons, R. (2020, septiembre). Examining a Decade of Research in Online Teacher Professional Development. *Frontiers in education*, (15). <https://doi.org/10.3389/educ.2020.573129>
- Mayring, P. (2000, junio). Qualitative Content Analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Social Science Open Access Repository. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/39517>
- Molloy, E., Boud, D. y Henderson, M. (2020). Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(4), 527-540. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>
- Ornelas, D., Cordero, G. y Cano, E. (2016). La transferencia de la formación del profesorado universitario. Aportaciones de la investigación reciente. *Perfiles educativos*, 38(154). <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2016.154.57662>
- Philipsen, B., Tondeur, J., Pareja, N., Vanslambrouck, S. y Zhu, C. (2019). Improving teacher professional development for online and blended learning: a systematic meta-aggregative review. *Education Tech Research Development*, (67), 1145-1174. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09645-8>
- Rovagnati, V. y Pitt, E. (2021). Exploring intercultural dialogic interactions between individuals with diverse feedback literacies. *Assesment & Evaluation in Higher Education*, 47(7). <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.2006601>
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. SAGA Publications.
- Shute, V. (2008, marzo). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Song, B. K. (2022). Bifactor modelling of the psychological constructs of learner feedback literacy: conceptions of feedback, feedback trust and self-efficacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 47(8), 1444-1457. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2042187>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

- Sutton, P. (2012). Conceptualizing Feedback Literacy: Knowing, Being, and Acting. *Innovations in Education and Teaching International - Identities in Transition*, 48(1), 31-40. [https://www.researchgate.net/publication/233018050\\_Conceptualizing\\_feedback\\_literacy\\_knowing\\_being\\_and\\_acting](https://www.researchgate.net/publication/233018050_Conceptualizing_feedback_literacy_knowing_being_and_acting)
- Universidad Pedagógica Nacional. (2017). *Documento Base del Programa de Nivelación Profesional para Docentes en Servicio*. [http://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC\\_BASE\\_Revisin\\_LINI\\_febrero\\_2020.pdf](http://www.upnvirtual.edu.mx/web/images/repositorio/comunes/DOC_BASE_Revisin_LINI_febrero_2020.pdf)
- Winstone, N. E., Mathlin, G. y Nash, R. A. (2019, mayo). Building Feedback Literacy: Students' Perceptions of the Developing Engagement With Feedback Toolkit. *Frontiers in Education*, 4, 1-11. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2019.00039/full>
- Wisniewski, B., Zierer, K. y Hattie, J. (2020). The Power of Feedback Revisited: A Meta-Analysis of Educational Feedback Research. *Frontiers in Psychology*, 10, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>