

Retroalimentación en las prácticas pedagógicas: interacciones entre supervisores universitarios y profesores en formación

Catherine Flores Gómez¹; Paula Villalobos-Vergara²; Daniela Maturana Castillo³; José Francisco Pérez⁴

¹ <https://orcid.org/0000-0002-6877-8025>, Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile, ²<https://orcid.org/0000-0002-1569-8064>, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile, ³<https://orcid.org/0000-0003-1914-4170>, Universidad de Santiago de Chile. Santiago, Chile, ⁴<https://orcid.org/0000-0003-0286-7647>, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Chile

Citar como: Flores, C., Villalobos-Vergara, P., Maturana, D. & Pérez, J. F. (2022). Retroalimentación en las prácticas pedagógicas: interacciones entre supervisores universitarios y profesores en formación. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 16(2), e1576. <https://doi.org/10.19083/ridu.2022.1576>

Recibido: 01/11/2021. **Revisado:** 07/02/2022. **Aceptado:** 26/05/2022. **Publicado:** 30/06/2022.

Resumen

Introducción: Este estudio busca identificar el tipo de intervenciones producida entre supervisores universitarios y profesores en formación durante la fase de retroalimentación en la formación práctica. **Objetivo:** Analizar cómo las interacciones pueden promover la reflexión y autonomía del profesor en formación. **Método:** Enmarcado metodológicamente en un estudio de caso, participaron dos supervisoras y diez profesoras en formación de una universidad pública en Chile. Se examinaron diez transcripciones de video-grabaciones, utilizando el marco de análisis de las relaciones interpersonales de Heron para la descripción de la retroalimentación dada por el supervisor. **Resultados:** Los principales hallazgos dan cuenta de intervenciones en las cuales se distinguen dos focos o ámbitos en los que se centra el diálogo: retroalimentación centrada en habilidades de gestión y procedimientos del aula, y relaciones de retroalimentación predominantemente directivas con presencia de intervenciones no directivas focalizadas en dar apoyo.

Palabras clave: formación de docentes; prácticas pedagógicas; Retroalimentación; supervisión de docentes.

Feedback in field experiences: interactions between university supervisors and student teachers

Abstract

Introduction: This research sought to identify the type of interventions produced between university supervisors and student teachers during feedback phase in practical training, **Objective:** To analyze how interactions can promote reflection and autonomy of teacher in training. **Method:** Methodologically framed in a case study, two supervisors and ten student teachers from a public university in Chile participated. They were examined ten transcripts of video recordings were analyzed using Heron's interpersonal relationship analysis framework for the description of feedback given by the supervisor. **Results:** The main findings account for two interventions areas in which the dialogue is centered: feedback focused on management skills and classroom procedures and predominantly directive feedback with the presence of non-directive interventions focused on giving support.

***Correspondencia:**

Catherine Flores Gómez
catherine.flores@usach.cl

Keywords: initial teacher education, pedagogical practices, feedback, teacher supervision.

Introducción

En la formación inicial docente (FID), las experiencias de práctica y la reflexión en torno a estas cumplen un rol decisivo. Independientemente del modelo de formación predominante, las instituciones formadoras relevan la figura de un académico que supervisa de manera directa parte de estas experiencias (Matsko et al., 2020; Taylor et al., 2014).

Durante el desarrollo de esta labor, la literatura argumenta que los supervisores universitarios necesitan escoger enfoques de supervisión apropiados para abordar las necesidades de desarrollo profesional de los profesores en formación y las características de las situaciones de supervisión (Glickman et al., 2014; Mette et al., 2017).

La interacción entre profesores en formación y supervisores universitarios cobra particular importancia durante la entrevista de posobservación (Flushman et al., 2019). Este momento normalmente consiste en una instancia privada en la que supervisor y supervisado establecen una relación dual asimétrica, donde prevalece un diálogo orientado al análisis y la evaluación del propio desempeño, a fin de favorecer la reflexión en los estudiantes con respecto a sus acciones pedagógicas (Andreucci, 2016).

Como es de esperar, esta instancia de aprendizaje logra ser realmente nutritiva cuando las interacciones con el supervisor están basadas en un diálogo reflexivo en el cual los practicantes asumen una posición de profesionales seguros de sus conocimientos activando su aprendizaje, desafiando las concepciones y creencias con respecto a la docencia (Hudson, 2016).

En los últimos años, la relación profesor en formación-supervisor universitario, ha sido el foco de diversa investigación internacional (Flushman et al., 2019; Kindall et al., 2017; Shanks, 2017; Tonna et al., 2017). Sin embargo, a pesar del reconocimiento sobre el rol crucial de la supervisión en la preparación de los futuros docentes (Wil-

son & Huynh, 2020), y a la opinión consensuada de la importancia de la retroalimentación en su desarrollo profesional (Dangel & Tanguay, 2014), la investigación previa en el campo ha tendido a focalizarse fuertemente en la perspectiva de los futuros profesores otorgando menos atención al rol de los supervisores universitarios.

En tal sentido, los estudios se han focalizado en investigar las percepciones de supervisores y estudiantes con respecto a los procesos de práctica (Hernández-Del Campo et al., 2016); los estilos de supervisión predominantes y las relaciones existentes entre creencias y estilos (Romero & Alcaíno, 2014); factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía (Salinas-Espinosa et al., 2018); y caracterización de las prácticas de retroalimentación (De la Cruz, 2020). Por tanto, todavía sabemos relativamente poco acerca de qué enseñan los supervisores a los profesores en formación y, cómo despliegan procesos de reflexión, a pesar de lo amplio del uso de este constructo en la literatura y en los instrumentos orientadores de política pública.

Debido a la existencia de distintos enfoques de supervisión, es relevante distinguir entre dos líneas. La primera, aquella centrada en el desarrollo de las competencias docentes desde un modelo colaborativo (Kaneko-Marques, 2015); la segunda, focalizada en la evaluación, generalmente asociada con modelos prescriptivos (Ward et al., 2011). No obstante, en la acción tutorial real, los sujetos pueden transitar entre estos enfoques dependiendo de las dimensiones, sentidos y significados atribuidos que se generen, lo que incide en que la reflexión posobservación tome cursos no previstos o planificados. Por lo anterior, el estudio de estas relaciones dialógicas requiere de un marco analítico que permita situar entre qué perspectivas se forja, en la práctica, la acción tutorial.

Dentro de este contexto, las categorías de análisis de intervenciones de Heron (2001), constituyen un marco de interpretación para las relaciones interpersonales, especialmente, en términos de supervisión. Dicho enfoque presenta seis categorías de análisis, dividiendo las intervenciones en dos grupos: las autoritarias (prescriptivas, informativas, confrontativas) y las facilitadoras (catárticas, catalíticas, de apoyo).

Randall y Thornton (2001), sugieren usar las categorías de este modelo como un marco general para la descripción de la retroalimentación dada por el supervisor, con el fin de entender las maneras en que la retroalimentación se genera. Para facilitar su identificación, estos autores renombran los grupos de categorías como directivas (autoritarias) y no directivas (facilitadoras); además, argumentan que ambas pueden ser positivas, ya que entregan ayudas y apoyos diferenciados según el contexto, el tiempo y los propósitos de una determinada acción tutorial.

Aun así, se establece una cierta jerarquía entre estas categorías, de manera que la catalítica (como parte de las no directivas), es vista como particularmente crucial en el proceso de intervención, pues se centra en las intervenciones que permiten construir conocimiento pedagógico a partir de las diversas experiencias ocurridas en la práctica. En este sentido, Heron (2001) reconoce que la autodirección y autonomía del profesorado en formación se logran a partir de la relación dialógica generada entre el profesor en formación y el supervisor. Es decir, en vez de tomar un rol hegemónico por sobre la acción y el sujeto observado, el supervisor invita al análisis reflexivo desde la autonomía de manera progresiva y en atención al nivel de desarrollo del practicante.

En este orden de ideas, la operativización del modelo abarca conceptualizaciones teóricas de la Supervisión del Desarrollo (SD) de autores como Glickman et al. (2014) y Watkins (1995); dentro de este enfoque, figura la presunción que los profesores operan en niveles conceptuales, habilidades y efectividad cambiantes, por tanto, necesitan ser supervisados de manera consistente con sus necesidades de desarrollo.

La reflexión: elemento esencial para la construcción de la autonomía

En los últimos veinte años, el término reflexión ha pasado a ocupar un lugar relevante en los programas de FID, considerándose esta como un recurso para la construcción de conocimiento (Lit & Lotan, 2013; Sim, 2011) y de la identidad profesional (Pillen et al., 2013), que funciona como andamiaje del pensamiento crítico (Bharuthram, 2018), promotora de la autorregulación en los docentes

(Priestly et al., 2013), permitiendo la integración de teoría y práctica (Zeichner & Liston, 2014).

En estrecha relación con la reflexión, los practicantes requieren desarrollar habilidades orientadas a realizar la revisión de sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. De esa manera, pueden reconocer modelos o teorías implícitas heredadas y aplicadas en el ejercicio docente para poder contrastarlas con los conocimientos teóricos adquiridos en los programas formativos, dando origen a la creación de conocimiento práctico (Campos, 2016).

La capacidad de reflexionar en la propia práctica alienta a los practicantes a alterar procedimientos, conceptos o decisiones, e incluso, a descartar un constructo particular el cual puede haber sido aplicado exitosamente en un contexto fallando en otro distinto. De ahí, la necesidad que la FID se focalice en los fundamentos para enseñar y, en preparar a los futuros profesores a aprender en y desde su práctica, situación en la cual la reflexión juega un rol fundamental.

En este proceso de aprender a reflexionar, emerge la controversia sobre el papel que juega el supervisor, ya que su accionar requiere del equilibrio entre su rol de evaluador y aquel que lo describe como un promotor de la reflexión y articulación de prácticas de enseñanza conducentes al desarrollo continuo del profesor en formación.

Por consiguiente, durante el proceso de retroalimentación se espera que el supervisor guíe el curso de la conversación haciendo preguntas para promover el pensamiento individual, al mismo tiempo, incite el desarrollo metacognitivo y la habilidad de pensar independiente y críticamente (Glickman et al., 2014). El patrón de interacciones caracterizado por promover 'desafío-apoyo', en oposición a un patrón directivo en la posobservación, tiene un poderoso efecto en la activación de un pensamiento reflexivo tanto en supervisores como estudiantes (Arredondo & Rucinski, 1998).

Aunado a esto, se sugiere la necesidad de llevar a efecto un proceso dialógico, en el cual "ambos, mentor y estudiante, deben examinar sus metas, preocupaciones, y sus expectativas" (Fairbanks et al., 2000, p.106), propiciando así una relación profesional más horizontal. Sin embargo, la supervisión responde a varias funciones. Los su-

pervisores no observan clases solo para ofrecer guía y apoyar los aprendizajes de los practicantes, sino también para evaluarlos y contribuir en la construcción de su identidad profesional; por consiguiente, el propósito de la supervisión es promover el desarrollo profesional de los docentes en pos de mejorar el logro de los aprendizajes en los estudiantes, mientras que, en la evaluación, el propósito es asegurar el logro de las competencias mínimas para la enseñanza (Nolan & Hoover, 2010).

Este estudio parte de la premisa en la que el rol del profesor supervisor es fundamental en el desarrollo de una práctica reflexiva con foco en la acción docente y en el aprendizaje de los estudiantes en relación con el contexto en que se da la docencia (Beauchamp, 2014). Por ello, más importante que las formalidades, el interés de este estudio se enfoca en desentrañar las dinámicas originadas en la relación dual (supervisor universitario – profesor en formación), que posibilitan u obstaculizan la formación de profesores reflexivos y profesionalmente autónomos. Con este fin, este estudio utiliza las seis categorías de análisis de intervenciones de Heron (2001).

A partir de las preguntas que guían el estudio ¿Qué tipo de intervenciones realiza el supervisor universitario durante la entrega de la retroalimentación en términos de las seis categorías de intervención de Heron? ¿En qué áreas de la enseñanza se focaliza la retroalimentación entregada durante la posobservación de clases?, y de acuerdo con la orientación metodológica se plantea el siguiente objetivo de investigación: analizar cómo las interacciones pueden promover la reflexión y autonomía del profesor en formación.

Método

Esta investigación se fundamenta en el enfoque cualitativo, apoyada metodológicamente en un estudio de caso, el cual busca analizar cómo las interacciones pueden promover la reflexión y autonomía del profesor en formación durante la práctica profesional de profesores en formación (Freebody, 2003).

Asimismo, como informantes del estudio participaron dos supervisoras y diez estudiantes.

La selección intencional de la muestra (Hurtado, 2012) se hace tomando en cuenta las siguientes características: las supervisoras son docentes universitarias con experiencia no menor a 5 años en actividades de docencia y supervisión, sin embargo, no poseen perfeccionamiento o estudios de posgrado en el área de desarrollo profesional o supervisión de prácticas profesionales como área específica de estudio. Por su parte, las estudiantes cursaban la última práctica profesional de una carrera de pedagogía para la educación primaria en una universidad pública chilena.

Conviene resaltar que, previamente se convocó a las supervisoras que cumplen con los criterios antes mencionados y a las profesoras en formación que son guiadas por estas académicas en sus prácticas profesionales, informando los objetivos, beneficios, importancia y responsabilidades en la investigación. Luego, se procedió a constituir los informantes del estudio en base al interés manifiesto de participar voluntariamente a través del principio ético de consentimiento informado.

En este sentido, la supervisión de clases en este programa formativo incluye como técnica primordial la observación de tres o cuatro clases por parte de un mismo supervisor. Todas estas instancias son calificadas utilizando como instrumento una pauta de evaluación elaborada a la luz del Marco para la Buena Enseñanza (MBE, 2003), documento emanado desde el Ministerio de Educación que orienta el sistema de evaluación del desempeño para profesores en servicio. Aunado a esto, las reuniones de posobservación analizadas en este estudio no superaron en promedio los veinte minutos, realizándose inmediatamente después del término de la clase y cada profesor en formación fue retroalimentado de manera individual.

Asimismo, la recolección de información se apoyó en la videograbación de las entrevistas de retroalimentación a las diez estudiantes en práctica. Cada una de estas videograbaciones fue transcrita para su revisión y análisis posterior. En una primera fase, cada intervención fue sometida a análisis de contenido con base en el modelo de Heron (2001), utilizando el software para análisis de datos cualitativos Atlas ti, versión 8.3.0, lo que permitió establecer su frecuencia y principales dimensiones de saturación.

Posteriormente, se identificaron las áreas en las que se focalizó la retroalimentación, estableciendo categorías emergentes tales como: habilidades pedagógicas demostradas por la profesora en formación; dominio del contenido; interacciones en el aula; oportunidades de aprendizaje para los estudiantes; recursos de aprendizaje e identificación de metas para la próxima clase. Para salvaguardar la calidad del análisis de los datos, se usó como estrategia de validación la triangulación de investigadores, también llamada fiabilidad intersubjetiva (Urra et al., 2014).

Resultados

Entendiendo la reflexión como un proceso recursivo cíclico que se promueve mayormente a través de la retroalimentación no directiva (Glickman et al., 2014), los espacios para la reflexión en este estudio se generaron a la luz del diálogo entre supervisora y profesora en formación. En el análisis posterior de estas interacciones se distinguen dos focos o ámbitos en los que se centra el diálogo. Por una parte, el contenido de la retroalimentación y, por otro, las relaciones de retroalimentación. Es decir, en el primer caso el análisis transcurre sobre el contenido que se transforma en objeto y, en el segundo, en las interacciones subjetivas.

Contenido de la retroalimentación

En el análisis, vemos que el objeto del diálogo de retroalimentación está centrado principalmente en tres ámbitos. El primero, que evidencia mayor preponderancia, es el que se asocia al despliegue de las habilidades pedagógicas demostradas por la practicante durante la clase observada. Constituyen focos de retroalimentación el dominio del contenido, las interacciones que ocurren en el aula, las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, los recursos de aprendizaje y la identificación de metas para la próxima clase. Alguna evidencia de retroalimentación encontradas:

S2: Si, creo que fue un buen inicio, con un buen inicio de actividades con una propuesta desafiante que ayuda a introducir el contenido... ..

cuentas con buenos recursos de aprendizaje, la balanza, los ejercicios, la guía de trabajo, lo que ayudó a captar la atención de los estudiantes y a comprender los conceptos claves de manera concreta y súper atractiva.

El segundo ámbito de análisis se centra en los procesos de evaluación que se generan durante la sesión observada:

S1: Y lo otro que faltó, es tener mayor evidencia del nivel de logro de aprendizaje de los estudiantes con instrumentos de evaluación; yo sé que la guía era una oportunidad, pero como no había corrección de la guía, faltó que tú pudieras objetivar más los niveles de desempeño de los estudiantes...

Como tercer aspecto, emergen las intervenciones focalizadas en el dominio de la didáctica:

S2: ... modelaste los procedimientos para expresar las probabilidades en porcentaje verbalizando la solución en voz alta, que eso yo también lo encuentro súper destacable dentro de tu clase porque muchas veces los profesores como que resolvemos, pero no verbalizamos lo que hacemos.

P10: anotar los pasos

S2: Claro, pero además es decirlos en voz alta, porque una cosa es que tú puedas anotar los pasos y como que los explicas, pero tu acá como que ibas paralelamente hablando sobre lo que estabas haciendo, es como que estabas hablando en voz alta sobre lo que estabas haciendo y eso es súper relevante al momento de modelar...

Tipo de intervenciones y espacio para la reflexión

Las intervenciones anteriormente destacadas se enmarcan en lo que el MBE ha determinado como focos de atención (específicamente dominios A, B y C), en el quehacer del profesorado. Hasta ahora, no es posible advertir que las supervisoras incorporen otros ámbitos no contenidos en este instrumento, así como tampoco, den cuenta de una reinterpretación personal o recontextualizada del mismo. Sin embargo, al analizar las intervenciones emerge la dimensión subjetiva de la

acción tutorial. Estas fueron analizadas a la luz del modelo de Heron (2001), Randall y Thornton (2001), distinguiendo entre intervenciones directivas y no directivas. La Tabla 1 que se presenta a continuación hace referencia a la presencia de las distintas formas de intervenciones directivas presentes en este estudio.

Respecto de la función directiva, emergen con fuerza aquellas intervenciones focalizadas en prescribir, sugerir e informar, en detrimento de

las orientadas a confrontar las creencias y comportamientos de los profesores en formación. Algunas intervenciones en esta línea dan cuenta de diálogos prescriptivos del quehacer futuro o definitivamente, reprimenda con base en la actuación del profesor en formación. A continuación, la Tabla 2 muestra evidencias de cada uno.

Como es posible deducir, durante la clase la practicante presentó dificultades para mantener a los estudiantes en la tarea. La intervención de

Tabla 1

Funciones directivas de las intervenciones de los supervisores (Heron, 2001).

Función de la intervención	Prescriptiva	Informativa	Confrontativas	Total Directivas
Nº de intervenciones	47	53	1	101
Porcentaje	26,1%	29,4%	0,55%	56,1%

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

Tabla 2

Intervención prescriptiva

Intervenciones Directivas	Función	Intervención Supervisora
Prescriptiva	Intervenciones que proporcionan una dirección sólida. El supervisor informa al profesor en formación qué hacer a través de consejos, instrucciones y sugerencias.	<p>S1: Entonces (...) de estos aspectos por mejorar, que te acabo de nombrar, ¿cuál crees tú que pueda ser algo que la próxima clase yo pueda ya ver? Comprométete con alguno: el aprovechamiento del tiempo, el manejo de la conducta, la retroalimentación...</p> <p>S2: Pero hay ciertas cosas que tú todavía puedes hacer y son muy pequeñas, yo te puedo dar una sugerencia concreta, mientras tú hablas hay niños que te están gritando la respuesta (...) Solo ellos gritan, tu tendrías que decirles "no te voy a escuchar mientras no estés sentado y pidiendo la palabra". Y uno por uno, hasta lograr que te escuchen, porque te fijaste que en un momento yo traté de ayudarte, porque si tú hablas mientras ellos están haciendo cualquier otra cosa, había uno que estaba en la puerta, otro que estaba empezando a pegarle a otro, esas cosas... no se puede hacer la vista gorda frente a eso, hay que trabajarlo más directamente, entonces yo te pediría que este sea el foco de nuestra próxima clase, no sé si estás de acuerdo.</p>

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

la supervisora se basa en la entrega de direcciones y sugerencias para aplicar en próximas situaciones, estableciendo la debilidad como foco que debe ser subsanado a la brevedad. Sin embargo, aun cuando se advierte una dificultad, la supervisora no promueve que la profesora en formación analice el problema, se cuestione en torno a la organización de la enseñanza y busque caminos alternativos de acción. Las soluciones se entregan como alternativas ineludibles. Siguiendo la matriz interpretativa que nos ofrece Heron, es posible distinguir intervenciones de carácter informativa. En este diálogo, se observa a la supervisora compartir su conocimiento acerca de la pedagogía, tal como se muestra en la Tabla 3.

Finamente, los diálogos de retroalimentación conducen a una intervención confrontativa, tal como se muestra en Tabla 4.

En el primer ejemplo, a través de la pregunta ¿Cómo sería si ciertos ítems los hicieran y discutieran en parejas? la supervisora intenta que la practicante revalúe sus acciones para superar obstáculos en el aprendizaje. Sin embargo, no promueve que la futura profesora logre visualizar la situación de enseñanza y entender el problema, para luego poder ofrecer ejemplos, alternativas e identificar caminos conducentes a su

futuro crecimiento de acuerdo con su desempeño actual. Por el contrario, inmediatamente instruye, mostrando cursos de acción para mejorar la práctica observada.

De manera similar, en la segunda evidencia se observa que la supervisora destaca la existencia de un problema en el desarrollo de la clase, pero no otorga el tiempo y la instancia a la profesora en formación para pensar acerca del problema. Asimismo, no realiza preguntas conducentes a la reflexión, sino más bien, directamente da a conocer una posible solución a este. Finalmente, en la evidencia 3 se constata cómo la supervisora plantea una debilidad en términos del conocimiento didáctico, indicando la importancia de contextualizar el contenido matemático. A pesar de que esboza interrogantes que podrían eventualmente conducir a la profesora en formación a que revalúe sus acciones para superar obstáculos en el proceso enseñanza-aprendizaje, no la alienta a buscar nuevas formas de acción (ver Tabla 5). Por otra parte, dentro de los diálogos que ambas supervisoras desarrollaron con las practicantes, la función directiva se entremezcla con funciones no directivas. Estas últimas se recogen en la tabla que se presenta a continuación: (ver Tabla 5).

Tabla 3
Intervención informativa

Intervenciones Directivas	Función	Intervención Supervisora
Informativa	Compartir conocimientos sobre la situación de enseñanza. El supervisor provee información para instruir o ilustrar al practicante. Sin embargo, el grado de dominancia del supervisor disminuye en comparación con el rol prescriptivo.	S1: ... no tiene que ver con solamente "a ver muéstrame, cuéntanos cómo lo hiciste" ... porque te va a permitir poder entender cómo la niña está pensando su resolución, ¿me entiende? A nivel de procedimiento, cuando por ejemplo salían a la pizarra a hacerlo [el ejercicio matemático] no solamente debes pedir que lo hagan y después lo expliquen, sino que mientras lo están haciendo lo pueden estar explicando tal como lo hiciste... cuando tú decías "si lo saco de esta parte, también lo saco acá", "estoy conservando la igualdad", entonces que los niños tengan la oportunidad de decirlo en voz alta, a nivel metacognitivo es súper poderoso...

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

Tabla 4
Intervención confrontativa

Intervenciones Directivas	Función	Intervención Supervisora
Confrontativas	El supervisor pretende desafiar aquellas creencias o comportamientos del practicante que se consideran problemáticos. El objetivo es hacer que él/ella revalúe sus acciones para superar obstáculos en su aprendizaje.	<p>Ejemplo 1: S2: ¿Cómo sería si ciertos ítems lo hicieran y lo discutieran en pareja? O sea, como pensaba que había ciertos ítems que la discusión entre pares podría haber sido más efectiva, o sea, el mismo hecho que tuvieran que dar el argumento a la otra compañera “¿por qué ella cree que esa es la respuesta?” sobre todo porque el aprendizaje más colaborativo o entre pares también puede ser más significativo...</p> <p>Ejemplo 2: S1: Lo único que resaltaría respecto de las predicciones que las usaste, pero después no las volviste a recuperar. Las usaste al principio “¿de qué creen que se va a tratar el cuento?” Las ocupaste... pero te olvidaste de ellas. Claro, la idea de la predicción ojalá es, al término de la lectura, poder decir “Oh lo que dijo la Valentina, lo que dijo la Laura era... y verificar si la predicción se cumplió o no” P4: Si S1: Para que tenga sentido invertir tiempo en predicciones también.</p> <p>Ejemplo 3: S2:... pero que te lo planteo como desafío que tiene que ver con mejorar la contextualización de las ecuaciones... ..como que estaba muy centrado en el procedimiento pero faltó más contexto para, como en qué momento ellas ocupan las ecuaciones en su vida cotidiana, con qué lo pueden relacionar, con qué lo pueden vincular, más que ser una mecánica, es como, en qué, uno ocupa eso en todo momento, pero estoy pensando para un cuarto básico con que le podría dar sentido para presentar problemas que estén más contextualizados. P8: Si entiendo</p>

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

Tabla 5.
Funciones no directivas de las intervenciones de los supervisores (Heron, 2001)

Función de la intervención	Catártica	Catalítica	De apoyo	Total No Directivas
Nº de intervenciones	2	22	55	79
Porcentaje	1,11%	12,2%	30,5%	43,8%

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

Las funciones no directivas que posibilitan la expresión libre de emociones y sentimientos se ven presentes en la intervención catártica que se ofrece a continuación (ver Tabla 6).

En la interacción siguiente, la supervisora favorece el diálogo promoviendo la reflexión de la profesora en formación a través de una intervención de tipo catalítica, en un intento por aumentar en la practicante la conciencia de sus acciones, el autodescubrimiento y el aprendiza-

je auto-dirigido. No obstante, a pesar que la practicante identifica un aspecto problemático de la clase, esta no recibe el andamiaje necesario para llegar al punto principal del problema, ya que no es expuesta a preguntas orientadas a la reflexión sobre la dificultad, facilitando la evaluación de su desempeño y alterando sus conductas de enseñanza. Más bien, la supervisora da información específica respecto de cómo mejorar el desempeño (ver Tabla 7).

Tabla 6.
Intervención catártica

Intervenciones No directivas	Función	Ejemplo
Catártica	Ofrece una oportunidad al profesor en formación de expresar sus pensamientos y sentimientos	<p>S1: ¿Cómo te sentiste?</p> <p>P6: La verdad es que hoy, al ser última hora, yo estaba muy nerviosa y dije "no me van a escuchar nada" pero no, la clase funcionó...</p> <p>S2: ... ¿Qué te pareció como resultó? ¿quedaste contenta? ¿quedaste preocupada? ¿cómo quedaste?</p>

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

Tabla 7.
Intervención catalítica

Intervenciones No directivas	Función	Ejemplo
Catalítica	Alentar la participación de los profesores en el autodescubrimiento, investigando áreas que parecen ser críticas y desarrollando el conocimiento y la información necesarias para el descubrimiento. Se focaliza en ayudar al practicante a ser más reflexivo a través del uso dominante de preguntas para promover el autodescubrimiento, el aprendizaje auto-dirigido y la resolución de problemas de los alumnos.	<p>S2: Si tuvieras la oportunidad de hacer de nuevo la clase, ¿qué mejorarías?</p> <p>P10: Me falta tal vez colocarles una actividad donde todos pongan atención porque los que participaron en la clase eran los que típicamente participan... .. puede ser algo que yo hice.</p> <p>S2: Y dentro de esas cosas que tú dices "puede ser algo que yo hice" ... ¿qué crees tú que todavía podrías hacer como profesora para poder mantener la participación, que es todo un desafío ¿no?</p> <p>P10: Sí, es todo un desafío, primero que nada, para que haya participación, ellos tienen que estar atentos... entonces tengo que buscar algo más motivante, más llamativo.</p> <p>S2: ...yo pienso... analizaba el tipo de preguntas que hacías cuando se trabajaba el contenido y me di cuenta que principalmente trabajaste preguntas cerradas, ya? Ojo con eso porque eso también restringe la participación...</p> <p>P10: Claro, la respuesta es sí o no.</p>

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

Tabla 8
Intervención de apoyo

Intervenciones No directivas	Función	Ejemplo
De apoyo	Intenta mejorar la confianza del practicante en sí mismo/a focalizándose en las áreas de competencia y en lo que hizo bien	S2: ...tu gran acierto en esta clase para mí tiene que ver con la variedad de tareas que planificaste lo que permite que los estudiantes que pierden la motivación en un momento, la retomen en otro, ¿sí? ... S1: ...yo creo que dentro de los aspectos destacados que tú tienes, es esta relación cercana con los niños a partir de refuerzos positivos, permanentes cantos que ustedes hacen...

Nota: Elaboración propia de los autores (2021)

Finalmente, las intervenciones de apoyo confirman estos diálogos. Las supervisoras buscan mecanismos para felicitar, animar y destacar los elementos positivos observados en las clases.

Discusión

Este estudio analiza las intervenciones de supervisores universitarios y profesores en formación durante la posobservación de la clase, con el fin de identificar el contenido o habilidad pedagógica en la que esta se centra y entender cómo las intervenciones promueven la reflexión y autonomía del futuro profesor. Al analizar la información, ambos focos de la investigación aparecen entremezclados, por tanto, la discusión de un foco implica la inserción del otro.

Un resultado interesante y desafiante de la investigación es que supervisoras universitarias y profesoras en formación no se involucran en una conversación libre o asimétrica, o en lo que se denomina como 'dos vías de diálogo' (John & Gilchrist, 1999), de manera que, se otorgue espacio para la discusión y reflexión en torno a diferentes ámbitos profesionales, personales e identitarios que intervienen en la toma de decisión.

Por el contrario, la retroalimentación es entregada adoptando un enfoque directivo, con predominio de intervenciones informativas y

prescriptivas (Randall & Thornton, 2001). Esta se centra en fórmulas – qué y cómo hacer dentro del aula – sin establecer discusiones pedagógicas o conexiones con el conocimiento profesional para la autoevaluación de la experiencia. Esto podría explicarse por el uso, en este estudio, de una pauta estructurada de observación de clases cuyo objetivo principal es la evaluación, asumiendo un enfoque prescriptivo de la supervisión (John & Gilchrist, 1999, p.11).

Si bien el conocimiento sobre la enseñanza que el supervisor ofrece representa un marco de acción útil (González-Toro et al., 2020), focalizarse excesivamente en este tipo de retroalimentación no alienta al practicante al desarrollo de un proceso reflexivo multinivel o de multiescalaridad, que le permita indagar sobre las razones de sus decisiones y sus impactos en el aula, o diferenciar entre los factores que son su responsabilidad de aquellos que dependen del contexto. Además, la intervención directiva propicia en los practicantes una actitud de espera, donde el supervisor adquiere un rol protagónico entregando todas las respuestas o ideas de mejora.

Convertirse en un profesor efectivo implica mucho más que acumular habilidades y estrategias, adoptar técnicas fragmentadas para administrar la instrucción o manejar el comportamiento de los estudiantes. La reflexión facilita la integración y modificación de habilidades para contextos específicos y, eventualmente, una in-

ternalización de habilidades permitiendo a los practicantes desarrollar nuevas estrategias. Sin la práctica de una reflexión crítica y un descubrimiento continuo, los profesores en formación continuarán confiando en juicios, interpretaciones y expectativas no examinadas o ajenas por sobre su propio criterio profesional (Larrivee, 2010).

Para que los practicantes puedan participar activamente en la posobservación de la clase, requiere tener oportunidades para instalar sus propias preocupaciones durante la discusión. Sin embargo, este estudio evidencia la visión de los practicantes al comienzo de la sesión de retroalimentación, después de esto se otorgaron escasas circunstancias para expresar sentimientos o regresar a puntos que no estuvieran en la agenda de la supervisora.

Al respecto, la literatura realza la importancia de la construcción de autonomía en la FID, la que está determinada por la realización de actividades educativas autodeterminadas y la reflexión (Bocciolosi et al., 2017). El desarrollo de la autonomía supone la capacidad de pensar por uno mismo con sentido crítico (Sarramona, 2012), en contextos escolares con presencia de una gran diversidad y demandas en alza respecto de la profesionalidad docente (Lederman & Lederman, 2016). Cabe destacar, la autonomía no es una condición innata, sino que se construye de una forma relacional, con la participación de supervisores y estudiantes, entre otros agentes del espacio escolar (Andreucci & Eisendecker, 2020; Cheon et al., 2018), a partir de la relación dialógica que se genera entre el practicante y el supervisor, en la cual este último invita al análisis desde la autonomía de manera progresiva y en atención a las necesidades del practicante (Heron, 2001).

Adicionalmente, los resultados del estudio muestran que las intervenciones no directivas identificadas son fundamentalmente de apoyo y catalíticas (Randall & Thornton, 2001), centrándose las primeras en la reafirmación de actitudes y acciones positivas de los practicantes, mientras las catalíticas no son aprovechadas como gatillantes de la reflexión.

Si bien, en las primeras etapas de la formación se espera que el supervisor provea un ambiente seguro y estructurado, entregando guía

y consejos (Glickman et al., 2014), en el marco de este estudio, por encontrarse las profesoras en formación en su última práctica y, por ende, a pocas semanas de integrarse al mundo laboral, una práctica de supervisión más colegiada, colaborativa y reflexiva hubiera sido deseable. Una supervisión colaborativa promueve la participación de los profesores en formación en su propio desarrollo profesional convirtiéndolos en sujetos activos en la toma de decisiones con respecto a la complejidad de la enseñanza y el aprendizaje (Kaneko-Marques, 2015). Para cumplir con estos objetivos los practicantes deben ser estimulados para reconstruir sus conocimientos y reflexionar sobre sus experiencias en el aula durante la práctica docente.

Las investigaciones en el área reconocen al supervisor como una figura importante en la FID, por ello, las tensiones y dificultades que estos experimentan en cuanto a la definición de su rol, deben ser atendidas. El supervisor a menudo enfrenta el dilema de balancear apropiadamente sus obligaciones tratando, por un lado, de asistir y apoyar al practicante, cuando al mismo tiempo tiene el gran compromiso de evaluar su desempeño. En razón de esto, se ha argumentado que mientras los supervisores tengan la responsabilidad de evaluar, los futuros profesores los perciban en un rol de evaluador en vez de en un rol de apoyo (Mette et al., 2017). Esto es particularmente importante si queremos balancear la relación de poder que se produce entre el supervisor y el practicante.

En otro orden de ideas, la realidad de la mayor parte de los programas de FID indica que los supervisores han aprendido el rol a través de la observación, sus propias experiencias e imitando a otros miembros de la institución, ya que no cuentan con formación específica en el área (Insuasty & Zambrano, 2011). Por ello, a la luz de los resultados, es necesario que los supervisores sean parte de un programa de desarrollo profesional continuo y específico al rol que ejercen.

De ahí que, los hallazgos de este estudio tienen importantes implicancias en torno a mejorar la calidad de la supervisión a la que son expuestos los estudiantes de programas FID. En tal sentido, es imperativa la realización de una revisión curri-

cular de los programas formativos, con el propósito de asegurar que los cursos del componente práctico incluyan objetivos dirigidos a promover la conexión entre el conocimiento teórico, práctica, reflexión y conexión de esta con la acción. Tomando en consideración los estándares de FID, la conceptualización de la reflexión como una metacompetencia podría incluir y apoyar todas las otras competencias necesarias para la enseñanza (Correa Molina et al., 2010).

Adicionalmente, una retroalimentación pertinente, significativa y reflexiva, requiere brindar instancias de desarrollo profesional continuo a quienes cumplen el rol de supervisores. Además, de la necesidad de alcanzar un mejor entendimiento de la reflexión y cómo esta es aplicada a la FID, es fundamental hacer la distinción entre una supervisión exclusivamente formal con foco en la calificación de la experiencia, de aquella que se mira a sí misma como un espacio para el desarrollo profesional de los profesores en formación.

Por consiguiente, las instituciones formadoras de profesorado tienen el desafío de implementar y articular diversas instancias de formación. De esta manera se busca fortalecer el rol tutorial que ejercen tanto los y las supervisoras que acompañan la formación en la práctica, con aquellos destinados a la formación de mentores en el marco de las políticas de inducción a la docencia actualmente en proceso de implementación en el país. Para que todo esto sea factible de realizar, es necesario que las instituciones formadoras le otorguen a la práctica y su supervisión el estatus que esta merece y, a su vez, proveer las estructuras materiales y económicas que favorezcan su desarrollo.

Referencias

- Andreucci, P. (2016). Dispositivo de supervisión de prácticas pedagógicas: una propuesta de construcción desde la complejidad. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 55(2), 3-20. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.55-Iss.2-Art.463>
- Andreucci-Annunziata, P. & Eisendecker, E. (2020). La autonomía del docente en formación. Un análisis desde la perspectiva relacional en el contexto de la supervisión pedagógica. *Perspectiva Educativa*, 59(3), 4-23. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.3-Art.1102>
- Arredondo, D. & Rucinski, T. (1998). Using structured interactions in conferences and journals to promote cognitive development among mentors and mentees. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13(4), 300-327.
- Beauchamp, C. (2014). Reflection in Teacher Education: Issues Emerging from a Review of Current Literature. *Reflective Practice*, 16 (1), 123- 141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Bharuthram, S. (2018). Reflecting on the process of teaching reflection in higher education. *Reflective Practice*, 19(6), 806-817. <https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1539655>
- Bocciolesi, E., Melacarne, C., & Gómez, E. L. (2017). Formación permanente desde la perspectiva reflexiva: un estudio desde Italia y España. En A. Bianca, M. Valenzuela, L. Guillén, M. Antonio, P. Rivilla, & L. Rodríguez (Eds.), *Educación y Universidad ante el Horizonte 2020. Inclusión y cultura colaborativa entre empresa y sociedad* (pp.173-183). Hermosillo, Sonora, México: Qartuppi, S. de R.L. de C.V.
- Campos, J. (2016). Conocimiento profesional de los profesores: formación de profesores en dos agrupamientos de escuelas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), 273-287.
- Cheon, S., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive motivation work: Explaining the professional development of teachers' motivation style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Correa Molina, E., Collin, S., Chaubet, P., & Gervais, C. (2010). Concept de réflexion: un regard critique. *Éducation et francophonie*, XXXVIII, 135-155. <https://doi.org/10.7202/1002160ar>
- Dangel, J. R. & Tanguay, C. (2014). "Don't leave us out there alone": A framework for supporting supervisors. *Action in Teacher Education*, 36, 3-19. <https://doi.org/10.1080/01626620.2013.864574>
- De la Cruz, A. (2020). *Prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras de pedagogía en educación parvularia de una universidad chilena: Un estudio de caso*. Tesis Published by ProQuestLLC
- Fairbanks, C., Freedman, D., & Courtney, K. (2000). The role of effective mentors in learning to teach, Teachers and

- Teaching: Theory and practice, 24(3), 247-264.
- Flushman, T., Guise, M., & Hegg, S. (2019). Improving supervisor written feedback. Exploring the What and Why of feedback provided to pre-service teachers. *Issues in Teacher Education, 28*(2), 1-22.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781849209670>
- Fullan, M. (2009). Large-scale reform comes of age. *Journal of Educational Change, 10*, 101-113. <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9108-z>
- Glickman, C., Gordon, S., & Ross-Gordon, J. (2014). *Supervision and instructional leadership: A developmental approach* (6th ed.). Allyn & Bacon.
- González-Toro, C., Cherubini, J. M., Doig, S. R., & Fernández-Vivó, M. (2020). Supervisor feedback: perception from physical education teacher candidates. *The Physical Educator, 77*, 553-574. <https://doi.org/10.18666/TPE-2020-V77-I3-10051>
- Hernández-Del Campo, M., Quezada-Bravo, A., & Venegas-Mejías, M. (2016). Análisis de la práctica docente en la formación inicial de profesores de religión. *Educ. Educ., 19*(13), 357-369. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.3.3>
- Heron, J. (2001). *Helping the client: A creative practical guide* (5th ed.). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446221167>
- Hudson, P. (2016). Forming the mentor-mentee relationship. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 24*(1), 30-43. <https://doi.org/10.1080/13611267.2016.1163637>
- Hurtado, J. (2012). Metodología de la Investigación. Guía práctica para una comprensión holística. Caracas. Editorial SYPAL.
- Insuasty, E., A. & Zambrano, L.C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Entornos, 24*, 73-85.
- John, P. & Gilchrist, I. (1999). Flying solo: understanding the post-lesson dialogue between student teacher and mentor. *Mentoring and Tutoring, 7*(2), 101-111. <https://doi.org/10.1080/1361126990070201>
- Kaneko-Marques, S. (2015). Reflective teacher supervision through videos of classroom teaching. *Issues in Teacher Professional Development, 17*(2), 63-79. <https://doi.org/10.15446/profile.v17n2.44393>
- Kindall, H., D., Crowe, T., & Elsass, A. (2017). Mentoring pre-service educators in the development of professional disposition. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6*(3), 196-209. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-03-2017-0022>
- Larrivee, B. (2010). Transforming teaching practice: becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice, 1*(3), 293-307. <https://doi.org/10.1080/713693162>
- Lederman, J. S. & Lederman, M. (2016). The functions of a teacher. *Teacher Education, 27*, 693-696. <https://doi.org/10.1007/s10972-016-9486-z>
- Lit, I. W. & Lotan, R. (2013). A balancing act: Dilemmas of implementing a high-stakes performance assessment. *The New Educator, 9*, 54-76. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2013.751314>
- Matsko, K. K.; Ronfeldt, M., Nolan, H. G., Klugman, J., Reininger, M., & Brockman, S. L. (2020). Cooperating teacher as model and coach: What leads to student teachers' perceptions of preparedness? *Journal of Teacher Education, 71*(1), 41-62. <https://doi.org/10.1177/0022487118791992>
- Mette, I., Range, B., Anderson, J., Hvidston, D., Nieuwenhuizen, L., & Doty, J. (2017). The wicked problem of the intersection between supervision and evaluation. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(3), 709-724.
- Ministerio de Educación (2003). *Marco para la Buena Enseñanza (MBA)*. Santiago, Ministerio de Educación/CPEIP
- Nolan, J. & Hoover, L. A. (2010). *Teacher supervision and evaluation: Theory into practice* (3rd ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Pillen, M., Den Brok, P., & Beijgaard, D. (2013). Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education, 34*, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.04.003>
- Priestley, M., Biesta, G., & Robinson, S. (2013). Teachers as agents of change: teacher agency and emerging models of curriculum. In M. Priestley, & G. Biesta (Eds.), *Reinventing the curriculum: New trends in curriculum policy and practice*. London, UK: Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781472553195>
- Randall, M. & Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cambridge University Press.
- Romero, M. & Alcaíno, V. (2014). Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: Resultados de una muestra exploratoria. *Estudios Pedagógicos, 40* (2), 321-340. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000300019>
- Salinas-Espinosa, A., Rozas-Assael, T., Cisternas-Alarcón, P., & González-Ugalde, C. (2018). Factores asociados a la práctica reflexiva en estudiantes de pedagogía. *magis*

- Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(23), 95-114. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.fapr>
- Sarramona, J. (2012). Autonomía y calidad de la educación. *Educación i Cultura*, 23, 7-21.
- Shanks, R. (2017). Mentoring beginning teachers: professional learning for mentees and mentors, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 158-163. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2017-0045>
- Sim, C. (2011). 'You've either got [it] or you haven't' – Conflicted supervision of preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(2), 139–149, <https://doi:10.1080/1359866X.2011.560653>
- Taylor, M., Emily, J., Klein, & Abrams, L. (2014). Tensions of Reimagining Our Roles as Teacher Educators in a Third Space: Revisiting a Co/autoethnography Through a Faculty Lens. *Studying Teacher Education: A journal of self-study of teacher education practices* 10(1). <https://doi.org/10.1080/17425964.2013.866549>
- Tonna, M., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6 (3), 210-227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Urra, E., Núñez, R., Retamal, C., & Jure, L. (2014) Enfoques de estudio de casos en la investigación de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, XX (1), 131-142. <https://doi.org/10.4067/S0717-95532014000100012>
- Ward, C. J., Nolen, S. B., & Horn, I. S. (2011). Productive friction: How conflict in student teaching creates opportunities for learning at the boundary. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 14–20. <https://doi:10.1016/j.ijer.2011.04.004>
- Watkins, E. (1995). Psychotherapy supervisor and supervisee: Developmental models and research nine years later, *Clinical Psychology Review*, 15(7), 647-680. [https://doi.org/10.1016/0272-7358\(95\)00038-Q](https://doi.org/10.1016/0272-7358(95)00038-Q)
- Wilson, A. & Huynh, M. (2020). Mentor-mentee relationships as anchors for preservice teachers' coping on professional placement. *International Journal of Mentoring in Education*, 9(1), 71-86. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2019-0052>
- Zeichner, K. & Liston, D. (2014). *Reflective teaching: An introduction*, 2nd ed., Rutledge, New York. <https://doi.org/10.4324/9780203771136>

Agradecimientos

Universidad de Santiago de Chile, Usach. Agradecimientos DICYT 032054FG, Vicerrectoría de Investigación, Desarrollo e Innovación.