

CARACTERIZACIÓN DE LOS PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE

CHARACTERIZING THE FEEDBACK PROCESSES IN THE TEACHING PRACTICUM

Edgar Alirio Insuasty*
Lilian Cecilia Zambrano Castillo**

Resumen

El presente artículo es el resultado de la investigación "*Caracterización de los Procesos de Retroalimentación en la Práctica Docente*", cuyo objetivo se orientó al análisis del proceso de retroalimentación que se ofrece a los estudiantes practicantes en un Programa de Licenciatura en Lengua Extranjera para lo cual se acudió a los parámetros de la investigación cualitativa descriptiva. Los resultados se enfocaron en tres aspectos específicos como se muestra a continuación: en cuanto a las temáticas abordadas con mayor frecuencia se encontraron la metodología de enseñanza, manejo de aula, material didáctico, evaluación; sin embargo estos temas no fueron reforzados con soporte teórico ni por parte de asesores ni de los estudiantes practicantes. Respecto al tipo de retroalimentación, los que se presentaron con mayor frecuencia fueron la retroalimentación informativa, de apoyo y la prescriptiva; no se profundizó en la retroalimentación confrontativa, catalítica y catártica. Finalmente, tanto asesores como practicantes están de acuerdo en que la retroalimentación juega un papel importante en la formación de los nuevos docentes, pero sugieren más acompañamiento a los asesores por parte del Programa.

Palabras clave: práctica docente, retroalimentación.

Abstract

This article is the outcome of the research *Caracterización de los Procesos de Retroalimentación en la Práctica Docente*. It was aimed at analyzing the feedback practicum process which was conducted at a Foreign Language undergraduate program. Qualitative descriptive procedures were followed to collect and analyze data. The results were focused on the following aspects: the topics that practicum supervisors and student teachers approached most were teaching methodology, classroom management, didactic material and evaluation; the type of feedback that student teachers were frequently given was informative, supportive and prescriptive; confrontative, catalytic and cathartic feedback was not highly provided. Finally, practicum supervisors and student teachers agreed that the feedback plays an important role in the formation process of the novice teachers; however, practicum supervisors demand more guidance or assistance from the Program.

Key words: Teaching practicum, feedback.

Artículo recibido: 15/04/2011 Aprobado: 09/05/2011

* Magíster en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas. Profesor tiempo completo de la Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: edalin@usco.edu.co

** Magíster en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas. Profesora tiempo completo de la Facultad de Educación. Universidad Surcolombiana. Correo electrónico: licezam@usco.edu.co

1. Introducción

La experiencia de la práctica docente es un componente central en la formación inicial de los futuros docentes, porque es a través de ésta que el practicante tiene la oportunidad de aplicar en un contexto real el conocimiento y las habilidades adquiridas tanto de carácter disciplinario como pedagógico. Como lo plantea Freeman en Richards and Nunan (1994), el principal propósito de este tipo de práctica consiste en "desarrollar la capacidad independiente de los practicantes para tomar decisiones bien fundamentadas en la enseñanza, y además valorar el impacto de estas decisiones tanto en su propio aprendizaje como en el aprendizaje de los estudiantes" (pág. 103).

Aparte del conocimiento teórico que el practicante recibe en su proceso de formación inicial, él requiere también del contacto directo con el contexto educativo y de la interacción que establezca con todos los demás actores de la comunidad educativa tales como asesores, maestros cooperadores, aprendices y padres de familia. Estos le pueden aportar retroalimentación acerca de sus prácticas pedagógicas y así enriquecer no solamente su desempeño profesional, sino también optimizar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes.

No obstante, es a través de la retroalimentación sistemática y formativa ofrecida por parte del asesor de práctica como el practicante puede ser empoderado como un profesional reflexivo, autónomo y autocrítico, consciente de sus fortalezas y debilidades, y capaz de adoptar las decisiones más convenientes e informadas frente a los diferentes retos y problemáticas que le corresponda afrontar en el ejercicio de su misión.

Es en este último sentido que se han dado algunas exploraciones significativas sobre el papel que cumple la retroalimentación de los asesores práctica en la formación de los docentes. Por ejemplo, Mann (2004) presenta el reporte de un estudio de evaluación a pequeña escala hecho en una universidad de Inglaterra, centrado en las sesiones de retroalimentación como una parte integral y constante de los cursos TESOL. Entre otros hallazgos, Mann estableció que algunos tutores sintieron que la retroalimentación inmediata es más efectiva; por otro lado, los tutores sugieren como necesaria la formación de los aprendices en auto-reflexión. Otro hallazgo importante tiene que ver con la atmósfera en que se dan estas sesiones de retroalimentación. Los tutores encontraron la necesi-

dad de crear un clima afectivo a través del cual se podrían resaltar los elementos positivos de la lección y se puede solicitar al aprendiz que haga sus propios comentarios desde las etapas iniciales de su experiencia. Además, muchos tutores percibieron que las sesiones necesitaban ser constructivas, más formativas y menos críticas.

Por su parte, Rodríguez W. y Hernández M. (2007), en su estudio titulado "post observation meetings: exploring oral feedback in an service teacher training program", valoraron los tipos de retroalimentación presentes en las sesiones posteriores al proceso de observación en un curso de formación docente, ofrecido en el centro de idiomas de una universidad ubicado en el noreste de México, y lograron determinar que la categoría catalítica fue la más usada por los profesores, y casi el 50% del tiempo fue dedicado a las intervenciones de tipo informativo, prescriptivo, de apoyo y de confrontación. La categoría de confrontación fue la menos usada y la catártica nunca se usó.

Rodríguez y Hernández concluyeron que el modelo de Heron tuvo un valor incalculable a la hora de analizar la retroalimentación oral. También decidieron crear un curso sobre cómo dar retroalimentación oral usando este modelo. Las autoras afirmaron que este podría ayudar a crear conciencia a la hora de proporcionar una retroalimentación balanceada, o al menos evitar ser muy prescriptivo o autoritario. Este estudio es valioso para nuestro proyecto de investigación porque muestra como el análisis a través de las seis categorías de intervención propuestas por Heron es una herramienta útil a la hora de analizar el tipo de retroalimentación que se ofrece en programas de formación docente.

Sin embargo, en el contexto particular del Programa de Lengua Extranjera de la Universidad Surcolombiana Zambrano e Insuasty (2008) encontraron que la práctica docente no estaba siendo promovida como una experiencia suficientemente reflexiva, puesto que no se estaba alcanzando satisfactoriamente el propósito de brindarle a los practicantes las oportunidades para reflexionar sobre su desempeño como maestros ofreciéndoles una retroalimentación oportuna, crítica y constructiva, de acuerdo a lo dispuesto en el reglamento existente para la práctica docente de este programa. Dentro del mismo estudio, Zambrano e Insuasty plantean como una de las posibles explicaciones para esta situación la ausencia de una orientación apropiada por parte de los asesores de práctica docente.

Fue justamente este último planteamiento hipotético la principal motivación para la realización de la investigación que se reporta en este artículo. Frente a la incertidumbre que había con respecto al estado del arte de los procesos de retroalimentación en la práctica docente del Programa de Lengua Extranjera de la Universidad Surcolombiana, surgió la iniciativa de adelantar un estudio diagnóstico orientado a resolver las siguientes preguntas investigativas:

¿Qué temáticas se tratan en la retroalimentación que los practicantes reciben durante su práctica docente?

¿Qué tipo de retroalimentación reciben los practicantes en el proceso de su práctica docente?

¿Cómo perciben los practicantes y los asesores el papel de la retroalimentación en la práctica docente?

La importancia que reviste este trabajo radica en la valoración del alcance formativo de los procesos de retroalimentación en la práctica docente, como paso fundamental para determinar, por un lado, hasta qué punto se está empoderando a los practicantes como profesionales reflexivos y, por otro, para sentar las bases de una futura propuesta de acompañamiento en este sentido.

2. Marco teórico

En esta sección se resaltan los conceptos más importantes dentro del desarrollo de este proyecto tales como práctica docente, retroalimentación y tipos de retroalimentación.

2.1. Definición e importancia de la práctica docente

Richards y Nunan (1994) señalan que la práctica docente es un componente central en muchos programas del campo de la educación, añaden además que “es a través del proceso de la enseñanza a aprendices de una lengua extranjera y de la retroalimentación que reciben los practicantes, como ellos pueden tener la oportunidad de aplicar el conocimiento y las habilidades adquiridas, y además desarrollar estrategias para manejar las diferentes dimensiones de una clase de idioma extranjero (pág. 101)”. También consideran que la práctica se convierte en un espacio propicio para que el practicante aprenda a conocerse a sí mismo y a sus aprendices. Freeman

Richards y Nunan (2004 pág. 103), establece que la meta principal que debe alcanzar el estudiante en su experiencia de la práctica docente es desarrollar la capacidad de tomar sus propias decisiones informadas acerca del proceso de enseñanza y evaluar el impacto de esas decisiones tanto en su propia formación como en el aprendizaje de sus estudiantes.

Por su parte Zeichner (1996) citado por Schulz (2005 pág.148), argumenta que la *práctica* se constituye, para el estudiante practicante, más que el simple espacio en donde puede demostrar las cosas que ha aprendido, en un espacio importante de crecimiento y aprendizaje. El señala además que “*la práctica* es educativa si ayuda al practicante a entender todo el alcance del rol de un docente, a desarrollar la capacidad de aprender de experiencias futuras, y a alcanzar el propósito central de la enseñanza que es ayudar a todos sus alumnos a aprender” (pág. 149). Mercado (2003, pág. 150) reafirma la importancia de las prácticas pedagógicas al expresar que son “una fuente inagotable de experiencias diversas, que se configuran en espacios de confrontación, síntesis, análisis, y crítica.” Por otra parte, nos invita a pensar en cómo y desde dónde abrimos espacios para que maestros y estudiantes reflexionen alrededor de lo que sucede en las prácticas pedagógicas y cómo éstas pueden contribuir al proceso de formación de los futuros maestros.

2.2. Papel de la retroalimentación en la práctica docente

El término “retroalimentación” ha cobrado total importancia en el campo de la educación. Mckimm (2007) afirma que la retroalimentación es una parte esencial de la educación y los programas de entrenamiento. Puesto que ésta ayuda a los aprendices a maximizar su potencial en las diferentes etapas del entrenamiento y aprendizaje, concientizándoles de sus fortalezas y aspectos a mejorar, al igual que permitiéndoles identificar planes de acción que contribuyan al mejoramiento de sus debilidades.

Brookhart (2008), plantea que la retroalimentación debe ser definida desde dos perspectivas: la cognitiva y la motivacional. Desde el punto de vista cognitivo es a través de la retroalimentación que los estudiantes reciben información que necesitan entender, no solo para enriquecer su proceso de aprendizaje, sino también para saber cómo deben proceder en situaciones venideras. Una vez que el estudiante siente que entendió qué debe hacer y por qué, él o ella desarrolla el sentimiento de que tiene el control

sobre su propio proceso de aprendizaje, al cual se le denomina factor motivacional. El alcance de la retroalimentación que aquí se plantea también aplica a la situación de las asesorías de práctica docente, las cuales, en términos de Heron (Martin, 1995), pueden asumirse como "intervenciones"; es decir, como "una pieza identificable de un comportamiento verbal o no verbal que es parte del servicio del profesional al cliente". En el contexto educativo que nos compete en este proyecto entenderíamos por profesional como el mentor o asesor, y al cliente como el estudiante o asesorado.

De este modo, la retroalimentación se ha considerado una parte indispensable en la vida del hombre porque en la medida en la que un individuo entiende y usa la retroalimentación, podrá mejorar no solo sus procesos de comunicación y socialización, sino también su vida profesional. Jill Gordon (Mckimm, 2007), refuerza esta idea resaltando que aunque la retroalimentación es vital, es más efectiva y útil si se basa en comportamientos observables y tiene como propósito principal fomentar la reflexión:

"Son tantas las oportunidades de aprendizaje que se desperdician si no se acompaña al aprendiz con la retroalimentación de un observador, pues mucho es lo que ellos pierden si no pueden reflexionar honestamente sobre su desempeño. La enseñanza cara a cara y el fomento de la práctica reflexiva están hechas una para la otra, puesto que se puede modelar la forma en la que un profesional reflexivo se comporta".

Kirkland (1998), plantea que la importancia de la retroalimentación radica en que ésta provee al individuo con información sobre lo que él o ella está haciendo. Esta información es vital para monitorear su desempeño, reforzar cambios realizados, fomentar la auto-confianza, y motivarse a continuar. La retroalimentación permite que las personas se auto-descubran y les ayuda a evaluar determinadas situaciones o comportamientos.

2.3. Tipos de retroalimentación

Heron, citado por Randall y Thornton (2005), define seis tipos de retroalimentación:

a) Prescriptiva: se refiere a las intervenciones en las cuales el asesor trata de decirle directamente al practicante lo que debería hacer, cómo mejorar o modificar la manera en la que el enseña.

- b) Informativa: el asesor le proporciona al practicante información o conocimientos acerca de la situación desde la cual se debe construir una nueva conciencia y facilitar su crecimiento personal.
- c) Confrontativa: el asesor procura despertar la conciencia del practicante acerca de ciertos aspectos de la enseñanza compartiendo sus percepciones sobre comportamiento del practicante y retándolo en áreas que son vistas como problemáticas y a través de esta confrontación, mejorar sus habilidades para enseñar.
- d) Catártica: este tipo de intervención busca permitirle a los practicantes poner en libertad sus emociones y sentimientos particularmente de tristeza, miedo y rabia.
- e) Catalítica: este tipo de intervención el asesor anima al practicante a auto-descubrirse, cuestionando áreas críticas y trayendo a colación conocimiento e información.
- f) De apoyo: en esta intervención el asesor afirma la valía del practicante, principalmente al premiar y valorar lo que se ha hecho.

Estos tipos de retroalimentación están enmarcados en dos categorías generales de intención: intervenciones autoritarias (prescriptiva, informativa y confrontativa) e intervenciones de facilitación (catártica, catalítica y de apoyo). Son las denominadas intervenciones de facilitación las que pueden tener mayor injerencia en el desarrollo de competencias reflexivas por parte del nuevo docente. Para que ello sea posible se requiere que esta retroalimentación guarde, según McEnerney y Allen (1997), las siguientes características:

- Más allá de ser una retroalimentación impuesta, se espera que sea el mismo receptor o profesor practicante quien la solicite o busque activamente.
- Es deseable compartir información con el asesorado en vez de darle consejos, dejando que el individuo sea libre de cambiar de acuerdo con sus metas y necesidades personales.
- Se necesita que el asesor y su asesorado construyan una relación de apoyo basada en la confianza, la honestidad y la preocupación genuina.

3. Metodología

Esta investigación se llevó a cabo mediante los lineamientos de la investigación cualitativa-descriptiva cuyo propósito principal estuvo orientado a la sistematización de información que nos llevó a caracterizar el proceso de retroalimentación que se ofrece a los estudiantes practicantes en un programa de Licenciatura en Lengua Extranjera. Se siguieron los procedimientos planteados por Verma y Mallick (1998) que se mencionan a continuación: a) reconocimiento y definición del problema educativo que se va a estudiar; b) determinación del tipo de información que se requiere recolectar; c) formulación de preguntas de investigación que serán abordadas por el estudio; d) selección y descripción de los participantes y del escenario donde se llevará a cabo el estudio así como del método que se va a emplear; e) selección de técnicas e instrumentos que se usará en la recolección de información; f) análisis e interpretación de los resultados y reporte de todo el proceso.

Los sujetos que participaron en este estudio fueron ocho asesores de práctica docente y ocho practicantes del Programa de Lengua Extranjera de la universidad pública.

Para la recolección de los datos se utilizó el formato de retroalimentación escrita que es diligenciado por el asesor durante las observaciones de clase. Por otra parte, se recurrió a grabaciones de audio para registrar la conferencia que asesores y practicantes tenían cada semana en donde se ofrecía la retroalimentación después de las observaciones realizadas. Finalmente, se hizo a una entrevista tanto a asesores como a practicantes para determinar sus percepciones acerca del impacto de las asesorías en su formación profesional.

4. Descripción y discusión de resultados

En esta sección se resaltan los principales hallazgos que se obtuvieron como respuesta a los tres interrogantes fundamentales de este estudio. Las voces de los asesores y los practicantes se referencian con las abreviaturas As y Pr, respectivamente.

4.1. ¿Qué temáticas se abordaron en las asesorías de práctica?

La Tabla 1, muestra los resultados sobre las temáticas que se trataron en las sesiones de retroalimentación durante el período de la práctica docente.

Del total de referencias analizadas (890) se pudo concluir que las diez temáticas que se trataron con mayor frecuencia durante las sesiones de retroalimentación fueron las siguientes:

- 170 referencias correspondieron a temas relacionados con aspectos metodológicos; por ejemplo: *"Las actividades de pre-lectura hicieron uso del conocimiento previos de los estudiantes y del tema de lectura que era de interés para ellos"*, (As 2)¹.
- 134 estuvieron relacionadas con el manejo de aula, ej. *"No es de un profesional gritar a los niños porque ellos tienen una diferencia diferente del aprendizaje... Fue caótico."* (As 4)².
- 89 referencias muestran la tendencia a tratar temas sobre la planeación de clase, ej. *"el plan estuvo correcta y coherentemente escrito"* (As 3)³.
- 58 se refirieron a material didáctico; *"Algo que pudiste haber hecho era hacer una proyección con el computador, porque tenías uno y no lo utilizaste. Tú no estás usando la tecnología"* (As 3)⁴.
- 51 referencias en donde se refleja el interés por temas relacionados con la participación de los estudiantes. *"Los estudiantes participaron voluntariamente en la actividad y en el ensayo para la actividad complementaria"* (As 5)⁵.
- 47 referencias giran en torno a dos temáticas. La primera relacionada con el desarrollo de la competencia comunicativa, por ejemplo *"El profesor está usando la lengua extranjera para manejar la mayoría de situaciones que se presentan en la"*

1 Texto traducido por los investigadores.

2 Texto traducido por los investigadores.

3 Texto traducido por los investigadores.

4 Texto traducido por los investigadores.

5 Texto traducido por los investigadores.

Tabla 1. Relación de temáticas abordadas durante las asesorías de práctica docente.

Categorías	Practicantes							
	Pr1	Pr 2	Pr 3	Pr 4	Pr 5	Pr 6	Pr 7	Pr 8
1. En torno al practicante								
1.1. Saber								
1.1.1. Competencia comunicativa en la lengua extranjera	4	0	4	14	0	8	9	8
1.1.2. Competencia pedagógica general:	0	0	0	0	0	1	1	0
1.1.3. Conocimientos de didáctica para la enseñanza de una lengua	0	0	0	0	1	0	1	0
1.2. Saber Hacer								
1.2.1. Planeación	2	0	7	19	4	8	9	40
1.2.2. Metodología	18	25	14	33	10	34	16	20
1.2.3. Manejo del aula	38	11	13	24	11	5	25	7
1.2.4. Crear un ambiente estimulante en la clase	0	3	2	0	2	0	0	2
1.2.5. Utilización de material didáctico	21	1	3	9	0	3	15	6
1.2.6. Formas de evaluación	5	3	4	0	9	1	16	0
1.2.7. Rol del profesor	0	4	6	0	1	0	0	1
1.2.8. Mejoramiento del proceso	3	0	0	2	0	0	3	0
1.3. Saber Ser								
1.3.1. Responsabilidad	1	0	0	0	2	0	2	0
1.3.2. Tolerancia	4	0	0	2	0	0	0	0
1.3.3. Convivencia	0	0	0	0	0	0	3	5
1.3.4. Actitud	1	1	2	2	1	2	0	1
1.4. Saber aprender								
1.4.1. Auto reflexión	10	1	9	0	3	0	15	0
1.4.2. Documentación de la experiencia	1	0	0	0	0	0	1	0
2. En torno a los aprendices								
2.1. Saber								
2.1.1. Componentes de la lengua: sonidos, vocabulario y gramática	4	1	0	2	1	1	1	3
2.2. Saber hacer								
2.2.1. Participación	14	4	7	12	5	5	2	2
2.2.2. Habilidades lingüísticas: habla, escucha, lectura y escritura	10	0	4	6	3	1	1	2
2.3. Saber ser								
2.3.1. Motivación	4	1	8	3	2	3	1	1
2.3.2. Comportamiento	14	10	2	11	6	2	2	0
2.3.3. Actitud	16	1	2	1	0	1	3	1
2.3.4. Cooperación	1	0	0	0	0	0	0	0
2.4. Saber aprender								
2.4.1. Uso de estrategias para aprender a aprender	5	0	0	0	1	0	0	0
2.4.2. Cumplimiento de tareas	1	1	0	0	2	0	1	0
3. En torno al contexto								
3.1. Condiciones de la Universidad	1	0	0	1	0	3	3	0
3.2. Condiciones del centro educativo de la práctica	3	3	0	0	6	0	5	2
3.3. Condiciones del aula	12	0	1	3	0	2	0	0
3.4. Cooperador de práctica	0	5	0	1	0	0	3	0

clase" (As 3)⁶". La segunda fue el comportamiento de los aprendices. Por ejemplo: "Y bueno en lo del comportamiento coincidimos que hay algunos que tienen como mal comportamiento, sin embargo Usted como tiene buen manejo de clase, entonces los controla fácilmente." (As 5).

- 38 referencias que hacen alusión a formas de evaluación y otras 38 orientadas a promover la auto reflexión; en cuanto a la primera encontramos la siguiente referencia: "Se puede evaluar cada uno de una manera más fácil donde todos hablen y uno tiene en cuenta más o menos cuales son las debilidades de cada uno." (As 6). "La idea es que no pares de aprender. Nosotros los maestros nunca terminamos de aprender. Hay una frase que dice: a teacher who doesn't study is not a teacher anymore".....Esto también tiene que ver con que tu aprendas de tus experiencias... (As 7).
- 27 referencias en donde se trataron temas relacionados con el desarrollo de las habilidades lingüísticas por parte de los estudiantes, ej. "Pude observar que algunos estudiantes intentaban comunicarse en Inglés y esto es algo que ha sido muy común en el desarrollo de sus clases." (As 3)⁷.
- 25 referencias que tocaron temas sobre la actitud de los aprendices esto es lo que mencionaron a este respecto asesores y practicantes: "La actitud de los estudiantes fue positiva y muy entusiasta (As 3)". "Noté los niños más calmados, ya me estaban poniendo mucha más atención, se notaba que querían trabajar" (Pr 4)⁸.
- Finalmente, 23 referencias que hicieron alusión a la motivación, algunas de éstas son: "Los estudiantes han demostrado mucho interés" (As 6); tomé en cuenta lo que les gustaba a los niños para llevarlo a clase y ellos se sentían más motivados" (Pr . 7).

En términos generales las temáticas que se abordaron con mayor frecuencia estuvieron relacionadas con las categorías que giran alrededor de la formación del practicante en cuanto al saber, saber hacer y saber ser.

4.2. ¿Qué tipo de retroalimentación recibieron los practicantes en el proceso de su práctica docente?

Con el propósito de definir y caracterizar el tipo de retroalimentación dado por todos los asesores a sus practicantes, se tomó como base las transcripciones de las grabaciones que se hicieron de algunas de las asesorías ofrecidas a los practicantes (retroalimentación oral), y el formato utilizado por los asesores en el momento de la observación de clase (retroalimentación escrita). Con base en la información recolectada se encontraron los siguientes resultados:

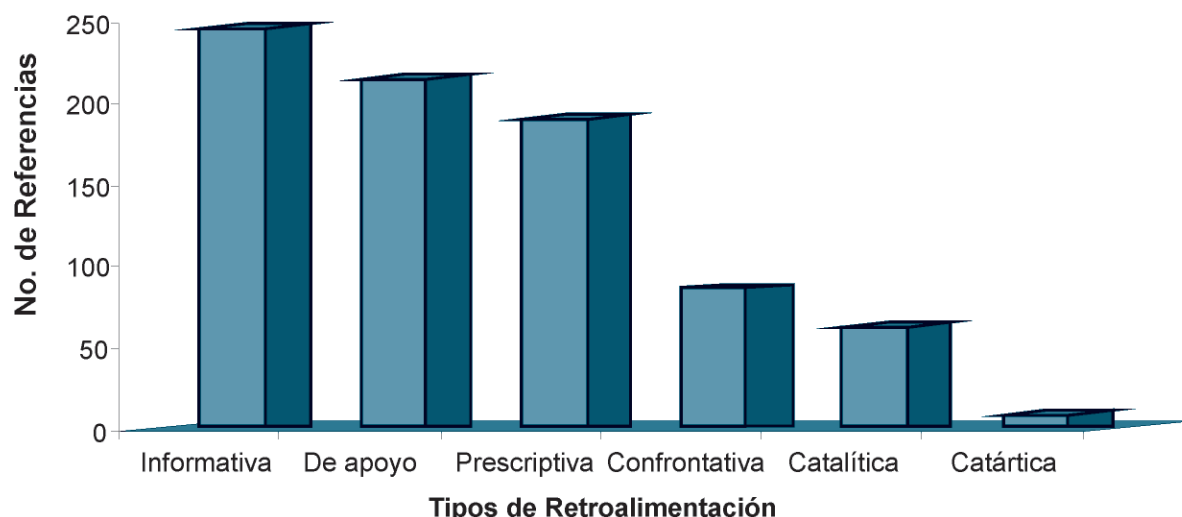
En la gráfica 1 podemos observar que durante la práctica docente el tipo de retroalimentación que más prevaleció entre los asesores fue la *retroalimentación informativa*, 122 referencias sobre este tipo de retroalimentación se evidenciaron a nivel oral y 123 en los formatos que los asesores diligenciaron durante las observaciones de clase. Estas cifras indican que hubo un balance por parte de los asesores a la hora de ofrecer este tipo de retroalimentación a los practicantes.

La retroalimentación informativa (Randall y Thornton, 2005), tiene como propósito proporcionarle información al practicante sobre determinada situación con el objetivo de que éste mejore y construya una nueva consciencia al respecto. Este tipo de intervenciones pueden girar en torno a diferentes aspectos tales como: consejos sobre la lengua, interpretación personal, presentación de información pertinente y auto revelación. A través del análisis detallado de cada una de las transcripciones realizadas, se encontró que la mayoría de las referencias en la *retroalimentación oral* giraron alrededor de las interpretaciones personales de los asesores acerca de las acciones de los practicantes, como se muestra a continuación: "pude observar que algunos estudiantes practicaron la conversación y otros no. Algunos tenían el libro, pero no todos querían practicarlo. Entonces, en un momento determinado no te pusieron atención. Yo te voy a dar unos consejitos que tiene que ver con eso." (As 1). En la *retroalimentación escrita* se encontró que en la mayoría de las referencias que los asesores ofrecían a sus practicantes eran una interpretación personal de lo observado durante la clase.

6 Texto traducido por los investigadores.

7 Texto traducido por los investigadores.

8 Texto traducido por los investigadores.



Gráfica 1. Visión global de los tipos de retroalimentación usados en forma oral y escrita por los asesores.

Por ejemplo, “el tema de la lectura era de interés para los estudiantes” (As 2)⁹; “los estudiantes eran capaces de crear sus propios diálogos y lo hicieron bien” (As 4)¹⁰.

En segundo lugar encontramos que la *retroalimentación de apoyo* se ofreció en un alto porcentaje durante las asesorías, lo cual se evidenció a través de 210 referencias, lo cual se considera fundamental no solo para establecer una buena relación entre el asesor y el practicante, sino que contribuye también al desarrollo profesional del practicante a través de la exaltación de su buen desempeño, cualidades, acciones, estrategias e innovaciones tal y como lo afirma Randall y Thornton (2005). Se encontraron 105 referencias relacionadas con este tipo de retroalimentación en los formatos de observación Y 120 durante las asesorías personales.

Según Randall y Thornton, (2005), las intervenciones de apoyo se podrían clasificar en intervenciones de validación y consideración; sin embargo, las intervenciones de validación fueron las únicas que se presentaron tanto en la retroalimentación escrita como en la oral. Este tipo de intervenciones tuvieron como propósito valorar el trabajo realizado por el practicante a través de la exaltación de las cosas positivas de la clase y haciéndolo sentir bien. Por ejemplo:

“me pareció que las flashcards que utilizaste fueron muy llamativas. Estaban plastificadas. Estaban bien hechas.” (As 1); “otra cosa que es un punto a favor suyo es como el tono de voz. Eso de lo del tono voz es un punto positivo que usted tiene. Porque igual el tono de voz sirve no solo para la indisciplina, sino también por ejemplo cuando usted quiere resaltar algo, o enfocar la atención en algo” (As 2); “el profesor trata a sus estudiantes con respeto y cortesía”(As 7)¹¹.

Un poco más de la mitad de este tipo de referencias se caracterizan por ser específicas. Lo cual se considera importante ya que como afirma weitzel: “es importante que se le dé a conocer al receptor que fue lo que hizo de manera que pueda continuar haciéndolo”. Puesto que al ser la retroalimentación muy generalizada, aunque el practicante se sentirá contento por los halagos, no tendrá idea que fue lo que hizo exactamente para ganar estos elogios.

Por otra parte, es de resaltar que no se encontraron evidencias de retroalimentación de apoyo de consideración, la cual ha sido definida por Randall y Thornton (2005), como aquellas intervenciones en las que el asesor asume una disposición colaborativa felicitándole al asesorado

9 Texto traducido por los investigadores.

10 Texto traducido por los investigadores.

11 Texto traducido por los investigadores.

materiales que le sean útiles. Por tanto, se esperaría que los asesores fueran más colaborativas en este aspecto con sus practicantes, puesto que esto genera en el practicante la impresión de que él y lo que hace le importan a su asesor y por tanto contribuye a fortalecer la relación establecida.

El tercer lugar corresponde a la *retroalimentación prescriptiva* con un total de 194 referencias, de las cuales 125 corresponden a la retroalimentación de tipo oral y 69 a las registradas en forma escrita. La retroalimentación prescriptiva puede ser directiva o consultiva. Todas las referencias encontradas fueron intervenciones directivas tanto en la retroalimentación oral como en la escrita, ya que el asesor desde una posición de mayor jerarquía le dice o sugiere directamente al practicante lo que él debe hacer dentro del aula de clase. Aunque este tipo de retroalimentación se considera efectiva especialmente para ciertas conductas superficiales, como llamar a lista, también se considera que su uso debe darse de manera controlada puesto que de algún modo impide que el asesorado reflexione sobre su quehacer docente. Algunos ejemplos se muestran a continuación: *“Es necesario que tu le digas a los niños cual es el material que realmente van a utilizar en esa etapa, es decir, si están en el warming-up ellos realmente no utilizan el libro, entonces le pedimos que por favor dejen ese libro que no lo vamos a utilizar”* (As 1); *“no permitas que los estudiantes se abalancen sobre ti cuando quieren participar. La clase se vuelve un caos cuando esto sucede”* (As 1)¹².

Brookhart (2008), plantea que es usualmente más efectivo para el asesorado si él/ella tiene la opción de decidir sobre que hacer a partir de la retroalimentación recibida. De esta manera, siempre se debe dejar al practicante con opciones. Sin embargo, al ofrecer este tipo de retroalimentación los asesores tienen la tendencia a decirle a los practicantes todas las opciones que hay para manejar determinada situación, sin darles la oportunidad de que ellos hagan alguna sugerencia.

En cuarto lugar, como se puede evidenciar en la gráfica 1, se encuentra la *retroalimentación de confrontación*, en donde 70 referencias están relacionadas con la retroalimentación oral y 11 en forma escrita. Es

importante resaltar que este tipo de intervención se considera fundamental en la formación de practicantes como docentes, puesto que tiene como objetivo provocar que el asesorado reexamine las acciones, creencias o actitudes de las que aun no es muy consciente, lo cual contribuye de manera significativa al desarrollo de su habilidad para reflexionar sobre su propio quehacer docente.

Las intervenciones de tipo confrontativo pueden girar en torno a: conciencia sobre la agenda, retroalimentación negativa, retroalimentación educativa, preguntas directas y el espejo.

Todas las referencias que se evidenciaron a nivel escrito estuvieron relacionadas con la retroalimentación confrontativa-negativa. Mientras que en forma oral solo se encontraron 7. A pesar de que este tipo de intervención siempre va a girar en torno a aspectos negativos, Randall y Thornton (2005), afirman que no debe entenderse como una evaluación del practicante como persona, sino como docente, por tanto debe estar desprovista de un ánimo punitivo. Sin embargo, las 18 evidencias encontradas dejan entrever como los asesores tuvieron la tendencia a juzgar a sus practicantes, por ejemplo: *“te he repetido esto varias veces y no has hecho el poster que te pedí que hicieras”* (As 3)¹³; *“los estudiantes se están comportando mal y parece que tú pierdes el control de la clase”*(As 4)¹⁴. Weitzel (2007) plantea que la retroalimentación crítica o sentenciosa pone a las personas a la defensiva y esto conlleva al fracaso de cualquier conversación. Por eso enfatiza en que la retroalimentación juzga acciones, no individuos.

52 referencias fueron intervenciones de retroalimentación oral confrontativa-educativa. Randall y Thornton (2005), definen este tipo de retroalimentación como aquella en la que el asesor procede a examinar un asunto particular que el practicante necesita mejorar, pero lo hace con un ánimo constructivo y sin dejar que los juicios de valor desvíen el proceso formativo. Tal y como se muestra a continuación:

“digamos en la introducción del warm-up, hubo como tres palabritas que si bien es bueno que los

12 Texto traducido por los investigadores.

13 Texto traducido por los investigadores.

14 Texto traducido por los investigadores.

niños aprendan nuevo vocabulario, pero no fueron utilizadas dentro de la práctica docente, se quedaron así" (As 3).

Del mismo modo, 4 referencias se relacionaron con la retroalimentación confrontativa oral de preguntas directas. A través de este tipo de intervenciones el asesor formula al practicante interrogantes directos sobre algún asunto que quiera destacarse. Randall y Thornton (2005), resaltan que la importancia de esta técnica reside en su utilidad y efectividad para entender las percepciones del practicante sobre sus clases y poderlo confrontar en aquellas áreas problemáticas. Tal y como se muestra a continuación:

"As 7: ¿por qué hiciste eso otra vez?

Pr 7: Porque yo al preguntarles con imágenes, ellos no daban buenas respuestas y no entendían, o sea, no sabían bien como era, y también al escribir se equivocaban mucho".

No se encontró ningún asesor que usara la técnica de conciencia sobre la agenda la cual se considera importante puesto que el asesor no solo se limita a explicar al practicante de que manera está incumpliendo con algo, sino que también se espera que se le dé al practicante suficiente espacio para manifestar sus reacciones y posteriormente entre los dos acuerden un plan de acción le permita al asesorado mejorar.

El tipo de retroalimentación que ocupó el quinto lugar según la gráfica No.1 fue la *retroalimentación catalítica*. Se evidenciaron 59 referencias de este tipo de retroalimentación, 56 en forma oral y 3 en forma escrita. Randall y Thornton (2005), proponen tres estrategias que se espera los asesores deben usar para tornarse más catalíticos: consulta, propuesta y guía. Este tipo de intervenciones se caracterizan por la habilidad del asesor al formular directamente interrogantes acerca de algún aspecto de la clase, logrando así que el practicante examine un tema que para el asesor es importante.

¿Qué crees que debes mejorar?; ¿Qué estrategias pueden utilizarse para llamar la atención de los estudiantes? (As 1)¹⁵.

¿Qué no salió bien en la clase?, ¿Se alcanzaron los objetivos? (As 3)¹⁶.

En este tipo de intervenciones se corrobora lo planteado por Hathaway al afirmar que cuando se realiza una investigación sobre el comportamiento de otros, es necesario escuchar lo que el receptor está diciendo y hacer uso de determinadas preguntas o expresiones para lograr un mayor entendimiento de la situación. Pues la otra persona puede estar nerviosa, enojada o tener dificultad para expresar hechos o sentimientos.

Los resultados en la tabla nos permiten visualizar que en el último lugar se encontró la *retroalimentación catártica*. Este tipo de retroalimentación se considera importante porque permite al practicante poner en libertad sus emociones tales como tristeza, rabia, entre otros; la creación de espacios que promuevan esta especie de desahogo por parte del asesorado es fundamental para distensionar las relaciones entre el asesor y el practicante. Se debe advertir que no se encontró evidencias de este tipo de retroalimentación en forma escrita, solo en la retroalimentación oral. Una de las evidencias encontradas, se presenta a continuación:

"Asesor 1: entonces me gustaría saber cómo te sentiste.

Practicante 1: pues me sentí un poco nerviosa pero en sí como tenía preparada la clase entonces sabía cómo lo iba a desarrollar..."

4.3. ¿Cómo perciben los asesores y practicantes el papel de la retroalimentación en su proceso de formación docente?

En esta sección, se resaltan las percepciones que tienen los asesores y los practicantes acerca del impacto de los procesos de retroalimentación con base en la información obtenida a través de una entrevista.

4.3.1. Propósitos de la asesoría de práctica

El 58% de los practicantes sostienen que el principal propósito de la asesoría de la práctica docente consiste en guiar al estudiante practicante en todo el proceso. Por su parte, el 42% de estos practicantes advierten que las asesorías están orientadas a la evaluación del proceso.

15 Texto traducido por los investigadores.

16 Texto traducido por los investigadores.

El 60% de los asesores por su parte estiman que su propósito prioritario al ofrecer retroalimentación fue el de orientar a los practicantes. El 20% resaltan su función de evaluadores y el 20% ven la asesoría como una oportunidad para crear espacios de reflexión.

4.3.2. Impacto de la retroalimentación en la formación docente del practicante

El 92% de los practicantes sostienen que la retroalimentación que reciben durante las asesorías de práctica contribuye al mejoramiento de su práctica docente. Únicamente el 8% admite que esa retroalimentación les ayuda a revisar sus creencias pedagógicas.

Por su parte, el 47% de los asesores ven el impacto de su retroalimentación en términos del mejoramiento de la práctica docente. El 48%, en cambio, prefieren concebir la injerencia en la formación integral del practicante como el principal impacto de su asesoría. El 5% valoran estas asesorías como una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

4.3.3. Relaciones asesor-practicante

En términos generales, la totalidad de los practicantes participantes en el estudio tienen una apreciación favorable de sus relaciones con los asesores de práctica. Los practicantes reconocen que las relaciones asesor-practicante estuvieron marcadas por la presencia de los siguientes rasgos: confianza, empatía, respeto y colaboración. El 89% de los asesores ven como positivas sus relaciones con los practicantes. Sin embargo, el 11% las juzgan como negativas.

Quienes resaltan las relaciones asesor-practicante justifican su punto de vista reconociendo la existencia de empatía, confianza, colaboración y respeto. No obstante, los asesores de la apreciación negativa no dejan ver manifestación alguna que sustente su postura.

4.3.4. Dificultades de la asesoría

El 83% de practicantes admiten la ocurrencia de dificultades durante las sesiones de asesorías de práctica. Entre éstas, ellos señalan en su orden la disponibilidad de tiempo para poderse reunir con el asesor, el manejo del tiempo durante la sesión de asesoría y la falta de socialización de experiencias. El 82% de los asesores hacen igualmente mención de problemas de disponibilidad de tiempo y manejo del tiempo de la asesoría.

4.3.5. Sugerencias de practicantes para el mejoramiento de las asesorías de la práctica docente

Los practicantes ofrecen las siguientes sugerencias para el mejoramiento de las asesorías de práctica docente: ajuste de horario asesor-practicante, asignación de más tiempo para la asesoría de la práctica docente, mayores aportes metodológicos por parte del asesor, ofrecimiento de estrategias para el manejo del aula, más puntualidad de los asesores, mayor exigencia en la asesoría, seguimiento al trabajo del asesor, escoger asesores que conozcan de la enseñanza la de inglés a niños. Entre estas sugerencias se destacan la necesidad de que los asesores ofrezcan mayores aportes metodológicos y que se haga un seguimiento al trabajo que desempeña el asesor.

4.3.6 Capacitación asesores

El 100% de los asesores sostienen no haber recibido ninguna capacitación directa sobre su papel como asesores de práctica por parte del Programa de Lengua Extranjera. Sin embargo, invocan otras fuentes de orientación como su experiencia docente acumulada a través de los años, sus estudios de postgrado y su asistencia a seminarios de inducción.

5. Conclusiones

5.1. Núcleos temáticos abordados en la asesoría de práctica

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, se pudo apreciar la gran diversidad de temáticas abordadas por los profesores practicantes y sus asesores durante las sesiones de retroalimentación, siendo las de mayor ocurrencia las metodologías de enseñanza, el manejo de aula, la planeación de clases, el material didáctico, la participación de los estudiantes, el desarrollo de competencia comunicativa, las formas de evaluación, entre otras. No obstante, se advirtió también que el tratamiento de estos temas es muy superficial. En las deliberaciones entre asesor y practicante, no se profundiza en un asunto concreto ni se conduce al estudiante practicante a confrontar lo que está sucediendo en el contexto real de enseñanza-aprendizaje con las diferentes teorías desarrolladas en este campo. El proceso de retroalimentación se queda corto en provocar la reflexión

sobre los aciertos y desaciertos de los practicantes. No se visitan, por ejemplo, las bases conceptuales que recibieron los practicantes en su formación pedagógica a través de los cursos de Didáctica y Práctica del Inglés (DIPDI).

5.2. Tipo de retroalimentación

La valoración de la forma como los asesores de práctica proporcionaron retroalimentación a los profesores practicantes permitió establecer el predominio de las denominadas retroalimentación informativa, la de apoyo y, en ocasiones, la prescriptiva. Con menor frecuencia, se registraron la retroalimentación confrontativa, catalítica y la catártica. En cuanto a la trascendencia de las asesorías ofrecidas, se pudo establecer que ellas no provocan, de manera significativa, que el practicante reexamine sus acciones, creencias o actitudes a través de una posición más autocrítica que lo lleve a auto descubrirse, y a identificar los problemas de su contexto particular y a proponer alternativas de solución.

Una de las posibles explicaciones de esta situación radica en el hecho de que el tipo de retroalimentación ofrecido a los docentes practicantes obedece esencialmente a variables como la personalidad del asesor, su nivel de formación y sus relaciones interpersonales con los profesores practicantes. Cada asesor adopta su propia forma de brindar retroalimentación sin que haya un marco conceptual o institucional que les sirva de orientación para este propósito. De hecho, los asesores reconocen la falta de de un programa de inducción o capacitación sobre su papel como asesores de práctica docente.

Por otro lado, si la intención formativa de las asesorías de práctica docente consiste en llevar al docente practicante a ser un profesional más reflexivo, comprometido con el mejoramiento permanente de sus prácticas pedagógicas, se precisa que éste reciba una retroalimentación más constructiva, orientada a promover su autodescubrimiento, autorevelación emotiva y la valoración de la valía individual de cada docente.

5.3. Percepciones sobre el alcance de la retroalimentación en la práctica docente

Desde las percepciones de asesores y practicantes, la retroalimentación que se ofrece en las asesorías de práctica docente juega un papel importante en la formación inicial de los nuevos docentes, en tanto que contribuye al mejoramiento de las prácticas pedagógi-

cas, a la formación integral del practicante, al enriquecimiento mutuo y a la re-conceptualización de creencias. Todo ello en el marco de unas relaciones interpersonales caracterizadas por la confianza, la empatía, el respeto y la colaboración. No obstante, señalan igualmente algunas sugerencias de mejoramiento tales como la escogencia de asesores idóneos, mayor seguimiento al trabajo desempeñado por el asesor, mayores aportes metodológicos por parte de los asesores, entre otras.

Finalmente, frente a la diversidad de hechos y percepciones que se dan en torno al papel de la retroalimentación en la práctica docente, se recomienda concebir, implementar y evaluar una propuesta de acompañamiento a los asesores de práctica para que éstos, según Montgomery (1999), sepan de qué manera efectiva pueden contribuir al desarrollo profesional de los nuevos docentes. Esperamos, por último, que este estudio sirva como punto de partida o fuente de inspiración para quienes deseen explorar con mayor detenimiento las posibilidades formativas de la práctica docente, no solamente en un programa de lenguas extranjeras, sino también en cualquier otro programa de formación de educadores.

Bibliografía

Brookhart, S. 2008. *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development. <http://site.ebrary.com/lib/bibliosurcolombiana/Doc?id=10250492&ppg=9>

Freeman, D. 1994. Intervening in practice teaching. In Richards C. J. and D. Nunan (eds). *Second Language Teacher Education*. New York. Cambridge University Press.

Kirkland, K. 1998. *Ongoing Feedback: How to Get It, How to Use It*.

Greensboro, NC, USA: Center for Creative Leadership, p 7. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliosurcolombiana/Doc?id=10185397&ppg=8>

Mann, G. 2004. An evaluation approach towards feedback "betterment" in an initial teacher training in EFL. *Asian EFL Journal*. V. 6. i. 1.

Martin, T. 1995. Giving feedback after a lesson observation. *Mentoring and tutoring*. v. 3. n. 2. Trentham Books.

Mckimm, J. 2007. How to give feedback. Professional development framework for supervisors in the London Deanery.pag. 1-2. Disponible en: <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/html2pdf>

Mercado, E. 2003. Del estudiante a maestro practicante: los ritos en las prácticas pedagógicas en la Escuela Normal. Disponible en <http://site.ebrary.com/lib/bibliosurcolombianas/Doc?id=10113714&ppg=2>

McEnerney, K. and M. Allen. 1997. Characteristics of ReflectiveFeedback. American Association for Higher Education, Forum on Faculty Roles and Rewards. San Diego, CA.

Montgomery, D. 1999. Positive teacher appraisal through classroom observation. London: David Fulton Publishers.

Randall, M. and B. Thornton. 2005. Advising and supporting teachers. Cambridge University Press.

Richards C. J. and D. Nunan (eds). 1994. Second Language Teacher Education. New York. Cambridge University Press.

Rodriguez, A. W. and M. Hernández Macías. 2007. Post observation meetings: exploring oral feedback in an inservice teacher training program. Paper presented in ANUPI, Puerto Vallarta. México.

Shultz, R. 2005. The practicum: More than Practice. Canadian Journal of Education, 28, 1 & 2: 147-167.

Stoller, F. 2003. Teacher Supervision: Moving Towards an Interactive Approach. English Teaching FORUM. October. V. 41 n. 4.

Verma, G. and K. Mallick (Ed.). 1998. Researching education: Perspectives and techniques. London, GBR: Falmer Press, Limited.

Weitzel, S. 2007. Feedback that works: How to build and deliver your message. Greensboro. NC. USA: Center for creative leadership.

Zambrano, L. C. and E. A. Insuasty. 2008. Analysis of the teaching practicum in the light of a Reflective Teaching Approach. Lenguaje. December. V. 36, n. 2.

