



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN

PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN DE LAS PROFESORAS SUPERVISORAS
DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA DE UNA UNIVERSIDAD
CHILENA: UN ESTUDIO DE CASO

POR:

ANA SOFÍA DE LA CRUZ PADILLA

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado académico de Magíster en Educación mención Dirección y Liderazgo Educacional

Profesora guía:
Ingrid Olbrich Guzmán

Julio, 2020
Santiago de Chile

© 2020 Ana Sofía de la Cruz Padilla

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

*Dedico esta tesis a Dios por haberme permitido llegar
hasta aquí.*

*A mi madre y a mi padre,
quienes con su ejemplo me enseñaron
el valor del esfuerzo y la perseverancia,
para lograr lo que se quiere,
por su inmenso amor, apoyo y sabios consejos.*

*A los niños y las niñas de Guatemala, deseo que la capacitación recibida,
retorne en mejores aprendizajes para ustedes.*

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a la Organización de Estados Americanos (OEA), por el apoyo brindado a través de la beca académica para estudios de postgrado que me brindó para culminar este proyecto de estudios, y cumplir mi sueño de estudiar en el extranjero. También quiero agradecer al Programa de Magister en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, por brindarme la oportunidad de realizar mis estudios de postgrado. Cursar el programa en esta casa de estudios, es un sueño hecho realidad.

Quiero agradecer a Ingrid Olbrich, por el acompañamiento brindado durante este proyecto. De manera muy especial agradezco a la profesora Helena Montenegro por su excelente disposición y acompañamiento en la culminación de esta tesis. Valoro todos los comentarios y sugerencias que de manera oportuna me brindó para mejorar y enriquecer este proyecto. Muchas gracias por guiarme con paciencia y alentar el desarrollo riguroso de este trabajo. Gracias también a Ricardo Sepúlveda por sus comentarios y recomendaciones para enriquecer la versión final de este trabajo.

Asimismo, agradezco a Pamela Rodríguez, quien desde el inicio tuvo una excelente disposición para autorizar la realización de esta investigación en el programa, gracias por los conocimientos y experiencias que generosamente me compartió. De manera muy especial agradezco a Carolina Castro, por su permanente disposición a lo largo de las distintas etapas de este trabajo de investigación. Le agradezco muchísimo los comentarios y sugerencias que de forma oportuna me brindó para enriquecer este trabajo y llegarlo a culminar. Por otra parte, agradezco a las profesoras supervisoras que accedieron a ser observadas durante las sesiones de retroalimentación, con las estudiantes en formación. Muchas gracias por compartir conmigo su trabajo y sus prácticas, aprecio y valoro la disponibilidad y apertura que tuvieron durante el proceso.

Asimismo, agradezco a la profesora Pilar Cox, Profesor Claudio Núñez, Carolina Castro y Camilo Lara, por su apoyo en la validación de los instrumentos de recolección de datos utilizados. Gracias por los comentarios y sugerencias que me brindaron para enriquecer y mejorar el trabajo. Finalmente, agradezco a mi familia a mis padres y a mis hermanos por el apoyo que a la distancia me brindaron.

Tabla de contenidos

Índice de tablas	i
Índice de figuras	ii
Resumen.....	2
Abstract	3
Capítulo 1: Introducción y planteamiento del problema	4
Capítulo 2: Objetivos	9
2.1. Objetivo general	9
2.2. Objetivos específicos	9
Capítulo 3: Marco referencial y teórico	10
3.1. Las prácticas profesionales en la Formación Inicial Docente	10
3.2. Conceptualización de mentoría	11
3.3. El profesor supervisor y su rol como mentor	14
3.4. Características de los mentores efectivos	16
3.5. Retroalimentación en contextos de formación a profesores.....	17
3.6. Liderazgo instruccional de los profesores supervisores	19
3.7. Caracterización y descripción de las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación	20
3.8. Prácticas de retroalimentación en el acompañamiento a estudiantes en formación	22
Capítulo 4: Marco metodológico	25
4.1. Enfoque metodológico	25
4.2. Definición de la muestra y los participantes	26
4.3. Descripción de las técnicas utilizadas en la recolección de datos	30
4.3.1. Entrevista estructurada a profesoras supervisoras.....	30
4.3.2. Observación sistematizada a sesiones de retroalimentación	31
4.3.3. Cuestionario semiestructurado a estudiantes en formación.....	34
4.3.4. Entrevistas estructuradas a miembros del equipo directivo	35
4.4. Procedimientos para la recolección de datos	36
4.5. Análisis de los datos	38
4.6. Resguardos éticos de investigación	40
Capítulo 5: Análisis de resultados	42

5.1. Perspectivas de las profesoras supervisoras de práctica.....	42
5.1.1. Comprensión del término retroalimentación y percepción del rol de la profesora supervisora.....	42
5.1.2. Momento y tipos de estrategias para retroalimentar.....	45
5.1.3. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar	50
5.1.4. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica.....	51
5.2. Análisis de observaciones a sesiones de retroalimentación.....	52
5.2.1. Caracterización del estilo de supervisión	52
5.2.2. Caracterización de las prácticas de retroalimentación	55
5.3. Perspectivas de las estudiantes en formación	59
5.3.1. Comprensión del término retroalimentación y percepción del rol de la profesora supervisora.....	59
5.3.2. Expectativas de la retroalimentación recibida	61
5.3.3. Momento y tipos de retroalimentación	61
5.3.4. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar	64
5.3.5. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica.....	64
5.4. Perspectivas de los miembros del equipo directivo	66
5.4.1. Percepción del rol de la profesora supervisora	66
5.4.2. Influencia de la retroalimentación en la formación de las estudiantes	67
5.4.3. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar	68
5.4.4. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica.....	69
Capítulo 6: Discusión de resultados.....	71
6.1. Comprensión del término retroalimentación por esta comunidad.....	71
6.2. Percepción del rol de la profesora supervisora	74
6.3. Expectativas de las estudiantes en formación acerca de la retroalimentación recibida	75
6.4. Momento y tipos de retroalimentación	76
6.5. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar.....	78
6.6. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica	79
Capítulo 7: Conclusiones	82
Referencias bibliográficas	97

Anexos.....	103
Anexo No. 1: Pauta de entrevista estructurada a profesoras supervisoras.....	103
Anexo No. 2: Pauta de observación a sesión de retroalimentación	105
Anexo No. 3: Cuestionario semiestructurado a estudiantes en formación	108
Anexo No. 4: Pauta de entrevista estructurada a miembros del equipo directivo	111
Anexo No. 5: Consentimientos informados por grupo de participantes	113
Anexo No. 6: Acta de aprobación del proyecto de investigación Comité de Ética	119
Anexo No. 7: Frecuencias de prácticas de retroalimentación	122
Anexo No. 8: Frecuencias de tipos de preguntas utilizadas por profesoras supervisoras.....	122
Anexo No. 9: Gráfico de tipo de preguntas realizadas por la profesora supervisora para favorecer la reflexión.	123
.....	123
Anexo No. 10: Tipos de retroalimentación utilizadas por profesoras supervisoras.....	123

Índice de tablas

Tabla 1: Prácticas de liderazgo instruccional	21
Tabla 2: Prácticas de liderazgo transformacional	22
Tabla 3: Características de la muestra	27
Tabla 4: Criterios de inclusión y exclusión de la muestra de profesoras supervisoras	28
Tabla 5: Criterios de inclusión y exclusión de la muestra de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia	29
Tabla 6: Criterios de inclusión y exclusión de la muestra de miembros del equipo directivo	30
Tabla 7: Tabla de especificación de la entrevista a profesoras supervisoras	31
Tabla 8: Tabla de especificación de observación a sesiones de retroalimentación	33
Tabla 9: Tabla de especificación del cuestionario a estudiantes en formación	34
Tabla 10: Tabla de especificación de la entrevista a miembros del equipo directivo	35
Tabla 11: Medio y temporalidad retroalimentación	52
Tabla 12: Frecuencias de prácticas de retroalimentación utilizadas por las profesoras supervisoras	122
Tabla 13: Tipos de preguntas utilizadas por las profesoras supervisoras	122
Tabla 14: Tipos de retroalimentación utilizadas por las profesoras supervisoras	123

Índice de figuras

Figura 1: Percepción de la profesora supervisora	44
Figura 2: Momento en que es más significativo brindar retroalimentación	46
Figura 3: Tipos de retroalimentación utilizados para acompañar a la estudiante en formación	47
Figura 4: Prácticas de retroalimentación utilizadas por las profesoras supervisoras	55
Figura 5: Percepción del rol de la profesora supervisora	60
Figura 6: Momento en que es más significativo recibir retroalimentación	62
Figura 7: Tipos de retroalimentación utilizados por la profesora supervisora	63
Figura 8: Tipos de preguntas realizadas por la profesora supervisora	123

Resumen

El presente estudio de investigación tuvo como propósito caracterizar las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras que realizan acompañamiento pedagógico a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia en una universidad chilena, para identificar el tipo de liderazgo que está implicado en las relaciones de influencia que establecen. Para ello, el estudio se enmarcó en un enfoque metodológico de investigación cualitativa.

El estudio contó con la colaboración de 17 participantes, de los cuales seis fueron profesoras supervisadas, ocho estudiantes en formación, y tres miembros del equipo directivo de la carrera. Los datos se obtuvieron por medio de observaciones a sesiones de retroalimentación, cuestionarios y entrevistas estructuradas a los participantes.

En cuanto al principal hallazgo de este estudio se concluye que en este grupo de profesoras supervisoras se evidencia la presencia de categorías para los modelos de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional. Sin embargo, hay una mayor predominancia de prácticas de liderazgo instruccional, ya que la retroalimentación brindada pone foco en acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza, identificar fortalezas y aspectos a mejorar, y generar espacios de reflexión de manera sistemática.

Las conclusiones de este estudio contribuyen a la generación de conocimiento, relacionado a las prácticas de retroalimentación en contextos de supervisión a profesores en formación. Asimismo, aportan evidencia empírica acerca de la influencia del profesor supervisor, y las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación.

Palabras clave:

Liderazgo, Educación Parvularia, retroalimentación, profesoras supervisoras, estudiantes en formación.

Abstract

The purpose of this research was to characterize the feedback practices of supervising educators who provide pedagogical accompaniment to students of Preschool Education Pedagogy in a Chilean university, to identify the type of leadership that is involved in the influence relationships that they establish. In that sense, the research was framed in a qualitative research methodological approach.

The study had the collaboration of 17 participants, of which six were supervised teachers, eight students in training, and three members of the management team of the program. The data was obtained through the development of feedback sessions, questionnaires and structured interviews with the participants

Regarding the main finding of this research, it is concluded that the presence of categories for the models of instructional leadership and transformational leadership is evident in this group of supervising teachers. However, there is a greater predominance of instructional leadership practices, since the feedback provided focuses on accompanying, evaluating and providing feedback on teaching practices, identifying strengths and aspects to improve, and generate spaces for reflection in a systematic.

The conclusions of this research contribute to the generation of knowledge, related to feedback practices in supervisory contexts for lecturers in training. In addition, they also provide empirical evidence about the influence of the supervising teacher, and leadership practices linked to feedback processes.

Key words:

Leadership, Early Childhood, feedback, supervising teachers, student teachers

Capítulo 1: Introducción y planteamiento del problema

En la actualidad la mayoría de los sistemas educativos del mundo enfrentan el desafío de mejorar su desempeño general y progresar en equidad. Para lograr este propósito, existe consenso en que no bastan inversiones en infraestructura ni intervenciones que permanezcan únicamente a nivel macro; por el contrario, resulta necesario apuntar los esfuerzos hacia la formación y certificación de los profesores (Barber y Mourshed, 2008). Al respecto, estudios han señalado la importancia de la Formación Inicial Docente (en adelante FID) como elemento clave para mejorar la calidad educativa, y como actor principal de la transformación educativa (Ávalos 2002; Vaillant, 2007; Vezub, 2007).

Otras investigaciones revelan que la calidad de las prácticas docentes ejercidas por los profesores en el aula se correlaciona de forma significativa con los resultados académicos de los estudiantes, más allá de las condiciones socioeconómicas de los mismos (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin, & Heilig, 2005, Marzano 2005). Dentro de este contexto la formación inicial de educadores de párvulos cobra relevancia, ya que tal como lo señalan algunos autores (Barnett, 2010; Litjens & Taguma, 2010) la calidad de los programas de Educación Inicial depende en gran parte de la formación y calidad de las competencias profesionales de los educadores de párvulos. Lo anterior, es relevante dada la importancia que tiene la etapa de la Educación Inicial para el desarrollo del capital humano, desarrollo cognitivo, habilidades sociales y emocionales, que potencian la formación integral de las personas (Heckman, 2010; Pardo y Adlerstein, 2016).

Al respecto, estudios internacionales acerca del desempeño de profesores que se inician en el ejercicio profesional han reparado sobre cuáles son las competencias que deben caracterizar al docente del Siglo XXI (Ávalos, 2002; Delors, 1996; Scott, 2015). De acuerdo con los autores, los profesores han de estar preparados para demostrar su capacidad de enseñar de muy diversas formas, reflexionar sobre su labor docente y trabajar con otros colegas en la mejora de la enseñanza. La FID, de acuerdo con esta visión, debiera estar orientada al desarrollo de profesores autónomos, críticos, reflexivos y con capacidad para tomar decisiones y actuar bajo la incertidumbre, frente a los cambios que ocurren de manera vertiginosa en la sociedad del conocimiento (Andreucci, 2016; Romero y Alcaíno, 2014).

Dentro del contexto de la FID, el currículo puede entenderse desde dos dimensiones: la formación teórica y la formación práctica. La formación teórica incluye las asignaturas asociadas a los contenidos disciplinares, y la formación práctica incorpora los cursos en los que los futuros profesores tienen un acercamiento directo con el entorno escolar (Romero y Alcaíno, 2014). Así pues, la formación práctica es una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente, la configuración de la identidad profesional y el desarrollo de competencias profesionales (Ávalos 2002; Andreucci, 2016; Romero y Alcaíno, 2014; Vélaz y Vaillant, 2015).

Varios autores señalan que el ingreso a la práctica profesional es un período en donde el estudiante de Pedagogía requiere apoyo, acompañamiento y orientación; así como la instrucción en habilidades específicas (Ashford, 1986; Doan, 2013). Asimismo, es una etapa en la que pueden experimentar períodos de agobio y ansiedad producto de su incursión al campo profesional (Paas, Renkl y Sweller, 2003). Durante este período los estudiantes podrían beneficiarse de una retroalimentación formativa que les brinde información acerca de las fortalezas y aspectos a mejorar de sus prácticas de enseñanza Hattie y Timperley (2007). En estos casos la retroalimentación incrementaría la motivación y los niveles de satisfacción reduciendo la ansiedad y la frustración, y aumentando de manera indirecta el rendimiento; lo cual podría beneficiar el desarrollo y calidad de los programas de Educación Parvularia (Doan, 2013; Leithwood et al., (2009).

Dentro de este contexto, el rol del profesor supervisor cobra relevancia para potenciar el aprendizaje y desarrollo de competencias profesionales en los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia (Hudson y Hudson, 2010). Dentro de sus principales funciones se encuentran: acompañar a los estudiantes en su proceso de práctica, favoreciendo el vínculo entre la teoría y la práctica; brindar acompañamiento pedagógico y retroalimentación a través de observaciones focalizadas, establecer metas y expectativas para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje; generar espacios de reflexión de manera sistemática y continua para identificar necesidades de fortalecimiento de las competencias docentes (Correa, 2011; Doan, 2013; Müller y García, 2016; Wong y Waniganayake, 2013).

De acuerdo con varios autores (Hallinger y Heck; 2002; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008) las tareas realizadas por

los profesores supervisores se relacionan con las siguientes prácticas de liderazgo: monitorear la implementación del currículum para el mejoramiento de los procesos de enseñanza; acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza de los docentes; identificar fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas; generar espacios de reflexión de manera sistemática y continua; brindar estímulo intelectual para el desarrollo de competencias; ofrecer acompañamiento individualizado; y fijar metas y direcciones.

De acuerdo con el estudio realizado por Robinson et al., (2008) son tres las dimensiones de liderazgo con mayores grados del efecto: promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo de los docentes; coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo; y establecer metas y expectativas. Dadas las tareas y funciones que llevan a cabo los profesores supervisores, es posible establecer que las tres dimensiones de liderazgo con mayores grados del efecto, se encuentran vinculadas a los procesos de retroalimentación que los profesores supervisores llevan a cabo, ya que el acompañamiento que brindan moviliza recursos para mejorar y potenciar las prácticas de enseñanza aprendizaje, promueve el aprendizaje y desarrollo profesional, y establece metas y expectativas para el logro de los objetivos de aprendizaje (Gajardo y Ulloa, 2016; Hallinger et. al.; 2002; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008; Ulloa y Gajardo, 2016).

Dado que existe un amplio consenso sobre el rol que desempeñan los profesores supervisores, en la constitución de competencias profesionales para la enseñanza, la facilitación de acceso a una cultura docente y la configuración de una identidad profesional (Andreucci, 2016; Ávalos 2002; Vaillant, 2007) es de suma importancia investigar su contribución a la vida profesional de los estudiantes en formación. Dentro de este contexto, las profesoras supervisoras podrían ser facilitadoras del liderazgo pedagógico ya que, la retroalimentación que brindan potencia el desarrollo de competencias para la enseñanza y provee modelos a seguir consistentes con los valores y el perfil profesional (Leithwood, 2009). El establecimiento de estos modelos entrega una clara guía para el ejercicio de la práctica docente, consolidando la percepción de los estudiantes respecto de sus propias capacidades y su sentido de auto eficacia (Iranzo- García et al., 2020).

Por otra parte, dentro del contexto del presente estudio se hace preciso incorporar a la comunidad educativa de esta institución, conformada por las profesoras supervisoras, estudiantes en formación y miembros del equipo directivo, con el propósito de brindar una mirada en conjunto

acerca de su comprensión sobre la retroalimentación. Con relación al equipo directivo, se hace preciso conocer sus perspectivas, ya que son quienes gestionan, lideran y monitorean los programas de formación y práctica supervisada. Asimismo, son quienes lideran los equipos de trabajo favoreciendo la construcción de visiones compartidas y proporcionando orientación para el trabajo, lo cual beneficia la cohesión y alineamiento de los esfuerzos. Las anteriores acciones son consideradas prácticas de liderazgo directivo que inciden en los procesos de aprendizaje y formación de los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015).

Todas las consideraciones anteriores han motivado a plantearse la necesidad de estudiar la retroalimentación como una práctica de liderazgo dentro del componente práctico de la FID de los educadores de párvulos, con el propósito de brindar evidencia empírica que contribuya a visibilizar la figura del profesor supervisor como un agente de liderazgo. Esto dado que la bibliografía consultada establece que algunos de los aspectos más descuidados en la investigación de la FID, son dimensiones circunscritas a las prácticas profesionales y diversas dimensiones del formador de formadores (Cisternas 2011; Informe Comisión sobre Formación Inicial Docente 2005). De acuerdo con Cisternas (2011) es posible que el profesor supervisor, sea un agente de liderazgo no visibilizado desde las relaciones de influencia, el cual no ha sido estudiado de manera profunda.

Por todo lo anterior, el presente estudio tiene relevancia teórica y práctica para la generación de conocimiento basado en investigación, el cual podría servir como referente de un modelo de buenas prácticas de retroalimentación en la formación de educadores de párvulos, beneficiando el desarrollo de los programas de formación y de práctica supervisada de los estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia de la universidad de este estudio. Asimismo, podría aportar evidencia empírica sobre la influencia del profesor supervisor y las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación a estudiantes en formación.

Con el fin de comprender cómo se produce la retroalimentación dentro del acompañamiento pedagógico a las estudiantes en formación, tres preguntas servirán de orientación para la presente investigación.

- (1) ¿Cómo retroalimentan las profesoras supervisoras a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, que se encuentran en los cursos de práctica II, III y IV, y cómo esto favorece la reflexión y mejora de la práctica docente?
- (2) ¿Cómo perciben la retroalimentación las profesoras supervisoras, estudiantes en formación y miembros del equipo directivo?
- (3) ¿Qué información relacionada a prácticas pedagógicas se entrega en la retroalimentación a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia?

Finalmente, el presente estudio de investigación se encuentra organizado en siete capítulos que abordan la temática estudiada. En el primer capítulo se expone el contexto en el cual se plantea el problema de investigación, así como las preguntas que orientaron la realización del estudio. En el segundo capítulo se describen los objetivos y propósitos de la investigación. En el tercer capítulo se presentan los principales antecedentes teóricos y empíricos relacionados con la temática de investigación.

En el cuarto apartado se presenta el marco metodológico que describe las principales técnicas y procedimientos que se emplearon para la realización del estudio. En un quinto apartado se describen los resultados obtenidos para la presente investigación. En un sexto apartado se interpretan y discuten los principales hallazgos obtenidos, contrastándolos con los referentes teóricos seleccionados. Por último, en el séptimo capítulo se exponen las principales conclusiones e implicaciones teóricas y prácticas del estudio.

Capítulo 2: Objetivos

Para dar respuestas a las preguntas de investigación previamente planteadas, se establecen los siguientes objetivos de investigación.

2.1. Objetivo general

Caracterizar las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras, que realizan acompañamiento pedagógico a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia de los cursos de práctica II, III y IV, para identificar el tipo de liderazgo que está implicado en las relaciones de influencia que establecen.

2.2. Objetivos específicos

- (1) Identificar las prácticas de retroalimentación que efectúan las profesoras supervisoras en el acompañamiento pedagógico a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, de los cursos de práctica II, III y IV.
- (2) Analizar las sesiones de retroalimentación conducidas por las profesoras supervisoras, en función de diferentes referentes teóricos y empíricos sobre retroalimentación efectiva.
- (3) Caracterizar las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia.

Capítulo 3: Marco referencial y teórico

En este capítulo se presentarán los antecedentes teóricos y empíricos asociados al presente estudio de investigación. En el primer apartado se contextualizará la práctica profesional en la Formación Inicial Docente. En el segundo apartado se discutirán los principales antecedentes vinculados a la mentoría en la formación práctica de profesores.

En un tercer apartado se analizará el rol del profesor supervisor, en la formación práctica de profesores. En un cuarto apartado se profundizará acerca de las características de los mentores efectivos. En el quinto apartado, se abordará la retroalimentación como una herramienta de mejoramiento de la práctica docente. En el sexto apartado se presentan los referentes teóricos asociados a prácticas de retroalimentación efectivas. Por último, en el séptimo apartado se analizará la retroalimentación como una práctica de liderazgo instruccional para fortalecer y potenciar la instrucción de los docentes en los centros educativos.

3.1. Las prácticas profesionales en la Formación Inicial Docente

La sociedad demanda de la Educación y en especial de la Formación Inicial Docente, propuestas que sean capaces de generar profesionales autónomos y reflexivos de sus prácticas, de tal manera que puedan responder efectivamente a los cambios sociales que ocurren de manera vertiginosa en la sociedad del conocimiento (Romero y Alcaíno, 2014). La Formación Inicial Docente contempla dos ámbitos de formación: la teórica y la práctica. Respecto de la formación práctica, se considera que es un concepto de varias dimensiones, que actúa como un eje articulador entre la teoría y la práctica, y que maneja como elemento central instalar al estudiante de pedagogía en contacto con un centro educativo (Ávalos, 2002).

Es en la escuela que el futuro docente experimenta la realidad del medio profesional para el cual se está preparando y en el que se insertará una vez que su formación inicial llegue a su fin. Según Pospel (1989), este período va normalmente desde un primer contacto con la escuela, desde la perspectiva de un futuro docente, hasta la responsabilización de una o algunas tareas profesionales. De ese modo, por un entrenamiento progresivo, el período de práctica profesional ofrece la

oportunidad para que el estudiante manifieste o movilice los principios aprendidos en su formación académica (Correa, 2011).

De acuerdo con algunos autores (Andreucci, 2016; Romero y Alcaíno, 2014), la formación práctica es uno de los momentos más esperados por los estudiantes de pedagogía y en la que perciben que aprenden más. Por lo tanto, es considerada uno de los componentes clave en los procesos de formación del profesorado y una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente, ya que contribuye a la construcción de la identidad profesional. Esta visión se basa en el constructivismo social, que asume que el aprendizaje ocurre en un contexto social en el que los profesores en formación adquieren nuevas habilidades y conocimientos a través de interacciones con otras personas, como los maestros (Vygotsky, 1978).

En tanto, la complejidad del aprendizaje de la enseñanza se manifiesta en esta instancia, cuando los futuros profesores se enfrentan al reto de armonizar sus concepciones previas, el conocimiento proposicional adquirido en el programa formativo y el conocimiento teórico, práctico, valórico y actitudinal que observan en el supervisor, al tiempo que deben responder a las exigencias de las situaciones de enseñanza en las que están inmersos.

La formación práctica posee características distintivas que la convierten en una instancia idónea de formación y de desarrollo profesional para el estudiante de pedagogía (Romero y Alcaíno, 2014). Este proceso se estructura en la relación entre la Universidad –como centro de formación teórica y de ensayo de las intervenciones prácticas- y la escuela –como ámbito de desarrollo de lo propiamente escolar y laboral. De ahí que sea considerada un espacio de enriquecimiento de la formación identitaria y de reflexión de la tensión que, a veces en forma divergente, exigen estos dos ámbitos de formación.

3.2. Conceptualización de mentoría

En los contextos de Formación Inicial docente, se encuentra la figura del profesor supervisor quien entre sus funciones tiene la misión de guiar y acompañar a las estudiantes en su proceso de práctica supervisada. En la revisión bibliográfica realizada se reconoce que el monitoreo y supervisión de

prácticas a docentes en formación es más conocido como mentoría (Ambrosetti y Dekkers, 2010; Eby 2010; Rodd, 2006; Wong y Waniganayake, 2013; Orland-Barak y Hasin, 2005).

De acuerdo con los autores consultados el profesor supervisor desempeña el rol de mentor, ya que es considerado un consejero y guía con más experiencia, que apoya el proceso formativo del estudiante-profesor con el propósito de producir un mejoramiento en su práctica docente. De la literatura se señala que la mentoría tiene beneficios y un impacto significativo en el desarrollo profesional de los estudiantes en formación. Por tanto, es considerada una práctica de liderazgo y de mejoramiento del desempeño del futuro profesional (Doan, 2013; Rodd, 2006). Para llevar a cabo su labor el mentor necesita cualidades de liderazgo, conocimientos, habilidades y destrezas, para apoyar el aprendizaje individualizado del profesor (Feiman-Nemser, 2003; Malderez y Wedell, 2007).

Al respecto, las conceptualizaciones sobre mentoría entregadas por diferentes autores (Anderson y Shannon, 1988; Graves, 2010; Larenas y Díaz, 2013; Orland-Barak et al., 2005) responden a enfoques eminentemente constructivistas y socio-cognitivos y constructivistas. Con relación al enfoque socio-cognitivo, los autores distinguen entre un enfoque vertical, en donde la mentoría es un proceso entre un profesor con experiencia [mentor] y un protégé sin experiencia para promover el desarrollo profesional. Esta lógica se relaciona con los procesos tradicionales de supervisión y monitoreo para evaluar al profesor aprendiz en la sala de clases (Anderson y Shannon, 1988). También identifican un enfoque horizontal, siendo este último recurrente en la mayoría de las definiciones dadas por los autores, que consideran la mentoría como un modelo de crecimiento de aprender a enseñar a cada individuo aprendiz a llegar a ser el mejor profesor.

En cambio, en el enfoque constructivista, la mentoría se da por las interacciones entre educador mentor y educando en práctica, lo cual contribuye al aprendizaje mutuo y a la co-construcción de significados. Desde esta perspectiva, la mentoría es considerada como un proceso complejo e interactivo entre individuos de diferentes niveles de experiencia y experticia que incorpora el desarrollo interpersonal, profesional, respeto y colegialidad (Orland-Barak et al., 2005). Desde esta lógica, la mentoría se desarrolla por medio del intercambio profesional, donde el diálogo y la conversación son factores centrales del proceso.

Así pues, la mentoría desde un enfoque constructivista social guiaría adecuadamente este estudio para examinar cómo se afectaría la identidad profesional de los docentes antes del servicio por sus interacciones con los maestros mentores, ya que sus tres principios podrían aplicarse fácilmente a una relación de tutoría, estos principios son: el conocimiento es construido por los estudiantes; el aprendizaje implica la interacción social y el aprendizaje debe ser situado (Graves, 2010).

En síntesis, la mentoría es un proceso de crecimiento y aprendizaje mutuo basado en una relación cercana y horizontal entre un profesor mentor, experto y más experimentado, y un estudiante-profesor, en proceso de formación docente y menos experimentado (Eby 2010). Así pues, el proceso de mentoría es esencialmente una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia, siendo función del más experimentado guiar y asistir al profesional novel o en formación, con el propósito de promover el desarrollo profesional de este último (Larenas y Díaz, 2013).

De acuerdo con Wong y Waniganayake (2013), la mentoría no es una relación de supervisión; es más bien una oportunidad para que los colegas se comprometan en un diálogo reflexivo que puede mejorar los sentimientos de empoderamiento y éxito para promover disposiciones hacia el aprendizaje. A su vez, la mentoría exige un tratamiento más profundo de los procesos que tienen lugar en el aula y en la escuela. Por lo tanto, la mentoría es dinámica, ya que incluye el desarrollo psicosocial, mayor colegialidad, profesionalismo y énfasis en la evaluación de creencias y prácticas, cuestionando puntos de vista personales y teorizando más sobre la práctica.

Respecto a los referentes teóricos presentados, se concluye que el proceso de mentoría, con independencia del contexto en el que se produzca, es largo y profundo, ya que su objetivo es dirigir y guiar el autodesarrollo personal, académico y profesional del aprendiz. Esta se caracteriza por la confidencialidad, el compromiso ético y la promoción de una relación de confianza, basándose en la empatía y asertividad. De acuerdo con Vélaz et al. (2015) va más allá de la mera acción del mentor sobre el aprendiz, siendo este un proceso de acompañamiento y de mejora continua de las capacidades y habilidades profesionales de los docentes, y por lo tanto considerada una práctica de liderazgo instruccional (Marco para la buena dirección y el liderazgo, 2015).

3.3.El profesor supervisor y su rol como mentor

Cuando un estudiante en formación inicial docente se apronta a cumplir ciertas funciones durante su práctica profesional, dos formadores asumen el acompañamiento. Uno de ellos es el profesor colaborador, formador de terreno, que lo inicia y acompaña en la realidad del mundo escolar. El otro es el profesor supervisor, formador universitario, que lo visita una cierta cantidad de veces en la escuela y que lo ayuda a cumplir los objetivos de su práctica (Montecinos, Barrios y Tapia, 2011). Tanto el profesor colaborador, como docente universitario aportan perspectivas de análisis y conocimientos que deberían normalmente enriquecer la experiencia de terreno del estudiante y estimular su desarrollo profesional (Henry y Beasley, 1989). En el contexto de la formación práctica, generalmente, los profesores supervisores son o han sido docentes. Sin embargo, la experiencia docente no constituye una garantía suficiente para asumir la responsabilidad de ser un formador de docentes (Correa, 2011).

Desde su rol el profesor supervisor tiene entre sus principales funciones, establecer el vínculo entre el contexto universitario y la práctica (Henry y Beasley, 1989) así como acompañar y guiar a los profesores en formación en su proceso de práctica profesional, brindando retroalimentación focalizada a las observaciones realizadas (Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Müller y García, 2016). En tanto, ayudan a los profesores en formación a reflexionar acerca de su práctica docente y a adoptar la dinámica de ser investigadores de su propia práctica.

Su rol en el contexto de las prácticas profesionales implica la toma de conciencia de su rol formativo (Correa, 2011; Montecinos, Barrios y Tapia, 2011; Vaillant, 2007) y de su impacto en el desarrollo profesional en el profesor en formación, a través de su experiencia, consejo, guía, apoyo, colaboración y retroalimentación (Correa, 2011). De esta manera, la supervisión de prácticas es entendida como una función de docencia que compromete una interacción cara a cara del profesor supervisor con uno o un grupo de profesores practicantes, cuyo objetivo es mejorar los desempeños en las prácticas de enseñanza, bajo el supuesto de que éstas afectan el aprendizaje de los estudiantes. Con ese fin, el profesor supervisor trabaja en los ámbitos curriculares, didácticos, disciplinarios y de ética profesional del docente en formación (Correa, 2011; Montecinos, Barrios y Tapia, 2011).

Por todo lo anterior, dentro del contexto de práctica profesional el profesor supervisor ejerce el rol de mentor ya que, valiéndose de la experiencia y dominio en prácticas pedagógicas, facilita el desarrollo de competencias para la enseñanza en los profesores en formación, con el objetivo de favorecer su incorporación a la práctica profesional (Vélaz et al., 2015). Asimismo, es considerado un acompañante y guía con más experiencia, que apoya el proceso formativo del profesor en formación con el propósito de producir un mejoramiento en su práctica docente.

Por otra parte, ponen en acción un conjunto de competencias para modelar estrategias y prácticas que afiancen el dominio y experticia de procesos pedagógicos, para potenciar que los profesores en formación influyan eficazmente en los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula (Aziz y Santos, 2017). Estas actividades llevadas a cabo por los profesores supervisores están relacionadas con el acompañamiento, retroalimentación y gestión efectiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje en los establecimientos educacional, distinguiéndose como una práctica de liderazgo instruccional (Marco para la buena dirección y el liderazgo, 2015).

En definitiva, el rol del profesor supervisor va haciéndose cada vez más presente para la orientación, reflexión y retroalimentación de los desempeños docentes (Correa, 2011) ya que actúa como un mentor y evaluador de los progresos de los profesores en formación. Es por ello, que dentro del período de práctica profesional la presencia del mentor es una realidad y una necesidad porque no se puede pretender que el profesor en formación desarrolle por sí mismo las competencias profesionales necesarias a la acción pedagógica sin tener a alguien que lo acompañe en el necesario análisis de su práctica profesional, y en la guía hacia el alcance de los objetivos específicos a esas prácticas.

Ser un mentor en el contexto de práctica profesional no es una tarea sencilla, los roles y funciones que éste debe asumir son múltiples y complejos y solicitan el concurso de recursos profesionales que no están al alcance de todos. Por tanto, se hace preciso potenciar las competencias profesionales y de liderazgo de los mentores, para que sean agentes de influencia que movilicen a los profesores en formación, a potenciar sus prácticas pedagógicas y el logro de objetivos y metas compartidas (Leithwood et al., 2009; Marco para la buena dirección y el liderazgo, 2015).

3.4. Características de los mentores efectivos

Varios autores han definido los rasgos distintivos de un mentor efectivo. Entre ellos (Shaw, 1992; Orland-Barak et al., 2005) afirman que un mentor debe responder a ciertas habilidades profesionales, tales como: ser especialista en su área, tener un nivel amplio y profundo de conocimiento del contenido que es contextual, pedagógico y práctico. Asimismo, otros autores (Ambrosetti y Dekkers, 2010; Wong y Waniganayake, 2013) refieren que los mentores efectivos, deben presentar ciertas habilidades personales tales como: ser dignos de confianza, ser reflexivos, flexibles y accesibles, así como ser capaces de empoderarse a sí mismos y al profesor novato para adquirir un sentido de autonomía, crecimiento profesional y de agencia hacia su propio entorno.

Por su parte (Bell, 2010; Rodd, 2006; Wong y Waniganayake, 2013) enfatizan en la importancia de la puesta en práctica de sofisticadas habilidades y relaciones interpersonales tales como: destrezas comunicativas, escucha activa, empatía y asertividad; para favorecer vínculos de confianza y comunicación efectiva con los profesores en formación, los cuales sean incentivos para potenciar el mejoramiento de la práctica pedagógica. De acuerdo con Leiva-Guerrero y Vásquez (2019), el establecimiento de un clima de confianza es un factor fundamental debido que posibilita que los profesores puedan trabajar de forma cooperativa, en favor de impactar positivamente en los procesos de enseñanza- aprendizaje en el aula.

De acuerdo con Orland-Barak et al., (2005) la pericia interpersonal, es un atributo distintivo de un líder efectivo en el proceso de mentoría, y se deriva de las habilidades para: a) identificar y responder a los sentimientos propios y a los de los demás; b) habilidad de escuchar empáticamente, para comunicar con precisión y de manera apropiada; c) habilidad de empoderar a los profesores en formación, ofreciéndoles ánimo, apoyo, y oportunidades para la participación y el aprendizaje; d) capacidad de comportarse de manera profesional, ética y asertiva, especialmente bajo situaciones emergentes y circunstancias difíciles. Estas habilidades hacen referencia a destrezas interpersonales y prácticas que los líderes instruccionales llevan a cabo para influenciar el aprendizaje de los estudiantes en formación.

Estas prácticas están integradas dentro de lo que Leithwood, Harris y Strauss (2010) reconocen como la “senda emocional del liderazgo”, la cual es uno de los focos principales del trabajo de los

líderes educativos para el mejoramiento sostenido. Esta senda está compuesta de variables como los sentimientos, disposiciones o estados afectivos de los docentes, para movilizarlos al cambio. De acuerdo con Leithwood et al., (2009) involucrar las emociones y motivaciones de los docentes, y brindarles apoyo individualizado, incrementa los niveles de entusiasmo y compromiso de los docentes con la escuela, reduce el estrés y la frustración, lo cual tiene un impacto en la eficacia docente, la calidad de la enseñanza, y la retención de los profesores.

Por todo lo anterior, es posible concluir que los mentores necesitan tener conocimiento técnico pedagógico, así como sofisticadas habilidades interpersonales para favorecer la construcción de una relación de confianza (Bell, 2010; Rodd, 2006; Wong y Waniganayake, 2013). En contextos de mentoría las habilidades interpersonales del líder instruccional son indispensables para favorecer procesos de acompañamiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas, así como para potenciar acciones de cambio y mejora de las prácticas de enseñanza aprendizaje (Marco para la buena dirección y el liderazgo, 2015).

3.5. Retroalimentación en contextos de formación a profesores

Según lo señalan Hattie (1999) y Hattie y Temperley (2007), la retroalimentación se presenta como uno de los cinco factores con mayor grado del efecto en los procesos de enseñanza aprendizaje, ya que provee información acerca de las fortalezas y los errores que se han cometido, por lo cual las acciones correctivas pueden ser iniciadas lo cual cierra la brecha entre el nivel actual de desempeño y el esperado. Este planteamiento coincide con el de Shute (2008), quien afirma que la retroalimentación busca brindar información oportuna y específica para mejorar los desempeños y señalar la brecha entre el nivel actual de desempeño y el nivel deseado. Al respecto, cabe mencionar que, aunque el planteamiento del autor está basado en contextos de retroalimentación a estudiantes, el mismo también aplica a contextos de formación de profesores.

Por su parte, varios autores (Canabal & Margalef 2017; Ovando, 2005; Shute, 2008) señalan que la retroalimentación efectiva es formativa porque incorpora elementos de enfoque constructivo. Desde esta mirada la retroalimentación se convierte en una instancia para orientar, apoyar y estimular a las estudiantes en formación en su proceso de inserción a la práctica profesional. Desde

este enfoque, se minimiza el referente sumativo de la retroalimentación y se le otorga un sentido formativo y de mejora constante.

Por lo anterior, se considera que la retroalimentación es una práctica de liderazgo que tiene implicancias en el crecimiento y desarrollo profesional docente, ya que se centra en ayudar a los practicantes a alcanzar sus objetivos profesionales y potenciarlos (Rodd, 2006). Asimismo, es considerada como una práctica de mejoramiento y como un componente principal para influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dentro de la literatura especializada consultada destaca el trabajo realizado por Wiggins (2012), quien se enfoca en principios básicos para realizar una retroalimentación efectiva a los profesores.

El primer principio, hace referencia a que la retroalimentación debe estar orientada a metas. Es decir, para que una retroalimentación sea efectiva requiere que la persona tenga una meta, emprenda acciones para alcanzarla y que reciba información con respecto a la pertinencia de estas acciones. De acuerdo con Volante y Müller (2017) en el acompañamiento a profesores, esto se traduce en que las observaciones realizadas estén basadas en ciclos de observación en los que se establezcan los focos de mejora del desempeño del profesor que está siendo acompañado.

El segundo principio es que la retroalimentación debe ser tangible y transparente, lo cual implica que ha de proporcionar evidencias concretas y claras respecto de cuán cerca o lejos se está de alcanzar un determinado desempeño. El tercer principio hace referencia a que la retroalimentación debe ser aplicable, concreta, específica y útil. Este principio hace referencia a realizar un esfuerzo para registrar cuidadosamente la evidencia y ofrecer datos neutrales relacionados con las metas preestablecidas. Que la retroalimentación sea específica y personalizada es el cuarto principio. En este sentido la instancia debe caracterizarse por el uso de lenguaje sencillo y fácilmente entendible; debe evitar el exceso de información y centrarse en los elementos clave de mejora de desempeño, ya que así será más fácil para la persona retroalimentada mejorar.

Como quinto principio la retroalimentación debe caracterizarse por ser oportuna, es decir que debe realizarse cuando los detalles de las experiencias de enseñanza están aún presentes en la memoria del profesor. Una debilidad es que muchas veces la retroalimentación no se da a tiempo ya que los

comentarios sobre las actuaciones se ofrecen días, semanas o incluso meses después. Este argumento coincide con lo planteado por Scheeler, et al. (2004) quienes afirman que un atributo de la retroalimentación efectiva es la temporalidad e inmediatez con la que se brinda. Por tanto, los supervisores deben buscar formas de proporcionar retroalimentación lo más cercanamente posible a la ocurrencia de la enseñanza, ya que, si la retroalimentación no es inmediata es posible que las prácticas inadecuadas persistan y por lo tanto no sean modificadas en el corto plazo.

El autor señala como sexto principio para retroalimentar el desempeño, que la misma sea continua y sostenida en el tiempo como proceso de aprendizaje y mejora constante. Al respecto, cuantas más retroalimentaciones reciba el profesor acerca de su desempeño, mejor serán sus progresos. Por último, destaca la importancia de que la retroalimentación sea consistente. Esto quiere decir que solo se podrá ajustar el desempeño en forma efectiva si la información que se recibe es coherente, precisa y confiable.

En definitiva, es contundente la evidencia de que la retroalimentación es imprescindible para mejorar el desempeño de los profesores. Por tanto, es vista como un proceso continuo que transforma al líder pedagógico en un coach, que utiliza la retroalimentación como una estrategia para potenciar las prácticas de enseñanza de los docentes en formación (Gajardo y Ulloa, 2016; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008; Ulloa y Gajardo, 2016; Volante y Müller, 2017).

3.6. Liderazgo instruccional de los profesores supervisores

De acuerdo con Hallinger y Heck (2002), el liderazgo instruccional es un modelo de liderazgo que establece como prioridad la calidad de la enseñanza, la implementación del currículum y la evaluación, para incidir en el logro de aprendizajes en los estudiantes. Este liderazgo conlleva una serie de prácticas específicas de influencia que contribuyen a la estabilidad, la calidad de la enseñanza y el mejoramiento del aprendizaje en los estudiantes (Hallinger y Heck, 2002; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008).

Se destaca en este estudio que los profesores supervisores despliegan el rol de líderes instruccionales, ya que las tareas que tienen a cargo están relacionadas con el acompañamiento, evaluación y retroalimentación de las prácticas de enseñanza aprendizaje, monitoreo de la

implementación del currículum, identificar fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas, establecimiento de metas y expectativas para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje, y generación de espacios de reflexión para identificar necesidades de fortalecimiento de las competencias docentes (Leithwood et al., 2009; Marco para la buena dirección y el liderazgo, 2005; Robinson et al., 2008).

Por lo anterior, la retroalimentación liderada por los profesores supervisores es considerada una práctica de liderazgo instruccional, ya que brinda acompañamiento y guía a los estudiantes en formación para gestionar eficazmente los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula (Gajardo y Ulloa, 2016; Hallinger et. al.; 2002; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008; Ulloa y Gajardo, 2016). Por otra parte, la retroalimentación es también considerada una herramienta de mejoramiento escolar, para optimizar y potenciar las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación (Darling-Hammond, 2005; Hallinger et. al.; 2002; Hattie y Temperley, 2007; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008; Rodd, 2006).

Por consiguiente, la retroalimentación es una práctica de liderazgo instruccional inserta en las dimensiones de “gestión, supervisión y evaluación de la instrucción” y “promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente”; ya que contribuye a monitorear la implementación del currículum, retroalimentar las prácticas de enseñanza aprendizaje y potenciar el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza, lo cual genera cambios positivos en las prácticas pedagógicas (Rodd, 2006; Scheeler, Ruhl y McAfee, 2004; White, 2007).

3.7. Caracterización y descripción de las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación

De acuerdo con Leithwood (2009) las prácticas de liderazgo son el conjunto de actividades ejercidas por una persona o grupo de personas en un contexto situacional. Dichas prácticas sugieren acciones que favorecen la eficacia de los procesos en contextos escolares, ya que están orientadas a guiar el camino hacia donde se dirigirán los esfuerzos de la organización educativa, para alcanzar las metas en común (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015).

Para profundizar en la temática de estudio, en las siguientes tablas sintetizan las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación.

Tabla 1: Prácticas de liderazgo instruccional

Dimensión	Práctica de liderazgo	Descripción de la práctica
DIMENSIÓN LIDERAZGO DE LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE (Leithwood et al., 2009; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008)	Monitorear la implementación del currículum, para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y la gestión pedagógica (Hallinger y Heck, 2002; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008; Volante y Müller, 2017)	Aseguran la calidad de la implementación curricular, de las prácticas pedagógicas y de los logros de aprendizaje de los estudiantes.
	Acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes (Hallinger y Heck, 2002; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008; Volante y Müller, 2017)	Acompañan sistemáticamente a los docentes mediante procesos de observación al aula y retroalimentación formativa, con el objetivo de potenciar el mejoramiento continuo de las prácticas pedagógicas.
	Identificar fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Volante y Müller, 2017)	Reconocen y refuerzan los aspectos destacados y a mejorar de las prácticas pedagógicas.
DIMENSIÓN PROMOCIÓN Y PARTICIPACIÓN EN EL APRENDIZAJE Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008)	Generar espacios de reflexión de manera sistemática y continua Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008; Volante y Müller, 2017)	Incentivan a los docentes a reflexionar sistemáticamente acerca de sus prácticas de enseñanza, apoyándolos a implementar nuevas estrategias para alcanzar mayores logros de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los autores citados.

Tabla 2: Prácticas de liderazgo transformacional

Dimensión	Práctica de liderazgo	Descripción de la práctica
DESARROLLAR A LAS PERSONAS (Leithwood et al., 2009; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015)	Brindar estímulo intelectual, para fortalecer el desarrollo de capacidades (Leithwood et al., 2009)	Ofrecen estímulo intelectual, generando preguntas que producen un cambio, y motivan a examinar supuestos y creencias acerca de la enseñanza.
	Ofrecer apoyo individualizado (Leithwood et al., 2009; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015)	Brindan apoyo personalizado, mostrando respeto y consideración por los sentimientos y necesidades personales de los docentes. El apoyo individual incrementa los niveles de entusiasmo, reduce la frustración, y transmite un sentido de misión; aumentando de manera indirecta el rendimiento.
ESTABLECER METAS Y DIRECCIONES (Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008)	Identificar y articular una visión (Leithwood et al., 2009; Volante y Müller, 2017)	Apoyan a identificar oportunidades y articulan una visión de futuro que resulta inspiradora, lo cual conlleva a un mayor compromiso y a una mayor disposición.
	Fomentar y fijar metas y direcciones (Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008; Volante y Müller, 2017)	Ayudan a fijar un rumbo, alentando a los docentes a concretar metas. Las metas desafiantes y factibles, aumentan la motivación de los docentes.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los autores citados.

3.8. Prácticas de retroalimentación en el acompañamiento a estudiantes en formación

Diversas prácticas han sido estudiadas a través de la literatura de retroalimentación entre profesor supervisor y estudiantes en formación. A continuación, se describen las cuatro prácticas más destacadas en la revisión bibliográfica realizada. En primer lugar, varios autores recomiendan que el profesor supervisor inicie la conversación proporcionando comentarios sobre aspectos positivos de las prácticas de enseñanza que ha desarrollado el estudiante en formación (Hudson, 2014; Volante y Müller, 2017; White, 2007).

De acuerdo con Scheeler et al. (2004) y White (2007) la práctica de proporcionar comentarios positivos y constructivos que celebran el éxito ayuda a los profesores novatos a mantenerse motivados y a aumentar su confianza, lo cual incide de manera indirecta en el rendimiento. No obstante, afirman que la retroalimentación positiva por sí misma no conduce a mejoras en las prácticas pedagógicas, por ello debe acompañarse de una retroalimentación específica que brinde estrategias concretas para la mejora.

En segundo lugar, se encuentra la práctica de proporcionar comentarios sobre aspectos que necesiten mejorarse, desarrollarse y corregirse, de las prácticas de enseñanza (Scheeler, Ruhl y McAfee, 2004; Volante y Müller, 2017; White, 2007). Estos comentarios pueden ir orientados hacia aspectos de las estrategias, del manejo de la dinámica del grupo, del trabajo con los estudiantes y del nivel o precisión de los contenidos. De acuerdo con Volante y Müller (2017) se sugiere que durante las sesiones de retroalimentación estos aspectos se transformen en preguntas intencionadas.

Una tercera práctica de retroalimentación es la de priorizar acciones de mejora. Esta práctica tiene el beneficio de concretar acciones de mejora que si son abordadas por el estudiante en formación pueden traducirse en un mejoramiento relevante y notorio en el corto plazo (Volante y Müller, 2017). En la práctica los profesores supervisores pueden favorecer el levantamiento de metas y desafíos, dirigiendo el interés del estudiante en formación hacia algún aspecto en particular que merezca ser mejorado. Al respecto, en contextos de formación de profesores es mejor ayudar al profesor a concentrarse en uno o dos aspectos claves de su desempeño, que agobiarlo con todas las dimensiones en que debería mejorar (Volante y Müller, 2017).

Como cuarta práctica de retroalimentación se encuentra generar procesos de reflexión de la práctica. Para lograrlo los profesores supervisores deben facilitar conversaciones reflexivas centradas en promover la autoevaluación y reflexión en el estudiante, para que se él quien por sí mismo reflexione acerca de las consecuencias de sus acciones pedagógicas en los aprendizajes de los estudiantes y, por lo tanto, se oriente a implementar acciones de cambio (Mineduc, s.f.; Orland-Barak et., 2005; White, 2007). Para lograrlo, los supervisores pueden invitar al estudiante en formación a revisar y reflexionar acerca de su práctica diaria, para promover la identificación de objetivos, así como el reconocimiento de fortalezas y áreas de crecimiento (Murray, 2006).

En quinto lugar, otros autores enfatizan la importancia de conducir la retroalimentación en torno a aspectos específicos proporcionando información descriptiva basada en evidencia (Scheeler, et al. 2004; White 2007). Este tipo de retroalimentación tiene el beneficio de reducir la carga cognitiva del estudiante en formación ocasionada por las altas demandas de rendimiento en la práctica (Ashford, 1986; Paas, Renkl y Sweller, 2003). Por lo tanto, una retroalimentación de apoyo que incluya la presentación de ejemplos concretos y el uso de comentarios explicativos adicionales podría ser eficaz.

Finalmente, considerando los referentes teóricos revisados se establece que las prácticas de retroalimentación descritas este apartado, se vinculan a prácticas de liderazgo instruccional, ya que la retroalimentación brindada pone foco en acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza; identificar fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas, y generar espacios de reflexión de forma sistemática y continua (Hallinger y Heck, 2002; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008).

Capítulo 4: Marco metodológico

Este capítulo tiene como propósito describir en seis apartados la metodología utilizada para esta investigación. En el primer apartado se presenta el enfoque metodológico utilizado en este estudio. Después se explicarán los criterios utilizados para seleccionar a la muestra de esta investigación. Posteriormente, se presentarán las cuatro técnicas utilizadas para la recolección de información.

En un cuarto apartado se describirán de manera secuencial los procedimientos llevados a cabo para la recolección de datos. En el quinto apartado, se describirán los aspectos relacionados a los resguardos éticos utilizados para este estudio, así como las estrategias para asegurar la confidencialidad y anonimato de los participantes en la presentación de los resultados de esta investigación. El último apartado detalla aspectos relacionados a los procedimientos para el análisis de datos obtenidos.

4.1. Enfoque metodológico

En este apartado, se argumenta la pertinencia y justificación de la metodología seleccionada para este estudio. Al respecto, el estudio se enmarca en el paradigma cualitativo de investigación, ya que describe a profundidad situaciones, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresadas por ellos mismos (Pérez, 1994 en Sandín 2003).

En este sentido, el estudio de enfoque cualitativo permitió comprender el objeto de estudio, tomando en cuenta el punto de vista de los participantes y lo que ocurre en sus escenarios de trabajo de forma natural para entender el significado de las experiencias (Taylor y Bogdan, 1987). En el caso de esta investigación, interesaba conocer las perspectivas de las profesoras supervisoras, estudiantes en formación, y miembros del equipo directivo de la carrera, acerca de la retroalimentación que se lleva a cabo como parte del acompañamiento a las estudiantes en formación.

Por otra parte, el estudio tuvo un enfoque descriptivo, pues su propósito era el de describir e interpretar procesos, contextos, sistemas y personas, en sus condiciones naturales (Morse, 1999).

En este caso, el estudio permitió la interpretación crítica de las experiencias y vivencias de las profesoras supervisoras y estudiantes en formación, durante la retroalimentación llevada a cabo.

Asimismo, el estudio se planteó como un diseño de estudio de caso, basado en la tipología de Stake (1998) ya que interesaba aprender sobre un caso en particular. El caso que se estudió fue un programa de práctica supervisada de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia perteneciente a una universidad chilena ubicada en la Región Metropolitana. Este programa desarrolla el modelo de pedagogía basado en la práctica (Grossman, et al., 2009), el cual tiene como propósito potenciar la formación de los profesores poniendo énfasis en el desarrollo de un currículum basado en la práctica. Dicho modelo se tornó el foco de investigación para comprender cómo retroalimentan las profesoras supervisoras a las estudiantes en formación, durante el acompañamiento pedagógico que realizan. Así pues, se eligió la metodología de estudio de caso con el fin de profundizar en los elementos relevantes que se observan al interior de esta institución, conociendo las perspectivas de los actores involucrados, para comprender de primera fuente el significado de sus experiencias (Martínez, 2011).

4.2. Definición de la muestra y los participantes

La muestra de este estudio está compuesta por las profesoras supervisoras de los cursos de práctica II, III, y IV, que brindan retroalimentación a las estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia; las estudiantes que participaron en dichas instancias de supervisión; y los miembros del equipo directivo de la carrera.

4.2.1.1. Muestreo

Para seleccionar la muestra, se empleó la técnica de muestreo por conveniencia (Patton, 1990) ya que la investigadora a cargo del estudio seleccionó a los participantes que estaban dispuestos y disponibles para ser estudiados. Para tal efecto, se llevó a cabo un proceso de acceso al escenario Sandín (2003) estableciendo estrategias de entrada para iniciar el contacto con las fuentes de información, que permitieran llevar a cabo la presente investigación. Por último, cabe mencionar que los participantes fueron seleccionados por su accesibilidad. En otras palabras, conformaron la

muestra las profesoras supervisoras, estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia y miembros del equipo directivo, que tenían disponibilidad para participar del estudio.

4.2.2. Participantes

El estudio se realizó en el contexto del programa de práctica de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia, y contó con la colaboración de 17 participantes. Se optó por desarrollar la presente investigación en esta instancia, ya que es cuando las estudiantes llevan a cabo su práctica profesional, la cual radica en asistir de entre dos a cuatro días a la semana a centros educacionales establecidos por el Sistema de Prácticas de la Facultad de Educación de la universidad. Además de asistir a esta jornada en los centros educativos, las estudiantes completan su formación asistiendo semanalmente a talleres de práctica en la Universidad. En este espacio, las profesoras supervisoras retroalimentan a las estudiantes sobre el desempeño de la práctica docente en la sala de clase. Para la realización de la presente investigación, estas instancias se consideraron las más pertinentes para observar y analizar las prácticas de retroalimentación que implementan las profesoras supervisoras en el acompañamiento a las estudiantes en formación. En la siguiente tabla se describirá la muestra de participantes de este estudio:

Tabla 3: Características de la muestra

Participantes	Cantidad
Profesoras supervisoras del curso de práctica II	2
Profesoras supervisoras del curso de práctica III	2
Profesoras supervisoras del curso de práctica IV	2
Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia de los cursos de práctica II, III, IV	8
Directivos de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia	3
Total	17

Fuente: Elaboración propia.

Dado que las profesoras supervisoras son la fuente primaria de investigación, para los propósitos de la presente investigación se seleccionó a una muestra de 6 profesoras supervisoras. En este grupo de profesoras supervisoras, se consigna que el 100% son mujeres. La edad del grupo varía entre los 40 a los 67 años. Con relación al título profesional, la totalidad del grupo tiene el título de Educadora de Párvulos. Los años de experiencia como educadora de párvulos en este grupo es variada: un 67% tiene entre 10-15 años de experiencia, y solamente un 33% tiene más de 20 años de experiencia. Por último, el 83% ha cursado o se encuentra cursando programas de Magister relacionados con temáticas educativas y/o de la Educación Infantil.

Por último, los años de experiencia realizando tareas de retroalimentación varía en este grupo: un 67% tiene entre 3 y 7 años de experiencia, y un 33% entre 14 y 45 años. Para comprender en profundidad cómo se seleccionó a este grupo de participantes, a continuación, se presentan los criterios de inclusión y exclusión en la siguiente tabla.

Tabla 4: Criterios de inclusión y exclusión de la muestra de profesoras supervisoras

Variable	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Formación	Profesoras supervisoras que tengan título profesional de Educador (a) de Párvulos	
Funciones	Profesoras supervisoras que realicen tareas de retroalimentación y acompañamiento	
Práctica Supervisada	Profesoras supervisoras de las prácticas II, III y IV	Profesoras supervisoras, de las prácticas I y V
Experiencia en aula	Profesoras supervisoras con al menos 5 años de experiencia en actividades de docencia en aula	
Experiencia en retroalimentación	Profesoras supervisoras con al menos 3 años de experiencia realizando tareas de retroalimentación y acompañamiento	
Conocimiento realidad educativa	Profesoras supervisoras con conocimiento de la realidad educativa en el sector público y privado de la Educación Parvularia	

Fuente: Elaboración propia.

Por otra parte, como fuente secundaria del estudio se seleccionó a ocho estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, quienes se encontraban cursando la práctica II, III y IV. En este grupo de participantes, se consigna que el 100% son mujeres. La edad del grupo osciló entre los 19 y 23 años. Para comprender en profundidad cómo se seleccionó a este grupo de participantes, a continuación, se presentan los criterios de inclusión y exclusión en la Tabla 3.

Tabla 5: Criterios de inclusión y exclusión de la muestra de estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia

Variable	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Formación	Estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia	
Práctica Supervisada	Estudiantes que se encuentren cursando las prácticas II, III y IV	Estudiantes de las prácticas I y V
Participación en sesiones de retroalimentación	Estudiantes que reciban retroalimentación de parte de las profesoras supervisoras	
Reprobación de práctica supervisada		Estudiantes que hayan reprobado alguna práctica profesional

Fuente: Elaboración propia.

Por último, se seleccionó a una muestra de tres miembros del equipo directivo de la Carrera de Pedagogía. En este grupo de participantes se consigna que el 100% son mujeres. La edad del grupo varía entre los 32 y 60 años. Por otra parte, del total de participantes, uno tiene el grado de magister en Educación y otro se encuentra cursándolo; solamente un miembro tiene grado de Doctor.

Por último, en este grupo los años de experiencia realizando tareas de retroalimentación, oscila entre los 5 y 8 años. Para comprender en profundidad cómo se seleccionó a este grupo de participantes, a continuación, se presentan los criterios de inclusión y exclusión.

Tabla 6: Criterios de inclusión y exclusión de la muestra de miembros del equipo directivo

Variable	Criterio de inclusión	Criterio de exclusión
Funciones de gestión y monitoreo del programa de práctica	Miembros del equipo directivo, que gestionen y monitoreen el programa de práctica supervisada de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia	
Cargo vinculado a la toma de decisiones afines al programa de práctica	Miembros del equipo directivo con cargo de responsabilidad y toma de decisiones, vinculadas con el programa de Práctica Supervisada	
Experiencia en retroalimentación	Miembros del equipo directivo con experiencia en retroalimentación y acompañamiento pedagógico a estudiantes en formación	
Funciones de gestión y monitoreo programa práctica		Miembros del equipo directivo que no gestionen programas de práctica, de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Descripción de las técnicas utilizadas en la recolección de datos

En este apartado se describirán las cuatro técnicas de recolección de datos utilizadas en este estudio. Cabe mencionar que dichas estrategias de recogida de datos favorecieron la comprensión del fenómeno estudiado y contribuyeron a responder a los objetivos y preguntas de la investigación. Los instrumentos utilizados se pueden revisar en los anexos No. 1, No. 2, No. 3 y No. 4 respectivamente.

4.3.1. Entrevista estructurada a profesoras supervisoras

Dado el tipo de diseño adoptado en esta investigación, la primera técnica de recolección de datos que se utilizó fue la entrevista estructurada a las profesoras supervisoras. De acuerdo con Taylor y Bogdan (1992) citado en Flores (2009) la entrevista es entendida como “el encuentro reiterado cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (p. 101). Por ello, se utilizó un formato de entrevista estructurada el cual permitió

formular a todas las profesoras supervisoras las mismas preguntas. La entrevista diseñada exploró siete diferentes temáticas y tuvo un total de nueve preguntas orientadas a explorar las perspectivas de las profesoras supervisoras acerca de la retroalimentación brindada a las estudiantes en formación. Cabe destacar que el diseño de la pauta de entrevista estuvo alineada a los objetivos y preguntas de investigación.

Para comprender en profundidad el diseño de este instrumento, a continuación, se presenta la tabla de especificación que presenta las temáticas exploradas, así como el número de ítems y preguntas asociadas a cada una de ellas.

Tabla 7: Tabla de especificación de la entrevista a profesoras supervisoras

Temáticas	Número de ítems	Número de la pregunta en el instrumento
Comprensión del término retroalimentación	1	1
Percepción del rol en el proceso de retroalimentación	1	2
Momento en que se brinda retroalimentación	1	3
Tipos de retroalimentación utilizados	1	4
Estrategias para retroalimentar	2	5, 6
Conocimientos y habilidades para retroalimentar	2	7, 8
Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica	1	9

Fuente: Elaboración propia.

4.3.2. Observación sistematizada a sesiones de retroalimentación

La observación sistematizada fue la segunda técnica de recolección de datos que se utilizó en esta investigación. De acuerdo con Flores (2009), la observación es un proceso que requiere acción voluntaria, orientada por un objetivo terminal y organizador, dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información. En el caso de esta investigación, el propósito era identificar las prácticas de retroalimentación que las profesoras supervisoras llevaban a cabo durante el acompañamiento a las estudiantes en formación.

Para registrar la información observada, se diseñó una pauta de observación alineada a los referentes teóricos de prácticas de retroalimentación efectivas planteadas por varios autores (Hudson, 2014; Scheeler et al. 2004; Volante y Müller, 2017; White 2007) con base en el análisis de los referentes teóricos mencionados, la investigadora seleccionó un total de seis prácticas de retroalimentación para observar durante las sesiones de retroalimentación conducidas por las profesoras supervisoras. Esta selección se realizó con base a dos criterios, el primero fue que dichas prácticas eran más usuales en la retroalimentación a profesores en formación, según los referentes teóricos consultados. El segundo fue que, dado los objetivos acotados del presente estudio, era preciso definir y delimitar la cantidad de prácticas de retroalimentación a observar para profundizar en mayor medida en algunas de ellas.

Se observó a un total de seis profesoras supervisoras en la conducción de una sesión de retroalimentación uno a uno con la estudiante en formación. Cabe destacar que de las seis profesoras supervisoras participantes, cuatro fueron observadas en la conducción de una sesión de retroalimentación (PS2, PS3, PS5, PS6), y dos en la conducción de dos sesiones de retroalimentación (PS1 y PS4). Lo anterior se debió a que en los cursos de práctica que estas dos profesoras supervisoras acompañaban, hubo más de una estudiante que quiso participar en el estudio. Por ello, se realizaron un total de ocho observaciones a sesiones de retroalimentación entre la profesora supervisora y la educadora en formación. Estas observaciones permitieron identificar y describir las prácticas de retroalimentación que empleaban las profesoras supervisoras durante el acompañamiento a las estudiantes en formación.

Para comprender en profundidad el diseño de la pauta de observación, a continuación, se presenta la tabla de especificación que explicita las dimensiones y subdimensiones exploradas.

Tabla 8: Tabla de especificación de observación a sesiones de retroalimentación

Dimensión	Subdimensión
Medio por el que se entrega retroalimentación Scheeler et al., (2004)	Forma escrita Forma oral
Momento en que se brinda retroalimentación Scheeler et al., (2004)	Retroalimentación inmediata Retroalimentación tardía
Tipos de retroalimentación Scheeler et al., (2004)	Retroalimentación positiva Retroalimentación específica Retroalimentación general Retroalimentación correctiva Retroalimentación no correctiva
Prácticas de retroalimentación (Hudson, 2014; Scheeler et al., 2004; Volante y Müller, 2017; White, 2007)	Utiliza preguntas abiertas para que la estudiante en formación reflexione acerca de su práctica Comunica aspectos destacados de lo observado, utilizando información detallada basada en evidencia Brinda comentarios sobre aspectos a mejorar, utilizando información detallada basada en evidencia Selecciona un foco de mejora y promueve junto a la estudiante en formación, la construcción de acciones para la mejora de la práctica Durante el establecimiento del plan de acción, prioriza con la estudiante en formación algunas acciones de mejora sobre otras Realiza preguntas para aclarar dudas de la educadora en formación y verifica la comprensión para implementar las acciones de mejora

Fuente: Elaboración propia sobre la base de los autores citados.

4.3.3. Cuestionario semiestructurado a estudiantes en formación

La tercera técnica de recolección de datos que se empleó en esta investigación fue el cuestionario semiestructurado a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia que se encontraban cursando la práctica II, III y IV. Para dar cumplimiento a los objetivos de investigación, el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas se realizó con el propósito de conocer las percepciones de las estudiantes en formación, acerca de la retroalimentación recibida por parte de las profesoras supervisoras. Cabe destacar que el instrumento diseñado exploró siete diferentes temáticas y tuvo un total de nueve preguntas (MacMillan y Schumacher, 2005).

Para comprender en profundidad el diseño de este instrumento, a continuación, se presenta la tabla de especificación que describe las temáticas exploradas, así como el número de ítems y preguntas asociadas a cada una de ellas.

Tabla 9: Tabla de especificación del cuestionario a estudiantes en formación

Temáticas	Número de ítems	Número de la pregunta en el instrumento
Comprensión del término retroalimentación	1	1
Percepción del rol de la profesora supervisora	1	2
Expectativas de la retroalimentación recibida	1	3
Momento en que es más significativo recibir retroalimentación	1	4
Tipos de retroalimentación que utiliza la profesora supervisora	1	5
Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica	3	6, 7, 8
Características personales de la profesora supervisora para favorecer retroalimentación	1	9

Fuente: Elaboración propia.

4.3.4. Entrevistas estructuradas a miembros del equipo directivo

La cuarta técnica de recolección de datos utilizada en esta investigación fue la entrevista estructurada a los miembros del equipo directivo de la carrera para conocer sus percepciones acerca de la retroalimentación brindada por las profesoras supervisoras a las estudiantes en formación. Por lo anterior, se realizaron tres entrevistas individuales a los siguientes miembros del equipo directivo: Jefa de la Carrera de Pedagogía, Jefa del Sistema de Prácticas de la Facultad de Educación y Coordinadora de Práctica de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. En este caso, la entrevista diseñada exploró cuatro diferentes temáticas y tuvo un total de seis preguntas. Para comprender en profundidad el diseño de este instrumento, a continuación, se presenta la tabla de especificación que explicita las temáticas exploradas, así como el número de ítems y preguntas asociadas a cada una de ellas.

Tabla 10: Tabla de especificación de la entrevista a miembros del equipo directivo

Temáticas	Número de ítems	Número de la pregunta en el instrumento
Percepción del rol de la profesora supervisora	2	1, 2
Influencia de la retroalimentación en la formación de las estudiantes	1	3
Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica	2	4, 5
Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar	1	6

Fuente: Elaboración propia.

Cabe mencionar que todos los instrumentos de recolección de datos fueron diseñados por la investigadora responsable durante el desarrollo de la investigación. Una vez diseñados los instrumentos de recolección de datos, se realizó un proceso de validación de contenido para verificar que efectivamente cada instrumento midiera lo que pretendía medir. Por ello, se solicitó la revisión de los instrumentos de recolección de datos a cuatro jueces expertos del área: un académico con experiencia en investigación en programas de Formación Inicial Docente, liderazgo educativo y retroalimentación a profesores en formación; un académico experto en

retroalimentación a educadoras de párvulos, y dos expertos en construcción y validación de instrumentos. Estos cuatro jueces expertos revisaron los instrumentos de recolección de datos, tomando en cuenta los objetivos del estudio, y las tablas de especificación utilizadas en su construcción. Al respecto, los cuatro expertos sugirieron cambios y modificaciones en la redacción de algunos ítems, así como la eliminación otros. En todos los casos, las sugerencias y comentarios fueran aceptadas y modificadas en los instrumentos de recolección de datos finales.

4.4. Procedimientos para la recolección de datos

Dentro de este apartado, se detallarán los procedimientos de recolección de datos llevados a cabo para desarrollar esta investigación. Al respecto, es importante mencionar que la ejecución del trabajo de campo se desarrolló durante el segundo semestre del año 2019. En una primera etapa, durante los meses de junio y julio se realizó el diseño y validación de los instrumentos de recolección de datos. En una segunda etapa, que comprende de agosto a octubre de 2019, se llevaron a cabo dos actividades: la primera de ellas fue el acceso al escenario el cual permitió la entrada a campo y el establecimiento de contacto con los participantes (Sandín, 2003). Y la segunda fue la recolección de los datos en el programa de Pedagogía de Educación Parvularia, con los participantes que accedieron a participar en este estudio. Cabe destacar que la recolección de datos y aplicación de los instrumentos estuvo a cargo de la investigadora responsable.

Con relación a las entrevistas individuales realizadas a las profesoras supervisoras, la investigadora responsable garantizó que se realizarán en un espacio físico adecuado. Para ello, se gestionó con anticipación la autorización para que las mismas se realizaran en una sala de reuniones de la Facultad de Educación. De esta forma se garantizó que los participantes se sintieran cómodos y estuvieran libres de distracciones. Cabe mencionar que previo a la realización de las entrevistas, la investigadora recibió en la puerta a los participantes y los introdujo a la sala, en la que se llevaría a cabo la entrevista individual. Posteriormente, la investigadora se tomó unos breves minutos al inicio de la reunión, para establecer un clima de confianza y cordialidad con las profesoras supervisoras. Este espacio fue idóneo para recordar a las participantes el motivo de su participación, la voluntariedad y confidencialidad de esta actividad y la aceptación o rechazo para registrar las conversaciones en grabación de audio, sin que esto tuviera consecuencia o repercusiones para ellas. El desarrollo de las entrevistas se realizó en un ambiente de diálogo y

comunicación abierta entre la investigadora y los participantes. Al término de la finalización de la entrevista, la investigadora responsable agradeció a las participantes su colaboración.

En cuanto a las observaciones de reuniones de retroalimentación entre la profesora supervisora y las estudiantes en formación, cabe mencionar que estas se efectuaron durante las reuniones de talleres de práctica que se realizan por las tardes en la Universidad. Por lo tanto, el desarrollo de dichas observaciones se llevó a cabo de acuerdo con la calendarización previa del programa de práctica y en los espacios físicos establecidos con anterioridad. En este caso, la investigadora responsable se reunió con los participantes 5 minutos antes del inicio de la reunión de retroalimentación. Durante este tiempo, recordó a los participantes el motivo de su participación y confirmó su autorización para registrar la conversación de la reunión en grabación de audio. Asimismo, se recordó a los participantes que estaban en la libertad de negarse a ser grabados, sin que esto tuviera consecuencia para ellos.

Para garantizar que las observaciones fueran lo menos invasivas para las profesoras supervisoras y estudiantes en formación, la investigadora adoptó un rol de observador no participante, limitándose a observar y a registrar en la pauta de observación notas de lo ocurrido durante la reunión. Al término de las sesiones de retroalimentación, la investigadora agradeció a los participantes su colaboración y se despidió de ellos.

Respecto a la aplicación de los cuestionarios a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, el contacto con las participantes se dio por medio de correo electrónico en donde se les invitó a participar. Para la aplicación del cuestionario, la investigadora dio seguimiento a las fechas de sesiones de retroalimentación entre profesora supervisora y estudiante en formación. Al finalizar la sesión de retroalimentación, procedió a solicitar a las estudiantes que completaran el cuestionario, esto para que tuvieran más presente en la memoria detalles de la retroalimentación recibida. En algunos casos no fue posible que todas las estudiantes completaran el cuestionario de forma inmediata, por lo que fue necesario coordinar una fecha posterior para realizarlo. Al respecto, se motivó a las estudiantes a compartir sus apreciaciones y valoraciones acerca de la retroalimentación brindada por la profesora supervisora durante el acompañamiento que llevan a cabo. Al término de la aplicación del cuestionario, se agradeció a las participantes su colaboración.

Un aspecto importante de la aplicación de este instrumento es que todo el grupo de estudiantes en formación completó el cuestionario y mantuvo el interés por la actividad.

Respecto a las entrevistas realizadas a los miembros del equipo directivo de la carrera de Pedagogía, la investigadora responsable coordinó previamente con las participantes fechas y espacios que les acomodaran más para llevarlas a cabo. Previo a su realización, la investigadora responsable se tomó unos breves minutos al inicio de la reunión para establecer un clima de confianza y recordar a las participantes el propósito de su participación, así como la aceptación o rechazo para grabar la entrevista a realizarse.

Finalmente, es importante señalar que en todo momento el proceso de recolección de datos la investigadora responsable veló por interferir lo menos posible en las responsabilidades académicas y laborales de las estudiantes, profesoras y directivos. Asimismo, durante todo el proceso de aplicación de los instrumentos de recolección de datos, la investigadora veló por manifestar una actitud respetuosa, profesional y ética hacia los participantes que estaban colaborando con este estudio.

4.5. Análisis de los datos

Para el análisis de datos cualitativo de este estudio, se empleó la técnica de análisis de contenido (Berelson, 1952; Braun y Clarke, 2006). Dicha técnica permitió la descripción sistemática del contenido manifiesto de la comunicación, clasificando sus diferentes partes de acuerdo con categorías establecidas con anterioridad. En una fase posterior, esta técnica permitió formular inferencias identificando temas y patrones específicos dentro de las transcripciones de las entrevistas y cuestionarios realizados a las profesoras supervisoras, estudiantes en formación y miembros del equipo directivo.

Con relación al proceso de codificación, en el presente estudio se empleó la codificación abierta (Strauss & Corbin, 1990). Este proceso permitió reducir la información, para examinarla, compararla y categorizar los datos. En tanto, la información se codificó y categorizó identificando los pasajes de texto con un tema y relacionándolo con un código. El procedimiento que se siguió para codificar fue el siguiente: primero, se relevaron las transcripciones de las entrevistas,

observaciones a sesiones de retroalimentación y cuestionarios para formular códigos iniciales. Segundo, los acontecimientos que se consideraron conceptualmente similares o relacionados se agruparon bajo conceptos más abstractos denominados categorías. Este proceso requirió del examen minucioso de las transcripciones para encontrar diferencias y similitudes que permitieran la discriminación y diferenciación.

Durante todo el proceso de análisis se elaboraron memos y anotaciones para tomar notas de las interpretaciones y caracterizaciones del discurso ofrecido por los participantes. Los memos ofrecieron interpretaciones teóricas y analíticas de los datos, los cuales permitieron guiar y refinar las categorías y sus relaciones. Cuando se saturó la información y se logró que el marco de análisis conformara una explicación sustantiva y sistemática, se dio paso a la descripción del resultado que recogía el análisis de los datos del estudio.

Para el análisis los datos recolectados en las observaciones a sesiones de retroalimentación se organizaron en torno a categorías desarrolladas con anterioridad sobre prácticas de retroalimentación identificadas en la literatura especializada consultada (Hudson, 2014; Scheeler et al. 2004; Volante y Müller, 2017; White 2007). Dicha organización de los datos permitió identificar la frecuencia con la que las profesoras supervisoras llevan a cabo estas prácticas durante el acompañamiento pedagógico a las estudiantes en formación. En tanto, durante la fase de análisis de datos, se examinaron cada una de transcripciones de sesiones de retroalimentación, contrastándolas con los modelos propuestos por estos autores.

Cabe destacar que la edición, transcripción de datos y análisis de información estuvo a cargo de la investigadora responsable, y se contó para ello, con el apoyo del programa Atlas. Ti 7.5.4 (Mühr, 2004). Dicho programa se utilizó para analizar las transcripciones de las entrevistas, observaciones a sesiones de retroalimentación y cuestionarios. El análisis realizado con ayuda de ATLAS. Ti fue de utilidad para extraer y sintetizar los datos, y así tener la posibilidad de relacionar las categorías con las dimensiones y objetivos del estudio de forma dinámica.

4.6. Resguardos éticos de investigación

Esta investigación se llevó a cabo considerando aspectos éticos involucrados en el trabajo con personas. Respecto a los resguardos éticos utilizados cabe señalar dos: la firma de consentimiento informado por parte de los participantes y el aseguramiento de la confidencialidad en la exposición de los resultados del estudio en cualquier publicación o presentación de este trabajo de investigación.

En primer lugar, cada grupo de participantes profesoras supervisoras, estudiantes en formación y miembros del equipo directivo tuvo acceso al documento de consentimiento informado. Este documento presentaba a los participantes los objetivos de la investigación, así como la voluntariedad a participar y la confidencialidad de los datos entregados. Asimismo, se solicitaba a los participantes su autorización para registrar en grabación de audio, la entrevista y la observación a sesión de retroalimentación.

El propósito de este documento era brindar información veraz que permitiera a los participantes decidir participar o no el estudio. El procedimiento de firma del consentimiento informado consistió en la entrega de dos copias, una de las cuales era firmada por el participante y entregada a la investigadora responsable, y la otra quedaba en poder del participante. En el anexo No. 5 se pueden revisar los formatos de consentimiento informado por grupo de participantes.

Cabe destacar que este proyecto de investigación, así como los instrumentos de recolección de datos y los consentimientos informados, fueron presentados y aprobados por el Comité de Ética de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile en acta con fecha del 22 de mayo de 2019. El acta de aprobación se puede revisar en el anexo No. 6.

En segundo lugar, respecto a los resultados obtenidos por medio de las entrevistas, observaciones y cuestionarios, cuando se difundan no se revelará en ningún momento datos personales de los participantes, tales como nombre, edad y curso de práctica al que pertenece. Asimismo, para efectos del análisis de datos, se resguardará el anonimato de los participantes, utilizando códigos para nombrarlos (por ejemplo, PS1: Profesor Supervisor 1; EF1: Estudiante en Formación 1; ED1: Equipo Directivo 1). Con ello, la investigadora asegurará que se protege la identidad e información

personal de los participantes, respetando el acuerdo de confidencialidad firmado en el consentimiento informado que se estableció.

Capítulo 5: Análisis de resultados

La experiencia de la retroalimentación desde las perspectivas de los actores involucrados

Este capítulo se abordarán los principales resultados obtenidos en la presente investigación. Para ello, se ha organizado la siguiente estructura. En un primer apartado, se abordará el análisis que da cuenta de las perspectivas de las profesoras supervisoras acerca de la retroalimentación. Luego en el segundo apartado se presenta el análisis correspondiente a las observaciones a sesiones de retroalimentación conducidas por las profesoras supervisoras. En el tercer apartado, se muestra el análisis que da a conocer las perspectivas de las estudiantes en formación acerca de la retroalimentación brindada por las profesoras supervisoras. Por último, en el cuarto apartado se presenta el análisis que da a conocer las perspectivas de los miembros del equipo directivo acerca de la retroalimentación liderada por las profesoras supervisoras. Todo lo anterior, permitió comprender desde las diversas miradas de los actores involucrados la experiencia de la retroalimentación dentro del acompañamiento a las estudiantes en formación.

5.1. Perspectivas de las profesoras supervisoras de práctica

En esta sección de resultados, se compartirán los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a las profesoras supervisoras (PS) de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia quienes pertenecen a los cursos de práctica II, III y IV. Al respecto, se han podido identificar cuatro grandes temas los cuales serán profundizados a continuación. Cabe mencionar que los datos se presentarán ordenados de la mayor a la menor frecuencia de identificación con el relato, ejemplificándolos con las citas que mejor representan los sentidos encontrados.

5.1.1. Comprensión del término retroalimentación y percepción del rol de la profesora supervisora

En primer lugar, las profesoras supervisoras conciben la retroalimentación como un proceso de acompañamiento, ya que la perciben como un proceso en el que acompañan y guían a la estudiante en formación para hacer visibles aspectos destacados y a mejorar de sus experiencias en sala.

Yo creo que la retroalimentación, es un acompañamiento en el que uno hace visibles aspectos destacados de lo que uno ha podido observar, y de lo que ha podido ver que la estudiante en formación ha llevado a cabo en una experiencia. Y también aspectos que ella debiera mejorar, de acuerdo a lo que nos entrega la teoría, y también lo que entrega mi experiencia (PS4).

Respecto a lo anterior, las profesoras supervisoras destacan la importancia de que dicho acompañamiento este contextualizado a las necesidades de la estudiante en formación.

Yo creo que el profesor tiene que acompañar según lo que el estudiante necesite, hay estudiantes que tienen debilidades emocionales, que no tienen estilos de liderazgo, que no se la pueden con el equipo, que tienen dificultades para liderar, sobre todo cuando están empezando y son muy jóvenes (PS3).

En segundo lugar, conciben que la retroalimentación dentro del acompañamiento pedagógico favorece que la estudiante en formación tome conciencia acerca de los aspectos destacados y a mejorar de sus prácticas.

Yo creo que las retroalimentaciones son claves, en el proceso de formación de una estudiante. Por varias razones, primero porque el proceso de formación es de la estudiante. En el fondo entonces ellas de alguna manera tienen que ser consciente de cuáles son los procesos que ellas están llevando, cuáles son los aciertos, cuáles son sus fortalezas, sus debilidades, y muchas veces cuando tú estás en un proceso formativo, incluso de acuerdo con la madurez que uno se está formando, no siempre es consciente de aquello (PS1).

En tercer lugar, las profesoras supervisoras conciben la retroalimentación como un espacio de construcción conjunta en la que junto a la estudiante en formación se plantean fortalezas y ciertos desafíos para las próximas supervisiones.

Yo creo que la retroalimentación no es leer un listado de fortalezas y debilidades, sino que es más bien construir juntos ¿cómo eso resultó? y a lo mejor al final uno puede decir mira al final: Esto que salió de esta conversación, es una fortaleza. Y esto resultó que en realidad es una oportunidad de mejora. Podemos mejorar tú puedes en esto, tienes estas otras habilidades que te van a servir, para mejorar esto que aparece un poquito más de... entonces ¿Cómo lo hacemos? (PS1).

En cuarto lugar, conciben la retroalimentación como un espacio para generar en la estudiante en formación procesos de reflexión y autoevaluación de la práctica, para que sea ella por sí misma quien identifique los aspectos destacados y a mejorar de sus prácticas.

El que tenga la mirada de otra persona, pero no es la mirada que te dice lo que hiciste bien y lo que hiciste mal, si no el que te ayuda a reflexionar. Ahí está esculpiéndolo y en ese sentido, me parece que el trabajo que hace un supervisor tiene mucho que ver con un trabajo de ayudar a otros a auto descubrirse porque si yo solo le enseño a escuchar y a obedecer, lo que tiene que mejorar, o a que se alegre con los refuerzos positivos, creo que no estoy haciendo una persona muy autónoma (PS5).

Con relación a la pregunta sobre su percepción acerca del rol de la profesora supervisora, el siguiente gráfico representa las principales respuestas emitidas por las participantes entrevistadas.

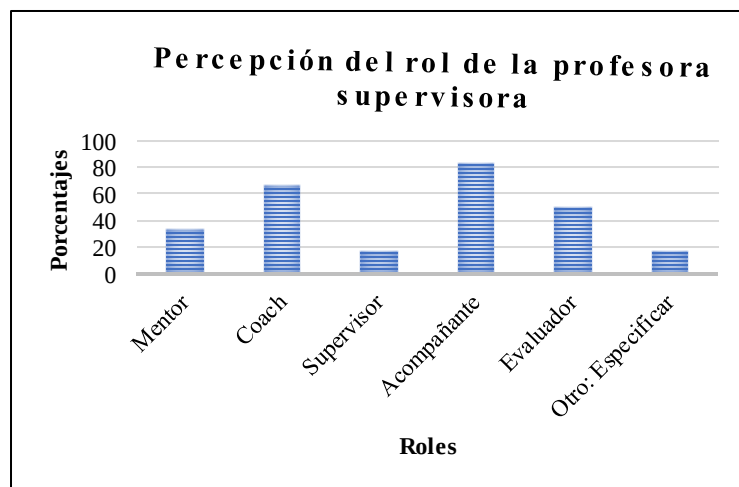


Figura 1: Percepción de la profesora supervisora

Tal como se aprecia en el gráfico el 83% de las profesoras supervisoras se identifica con el concepto de acompañante, ya que perciben que acompañan a la estudiante en su proceso formativo.

Yo creo que los supervisores, acompañamos procesos por eso a mí me hace mucho sentido eso como del acompañante, el que camina al lado. El guía es el que va adelante, incluso si uno usará como una imagen visual dándole la espalda al entrenado. El acompañante es el que camina al lado, a lo mejor va mostrando el camino, va haciendo tomar decisiones, mira vámonos por acá, ¿Qué te parece a tí? (PS1).

Asimismo, el 67% de las profesoras supervisoras se identifica con el rol de coach, ya que afirman que en este tipo de enfoque el supervisor es un entrenador que trabaja en conjunto con el entrenado, motivándolo para movilizarlo al cambio.

El de coach me gusta mucho porque es un entrenador y los entrenadores están en movimiento, tienen que moverse igual que el entrenado, así que eso me gusta. Me parece que todas las personas tienen que aprender de sus propias experiencias, pero necesitan de alguien al lado que le vaya diciendo: ¡Vamos tú puedes! ¡Mira por aquí! ¡Piensa bien en esto! ¡A lo mejor este error te puede enseñar algo más! (PS5).

De lo anterior, se aprecia que las profesoras supervisoras en el ejercicio de su rol se identifican mayormente con los roles de acompañante y coach. En cambio, en menor medida se identifican con los roles de evaluador (50%) mentor (33%) supervisor (17%) y otros (17%) tal como se describe en las siguientes citas, respectivamente.

Evaluador, sí porque tengo que poner nota y tengo que evaluar (PS2).

Desde ese punto de vista, es un concepto que podría como adherir “mentor” pero insisto, en que la realidad, uno pone sus experiencias, su conocimiento, su trayectoria al servicio de las estudiantes (PS1).

Me identifico con el coach, supervisor, evaluador también porque tengo que poner nota (PS3).

Lo que me falta ahí también es orientador porque uno también orienta, orienta a las personas en la búsqueda (PS3).

5.1.2. Momento y tipos de estrategias para retroalimentar

Otro aspecto interesante que se obtiene de las entrevistas es que las profesoras supervisoras identifican distintos momentos para brindar retroalimentación a la educadora en formación. El siguiente gráfico representa las respuestas más comentadas por las profesoras supervisoras.

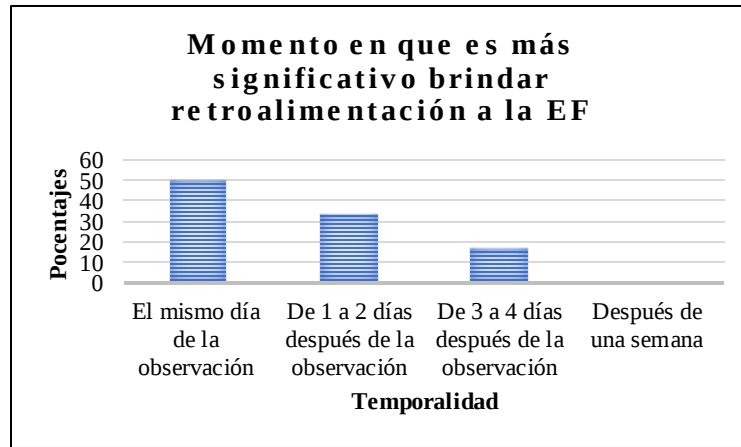


Figura 2: Momento en que es más significativo brindar retroalimentación

Tal como se aprecia en el gráfico, se identificaron en el discurso diversas estrategias en el grupo de profesoras supervisoras relacionadas con el momento para entregar retroalimentación a las estudiantes en formación. Por una parte, el 50% de las profesoras supervisoras afirma que es más conveniente hacerlo el mismo día de la observación. En este caso el foco está puesto en la estudiante dado que, al retroalimentar el mismo día de la observación, se reducen los niveles de ansiedad por la situación evaluativa y se implementan acciones de cambio y mejora en las prácticas en el corto plazo.

A mí me gusta dar inmediatamente la retroalimentación, lo más cerca posible de la fecha que voy, eso me gusta porque uno tiene... primero, siento que el alumno está estresado, hay un nivel de estrés por el control y la nota y ese tema. Segundo, porque creo que cuando uno conversa inmediatamente tiene la mirada de cambios si hay algo que no esté funcionando, entonces no se afecta a los niños más tiempo (PS3).

En cambio, el 33% de las profesoras supervisoras afirma que es más pertinente brindar retroalimentación a la estudiante en formación entre uno a dos días después de la observación. En este caso las profesoras supervisoras argumentan que aplazar un par de días la retroalimentación, les permite ordenar sus apuntes y preparar la retroalimentación. Asimismo, afirman que esta modalidad favorece que la estudiante en formación se autoevalúe previo a ser retroalimentada.

Yo pensando en mí cierto, prefiero siempre que la retroalimentación sea un par de días después, porque me permite a mí ordenar mis apuntes, preparar la retroalimentación. Yo creo que la retroalimentación, debe ser preparada por la profesora supervisora (PS1).

Entonces más que en la proximidad del tiempo, creo que una buena retroalimentación es la otorgada después de un proceso, en donde la estudiante ya hizo su proceso autónomo de autoevaluación y al momento de sentarnos a recibir la retroalimentación, ella ya se pensó, ya se evaluó, ya pensó algo antes de responder, no viene a escucharme a mí no más (PS5).

Por último, solamente el 17% considera que entre tres a cuatro días es un momento oportuno para brindar retroalimentación a la estudiante en formación.

Idealmente yo creo que sería entre tres y cuatro días, porque yo tengo que mirar mi pauta tengo que ver... tengo que vaciar todo lo que yo observé, porque yo escribo todo y después vacío a la pauta. Por eso me parece que de entre tres a cuatro días debería ser como lo ideal (PS2).

Con relación a los tipos de retroalimentación utilizados para acompañar a la estudiante en formación, el gráfico número 4 representa las principales respuestas emitidas por las participantes entrevistadas.

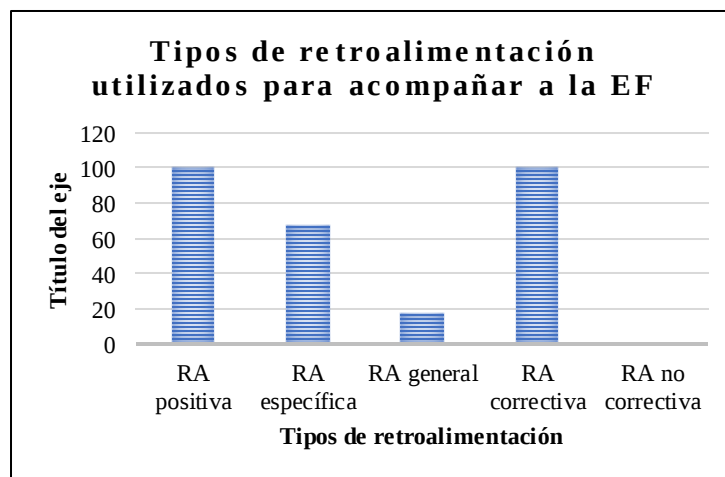


Figura 3: Tipos de retroalimentación utilizados para acompañar a la estudiante en formación

Tal como se presenta en el gráfico, se aprecian en el discurso diferentes tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras supervisoras para acompañar a las estudiantes en formación. Al

respecto, la totalidad del grupo de profesoras supervisoras relata utilizar una retroalimentación positiva que destaca las fortalezas y los logros.

En general, yo parto siempre desde lo positivo, desde la conversación ciertamente una retroalimentación positiva, aquello que son fortalezas que tuviste que estuvo muy bien, que lograste (PS1).

Por otro lado, el total del grupo de profesoras supervisoras asoció el término retroalimentación correctiva con los aspectos a mejorar de las prácticas. Al respecto, las profesoras supervisoras destacan que la corrección de errores se desarrolla dentro de un clima de respeto y consideración por la estudiante en formación.

Ahora si hay algo así como un error, un error yo lo planteo suave, me doy el trabajo de escribirlo sutilmente para no dañar al alumno, porque siento que una palabra fuerte o que tú corrijas algo determinadamente esto podría paralizar a la persona (PS3).

Respecto a lo anterior, cabe destacar que el 33% de las profesoras supervisoras no se identificó con el término retroalimentación correctiva, ya que de acuerdo con su visión el mismo, no se ajusta a la mirada formativa que tiene el modelo de acompañamiento que se desarrolla en esta institución educativa.

No esa no me hace sentido. Es que, si me toca estoy pensando en la otra universidad si correctiva pero acá no, no tendría esa mirada (PS3).

Por otra parte, un 67% de las profesoras supervisoras afirma utilizar una retroalimentación específica durante el acompañamiento a las estudiantes en formación.

Uno evidentemente siempre hace correcciones y lo específico también, pero siempre asociado a lo positivo: Mira en este punto en particular vamos al tema de Lenguaje, fíjate que en Lenguaje.... O vamos a este concepto matemático ¿en esta pregunta, tú esperabas esta respuesta? Pero tu pregunta abrió estas posibilidades ¿por qué? ¿qué pasó ahí? Entonces claro, ahí hay una retroalimentación específica de contenido, que en las prácticas iniciales se da mucho más que en las prácticas finales (PS1).

De lo anterior se establece que las profesoras supervisoras, afirman utilizar una retroalimentación positiva, correctiva y específica, durante el acompañamiento a las estudiantes en formación.

Por otro lado, en el discurso se aprecian diversas estrategias utilizadas por el grupo de profesoras supervisoras, para retroalimentar aspectos destacados de lo observado. Por ejemplo, pauta de evaluación con apuntes y/o registros de lo observado, y autoevaluación de la estudiante en formación. Dichos aspectos son ejemplificados a continuación con una cita, respectivamente.

Cuando me siento a reflexionar con ella, tengo preparada ya mi pauta. Tengo preparado mi cuadro de resumen, que es un cuadro... un punteo de ideas. Y bueno, te lo muestro después, cuando veas in situ... Tengo el punteo de ideas, por lo general es un cuadrito corto, preguntas, fortalezas o destacados y oportunidades de mejora, y abajo dejo un espacio más para acuerdos. Una buena y enriquecida retroalimentación gira más entorno a este cuadro que, a punto, por punto de la pauta (PS5).

Lo de la autoevaluación yo creo que eso es clave, de que ellas primero comentan ¿cuáles son sus aspectos destacados? Porque es más enriquecedor que ellas mismas tomen consciencia de lo que hicieron. De hecho, yo se los pido por escrito antes, ellas me tienen que mandar por escrito su autoevaluación (PS4).

Asimismo, las profesoras supervisoras afirman emplear otras estrategias para comunicar a la estudiante en formación, aspectos a mejorar como el uso de preguntas para favorecer la reflexión de la práctica y el uso de videos. Dichos aspectos son ejemplificados a continuación con una cita, respectivamente.

Más desde la pregunta ¿Cómo crees que podríamos mejorar? ¿Cómo crees tú que, en función de esto, que podríamos hacer esto de otra manera? (PS2).

No soy muy amiga de estarlas grabando siempre porque los niños se distraen y la situación un poco cambia. Pero hay casos en que las estudiantes necesitan mayor ayuda, una mayor guía, o donde tú te diste cuenta de que el proceso reflexivo no era tan sencillo, no iba en sintonía o no reflexionaba, no veía lo que estabas viendo y ahí sí recurro a grabarlas (PS5).

De lo anterior, es posible destacar que las profesoras supervisoras alternan el tipo de estrategia en función de la información que desean comunicar a la estudiante en formación. En la mayoría de los casos las profesoras supervisoras emplean estrategias que favorecen procesos de autoevaluación y reflexión de la práctica en la estudiante en formación.

5.1.3. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar

Las profesoras supervisoras destacan que, para poder retroalimentar, es fundamental tener conocimientos en metodologías para la enseñanza y el aprendizaje, así como conocer el currículo de la Educación Parvularia. Dichos aspectos son ejemplificados a continuación con una cita, respectivamente.

Yo creo que tienes que estar súper actualizada de las metodologías, súper actualizada de currículo, de evaluación, súper actualizada de los proyectos educativos institucionales de cada institución (PS3).

Asimismo, en el discurso las profesoras supervisoras destacan que es indispensable tener experiencia como docente de aula y estar actualizadas en referentes teóricos de la Formación Inicial Docente para generar un lenguaje común con la estudiante.

Creo que es clave, que tenga experiencia en sala. O sea, es clave yo creo que, si no hubiese tenido experiencia en sala, no hubiese podido nunca retroalimentar como lo hago al día de hoy (PS4).

Yo creo que por una parte hay un tema teórico qué es cómo manejar los referentes teóricos que se están actualizando en la Formación Inicial Docente, para generar un lenguaje en común con la estudiante (PS6).

Respecto a las habilidades interpersonales, las profesoras supervisoras hacen referencia a que son necesarias la comunicación efectiva, empatía y el establecimiento de una relación de confianza y de respeto. Dichos aspectos son ejemplificados a continuación con una cita, respectivamente.

Yo creo que es fundamental tratar de empatizar, ahora empatizar, pero no sólo como quedarme desde el reporte de la frustración que te genera, sino como también... de generar la proactividad en las chiquillas (PS6).

Yo creo que es importante también que se establezca una relación de confianza, respetuosa, en que cuando ellas tengan alguna duda, alguna pregunta algo que no entiendan la puedan hacer, y no generes una distancia tan grande que al final las estudiantes piensen que no te pueden ni hablar, porque sienten que eres una persona muy lejana (PS1).

Al analizar esta información se concluye que las profesoras supervisoras consideran que la puesta en práctica de habilidades interpersonales es fundamental para favorecer la retroalimentación y el acompañamiento a las estudiantes en formación.

5.1.4. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica

En los relatos las profesoras supervisoras afirman que la retroalimentación es una estrategia que favorece la reflexión y la toma de consciencia de las fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas.

Entonces yo quisiera que el error de la supervisión que yo hago, y de la retroalimentación es que pudiese ser yo capaz de generar en ella una reflexión que permita que ella se dé cuenta, y perciba aquellas, posibilidades y oportunidades de mejora, y también de fortalezas que ella reconozca en ella misma (PS1).

De igual modo las profesoras supervisoras consideran que la retroalimentación es un medio para facilitar el cambio y la mejora de la práctica, en la medida en que se monitoreen y evalúen los progresos de forma continua.

O sea, claro que favorece en la medida insisto en que vamos haciendo el proceso redondo, o sea yo debo retroalimentar, debo supervisar varias veces, como lo mismo. No pueden ser hechos aislados, porque debe ser un proceso continuo, donde yo vaya supervisando o revisando, que en el fondo se vayan cumpliendo los acuerdos, se vayan destacando los progresos (PS5).

De lo anterior se establece que la retroalimentación es una estrategia clave para favorecer los procesos de reflexión y mejora de la práctica pedagógica, en las estudiantes en formación. En síntesis, el análisis de las entrevistas realizadas a las profesoras supervisoras da cuenta que conciben la retroalimentación como un proceso de acompañamiento, que consideran que es más conveniente retroalimentar el mismo día de la observación, y que son fundamentales el conocimiento especializado, y la puesta en práctica de habilidades interpersonales para retroalimentar.

5.2. Análisis de observaciones a sesiones de retroalimentación

El presente análisis se ha realizado con base en la información obtenida a partir de las observaciones a sesiones de retroalimentación (RA) realizadas a un total de seis profesoras supervisoras (PS) quienes pertenecen a los cursos de práctica II, III y IV. En suma, el presente análisis da cuenta de cómo ocurre la retroalimentación y lo que realizan las supervisoras para llevarla a cabo.

5.2.1. Caracterización del estilo de supervisión

Con relación a la caracterización de la supervisión, en la siguiente tabla se presenta para cada observación realizada el medio, la temporalidad y el tiempo transcurrido entre la fecha de observación y la fecha de retroalimentación.

Tabla 11: Medio y temporalidad retroalimentación

Profesora Supervisora	PS1	PS1	PS2	PS3	PS4	PS4	PS5	PS6
Sesión de RA	RA1	RA2	RA3	RA4	RA5	RA6	RA7	RA8
Medio								
Oral	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Escrito	-	✓	✓	✓	✓	✓	✓	-
Temporalidad								
Fecha observación	27 ago.	3 sept.	27 ago.	29 ago.	23 sept.	30 sept.	23 sept.	25 sept.
Fecha retroalimentación	3 sept.	3 sept.	3 sept.	5 sept.	23 sept.	30 sept.	30 sept.	1 oct.
Tiempo transcurrido	7 días	0 días	7 días	7 días	0 días	0 días	7 días	6 días

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al medio para entregar retroalimentación todas las profesoras supervisoras retroalimentan a las estudiantes en formación de manera oral (6 profesoras supervisoras). Sin embargo, cinco profesoras supervisoras también brindan retroalimentación de forma escrita,

compartiendo con la estudiante en formación la pauta de evaluación de la observación realizada por medio de correo electrónico y/o de forma impresa.

Respecto al tiempo de entrega de la retroalimentación, se establece que en su mayoría las sesiones de retroalimentación se llevan a cabo una semana después de la observación. Tal como se explicó anteriormente, las profesoras supervisoras declararon durante la entrevista que aplazar la retroalimentación un par de días después de la observación, les permite ordenar sus apuntes y preparar la sesión. Además, consideran que esta modalidad favorece que la estudiante en formación se autoevalúe previo a ser retroalimentada.

También se aprecia en la tabla 9, que cinco sesiones de retroalimentación fueron realizadas por las profesoras supervisoras en el lapso de seis y siete días después de la observación a la sala de actividades (PS1 retroalimentación 1, PS2 retroalimentación 3, PS3 retroalimentación 4, PS5 retroalimentación 7, PS6 retroalimentación 8). Únicamente tres sesiones de retroalimentación fueron dirigidas por las profesoras supervisoras el mismo día de la observación a la sala de actividades (PS1 retroalimentación 2, PS4 retroalimentación 5 y 6).

Otro resultado interesante de compartir es que las profesoras supervisoras utilizan distintos tipos de retroalimentación para acompañar a las estudiantes en formación, los cuales serán explicados desde la mayor a la menor frecuencia con la que se presentan en el discurso.

En primer lugar, se establece que en mayor medida utilizan una retroalimentación específica al brindar comentarios y sugerencias sobre estrategias concretas para favorecer la mejora de las prácticas de enseñanza.

Pero si tú te sientas entre medio.... por ejemplo, imaginemos que tienes este cuadrado... en este cuadrado la educadora esta acá, siéntate aquí mirando a los niños. Para que tengas la perspectiva que no veas solo cabezas, porque eso te pasa hoy día (PS1).

Como la posición del mueble esta perpendicular al grupo de niñas entonces trata de ubicarte como detrás... al otro lado, cosa que siempre mantengas esa visión (PS2).

De los relatos anteriormente analizados, es posible establecer que las recomendaciones brindadas por las profesoras supervisoras ofrecen ejemplos y acciones concretas, aplicables al contexto del aula, con la finalidad de modificar la ejecución de algunas prácticas.

En segundo lugar, las profesoras supervisoras utilizan una retroalimentación positiva al brindar alabanza y refuerzo positivo a las estudiantes en formación acerca de su desempeño.

Realmente quiero felicitarte porque yo creo que en poquitito tiempo esta es una primera supervisión, es formativa... ustedes llevan cinco o seis veces de asistencia a la práctica y creo que has logrado incorporarte super bien a tu equipo de trabajo, a tu sala (PS1).

También, la retroalimentación positiva es utilizada por las profesoras supervisoras con el propósito de estimular, motivar, y empoderar a la estudiante en formación en su rol de educadora de párvulos dentro del contexto de práctica.

¡Excelente! así que a poner en práctica lo que hemos conversado. A seguir fortaleciendo y potenciando lo que ya eres, para empezar a prepararnos para la implementación y todas esas cosas (PS2).

Vamos tú puedes transformar la realidad pedagógica y ahí hay un problema pedagógico serio, y hay que empezar por un momento pequeño. Yo prefiero que partas por un momento y ya está detectado que ahí hay un caos. (PS3)

De lo anterior, se establece que este tipo de retroalimentación brindada por la profesora supervisora tiene el potencial de afianzar las seguridades de la estudiante en formación. Asimismo, la agencia y moviliza a implementar mejoras y cambios en su contexto de práctica.

En tercer lugar, se evidencia en los relatos una retroalimentación correctiva en la que las profesoras supervisoras brindan instrucciones concretas para corregir las prácticas de enseñanza, describiendo alternativas sobre cómo hacerlo.

La forma correcta de agacharse es así... (demuestra cómo hacerlo correctamente) siempre doblando las rodillas (PS 4).

Creo que el juego heurístico fue acertado para los más grandecitos quizá un cesto del tesoro para los más pequeños... probarlo... creo que no sería una mala opción (PS6).

Por lo anterior, se establece que las profesoras supervisoras aplican una retroalimentación positiva, específica y correctiva. Al respecto, tal como se explicó con anterioridad, este resultado coincide con lo que las profesoras supervisoras declararon durante la entrevista, en donde afirmaron utilizar una retroalimentación positiva, específica y correctiva para acompañar a las estudiantes en formación.

5.2.2. Caracterización de las prácticas de retroalimentación

En base a los modelos reportados por Hudson, (2014), Scheeler, et al. (2004), Volante y Müller (2017) y White (2007) a continuación, se presentan los principales resultados obtenidos con relación a las prácticas de retroalimentación utilizadas por las profesoras supervisoras en el acompañamiento a las estudiantes en formación. En el gráfico se aprecian los porcentajes de la frecuencia con la que se identificó en el discurso cada práctica de retroalimentación. Cabe destacar que el gráfico está sustentado en la tabla de resultados presentada en el anexo No. 7.

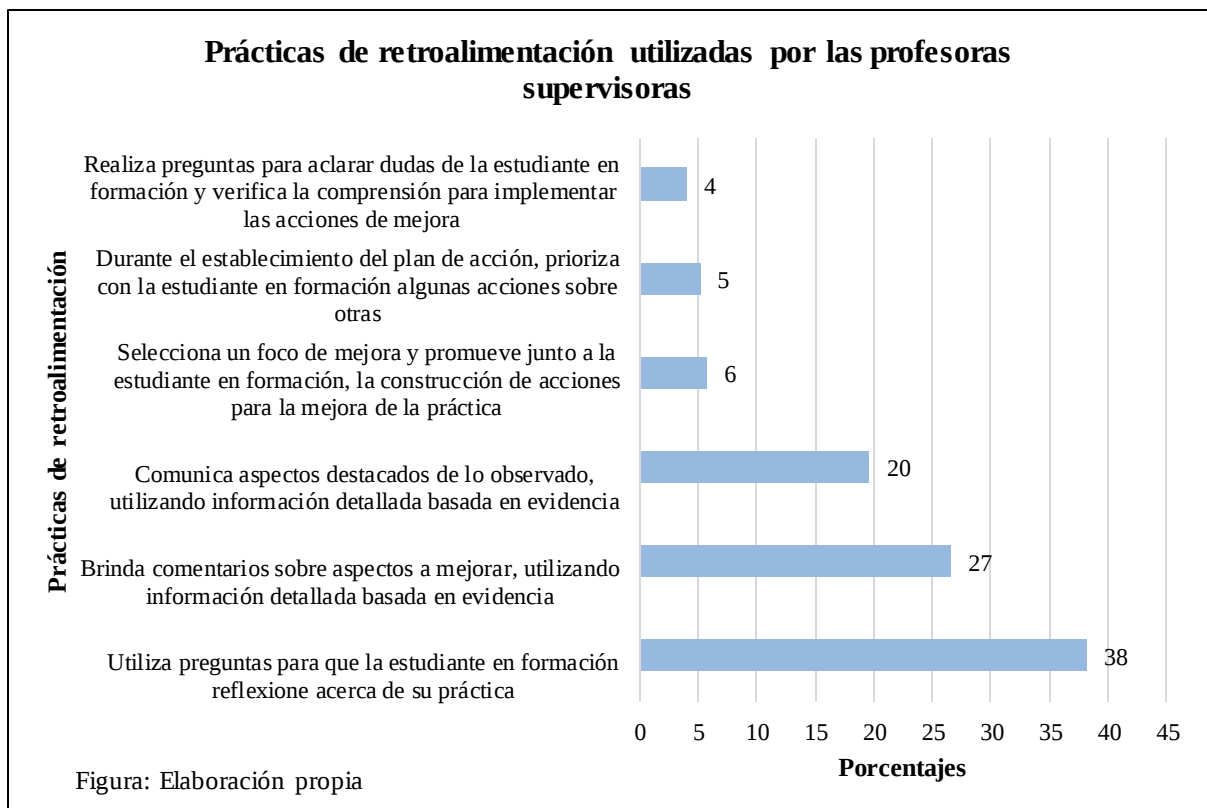


Figura 4: Prácticas de retroalimentación utilizadas por las profesoras supervisoras

Tal como se aprecia en el gráfico 5, el tipo de práctica que más predomina en este grupo de profesoras supervisoras es la de “utilizar preguntas para que la estudiante en formación reflexione acerca de su práctica docente”. Para proporcionar un análisis más detallado, se analizaron los tipos de preguntas realizadas por las profesoras supervisoras. Este análisis se puede revisar en los anexos No. 8 y 9. Al respecto, los tres tipos de preguntas con las frecuencias más altas son: preguntas abiertas para favorecer la reflexión de la práctica, preguntas para que la estudiante evalúe lo que realizó bien y lo que puede mejorar, y preguntas para transformar aspectos a mejorar. Las mismas se ejemplifican a continuación con una cita, respectivamente:

Por una parte, estábamos desarrollando en ellos, actitudes, conductas, que cuidaran el medio ambiente, y por otra parte queremos que ellos lo escriban. Si mezclaron estas dos cosas ¿Qué podrían hacer los niños? (PS5).

¿Qué aspectos destacados y a mejorar consideras que existieron dentro de tu propuesta que le hiciste a los niños? (PS4).

¿Cómo podrías haber realizado una narración más dinámica e interrelacionada? (PS4).

Otra práctica muy común utilizada por la profesora supervisora es la de “brindar comentarios sobre aspectos a mejorar, utilizando información detallada basada en evidencia”. Al respecto, se establece que en mayor medida los comentarios de las profesoras supervisoras, giran en torno a consejos y sugerencias para mejorar aspectos relacionados con: uso de recursos y estrategias didácticas; planificación y manejo del tiempo; y proactividad en sala. Dichos aspectos son ejemplificados a continuación con una cita, respectivamente.

Quizás ahí el único aspecto que yo creo que va a ser un transversal, de lo que yo fui observando es que en tu responsabilidad y en tu afán de estar registrando, tú sacabas bastante recurrentemente tu libretita para registrar y está muy bien, es algo que nosotras les pedimos. Pero sucede que a veces porque uno registra tanto se pierde un poquitito ciertos momentos (PS1).

Honestamente dentro de tu manejo del tiempo, no es un aspecto malo en el sentido de que atendiste a los intereses de los niños. Pero no habías planificado que los niños iban a ordenarse, planificaste todo el tiempo para que ellos, anotaran y comentaran (PS5).

Cuando tú educadora está dirigiendo la experiencia y tu estas apoyando la experiencia de la educadora, tú rol es muy importante, de hecho, ahí por ejemplo tú podrías tener un rol un poco más activo, en el sentido de sentarte con los niños, interactuar con la educadora, levantar la mano (PS1).

En síntesis, de esta práctica es evidente observar que las profesoras supervisoras incorporan ejemplos concretos, con la finalidad de ejemplificar y entregar a la estudiante en formación, recomendaciones específicas para apoyar la mejora de la práctica. También se establece que, en sus relatos las profesoras supervisoras fijan una cantidad acotada de información y de elementos a mejorar, para que la misma sea posible de llevar a cabo por parte de la estudiante en formación en el corto plazo.

Otra práctica utilizada por este grupo de profesoras supervisoras es la de “comunicar aspectos destacados de lo observado, utilizando información detallada basada en evidencia”. Sobre esta práctica, las profesoras supervisoras parten la sesión de retroalimentación, brindando comentarios sobre aspectos destacados de las prácticas implementadas por la estudiante en formación. En el discurso aparecen comentarios sobre aspectos relacionados con: interacciones con los estudiantes en sala, gestión pedagógica y gestión de aula. A continuación, se ejemplifican estos aspectos con una cita, respectivamente.

Y en ese sentido también como el tema de la interacción con los niños, también tú te ubicas siempre a la altura de ellos. Estuviste todo el momento que yo te vi estabas sentada, te movías te cambiabas ibas para allá, ibas para acá, pero siempre a la altura de ellos (PS1).

Además, en tu experiencia... lograste cumplir el objetivo de aprendizaje que te estabas proponiendo, que los niños participaran creando el cuento interactivamente (PS4).

Ahora te voy a compartir lo que yo pude ver como destacados dentro de los momentos que te observé hoy día. Estas en constante atención de los niños estás permanentemente movilizándote y atenta a lo que está ocurriendo dentro del salón y eso es clave (PS3).

Por otra parte, “seleccionar un foco de mejora y promover junto a la estudiante en formación, la construcción de acciones para la mejora de la práctica” es una práctica que las profesoras supervisoras utilizan con menor frecuencia para retroalimentar a las estudiantes en formación. En todos los casos, las profesoras supervisoras generan espacios de reflexión para definir junto a la estudiante en formación, acciones concretas para la mejora de la práctica. Sin embargo, en los relatos no siempre es posible identificar con claridad que seleccionen un foco de mejora, es decir que dirijan la atención hacia algún aspecto en particular que sea necesario mejorar por la estudiante en formación, en un período establecido.

Bien yo en el fondo de las cosas que hemos ido conversando me parece que es importante focalizar en el tema del registro, como hacer alguna modificación ahí chiquitita en término de eso. Y estar siempre alerta aprovechando todo el momento para intencionar y potenciar el aprendizaje de los niños. O sea, siempre cuando hay una pregunta, una conversación algo que comentar, siempre tener detrás ¿Cómo puedo yo potenciar aquí el aprendizaje de los niños? (PS1).

¿Entonces para la próxima visita yo necesito que tú me digas en qué focalizamos para las mejoras? (PS3).

Asimismo, con menor frecuencia las profesoras supervisoras utilizan la práctica de “priorizar con la estudiante en formación algunas acciones de mejora sobre otras”. Las citas presentadas a continuación, dan cuenta de lo mencionado.

¡Muy bien! ya para ir cerrando ¿Qué te parece a ti que en el fondo? ¿Qué te gustaría a ti que nosotras dejáramos establecidos como un desafío para la próxima supervisión? (PS1).

De todo lo que yo te plantee como aspectos a mejorar ¿Cuál podría ser lo más importante? (PS3).

Por último, se establece que las profesoras supervisoras utilizan la práctica de “realizar preguntas para aclarar dudas de la estudiante en formación y verificar la comprensión para implementar las acciones de mejora”. Al respecto, cabe destacar que dichas preguntas se evidencian con mayor frecuencia, durante el cierre de las sesiones de retroalimentación.

¿Consultas dudas, sobre la supervisión? (PS6).

¿Estamos de acuerdo? Voy a evaluar esto que acordamos a la próxima... (PS3).

5.3. Perspectivas de las estudiantes en formación

En esta sección se compartirán los resultados de los cuestionarios realizados a las estudiantes en formación (EF). Dicho análisis da cuenta de lo que piensan y han experimentado las estudiantes en formación acerca de la retroalimentación brindada por las profesoras supervisoras. Al respecto, se han podido identificar cuatro grandes temas, por lo que a continuación se profundizará en cada uno de ellos.

5.3.1. Comprensión del término retroalimentación y percepción del rol de la profesora supervisora

Con relación a lo que se entiende por retroalimentación las estudiantes en formación perciben la retroalimentación como un espacio en el que la profesora supervisora les comparte comentarios sobre lo que han hecho bien y lo que pueden mejorar, de sus prácticas de enseñanza.

Es una oportunidad de poder saber desde la perspectiva de otra persona (en este caso la supervisora) cómo me estoy desarrollando y desenvolviendo en mi espacio de práctica. Qué es lo que estoy haciendo bien, lo que puedo mejorar o de plano no hacer más (EF1).

Por otra parte, perciben la retroalimentación como un espacio que favorece la reflexión y la autoevaluación de la práctica docente, lo cual apoya su proceso formativo como futuras educadoras de párvulos.

La retroalimentación es la autocrítica que uno no se formula. Porque uno como estudiante puede estar muy cegada con algunas cosas, porque uno todavía no es experto. Y para eso están las profesoras supervisoras que tenemos acá, ellas ven la imagen mucho más grande que nosotras no estamos viendo, porque aún somos estudiantes en formación (EF8).

Con relación a la pregunta sobre la percepción del rol de la profesora supervisora, el siguiente gráfico representa las respuestas más frecuentes de las estudiantes en formación en los cuestionarios.

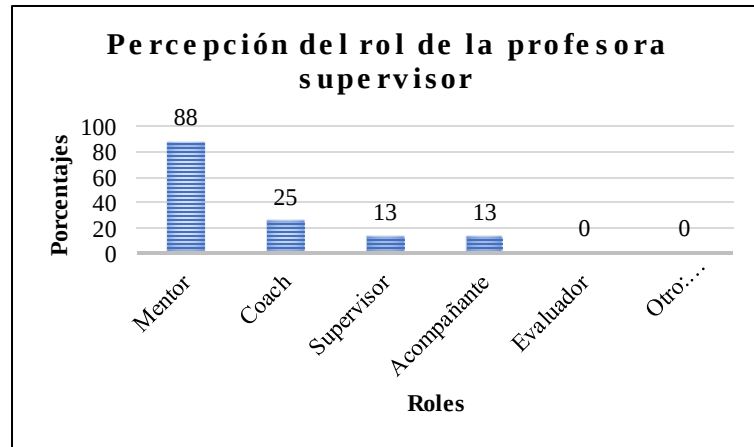


Figura 5: Percepción del rol de la profesora supervisora

Tal como se aprecia en el gráfico, el 88% de las estudiantes en formación la identifica con el concepto de mentor, ya que la consideran un guía con más experiencia, que apoya y orienta su quehacer pedagógico dentro del aula. Una estudiante argumenta esta perspectiva de la siguiente manera:

Porque las profesoras supervisoras de práctica son profesionales con más experiencia que pueden aportarnos y guiarnos en nuestro quehacer pedagógico dentro del aula. Además, nos acompañan y nos guían, respondiendo a nuestras dudas y dándonos consejos (EF4).

En cambio, el 25% de las estudiantes en formación identifica a la profesora supervisora con el concepto de coach, ya que consideran que es alguien que las acompaña, guía e instruye durante su proceso formativo con el objetivo de alcanzar ciertas metas. Esto se puede apreciar en la siguiente respuesta:

Porque creo que es una persona que me acompaña en este proceso y que al mismo tiempo me guía para lograr avanzar en mis metas y apoyar este proceso. Creo que es a la vez un modelo a seguir debido a su experiencia (EF2).

Por último, solamente el 13% de las estudiantes en formación identifica a la profesora supervisora con el concepto de acompañante, ya que consideran que es quien las acompaña y apoya durante el proceso de práctica, brindando consejos y resolviendo dudas que presentan.

Porque el supervisor nos enseña cómo mejorar, pero también nos acompaña durante el proceso. Nos ayuda y guía durante todo el período (EF7).

Por último, el 13% de las estudiantes, identifica a la supervisora con el concepto de supervisor ya que consideran, que es quien las evalúa y supervisa durante su desempeño en aula.

Su deber y misión es evaluarnos y supervisarnos durante nuestro desempeño en aula, revisar nuestros trabajos, prácticas y planificaciones (EF5).

5.3.2. Expectativas de la retroalimentación recibida

En cuanto a las expectativas que las estudiantes en formación tienen acerca de la retroalimentación, en su relato relevan que de la profesora supervisora esperan obtener: a) consejos y sugerencias para mejorar el desempeño (5 estudiantes en formación), b) comentarios positivos y de aspectos a mejorar de su desempeño (3 estudiantes en formación), c) críticas constructivas para mejorar la práctica pedagógica (2 estudiantes en formación).

Yo espero comentarios que yo no me veo, que tal vez yo diga ¡lo hice bien! pero al final no lo hice bien y ellas te dicen el ¿por qué? el cómo lo puedo hacer bien. Yo eso busco de mi supervisora y Educadora Colaboradora que cuando haga algo malo o algo que pueda mejorar, que me lo digan... me digan y me digan el ¿cómo? y el ¿por qué? (EF8).

Espero obtener comentarios tanto positivos como negativos que sean comunicados de buena manera y que me permitan crecer como estudiante en formación (EF2).

Espero que sea una instancia para aprender y mejorar que se contemplen acciones de mejora y que se realicen críticas, pero constructivas respecto del proceso de aprendizaje (EF7).

5.3.3. Momento y tipos de retroalimentación

Otro elemento importante que se obtiene de los cuestionarios es que las estudiantes en formación identifican distintos momentos para recibir retroalimentación por parte de la profesora supervisora. El siguiente gráfico representa lo más comentado por las estudiantes.

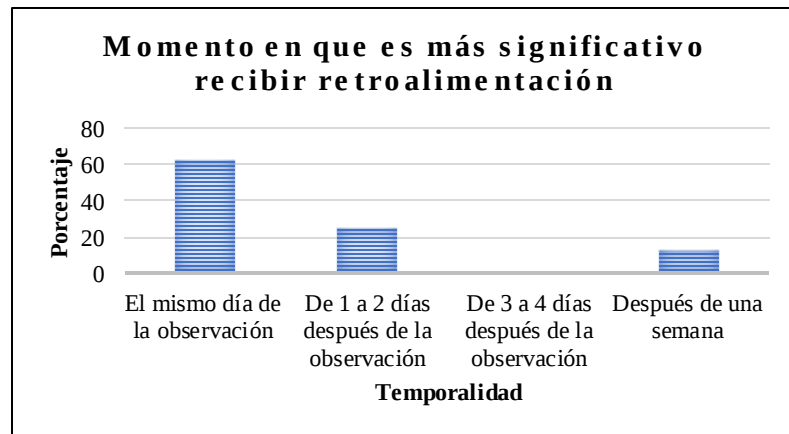


Figura 6: Momento en que es más significativo recibir retroalimentación

Tal como se aprecia en el gráfico, el 63% de las estudiantes en formación afirma que le es más significativo recibir retroalimentación el mismo día de la observación. De acuerdo con lo que plantean, esta modalidad les permite tener más presente en la memoria las prácticas observadas y también les permite reducir los niveles de ansiedad por la situación evaluativa. Al respecto, llama la atención que este relato coincide con lo afirmado por las profesoras supervisoras durante la entrevista, lo cual fue descrito con anterioridad.

Porque las acciones realizadas durante la experiencia están aún frescas o bien presentes en la memoria, por lo que la retroalimentación se hace más presente en mi quehacer y según mi apreciación personal, genera cambios más conscientes y concretos, que realizar la retroalimentación una semana después (EF6).

Un 25% de las estudiantes en formación considera que le es más significativo recibir retroalimentación entre uno a dos días después de la observación. En este caso, las estudiantes argumentan que postergar un par de días la retroalimentación les permite autoevaluarse previamente y a la supervisora revisar y ordenar la información recopilada durante la observación. Nuevamente se observa que este relato coincide con lo planteado por las profesoras supervisoras durante la entrevista.

De uno a dos días está bien porque se le da tiempo a la estudiante para que se autocritique y también para que la supervisora tenga tiempo de pensar bien en lo que vio (EF8).

Solamente un 13% de las estudiantes en formación considera que le es más significativo recibir retroalimentación después de una semana.

Porque siento que ya no se tiene una gran presión entorno a la observación. Asimismo, podría estar más cómoda y siento que uno recibiría mejor los comentarios (EF1).

Con relación a la pregunta sobre los tipos de retroalimentación utilizados por la profesora supervisora, el siguiente gráfico representa lo más comentado por las estudiantes en formación, en los cuestionarios.

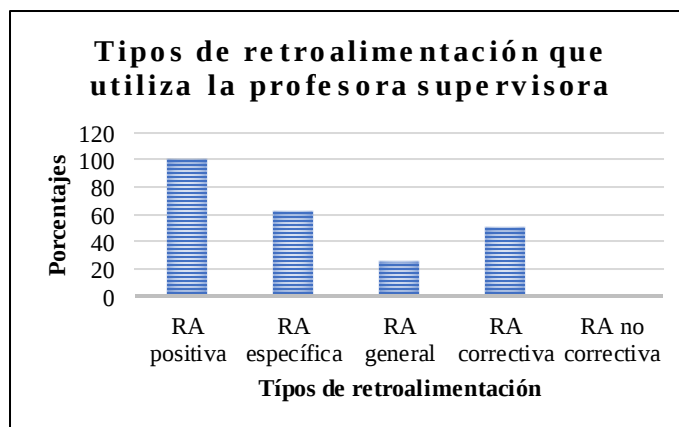


Figura 7: Tipos de retroalimentación utilizados por la profesora supervisora

Tal como se aprecia en el gráfico, la totalidad del grupo de estudiantes en formación afirma haber recibido una retroalimentación positiva de parte de la profesora supervisora. Asimismo, un 63% asevera haber recibido una retroalimentación específica y un 50% considera haber recibido una retroalimentación correctiva, con comentarios específicos sobre aspectos a mejorar. Solamente un 25% de las estudiantes en formación afirma haber recibido una retroalimentación general. Estos resultados coinciden con los tipos de retroalimentación utilizados por las profesoras supervisoras durante las sesiones de retroalimentación que fueron observadas, aspecto que ya se presentó con anterioridad.

5.3.4. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar

En cuanto a las características personales que debe tener el supervisor para favorecer la retroalimentación, las estudiantes en formación destacan en sus relatos que son fundamentales las siguientes a) empatía y asertividad al comunicar; b) disposición para apoyar y guiar; c) respeto y calidez. Dichos aspectos son ejemplificados a continuación con una cita, respectivamente.

Debe ser alguien empático que logre decirte las cosas de manera directa, pero al mismo tiempo de buena manera. Creo que, si no fuera capaz de decirme las cosas de buena manera, a mí no me harían sentido los elementos que me menciona (EF2).

Debe ser afectiva, debe contener al alumno, apoyarlo y guiarlo en el proceso para que pueda mejorar en su práctica (EF7).

Un supervisor que realice retroalimentaciones a estudiantes de educación debe ser cálido y respetuoso (EF6).

De lo anterior, llama la atención que no se evidencian habilidades de corte cognitivo si no que prevalecen características y cualidades de la profesora supervisada asociadas al apoyo emocional y afectivo. En este sentido, posiblemente para las estudiantes la retroalimentación es mayormente un espacio de apoyo y contención que de instrucción. Esto podría deberse a que en los cursos disciplinares las estudiantes aprenden aspectos teóricos de la profesión, pero en la práctica deben aprender otro conjunto de habilidades personales e intrapersonales que no tienen que ver con contenido disciplinar.

5.3.5. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica

Las estudiantes en formación afirman que la retroalimentación brindada por la profesora supervisora les ha permitido reflexionar acerca de su práctica. De igual forma, expresan que la retroalimentación otorgada les ha ofrecido una perspectiva externa de alguien con más conocimiento y experiencia, lo cual ha favorecido que perciban sus prácticas desde otro punto de vista.

Totalmente ya que me da una “visión” de alguien con más conocimiento teórico y experiencia pedagógica, así como una visión externa al contexto del aula (EF6).

Por otro lado, afirman que la retroalimentación brindada por la profesora supervisora les ha permitido reflexionar y tomar consciencia de lo que están realizando bien y lo que necesitan mejorar de sus prácticas.

Sí, creo que los elementos que me mencionó la supervisora son muy útiles para reflexionar sobre mi práctica docente, ya que es fundamental tener otra visión de lo que uno está haciendo. Además, me permite darme cuenta de lo que estoy haciendo bien y mal (EF2).

Por otra parte, las estudiantes en formación afirman haber utilizado los comentarios proporcionados por la profesora supervisora, para el cambio y mejora de sus prácticas pedagógicas. Incluso brindaron ejemplos concretos para ejemplificar los casos en que la retroalimentación les ha permitido modificar sus actuaciones, como por ejemplo las interacciones con los estudiantes, el cierre de las transiciones y de las experiencias de aprendizaje, y acciones para potenciar el aprendizaje en sala. Dichos aspectos son ejemplificados a continuación con una cita, respectivamente.

Por ejemplo, me destacó mucho el buen trato que tengo hacia los niños, por lo que he seguido tratándolos de la mejor forma, también me destacó el que para hablar con los niños me pongo a su altura y lo sigo haciendo, y algo que me dijo fue que incorporara preguntas en el momento de la colación y es algo que he empezado a hacer (EF1)

Por ejemplo, me recomendó sentarme con los niños en la alfombra durante una experiencia, lo que hice cuando tuve la oportunidad. También me recomendó hacer un cierre a las transiciones y cuando tuve la oportunidad de realizar otra terminé con un cierre (EF2).

Me ha recordado sonreír más y guiar más a las niñas de mi práctica, en el sentido de no darles al tiro la respuesta de la actividad o solución al problema (EF3).

En síntesis, el análisis de los cuestionarios realizados a las estudiantes en formación da cuenta que conciben la retroalimentación como un espacio en el que la profesora supervisora les comparte aspectos destacados y a mejorar de sus prácticas. Asimismo, consideran que es más significativo recibir retroalimentación el mismo día de la observación, y que son fundamentales la puesta en práctica de habilidades interpersonales por parte de la profesora supervisora.

5.4. Perspectivas de los miembros del equipo directivo

El presente análisis se ha realizado con base en la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas a los miembros del equipo directivo (ED). Al respecto, se han podido identificar tres grandes temas, por lo que a continuación, se profundizará en cada uno de ellos. Por último, se hace mención de que los datos se presentan ordenados desde la mayor a la menor frecuencia con la que se presentan en el relato.

5.4.1. Percepción del rol de la profesora supervisora

Con relación al rol que tiene la profesora supervisora en la retroalimentación a las estudiantes en formación. Los miembros del equipo directivo perciben que la profesora supervisora tiene el rol de acompañar el proceso de aprendizaje de las estudiantes durante la práctica.

Un profesor supervisor es un profesor que pasa a ser un acompañante o un coach de un educador que está en formación, y que lo ayuda a identificar desde su desempeño puntos específicos sobre los cuales el educador en formación debe trabajar para formarse como tal (ED3).

Asimismo, afirman que la profesora supervisora tiene el rol de establecer el vínculo entre la teoría y la práctica. Es decir, que articula la relación entre la formación del aula universitaria y los centros educativos.

Entonces en ese sentido el rol del supervisor es ayudar al estudiante a vincular la teoría con la práctica y apoyarlo en todo su proceso de aprendizaje y en las tareas que se le van pidiendo. Y en ese sentido implica desde resolver dudas como tan práctico, como apoyar el vínculo que tenga con la escuela, empoderarlo en el rol como cada vez más profesional que debe tener (ED2).

Por otro lado, el total de los miembros del equipo directivo identifica el rol de la profesora supervisora con el término de coach, ya que afirman que las profesoras supervisoras cumplen funciones de un coach, al acompañar y entrenar a las estudiantes para lograr el alcance de metas específicas.

Yo creo que es más crucial la definición de “coach” como esta persona que acompaña y va y va o sea acompaña el proceso particular de cada estudiante, para ir logrando ciertos aprendizajes y habilidades como específicas y como con metas claras (ED2).

Por lo anterior, se establece que los miembros del equipo directivo identifican mayormente a las profesoras supervisoras con el término de coach, y en menor medida con el de acompañante (33%) ya que afirman que la supervisión se da dentro de un contexto de acompañamiento.

Un profesor supervisor, es un profesor que pasa a ser un acompañante o un coach de un educador que está en formación, y que lo ayuda a identificar desde su desempeño puntos específicos sobre los cuales el educador en formación debe trabajar, para formarse como tal (ED3).

5.4.2. Influencia de la retroalimentación en la formación de las estudiantes

Los miembros del equipo directivo coinciden en que la retroalimentación influye en la formación de las estudiantes en la medida en que cumple con ciertas condiciones.

Como que hay varias condiciones que tienen que darse para que una retroalimentación sea efectiva, creo yo. La primera que tiene que ser basada en evidencia obviamente, como muy concreta, muy específica, con datos claros, para que la persona que está siendo retroalimentada sepa bien de qué se está hablando ¿Cierto? como con evidencia. Lo otro que tiene que ser cercana en el tiempo, como... y lo otro... o sea cercana en el tiempo, si yo vi una clase ojalá que sea no más allá de cinco días de haber visto esa clase o esa actividad hecha por la estudiante (ED2).

Asimismo, destacan la importancia de la retroalimentación como medio para influenciar la toma de decisiones y la continuidad de la carrera.

Con una educadora en aula esa retroalimentación es super decisional, tan decisoria como en las prácticas iniciales donde a partir de la retroalimentación más su experiencia personal, se dan cuenta que no sirven para la carrera y se van (ED3).

5.4.3. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar

Los miembros del equipo directivo afirman que, para favorecer la retroalimentación, es preciso que las profesoras supervisoras cuenten con ciertos conocimientos y habilidades. El primero de ellos es tener experiencia en sala, ya que de acuerdo con su percepción esto les permite empatizar y comprender mejor los contextos y desafíos a los que se enfrentan las estudiantes en el día a día.

Porque entendemos que alguien que ya ha estado en sala, o participando con un grupo a cargo ha generado un poco esta trayectoria que le permite ser extremadamente empática, respetar los tiempos de los niños, tener bagaje (ED3).

Por otro lado, afirman que es necesario tener conocimientos en metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como de las bases curriculares de la Educación Parvularia.

Y obviamente tiene que conocer como contenido técnico de las bases curriculares de Educación Parvularia, comprender por ejemplo los distintos currículos que como ocupan los distintos jardines o los distintos colegios. Sobre todo, porque entender eso ayuda harto a entender el contexto en el que está inserto el estudiante. También saber de metodologías, distintos tipos de actividades, desarrollo y aprendizaje, conocimiento profundo del desarrollo y aprendizaje de los niños (ED2).

En el discurso también relevan la importancia de la práctica de un conjunto de habilidades interpersonales de las profesoras supervisoras para favorecer la retroalimentación. Entre ellas destacan como fundamentales, la comunicación efectiva y la empatía.

Tú puedes tener un talento increíble de levantar información, pero luego tienes que tener las habilidades empáticas, como para poder comunicar... los procesos de comunicación, comunicar al estudiante en formación de manera empática que no lo destruyas. Porque puedes lapidarlo (ED1).

Asimismo, relevan que es preciso que, durante la retroalimentación la profesora supervisora ejerza habilidades de liderazgo para acompañar y gestionar el aprendizaje de las estudiantes.

Si tú tienes una supervisora que tiene liderazgo que esta empoderada, que es capaz de tener toma de decisiones rápidas, es fundamental. No podemos tener una supervisora que no tenga

este liderazgo, como para vincular la formación de la universidad con el contexto escolar que son otros tiempos, otros ritmos. Entonces en la medida en que la supervisora tenga un liderazgo respecto a sus actuaciones, va a poder gestionar el aprendizaje de la estudiante de mejor manera (ED3).

En síntesis, se puede concluir que tanto el discurso de las profesoras supervisoras como de las estudiantes en formación y de los miembros del equipo directivo, concuerda en considerar la puesta en práctica de un conjunto de habilidades interpersonales para favorecer los ciclos de retroalimentación.

5.4.4. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica

Al respecto, en su discurso los miembros del equipo directivo afirman que la retroalimentación liderada por la profesora supervisora favorece la reflexión pedagógica en la estudiante en formación, con la finalidad de mejorar su práctica docente en sala.

Como que en mi experiencia incluso cuando tú retroalimentas a una educadora de aula respecto a algo que la fuiste a observar y tú le das tu feedback y le dices como: ¡Mira me llamó la atención esto! ¿No sé qué pensaste? ¿Cuéntame cómo lo hiciste, antes de implementarlo? Tú invitas un poco a que ese adulto tenga un espacio de reflexión que en el día a día no tiene, y al tenerlo ya le estas aportando a que él piense sobre lo que hace, que es una importante “reflexión pedagógica” que necesitamos que haga para mejorar su trabajo (ED3).

Por otra parte, afirman que la retroalimentación tiene el potencial de favorecer procesos de indagación y reflexión para levantar evidencias y establecer acciones de cambio. Dentro de este aspecto, refieren que el liderazgo de la profesora supervisora es fundamental.

Pero hay una segunda etapa y ahí el liderazgo de la supervisora es fundamental, que tiene que ver con... con estos elementos ¿Por qué los sujetos actúan de esta forma? ¿Por qué lo están haciendo? Y eso significa la indagación, el poder decir bueno acá tenemos un problema ellos creen que esta es la forma... y entonces ¿cómo yo puedo llegar a entender las formas de reacción de los sujetos? y entonces es una reflexión que no se queda solamente en levantar evidencias, sino que es una reflexión que acumulada es como un liderazgo transformacional y hacia allá siempre la supervisión debe ir avanzando (ED1).

Por último, el total del grupo de miembros del equipo directivo afirma que la retroalimentación incide en la mejora de la práctica pedagógica, en la medida en que pone el foco en los procesos de cambio.

El enfocarnos en los procesos de cambio, porque cuando tú te enfocas en los procesos de cambio es que estas validando al otro, y en las competencias que tiene el otro de mejorar sus condiciones de vida y de aprendizaje. Hay una validación del otro, si yo solamente tengo una actitud de decir: Este profesor es pésimo... estos niños son unos maleducados, desadaptados, cerré la puerta para siempre... si yo voy y me pregunto ¿Por qué está pasando esto? También me comprometo... entonces yo tengo que hacer algo (ED1).

En síntesis, el análisis de las entrevistas a los miembros del equipo directivo da cuenta que perciben la retroalimentación como un proceso de acompañamiento a la estudiante en formación, que identifican el rol de la profesora supervisora con los términos coach y acompañante, y que consideran que son fundamentales el conocimiento especializado en el área, y la puesta en práctica de un conjunto de habilidades interpersonales para retroalimentar.

Capítulo 6: Discusión de resultados

Similitudes y diferencias en las perspectivas de los actores involucrados

En este apartado se discuten los resultados que dan cuenta de los aspectos comunes y diferencias en las perspectivas de los actores involucrados. En tanto, se presenta la mirada en conjunto de la comunidad educativa de esta institución, acerca de su comprensión sobre la retroalimentación.

6.1. Comprensión del término retroalimentación por esta comunidad

Las respuestas más comunes brindadas por las profesoras supervisoras y por los miembros del equipo directivo, es que la retroalimentación es un proceso de acompañamiento a la estudiante en práctica. Esta visión compartida en el discurso responde a una mirada formativa del proceso, ya que conciben la retroalimentación como una herramienta de mejora orientada hacia un carácter formativo y constructivo. Desde esta mirada la retroalimentación se convierte en una instancia formativa para orientar, apoyar y estimular a las estudiantes en formación en su proceso de inserción a la práctica profesional (Canabal & Margalef 2017; Ovando, 2005; Shute, 2008). Desde este enfoque, se minimiza el referente sumativo de la retroalimentación y se le otorga un sentido formativo y de mejora constante.

Un hallazgo significativo de estos resultados es que desde la perspectiva de las profesoras supervisoras y miembros del equipo directivo, las instancias de retroalimentación tienen carácter formativo y están en función del desarrollo profesional docente. Lo anterior, está relacionado con el liderazgo pedagógico, ya que las profesoras supervisoras ponen foco en los procesos de acompañamiento docente, para impulsar el cambio en las prácticas pedagógicas; estas acciones evolucionan del modelo de supervisión educativa. De acuerdo con Leiva-Guerrero y Vásquez (2019) el acompañamiento pedagógico es una práctica de liderazgo que responde a “un proceso de mediación formativa, basado en una relación de ayuda, en la que se propicia la reflexión y el crecimiento profesional con el propósito de llegar a una meta o de conseguirla conjuntamente” (p.5).

Con relación a lo anterior, las profesoras supervisoras comprenden la retroalimentación como un espacio de construcción conjunta, en el que junto a la estudiante en formación se da la construcción de acciones para la mejora de la práctica. Al respecto, dado que las profesoras supervisoras tienen una mirada formativa de la retroalimentación, es posible que perciban a la estudiante en formación como protagonista de su aprendizaje y que, por lo tanto, se vean mayormente inclinadas a favorecer procesos de discusión de la práctica. Esto coincidiría con el constructivismo social de Vygotsky (1978) el cual se aplica al proceso de tutoría, particularmente durante la retroalimentación, ya que durante la interacción tanto mentores como estudiantes pueden compartir sus conocimientos y construir significados que tengan valor específico en contextos de enseñanza.

Por lo anterior, es posible hipotetizar que la supervisión desde la mirada de las profesoras supervisoras y de los miembros del equipo directivo, responde a un paradigma de evaluación formativa. De acuerdo con el Ministerio de Educación Chile (2018) la evaluación tiene utilidad formativa cuando se integra a la enseñanza para monitorear y acompañar el aprendizaje de los estudiantes, y cuando la evidencia del desempeño se utiliza por los profesionales de la educación y por los alumnos para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza aprendizaje. Asimismo, coincide con lo planteado por White (2007) quien afirma que se debe brindar retroalimentación continua a los estudiantes, cuando aún existen oportunidades de considerarla para mejorar su desempeño, ya sea en la próxima lección o en el próximo curso de práctica, ya que de lo contrario resultaría poco efectiva.

Un aspecto relevante de estos hallazgos es que las estudiantes podrían estar aprendiendo buenos modelos de retroalimentación y prácticas efectivas de retroalimentación durante su formación, lo cual aumentaría su comprensión acerca de este método de evaluación formativa. Así también podrían estar aprendiendo competencias y modelos de buenas prácticas pedagógicas consistentes con los valores y el perfil profesional, lo cual les proveería una clara guía para ser líderes instruccionales (Leithwood, 2009). Dentro de este aspecto las profesoras supervisoras tendrían un rol importante como facilitadoras del desarrollo del liderazgo pedagógico (Iranzo- García et al., 2020).

En cambio, las estudiantes en formación perciben la retroalimentación como una instancia en la que la profesora supervisora les comparte comentarios acerca de los aspectos destacados y a mejorar de sus prácticas. Dicha mirada podría responder a una visión evaluativa del proceso, lo cual posiblemente se deba a que las estudiantes en formación asocian la observación a una nota numérica que se deriva de la evaluación realizada por la profesora supervisora. Esta calificación al finalizar la práctica les permite a las estudiantes en formación la promoción al curso de práctica inmediato superior. Por lo tanto, es probable que tengan una visión de la supervisión como un mecanismo que les califica y evalúa.

En consecuencia, es posible afirmar que las supervisoras y miembros del equipo directivo tienen una mirada mucho más amplia de la retroalimentación ya que la comprenden como un espacio formativo, de acompañamiento y de construcción conjunta; en contraposición las estudiantes en formación la comprenden desde un contexto evaluativo, en el que la profesora supervisora les brinda comentarios acerca de lo que han realizado bien y lo que pueden mejorar. En síntesis, aunque el discurso de la mayoría de la comunidad educativa de esta institución está alineado respecto a su comprensión acerca de la retroalimentación, los hallazgos de este estudio permiten dar cuenta que existe un tema pendiente que implica un cambio de paradigma que permita hacer la transición de un modelo de “supervisión” a un modelo de “acompañamiento”.

En este contexto, autores señalan que los dispositivos de formación y acompañamiento fundados en el aprendizaje horizontal y colaborativo resultan más efectivos para lograr cambios en las prácticas de enseñanza (Eby 2010; Graves, 2010). De acuerdo con Wong y Waniganayake (2013) el acompañamiento docente es una práctica de liderazgo pedagógico que evoluciona de la supervisión educativa. En tanto, es una modalidad de trabajo que busca “caminar junto con los actores escolares en un diálogo horizontal y permanente, y en un contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos” (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019 p. 5).

Por todo lo anterior, la comunidad educativa de esta institución podría actualizar en el discurso el uso de estos términos con la finalidad de adaptarlos a la lógica de los modelos de acompañamiento docente. Esto dado que las respuestas más comunes brindadas por las profesoras supervisoras y

por los miembros del equipo directivo, dan cuenta que comprenden la retroalimentación como una instancia formativa para orientar, apoyar y acompañar a las estudiantes en formación.

6.2. Percepción del rol de la profesora supervisora

Respecto a la percepción del rol de la profesora supervisora, cabe mencionar que las profesoras supervisoras y miembros del equipo directivo, identifican mayormente el rol de la profesora supervisora con los términos acompañante y coach. En cambio, las estudiantes en formación se identifican mayormente con los conceptos de mentor y coach. De lo anterior, es posible establecer que el discurso de los actores involucrados presenta similitud en la percepción del rol de la profesora supervisora, ya que lo relacionan con los términos acompañante y coach.

Al respecto, aunque en la literatura el proceso de apoyo y retroalimentación a estudiantes en formación se identifica como mentoría (Vélaz et., 2015; Orland-Barak, 2005) se revela en los hallazgos de este estudio, que la comunidad educativa de esta institución percibe el rol de la profesora supervisora más asociado a los términos acompañante y coach. Dichos términos se podrían incorporar al lenguaje de los procesos de retroalimentación de las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia que se forman en esta institución, ya que los mismos se ajustan más a la mirada formativa que tiene el modelo de acompañamiento pedagógico en el programa, aspecto que ya discutí en el apartado anterior.

Lo anterior, favorecería en alguna medida el cambio de paradigma de un modelo tradicional de supervisión (Anderson y Shannon, 1988) en el que la supervisora es percibida como una evaluadora y examinadora del trabajo realizado por el estudiante profesor a un modelo de acompañamiento, en el cual la profesora supervisora es un acompañante del estudiante en formación. Esto permitiría instalar nuevos discursos y lógicas al interior de la comunidad educativa al compartir significados comunes sobre el mismo tema.

De lo anterior, es posible concluir que el rol de la supervisora en contextos de práctica profesional no es una tarea sencilla, los roles y funciones que se deben asumir son múltiples y complejos y requieren de la puesta en práctica de recursos profesionales que no están al alcance de todos. Esto desafía a la profesora supervisora al ejercicio de un liderazgo pedagógico efectivo para gestionar,

acompañar y retroalimentar las prácticas de enseñanza y de evaluación que las estudiantes en formación implementan en sala (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015). Asimismo, implica la puesta en práctica de conocimientos profesionales y habilidades personales que le permitan brindar una respuesta efectiva a las características y diversas necesidades que presentan las estudiantes en formación en sus contextos de práctica profesional.

6.3. Expectativas de las estudiantes en formación acerca de la retroalimentación recibida

Con relación a las expectativas de las estudiantes en formación acerca de la retroalimentación, las respuestas más comunes brindadas por las estudiantes muestran que esperan obtener consejos y sugerencias para mejorar el desempeño (5 estudiantes en formación), comentarios positivos y de aspectos a mejorar de su desempeño (3 estudiantes en formación), críticas constructivas para mejorar la práctica pedagógica (2 estudiantes en formación).

De acuerdo con lo anterior, es posible afirmar que la retroalimentación brindada por las profesoras supervisoras, cumple con las expectativas de las estudiantes en formación, ya que, durante las observaciones a las sesiones de retroalimentación, las profesoras supervisoras brindaron comentarios sobre aspectos destacados y a mejorar de la práctica pedagógica; así como sugerencias específicas y críticas constructivas para mejorar y potenciar el desempeño. Estos resultados estarían vinculados con prácticas de la dimensión de liderazgo de los procesos de enseñanza aprendizaje (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015) ya que la retroalimentación brindada por las profesoras supervisoras, favorece la identificación de fortalezas y aspectos a mejorar para potenciar y mejorar las prácticas pedagógicas.

Por lo anterior, la retroalimentación es una práctica de liderazgo instruccional ya que brinda a las estudiantes en formación, orientaciones y direcciones para dirigir sus esfuerzos hacia acciones concretas para la mejora de la práctica pedagógica (Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008). Por tanto, es considerada una herramienta de mejoramiento y un componente principal para influenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Un aspecto importante de destacar, es que las estudiantes en formación ya habían tenido experiencias previas con las cuales calificar el proceso de retroalimentación durante la práctica

docente, ya que el grupo se encontraba experimentado la segunda, tercera y cuarta práctica del programa, por lo que ya tenían una percepción formada acerca de la retroalimentación y ya sabían que esperar de ella. A su vez, es posible establecer que sus percepciones acerca de la retroalimentación se basaron en un marco más amplio dado que se encontraban cursando entre el segundo, tercer y cuarto año de la carrera.

6.4. Momento y tipos de retroalimentación

De acuerdo con el momento en que les es más significativo brindar y recibir retroalimentación, tanto profesoras supervisoras, como las estudiantes en formación consideran que es más conveniente brindar y recibir retroalimentación el mismo día de la observación. Este criterio coincide con lo planteado por Scheeler et. al (2004) quienes afirman que la retroalimentación de mayor efectividad es la que se da de forma inmediata, después de la sesión de enseñanza o más tarde, pero durante el mismo día.

También se ajusta al planteamiento de Wiggins (2012) quien afirma que la retroalimentación efectiva debe ser oportuna, es decir cuanto antes mejor. Aunque hace la salvedad de que es preciso distinguir entre que sea a tiempo y de inmediato, esto se refiere a que es necesario evitar interrumpir la rutina de las actividades de los profesores por darles una retroalimentación inmediata. Por lo anterior, del discurso de las profesoras supervisoras es posible destacar que existe la intención de retroalimentar el mismo día, sin embargo, en la práctica esto es realizado solamente por algunas.

Con relación a las estudiantes en formación en sus relatos, revelan que uno de los beneficios de recibir retroalimentación el mismo día de la observación, es que esta modalidad les permite tener más presente en la memoria las prácticas observadas y al mismo tiempo les reduce el nivel de ansiedad por la situación evaluativa. Lo anterior, podría deberse a que, dado que las estudiantes tienen una comprensión de la retroalimentación como un mecanismo que las evalúa, podrían sentirse ansiosas al ser observadas por la profesora supervisora. También es posible que se deba a que, dado que las estudiantes se encuentran en un proceso de iniciación a la práctica profesional, es posible que experimenten períodos de agobio y ansiedad por las demandas de rendimiento en la práctica. En este caso, la retroalimentación podría ser considerada como un medio para reducir

la incertidumbre ya que les aclara lo que están realizando bien y lo que necesitan mejorar de su desempeño (Ashford, 1986).

Asimismo, tanto profesoras supervisoras como estudiantes en formación coinciden en que brindar y recibir retroalimentación de uno o dos días después de la observación es también oportuno, dado que hacerlo de esta manera les permite a las estudiantes autoevaluarse y a la profesora supervisora revisar y ordenar la evidencia recopilada. Esto se contrapone con lo planteado por la literatura que sugiere brindar retroalimentación el mismo día de la observación (Scheeler et al. 2004). No obstante, por ello es posible afirmar que, si el proceso se aplaza un par de días, esto también es válido dado que les permite a ambas partes (profesoras supervisoras y estudiantes en formación) pensar y reflexionar acerca de lo observado para comprenderlo mejor, formarse una opinión y solo posteriormente emitir juicios de valor acerca de ello. Este resultado revela que la profesora supervisora, precisa reflexionar de manera adicional previo a retroalimentar, para ordenarse y pensar cómo hacer que los comentarios proporcionados sean más útiles para la estudiante en formación.

Con relación a los tipos de retroalimentación utilizados, es posible establecer que en su discurso las profesoras supervisoras afirman haber utilizado una retroalimentación positiva, correctiva y específica durante el acompañamiento a las estudiantes en formación. Un hallazgo importante de los resultados obtenidos es que el (33%) de las profesoras supervisoras no se identificó con el término retroalimentación correctiva, ya que de acuerdo con su percepción esta expresión no se ajusta a la mirada formativa que tiene el modelo de acompañamiento en esta institución.

Por otro lado, cabe mencionar que en su discurso las estudiantes en formación afirman haber recibido una retroalimentación positiva, específica y correctiva por parte de la profesora supervisora. De lo anterior, es posible concluir que existe alineamiento en el discurso de las profesoras supervisoras y de las estudiantes en formación, respecto a los tipos de retroalimentación brindados y recibidos.

6.5. Conocimientos y habilidades de la profesora supervisora para retroalimentar

Con relación a los conocimientos para retroalimentar a la estudiante en formación, las profesoras supervisoras y los miembros del equipo directivo afirman que es preciso tener conocimientos en metodologías para la enseñanza y aprendizaje, didácticas de la enseñanza y currículo de la Educación Parvularia. Estos resultados revelan que son importantes conocimientos de tipo disciplinar y especializado acerca de la primera infancia, lo cual es considerado por Rodd (2006) como una característica de los mentores y líderes exitosos. Asimismo, afirman que es oportuno que la profesora supervisora cuente con experiencia en sala de Educación Parvularia, ya que dicha trayectoria le permite brindar un acompañamiento contextualizado desde su experiencia, así como tener una mayor comprensión de los contextos y desafíos a los que se enfrentan las estudiantes en formación.

Por otra parte, el discurso de las profesoras supervisoras y miembros del equipo directivo coincide en relevar que durante la retroalimentación es importante que la profesora supervisora, ponga en práctica habilidades interpersonales tales como la empatía y la comunicación efectiva. Esto podría deberse a que dichas habilidades son necesarias para establecer una relación de confianza y procesos de diálogo reflexivo con la estudiante en formación (Orland-Barak et al., 2005). Por otro lado, solamente los miembros del equipo directivo afirman que son necesarias habilidades de liderazgo para retroalimentar y gestionar el aprendizaje de las estudiantes. Esto podría deberse a que tienen una mirada organizacional desde su rol como gestores de los programas de formación y práctica supervisada. Por tanto, aluden a aspectos identificados como importantes dentro del perfil de la profesora supervisora.

Por su parte, en sus relatos las estudiantes en formación relevan que la profesora supervisora debe tener un conjunto de características personales relacionadas con el apoyo emocional y afectivo, tales como la empatía, la comunicación efectiva y la disposición para apoyar y guiar. Del discurso de las estudiantes en formación, se establece que es posible que perciban la retroalimentación como un espacio de contención y apoyo. Al respecto, vale la pena consignar que en los cursos disciplinares las estudiantes aprenden aspectos más bien teóricos de la profesión, por lo que los espacios de retroalimentación son oportunidad para aprender otro tipo de habilidades no cognitivas, relacionadas a la dimensión afectiva e interpersonal del ser humano.

Los resultados anteriores, dan cuenta que son indispensables las habilidades interpersonales de los líderes instruccionales para favorecer los procesos de acompañamiento y retroalimentación de las prácticas pedagógicas (Marco para la buena dirección y el liderazgo, 2005). Asimismo, brindan información importante acerca de los aspectos relacionales que son importantes potenciar durante la interacción con las estudiantes en formación. Estos aspectos estarían relacionados con lo que Leithwood, Harris y Strauss (2010) reconocen como la “senda emocional del liderazgo”, la cual incorpora aspectos relacionales, sentimientos, disposiciones y estados afectivos de los docentes para movilizarlos al cambio.

En síntesis, se establece que existen semejanzas en el discurso de la comunidad educativa de esta institución, al considerar en su conjunto que durante los ciclos de retroalimentación son fundamentales la puesta en práctica de habilidades interpersonales asociadas a destrezas comunicacionales y relacionales, así como capacidad de liderazgo. Dichas habilidades han sido relevadas en la literatura (Bell, 2000; Orland-Barak et al., 2005; Rodd, 2006; Wong y Waniganayake, 2013) como habilidades claves de los líderes pedagógicos para construir relaciones de confianza con los profesores novatos, que permitan proporcionar retroalimentación positiva y constructiva.

6.6. Retroalimentación como estrategia para favorecer la reflexión y mejora de la práctica pedagógica

Tanto las profesoras supervisoras, como las estudiantes en formación, y los miembros del equipo directivo, coinciden en percibir la retroalimentación como una instancia que favorece la reflexión y la toma de conciencia acerca de las fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas. De lo anterior, es posible afirmar que el discurso de los actores involucrados responde a una mirada formativa de la retroalimentación, ya que al favorecer instancias de reflexión se promueve la participación activa de la estudiante en su proceso formativo y se le ubica en un rol protagónico de su aprendizaje.

Respecto al potencial de la retroalimentación para favorecer el cambio y mejora de la práctica pedagógica, las profesoras supervisoras y los miembros del equipo directivo destacan que la retroalimentación es un mecanismo para facilitar el cambio y mejora de la práctica pedagógica. En el caso de las profesoras supervisoras afirman que esto es posible, en la medida en que se

observe, acompañe y retroalimente de forma continua las prácticas de enseñanza que las estudiantes implementan en sala, dándole seguimiento a los desafíos y metas establecidas. De lo anterior, es posible hipotetizar tal como lo sugiere Wiggins (2012) que entre más retroalimentación reciba la estudiante en formación, posiblemente tendrá mayores oportunidades de aplicar las metas acordadas y mejorar su desempeño. Estos resultados revelan la importancia de la retroalimentación como una práctica de liderazgo instruccional, inserta en la dimensión de “gestión, supervisión y evaluación de la instrucción” (Hallinger y Heck, 2002; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008).

Por otra parte, la retroalimentación brindada por la profesora supervisora tiene el beneficio de afianzar las seguridades de la estudiante en formación, para motivarla y empoderarla en su rol de educadora de párvulos por lo que sí está empoderada, es posible que se sienta segura para tomar decisiones y acciones concretas para el cambio y la mejora de su práctica. Los resultados anteriores se ajustarían al planteamiento del liderazgo transformacional (Leithwood, 2009) el cual pone foco en la interacción motivadora, inspiracional y transformacional de los miembros de un equipo, para motivarlos y movilizarlos al cambio.

Dentro de este contexto, la retroalimentación también estaría contribuyendo a la configuración de la identidad profesional de la estudiante en formación, ya que le permite afianzar su confianza, autoevaluarse y reflexionar acerca de su práctica, así como comprender las responsabilidades, ética, valores y cultura escolar (Iranzo- García et al., 2020; Leithwood et al., 2009). De acuerdo con los autores, la formación inicial docente debe ofrecer experiencias de capacitación significativas y reales que planteen competencia y desafíos. Esto es posible al diseñar acciones formativas que fomenten la confianza, la percepción de autoeficacia y el compromiso profesional, en los estudiantes en formación.

Asimismo, dado que las estudiantes en formación afirman haber utilizado los comentarios y sugerencias brindadas por la profesora supervisora para modificar y mejorar sus actuaciones en sala, es posible afirmar que dicha retroalimentación es considerada útil por parte de ellas. En tanto, es posible que la retroalimentación aporte al aprendizaje y desarrollo profesional de la estudiante en el contexto de práctica profesional, ya que tiene el potencial de influir e inducir cambios en las prácticas pedagógicas que llevan a cabo. Con estos resultados se revela la importancia de la

retroalimentación como una práctica de liderazgo inserta en la dimensión de “participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente” (Robinson et al. 2008).

De este apartado de discusión de resultados, es posible concluir que existe alineamiento en el discurso de las profesoras supervisoras y de los miembros del equipo directivo. Al respecto, estos dos actores involucrados presentan una visión similar respecto a su comprensión de la retroalimentación. Solamente en algunas temáticas, fue posible identificar aspectos comunes en el discurso de las profesoras supervisoras, estudiantes en formación y miembros del equipo directivo, como por ejemplo que comprenden la retroalimentación como un medio para generar procesos de reflexión y autoevaluación de la práctica; ya que favorece la toma de consciencia de las fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas; asimismo coinciden en considerar fundamentales la puesta en práctica de habilidades interpersonales por parte de la profesora supervisora, para retroalimentar.

Capítulo 7: Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo principal caracterizar las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras, que realizan acompañamiento pedagógico a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia en una universidad chilena, para identificar el tipo de liderazgo que está implicado en las relaciones de influencia que establecen. Esta investigación permitió identificar las prácticas de retroalimentación y determinar la frecuencia con la que se llevan a cabo en el acompañamiento pedagógico a las estudiantes en formación. Al respecto, se hace mención que se aplicó una metodología de estudio de caso que permitió profundizar en elementos relevantes y conocer las perspectivas de los actores involucrados respecto a la temática estudiada, por medio de la recopilación de datos de diversa naturaleza.

Por otra parte, cabe destacar que las sesiones de retroalimentación fueron el foco central de esta investigación ya que las mismas permitieron dar respuesta al objetivo específico N° 1 “Identificar las prácticas de retroalimentación que efectúan, las profesoras supervisoras en el acompañamiento pedagógico a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia”, y al objetivo específico N° 2 “Analizar las sesiones de retroalimentación conducidas por las profesoras supervisoras, en función de diferentes referentes teóricos y empíricos sobre retroalimentación efectiva”. Por lo anterior, a continuación, se presentan los principales resultados investigativos encontrados.

Respecto a la caracterización del estilo de supervisión, se establece que las sesiones de retroalimentación analizadas cumplen con las siguientes particularidades. Con relación al medio la retroalimentación, es mayormente entregada de forma oral y escrita. De acuerdo con White (2007) la retroalimentación efectiva se da mediante una conversación abierta que permite el diálogo cara a cara entre el estudiante en formación y el profesor, de manera que promueve el pensamiento y la reflexión, favoreciendo que el estudiante tenga oportunidad de discutir e interpretar los efectos de sus prácticas de enseñanza y expresar sus ideas.

En cuanto a la temporalidad con que se entrega retroalimentación a las estudiantes en formación, se establece que en su mayoría se entrega una semana después de la observación a la sala de actividades (5 sesiones de retroalimentación). Solamente (3 sesiones de retroalimentación) fueron

dirigidas por las profesoras supervisoras el mismo día de la observación. De acuerdo con Scheeler et al. (2004) la retroalimentación de mayor efectividad es la que se da inmediatamente después de la sesión de enseñanza o más tarde, pero durante el mismo día. Según los autores si la retroalimentación no es inmediata, es posible que las prácticas inadecuadas persistan y que por lo tanto no sean modificadas en el corto plazo.

En cuanto al planteamiento anterior, tal como se mencionó en la discusión de resultados, sería válido también aplazar de uno a dos días la retroalimentación ya que esta modalidad favorece que la estudiante en formación se autoevalúe previamente y a la profesora supervisora le permite reflexionar y ordenar la evidencia recopilada durante la observación, lo cual permite brindar una retroalimentación más pertinente y objetiva. En tanto, se recomienda que las profesoras supervisoras proporcionen retroalimentación lo más cercano posible a la enseñanza, pues de esta forma es probable que las estudiantes en formación recuerden detalles de sus prácticas y al mismo tiempo, impide que practiquen errores que de otro modo podrían no corregirse al brindar retroalimentación días muy posteriores (Scheeler et al. 2004).

Con relación a los tipos de retroalimentación los resultados dan cuenta que las profesoras supervisoras utilizan con mayor frecuencia una retroalimentación específica (47%) y positiva (30%) y con menor frecuencia una retroalimentación correctiva (15%). De lo anterior es posible establecer que los tipos de retroalimentación que las profesoras supervisoras utilizan para acompañar a las estudiantes en formación se ajustan a lo planteado por Hudson (2014) y Scheeler et al. (2004) quienes afirman que el uso de métodos específicos, correctivos y positivos es una práctica prometedora en la supervisión de la práctica.

Respecto al uso de la retroalimentación específica se establece que las profesoras supervisoras ofrecen diversidad de recomendaciones con ejemplos y acciones concretas, para que las mismas sean aplicadas al contexto del aula por parte de la estudiante en formación. Lo anterior está alineado a lo planteado por Scheeler et al. (2004) y White (2007), quienes afirman que la práctica de conducir la retroalimentación en torno a aspectos específicos proporcionando información descriptiva sustentada en evidencia es efectiva, y es considerada una variable importante para proporcionar cambios positivos en las prácticas.

En cuanto al uso de la retroalimentación positiva es posible afirmar que las profesoras supervisoras utilizan diversas de estrategias tales como brindar elogios y estímulos positivos a las estudiantes para reforzar las prácticas de enseñanza. De acuerdo con Scheeler et al. (2004) y White (2007) la práctica de proporcionar comentarios positivos y constructivos que celebran el éxito ayuda a los profesores novatos a mantenerse motivados y a aumentar su confianza. No obstante, afirman que la retroalimentación positiva por sí misma no conduce a mejoras en las prácticas pedagógicas, por ello debe acompañarse de una retroalimentación específica que brinde estrategias concretas para la mejora. De lo anterior, es posible afirmar que el grupo de profesoras supervisoras de este estudio cumplen con este criterio, ya que además de brindar una retroalimentación positiva, ofrecen comentarios específicos con ejemplos concretos para mejorar la práctica.

En cuanto al hallazgo más relevante de este estudio es posible concluir que la práctica reflexiva predomina en los ciclos de retroalimentación a la estudiante en formación, ya que la práctica más utilizada por las profesoras supervisoras, es la de utilizar preguntas para que la estudiante en formación reflexione acerca de su práctica docente. Dentro de este aspecto es importante destacar que las profesoras supervisoras realizan diferentes tipos de preguntas, pero todas están en función de favorecer la reflexión de la práctica. La práctica reflexiva está alineada a lo planteado por White (2007) quien afirma que es pertinente que durante la retroalimentación el mentor genere preguntas que favorezcan la reflexión de la práctica pedagógica, para que sea el estudiante quien a través de un proceso de autorreflexión crítica analice su propia enseñanza con el objetivo de mejorarla.

De lo anterior, se podría concluir que en este grupo de profesoras supervisoras predomina un modelo de práctica reflexiva sistemática, el cual favorece la revisión, análisis y evaluación de la práctica docente. De esta forma la reflexión pasa de un modelo de reflexión ocasional, a uno de reflexión metodológica que permite la evaluación permanente de la práctica. Lo anterior, es sumamente importante en contextos de supervisión de profesores, ya que es preciso que el mentor sea metódico y sistemático, para favorecer la reflexión crítica de la práctica, para propiciar que el profesor en formación deconstruya y reconstruyan sus prácticas pedagógicas (Hudson, 2014).

La reflexión pedagógica es una práctica que podría esperarse en contextos de formación inicial docente, por varias razones. En primer lugar, dado que las profesoras supervisoras tienen una visión formativa de la retroalimentación, es posible que se vean más atraídas a promover la

práctica reflexiva y el desarrollo del pensamiento crítico, para que la estudiante en formación reflexione acerca de su práctica docente, y sea ella quien por sí misma proponga alternativas de mejora en sus prácticas pedagógicas (Hudson, 2014). En segundo lugar, dado que las estudiantes se encuentran en un proceso formativo que las está preparando para su incursión a la vida profesional, requieren durante su trayectoria formativa etapas de reflexión progresiva que potencien el desarrollo de una capacidad autocrítica y reflexiva, con el propósito de analizar y comprender sus prácticas de enseñanza y mejorarlas (Müller y García, 2016).

De lo anterior, es posible concluir que la práctica reflexiva que favorecen las profesoras supervisoras estaría potenciando y reforzando la práctica generativa de “analizar la enseñanza con el propósito de mejorarla” (Grossmann et al. 2009) instaurada dentro del modelo de pedagogías de la práctica que se desarrolla en el programa de Pedagogía en Educación Parvularia de esta institución educativa. Estos resultados estarían alineados con las competencias que deben caracterizar a los docentes del Siglo XXI (Ávalos, 2002; Delors, 1996; Scott, 2015) las cuales enfatizan en la importancia del desarrollo de habilidades reflexivas y de trabajo colaborativo con otros colegas para la mejora de la enseñanza.

Por otra parte, la reflexión pedagógica suscitada por las profesoras supervisoras estaría alineada a la práctica de liderazgo instruccional de “generar espacios de reflexión de manera sistemática y continua” (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015) ya que las profesoras supervisoras favorecen instancias de reflexión sistemática y continua para promover que la estudiante en formación revise y analice sus prácticas de enseñanza, con el objetivo de mejorarlas. Asimismo, también está vinculada a la práctica de liderazgo transformacional de “brindar estímulo intelectual para fortalecer el desarrollo de capacidades”, ya que las profesoras supervisoras generan espacios de conversación en donde utilizan preguntas abiertas para favorecer que la estudiante reflexione acerca de sus prácticas de enseñanza, y tome conciencia de las acciones que puede implementar para favorecer el cambio en las mismas (Leithwood et al., 2009).

En tanto, se establece que la práctica reflexiva no debiera ser exclusiva de los cursos de práctica. Por el contrario, en los cursos disciplinarios vinculados con las didácticas los docentes universitarios pueden contribuir a favorecer procesos de reflexión e indagación de la práctica para contribuir con el desarrollo de competencias de pensamiento reflexivo y crítico en las estudiantes

en formación, ya que de acuerdo con la literatura consultada éstas serían competencias fundamentales para la formación de docentes del Siglo XXI. Asimismo, los docentes universitarios pueden vincular desde sus cursos, el conocimiento disciplinar con el conocimiento práctico, ofreciendo a las estudiantes en formación experiencias de capacitación significativas y aplicadas que les sean de utilidad para ser transferidas al contexto escolar.

Por otro lado, se establece que la práctica de brindar comentarios sobre aspectos a mejorar se ajusta a lo planteado por autores como Scheeler et al. (2004), Volante y Müller (2017) y White (2007) quienes afirman que es preciso comentar los aspectos de la clase observada que necesiten mejorarse, desarrollarse, enriquecerse, corregirse. Al respecto, dado que las primeras experiencias de “ser” docente configuran la formación de la identidad profesional y marcan el resto de la vida profesional (Ávalos 2002; Vélaz et al., 2015) es posible que una retroalimentación temprana y oportuna tenga el potencial de corregir las prácticas de enseñanza, con el propósito de que las mismas sean aprendidas correctamente.

Al respecto, cabe mencionar que las profesoras supervisoras entregan diversidad de comentarios y una gran cantidad de ejemplos para mejorar las prácticas. Un hallazgo importante es que dichos comentarios están dirigidos hacia conductas y prácticas pedagógicas específicas observadas en la sala de actividades. De acuerdo con Paas, Renkl y Sweller (2003) la presentación de ejemplos y el uso de comentarios explicativos adicionales pueden apoyar a los profesores principiantes a reducir la carga cognitiva al enfrentar una tarea compleja. Estos profesores pueden sentirse abrumados cognitivamente durante la enseñanza debido a las altas demandas de rendimiento y, por lo tanto, pueden beneficiarse de una retroalimentación de apoyo.

Otra práctica muy común utilizada por este grupo de profesoras supervisoras, es la de partir la sesión de retroalimentación compartiendo comentarios sobre aspectos positivos de las prácticas que ha desarrollado la estudiante en formación durante las experiencias de enseñanza en sala. Dicha práctica se ajusta a los planteamientos de Hudson (2014) y White (2007) quienes afirman que es recomendable que el mentor inicie la conversación proporcionando comentarios positivos de las prácticas observadas. Asimismo, coincide con lo planteado por Volante y Müller (2017) quienes plantean que es preciso que el supervisor comente acerca de los aspectos de la experiencia de aprendizaje que han parecido destacados y relevantes por sus características positivas.

Por lo anterior, es posible concluir que las profesoras supervisoras brindan comentarios acerca de aspectos destacados y a mejorar de las prácticas de enseñanza. Estos resultados coinciden con lo planteado por White (2007) quien afirma que la retroalimentación específica y constructiva sobre la enseñanza es esencial, por lo que la persona que la realiza debe expresarla en términos de celebrar éxitos, resaltar las áreas que necesitan mejorarse y mostrar la brecha entre el nivel de logro actual y el esperado. De lo anterior, es posible afirmar que las profesoras supervisoras sustentan sus comentarios sobre aspectos destacados y a mejorar, en la evidencia recopilada durante la observación en sala.

Con relación a la práctica de priorizar con la estudiante en formación algunas acciones de mejora sobre otras, los resultados obtenidos revelan que no siempre las profesoras supervisoras dirigen el interés hacia algún aspecto en particular de la práctica que merezca ser mejorado. En contextos de formación de profesores es posible que priorizar acciones sea una práctica efectiva dado que, por una parte, podría reducir la ansiedad y el agobio de la estudiante en formación por la demanda cognitiva de todas las dimensiones en las que debe mejorar y, por otra, tal como lo establece Volante y Müller (2017), puede ser que esto favorezca el establecimiento de acuerdos y metas concretas de mejora que si son abordadas por el profesor en formación pueden traducirse en un mejoramiento relevante y notorio en el corto plazo. De lo anterior es posible establecer que existe un alto ejercicio de reflexión de la práctica, sin embargo, sería interesante complementar esto con otros espacios orientados a priorizar acciones de mejora que se articulen.

Respecto al estilo de supervisión utilizado por el grupo de profesoras supervisoras, es posible concluir que utilizan una estructura similar para retroalimentar, ya que parten realizando preguntas para que la estudiante en formación reflexione acerca de su práctica, y posteriormente comparten los aspectos destacados y a mejorar de las prácticas observadas. Sin embargo, cabe mencionar que los estilos personales y experiencias previas de las profesoras supervisoras influyen en la forma de llevar a cabo la retroalimentación. Lo anterior, coincide con la conclusión del estudio realizado por Hudson (2014) quien afirma que los profesores supervisores, manifiestan una ontología individualizada (naturaleza de la realidad) donde el conocimiento previo se emplea para proporcionar retroalimentación.

Respecto a las sesiones de retroalimentación, cabe mencionar, que se observan diferencias en la retroalimentación de las profesoras supervisoras de las prácticas iniciales (II) versus las de las prácticas intermedias y finales (III, IV) Al respecto, es posible determinar que todas las profesoras supervisoras retroalimentan elementos relacionados con las prácticas pedagógicas. Sin embargo, la frecuencia con la que esto ocurre es mayor en las profesoras supervisoras de los cursos de práctica III y IV, que en las del curso de práctica II. Esto podría deberse a que los cursos de práctica III y IV, corresponden a prácticas intermedias y finales, en donde la estudiante tiene oportunidades de diseñar, evaluar y aplicar planes de trabajo conducentes a favorecer experiencias de aprendizaje en los estudiantes. Por lo tanto, en estos casos es preciso brindar un mayor acompañamiento técnico-pedagógico. En cambio, el curso de práctica II es un curso de iniciación en donde es más preciso empoderar y agenciar a la estudiante en su rol profesional de Educadora de Párvulos.

Por todo lo anterior, con relación a las sesiones de retroalimentación, cuya implementación fue clave para responder al planteamiento del problema, objetivo general y objetivos específicos de este estudio, es posible concluir que la retroalimentación en este grupo de profesoras supervisoras se da mayormente en un contexto de construcción. Asimismo, los hallazgos de esta investigación dan cuenta de que las profesoras supervisoras desarrollan prácticas de retroalimentación identificadas en la literatura especializada consultada como efectivas (Hudson, 2014; Scheeler, Ruhl y McAfee, 2004; Volante y Müller, 2017; White 2007).

Con relación al objetivo específico No. 3 “Caracterizar las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia”, es posible concluir que en este grupo de profesoras supervisoras se evidencia la presencia de categorías para los modelos de liderazgo instruccional y liderazgo transformacional. Sin embargo, hay una mayor predominancia de prácticas de liderazgo instruccional (Hallinger y Heck, 2002; Robinson et al., 2008) ya que la retroalimentación brindada pone foco en monitorear la implementación del currículum para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje; acompañar, evaluar y retroalimentar las prácticas de enseñanza de las estudiantes en formación; identificar fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas y generar espacios de reflexión de manera sistemática y continua (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015). Globalmente, el acompañamiento provee a las estudiantes en formación de respaldo pedagógico, retroalimentación, soporte técnico y una reflexión continua para la mejora de su desempeño,

incorporando nuevas estrategias y prácticas para potenciar el aprendizaje de los estudiantes (Leiva -Guerrero y Vásquez, 2019; Mineduc, s.f.).

Con relación a los resultados obtenidos en este estudio, es posible concluir que el foco de la reflexión que suscitan las profesoras supervisoras se centra en la reflexión acerca de las prácticas de enseñanza y sobre el aprendizaje que tienen los niños y las niñas en sala. Este sería un hallazgo relevante, dado que se podría concluir que la retroalimentación cumple con la función de ser una práctica de liderazgo instruccional, ya que se estaría poniendo foco en gestionar aspectos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Hallinger y Heck, 2002; Robinson, Lloyd y Rowe, 2008). Con estos resultados se revela la importancia de la retroalimentación como una práctica de liderazgo instruccional, inserta en la dimensión de gestión, supervisión y evaluación de la instrucción (Robinson et al. 2008).

En definitiva, la retroalimentación llevada a cabo por este grupo de profesoras supervisoras coincide con lo planteado por Shute (2008) y Hattie (1999) quienes afirman que la retroalimentación brinda información oportuna y específica acerca de las fortalezas y aspectos a mejorar, por lo cual es posible implementar acciones de cambio que cierren la brecha entre el nivel actual de desempeño y el esperado. Por tanto, se concluye que este grupo de profesoras supervisoras ejerce la práctica de liderazgo instruccional de “identificar fortalezas y aspectos a mejorar de las prácticas pedagógicas de los docentes” (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015) ya que en las sesiones de retroalimentación brindan de manera equilibrada comentarios acerca de aspectos destacados y a mejora de las prácticas pedagógicas.

Dentro de este contexto, la retroalimentación se transforma en una fuente de aprendizaje (Mineduc, s.f.) ya que la información recopilada al observar la experiencia de aprendizaje en sala, es compartida con la estudiante en formación para invitarla a revisar y analizar sus prácticas de enseñanza y apoyarla en la implementación de prácticas pedagógicas efectivas. Por tanto, el rol y el liderazgo de la profesora supervisora es crucial, ya que la reflexión que suscita permite a las estudiantes tomar conciencia de lo que sucede en el aula, para comprender las consecuencias de sus acciones pedagógicas en los aprendizajes de los estudiantes (Mineduc, s.f.).

Por todo lo anterior, se establece que las profesoras supervisoras despliegan el rol de líderes instruccionales, ya que la retroalimentación que brindan a la estudiante en formación les provee de respaldo pedagógico y una reflexión continua para la mejora de las prácticas de enseñanza (Aziz y Santos, 2017; Diaz y Bastías, 2012; Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019). Tomando en cuenta los hallazgos obtenidos en este estudio, se concluye que las profesoras supervisoras movilizan e influyen a las estudiantes en formación, para lograr los objetivos y metas asociadas a los procesos de enseñanza aprendizaje (Leithwood et al., 2009). Por ello, la retroalimentación sería considerada una herramienta de mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007) y en consecuencia una práctica de liderazgo instruccional (Hallinger et. al.; 2002; Robinson et al., 2008; Ulloa y Gajardo, 2016).

De acuerdo con los resultados obtenidos en segundo lugar fue posible identificar que las profesoras supervisoras ejercen un liderazgo de tipo transformacional, ya que mayormente brindan estímulo intelectual, ofrecen acompañamiento individualizado y favorecen la identificación y articulación de una visión. También en menor medida fijan metas y direcciones (Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008). Por tanto, es posible concluir que las profesoras supervisoras llevan a cabo prácticas de liderazgo transformacional, ya que la retroalimentación pone foco en la interacción motivadora, inspiracional y transformacional de las estudiantes en formación para motivarlas y movilizarlas al cambio (Leithwood, Harris y Strauss, 2010).

En cuanto a la práctica de “ofrecer apoyo individualizado” fue posible identificarla en el acompañamiento personalizado para potenciar las prácticas pedagógicas, así como en el respeto y consideración por sus sentimientos y necesidades personales. Estos apoyos afianzan las seguridades, incrementan los niveles de motivación y compromiso, reducen la frustración y aumentan de manera indirecta el rendimiento (Ambrosetti y Dekkers, 2010; Leithwood, 2009; Orland-Barak et al., 2005; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015). Dichas prácticas están vinculadas a lo que Leithwood, Harris y Strauss (2010) reconocen como la “senda emocional del liderazgo”, la cual está compuesta de variables como los sentimientos, disposiciones y estados afectivos de los docentes, para movilizarlos al cambio.

Por lo anterior, se concluye que la retroalimentación tiene el beneficio de afianzar las seguridades de la estudiante en formación para motivarla y empoderarla en su rol de educadora de párvulos, por lo que sí está empoderada, es posible que se sienta segura y confiada en su quehacer docente. Lo anterior tendría efectos positivos en el rendimiento de la estudiante en formación, ya que tal como lo señalan algunos autores, la motivación y el empoderamiento incidirían en los niveles de satisfacción en el centro de práctica aumentando con ello el compromiso con la escuela, e impactando en la eficacia docente y la calidad de la enseñanza (Leithwood et al., 2009; Leithwood, Harris y Strauss, 2010).

Por otra parte, se establece que las profesoras supervisoras son hábiles comunicadoras que inspiran confianza y ánimo, influyendo en la forma cómo las estudiantes en formación perciben los procesos de enseñanza aprendizaje. Asimismo, detectan oportunidades de mejora motivando e inspirando la toma de decisiones para el cambio de las prácticas pedagógicas. Lo anterior, está relacionado con la práctica de liderazgo transformacional de “identificar y articular una visión de futuro que resulte inspiradora”, estas visiones portadoras de valores conllevan a un mayor compromiso por parte de las estudiantes en formación y favorecen el cambio (Leithwood, 2009).

Asimismo, es posible concluir que la práctica de liderazgo de “fomentar y fijar metas y direcciones” se lleva a cabo de manera parcial, dado que las profesoras supervisoras en colaboración con la estudiante en formación fijan rumbos y direcciones para la construcción de acciones para la mejora de la práctica. Sin embargo, los resultados obtenidos revelan que no siempre las profesoras dirigen el interés hacia algún aspecto en particular de la práctica que merezca ser mejorado. De acuerdo con Leithwood (2009) Volante y Müller (2017) es posible que priorizar acciones y establecer metas, favorezca el establecimiento de acuerdos que si son abordados por el profesor pueden traducirse en un mejoramiento relevante y notorio en el corto plazo. Por lo anterior, esta sería una práctica que las profesoras supervisoras podrían fortalecer durante el acompañamiento que brindan a la estudiante en formación.

Por otro lado, la retroalimentación estaría contribuyendo a la configuración de la identidad profesional de la estudiante en formación, ya que le permite formarse una representación de sí misma como educadora de párvulos, centrándose en las creencias, actitudes y valores que surgen en la interacción consigo mismo, las responsabilidades profesionales, los colegas y la escuela

como institución social (Vanegas y Fuentealba, 2019). Dentro de este aspecto, la retroalimentación sería considerada una práctica de liderazgo transformacional ya que “provee modelos a seguir consistentes con los valores y el perfil profesional” (Leithwood, 2009). El establecimiento de estos modelos provee de una clara guía para el crecimiento y la acción, lo cual consolida la percepción de las estudiantes respecto de sus propias capacidades y su sentido de auto eficacia (Iranzo- García et al., 2020).

Por todo lo anterior, se concluye que en este estudio la retroalimentación es una práctica de liderazgo inserta en las dimensiones de “coordinación y evaluación de la enseñanza y del currículo”, “promoción y participación en el aprendizaje y desarrollo profesional docente” y “establecimiento de metas y expectativas” (Leithwood et al., 2009; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008). Este es un hallazgo importante ya que tal como se señaló en el capítulo del planteamiento del problema, estas tres dimensiones son las que tienen mayores grados del efecto en los procesos de liderazgo efectivo.

Los hallazgos anteriores, tienen relevancia dado que las estudiantes podrían estar aprendiendo durante su formación, cómo ser líderes instruccionales y transformacionales. Por tanto, sería importante explicitar y fortalecer el liderazgo desde los programas de formación, así como reforzar la figura de la profesora supervisora como facilitadora del desarrollo del liderazgo (Iranzo- García et al., 2020). En la práctica esto sería posible mediante el diseño, desarrollo y evaluación de experiencias de aprendizaje que fomenten la construcción de competencias para el liderazgo, tanto dentro de la universidad como durante la práctica en los centros educativos.

Respecto a las implicancias teóricas y prácticas de esta investigación, es posible establecer que los hallazgos de este estudio podrían servir como referente de un modelo de buenas prácticas de retroalimentación en la formación de Educadores de Párvulos. Asimismo, podrían contribuir a la formación práctica de las estudiantes en formación de la universidad de este estudio, quienes podrían verse beneficiadas por los mecanismos y prácticas más pertinentes para brindarles retroalimentación. Este planteamiento está alineado a las conclusiones del estudio de Hudson (2014) quien afirma que los programas de formación para profesores necesitan diseñar herramientas de retroalimentación a través de investigación para que los profesores supervisores puedan proporcionar retroalimentación de forma más informada y objetiva.

Para dar cumplimiento al planteamiento anterior, podrían generarse espacios para conformar “comunidades profesionales de aprendizaje” orientadas a favorecer los procesos de retroalimentación y acompañamiento a las estudiantes en formación. En estos grupos las profesoras supervisoras mantendrían diálogos reflexivos enfocados a discutir sus prácticas de retroalimentación, y colaborar en la mejora de ellas (Scheeler et al. 2004; Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015). Dentro de estos espacios de colaboración se generarían interacciones entre las profesoras supervisoras para sistematizar prácticas y estrategias de retroalimentación, para el fortalecimiento del trabajo con las estudiantes. La conformación de comunidades profesionales de aprendizaje también ayudaría al equipo directivo de esta institución a concretar una visión de liderazgo distribuido al generar espacios de responsabilidad compartida con los equipos (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

Asimismo, la generación de “comunidades profesionales de aprendizaje” sería el contexto ideal para reflexionar, discutir y alinear prácticas de liderazgo pedagógico oportunas de desarrollar e intencionar en la formación disciplinar y práctica de los profesores. Lo anterior, es relevante dado que los educadores de párvulos son líderes pedagógicos que gestionan y lideran procesos de enseñanza aprendizaje, en el aula. (Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar, 2015; Robinson et al., 2008). Dentro de este contexto la formación práctica tiene un papel muy importante, dado que es considerada una importante ocasión para el aprendizaje de la profesión docente, la configuración de la identidad profesional y el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza (Ávalos 2002; Andreucci, 2016; Romero y Alcaíno, 2014; Vélaz et al., 2015).

Dado que la retroalimentación a estudiantes en formación es crítica para favorecer el desarrollo de competencias profesionales y potenciar las prácticas de enseñanza en el aula (Andreucci, 2016; Ávalos 2002; Vaillant, 2007) es preciso realizar investigación acerca de las estrategias y prácticas más eficaces para brindarles retroalimentación. Dentro de este contexto, la conformación de comunidades profesionales de aprendizaje sería el espacio idóneo para que las profesoras supervisoras investiguen de forma colaborativa acerca de estrategias y modalidades efectivas para retroalimentar a profesores en formación (Aparicio y Sepúlveda, 2018).

De acuerdo con Scheeler et al. (2004) la retroalimentación brindada por parte de los profesores supervisores universitarios puede verse comprometida por factores tales como las limitaciones de

tiempo y grandes cantidades de estudiantes por observar. En estos casos el “coaching entre pares” es una alternativa a la supervisión tradicional tanto para profesores en formación, como para los profesores en servicio. La retroalimentación entre pares podría ser una estrategia que podría potenciarse desde los contextos de retroalimentación de la práctica ya que, por una parte, ayudaría a gestionar la carga delegada en las profesoras supervisoras y, por otra favorecería un entorno de aprendizaje colaborativo entre las estudiantes en formación para reflexionar acerca de la propia práctica, por lo que en alguna medida ayudaría a eliminar la evaluación como un propósito de supervisión.

Respecto al discurso de la comunidad educativa de esta institución, es posible concluir que en su mayoría está alineado respecto a su comprensión acerca de la retroalimentación. Sin embargo, los hallazgos de este estudio permiten dar cuenta que existe un tema pendiente que implica un cambio de paradigma que permita hacer la transición de un modelo de “supervisión” a un modelo de “acompañamiento”. Por tanto, la comunidad educativa de esta institución podría actualizar en el discurso el uso del término “supervisor”, por el de “acompañante” y/o “coach”, ya que estos últimos se ajustan más a la mirada formativa que tiene el programa.

Con relación a lo anterior, este cambio de paradigma sería posible desde una perspectiva de liderazgo pedagógico que ponga a la base el fortalecimiento de las prácticas docentes, desde modelos de acompañamiento colaborativos (Leiva-Guerrero y Vásquez, 2019) en donde la intervención se de en contextos de construcción conjunta y la toma de decisiones relativa a la resolución de problemas sea consensuada, ejercida por el profesor supervisor y por el estudiante en formación en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida, siendo la influencia bilateral y paritaria (Graves, 2010; Orland-Barak et al., 2005; Vezub, 2007).

Con relación a las limitaciones de este estudio es importante mencionar que la muestra de profesoras supervisoras utilizada fue pequeña, por lo que no representa a la totalidad de profesoras supervisoras de esta institución. Por otra parte, la cantidad de observaciones a sesiones de retroalimentación, realizadas a cada profesora supervisora fue reducida, por lo que en futuros estudios podría ampliarse el número de observaciones para profundizar en los hallazgos. Por lo anterior, si bien los resultados obtenidos no pueden ser generalizados, sí contribuyen a brindar algunas orientaciones para profundizar en estudios de investigación futuros.

Tomando en cuenta las limitaciones anteriormente señaladas, se puede argumentar que este estudio de igual forma contribuye con la generación de conocimiento relacionado a las prácticas de retroalimentación en contextos de supervisión a profesores en formación. Asimismo, aporta evidencia empírica acerca de la influencia del profesor supervisor, y las prácticas de liderazgo vinculadas a los procesos de retroalimentación. Este es un hallazgo relevante, dada la escasa investigación acerca del liderazgo del formador de formadores (Cisternas, 2011) así como de las prácticas del liderazgo en contextos de formación de profesores.

En este estudio se indagó acerca de la retroalimentación brindada por la profesora supervisora. Sin embargo, en los resultados se relevó la importancia de la retroalimentación de la profesora colaboradora, docente de aula en terreno quien acompaña a la estudiante en formación durante la fase de práctica supervisada. Por lo tanto, aunque esta investigación no pretendía estudiar a esta figura, sería importante indagar en futuros estudios acerca de su rol y liderazgo en los procesos de retroalimentación a las estudiantes en formación, para conocer cómo su retroalimentación podría enriquecer la experiencia de terreno de la estudiante en formación y estimular su desarrollo profesional.

Dado que los hallazgos de este estudio revelaron que se observaron diferencias en la retroalimentación de las profesoras supervisoras de las prácticas iniciales (II) versus las de las prácticas intermedias y finales (III, IV), se establece que en futuros estudios podría indagarse si existen diferencias significativas en la retroalimentación brindada por las profesoras supervisoras, a las estudiantes en formación, según el curso de práctica en el que se encuentran.

Los hallazgos de este estudio revelan la importancia del perfil del profesor supervisor, en el acompañamiento y retroalimentación a estudiantes en formación. Al respecto, los resultados dan cuenta que del formador de formadores se requiere un conjunto de competencias profesionales y habilidades interpersonales para favorecer la construcción de una relación de confianza al interior de los procesos de mentoría (Bell, 2010; Rodd, 2006; Wong y Waniganayake, 2013). Por tanto, en futuras investigaciones podría profundizarse en la caracterización de las competencias y habilidades del profesor supervisor, para potenciar el desarrollo del liderazgo pedagógico en los estudiantes en formación.

Dado que en este grupo de profesoras supervisoras existe un alto grado de reflexión de la práctica, sería interesante indagar en estudios a futuro los efectos de la reflexión sistemática y continua en los procesos de cambio y mejora de las prácticas pedagógicas de los profesores en formación. Esto es de relevancia ya que por sí misma la reflexión no conduce a la mejora de la práctica docente, para que tenga efecto en los procesos de cambio, la reflexión pedagógica debe traducirse en una toma de decisiones efectivas y en acciones concretas para la mejora (Marco para la buena dirección y el liderazgo, 2015; Volante y Müller, 2017).

Finalmente, es contundente la evidencia de que los procesos de retroalimentación son imprescindibles para mejorar el desempeño, por ello se hace necesario encontrar las formas más efectivas de retroalimentar a los profesores (Volante y Müller, 2017). En tanto, se concluye que la retroalimentación es una práctica de liderazgo instruccional que transforma al líder en un coach que utiliza la retroalimentación como una estrategia de cambio y mejora para potenciar las prácticas pedagógicas de los estudiantes en formación (Gajardo y Ulloa, 2016; Hallinger et al., 2002; Leithwood et al., 2009; Robinson et al., 2008; Volante y Müller, 2017).

Referencias bibliográficas

- Ambrosetti, A., & Dekkers, J. (2010). The interconnectedness of the roles of mentors and mentees in pre-service teacher education mentoring relationships. *Australian journal of teacher education*, 35(6), 3.
- Anderson, M. y Shannon, A. (1988). Toward a conceptualization of mentoring. *Journal of Teacher Education*, 23, 56, 23-34.
- Andreucci, P. A. (2016). La Supervisión De Prácticas Docentes: Hacia La Reconstrucción De Un Dispositivo Complejo Desde La Intersubjetividad. Retrieved from [https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21551/Supervisión de Prácticas Docentes P Andreucci_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uc.cl/bitstream/handle/11534/21551/Supervisión%20de%20Prácticas%20Docentes%20P%20Andreucci_Final.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Aparicio-Molina, C., & Sepúlveda-López, F. (2018). Análisis del modelo de Comunidades Profesionales de Aprendizaje a partir de la indagación en experiencias de colaboración entre profesores. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(3), 55-73.
- Ashford, S. J. (1986). Feedback-seeking in individual adaptation: A resource perspective. *Academy of Management Journal*, 29, 465–487.
- Ávalos, B. (2002) Formación docente: reflexiones, debates, desafíos e innovaciones. *Revista Perspectivas*, vol. XXXII, N° 3, 17-25.
- Ávalos, B. (2003). Profesores para Chile, Historia de un Proyecto. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Aziz, C., & Santos, D. (2017). Acompañamiento pedagógico desde el nivel intermedio : Aportes para la formación .
- Barber, M., & Mourshed, M. (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. *Preal*, (41), 1–48. <https://doi.org/10.6018/j/286211>
- Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world:(Under) Investing in the very young. *Economics of education review*, 29(2), 271-282.
- Bell, E. C. (2000). Mentoring. *The Journal of Special Education*, 46(3), 170-179.
- Berelson, B. (1952). Análisis de contenido en la investigación de la comunicación.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Canabal, C., & Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado*, 21(2), 149–170. Retrieved from <https://goo.gl/QESxNq>

- Cisternas, T. (2011). La investigación sobre formación docente en Chile. Territorios explorados e inexplorados. *Calidad En La Educación*, 35, 131–164. <https://doi.org/doi.org/10.4067/S0718-45652011000200005>
- Contreras, S. (2010). Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile. Tesis Doctoral, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales, Universidad Complutense de Madrid, España.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: Una instancia de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, vol. 50, n. 2, 77-95.
- Darling-Hammond, L., Holtzman, D. J., Gatlin, S. J., & Heilig, J. V. (2005). Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, teach for America, and teacher effectiveness. *Education Policy Analysis Archives*, 13. <https://doi.org/10.14507/epaa.v13n42.2005>
- Delors, J. (1996). La Educación Encierra un Tesoro (Libro). *Santillana. UNESCO. Cap, 4*, 91-103.
- Díaz Larenas, C., & Bastías Díaz, C. (2012). an Approach To Communication Patterns Between Teachers and Student-Teachers in the Context of Pedagogical Practice. *Educacion Xx1*, 15(1), 241–263.
- Doan, L. K. (2013). Mentoring: A strategy to support novice early childhood educators. *Journal of Childhood Studies*, 38(2), 21-24.
- Eby, LT, Butts, MM, Durley, J., y Ragins, BR (2010). Las experiencias malas son más fuertes que las buenas en las relaciones de mentoría? Evidencia desde la perspectiva del protegido y mentor. *Journal of Vocational Behavior*, 77 (1), 81-92.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership: Keeping good teachers*. 60, 8, 91-112
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- Gajardo, J., & Ulloa, J. (2016). *Liderazgo pedagógico, conceptos y tensiones*. Chile: Universidad de Concepción.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). El desarrollo de la teoría fundada. *Chicago, EEUU: Aldine*.
- Graves, S. (2010). Mentoring pre-service teachers: a case study. *Australian Journal of Early Childhood*, 35(4), 14e20.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111 (9), 2055-2100.
- Hallinger, P. & Heck, R. (2002). What Do You Call People With Visions? The Role of Vision, Mission and Goals in School Leadership and Improvement. In K. Leithwood & P. Hallinger, Second

- International Handbook of Educational Leadership and Administration (pp. 9-40). Great Britain: Kluwer Academic.
- Hattie, J. (1999), "Influences on student learning", inaugural professorial address, University of Auckland, Auckland.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Heckman, J. J. (2010). La economía y psicología del desarrollo humano en contextos de inequidad.
- Henry, M.A. & Beasley, W.W. (1989). *Supervising student teachers the professional way* (4th ed.). Terre Haute, IN: Sycamore Press.
- Hudson P. (2014) Feedback consistencies and inconsistencies: eight mentors' observations on one preservice teacher's lesson, *European Journal of Teacher Education*, 37:1, 63-73, DOI: 10.1080/02619768.2013.80107.
- Hudson, P., y Hudson, S. (2010). Mentor educators' understandings of mentoring preservice primary teachers. *International Journal of Learning*, 17(2), 157.
- Informe de Autoevaluación de la Pedagogía en Educación Parvularia (2015) Facultad de Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Iranzo-García, P., Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., & Barrios-Arós, C. (2020). *Leadership and professional identity in school teacher training in Spain (Catalonia)*. *Journal of Education for Teaching*, 1-15.
- Larenas, C. D., & Díaz, C. B. (2013). Mentoring processes in initial teacher training. *Issn*, 9, 301-315. Retrieved from <http://scielo.iics.una.py/pdf/riics/v9n2/v9n2a09.pdf>
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas?: Aportes desde la investigación*. Fundación Chile. Santiago de Chile.
- Leithwood, K., Harris, A., y Strauss, T. (2010). *Leading school turnaround: How successful leaders transform low-performing schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Leiva-Guerrero, M. V., & Vásquez, C. (2019). *Liderazgo pedagógico: de la supervisión al acompañamiento docente*. *Calidad en la Educación*, (51), 225-251.
- Litjens, I., & Taguma, M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care*. Organisation for Economic Co-operation and Development, 77-79.
- MacMillan J. H. y Schumacher S. (2005) *Investigación educativa 5ª edición*. Pearson Educación: Madrid
- Malderez, A., & Wedell, M. (2007). *Teaching teachers: processes and practices*. Londres: Continuum International Publishing Group.

- Martínez Carazo, P. C. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20).
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. ASCD.
- Ministerio de Educación Chile (2018) Decreto No. 67/2018 de Evaluación, Calificación y Promoción Escolar. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (s.f). Retroalimentación de las prácticas pedagógicas. Chile. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/retroalimentaci%C3%B3n_marzo2019.pdf
- Montecinos, C., Barrios, C. y Tapia, M. F. (2011). Relación entre estilos de supervisión durante la práctica profesional y las creencias de autoeficacia de los estudiantes de Pedagogía en Educación Básica. *Perspectiva Educacional*, vol. 50, n. 2, 96-122.
- Morse, J. (1999). Los métodos cualitativos: el estado del arte. *Revista Universidad de Guadalajara [Internet]*, 2000.
- Mühr T. (2004). (Versión 7.5.4) [Software] disponible en <https://atlasti.com/es/>
- Müller, M., & García, M. A. (2016). *Sistema de Prácticas*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Murray, M. (2006). Innovations in performance improvement with mentoring. *Handbook of human performance technology*, 455-477.
- Orland-Barak, L., & Hasin , Y. (2005). Sometimes a novice and sometimes an expert: Mentors' professional expertise as revealed through their stories of critical incidents. *Oxford Review of Education*, 31(4), 557-578.
- Ovando, M. N. (2005). Building instructional leaders' capacity to deliver constructive feedback to teachers. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 18(3), 171-183.
- Paas, F., Renkl, A., & Sweller, J. (2003). Cognitive load theory and instructional design: Recent developments. *Educational Psychologist*, 38, 1-4.
- Pardo, M., & Adlerstein, C. (2016). Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe. UNESCO Publishing.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. SAGE Publications, inc.
- Pepel, P. (1989). Les stages de formation. Paris: Bordas

- Robinson, V., Lloyd, C. & Rowe, K. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Maidenhead, England: Open University Press.
- Romero Jeldres, M., & Alcaíno Opazo, V. (2014). Creencias y estilos de supervisión de profesores supervisores de prácticas: Resultados en una muestra exploratoria. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 321-340.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw Hill. España.
- Stake (1998). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Scott, C. L. (2015). El Futuro del aprendizaje: ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita en el Siglo XXI? *Investigación y Prospectiva En Educación UNESCO*, 1–19. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher education and special education*, 27(4), 396-407.
- Shaw, R. (1992). *Teacher training in secondary schools*. London: Kogan Page Limited.
- Shute, V. J. (2008). Focus on Formative Feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/003465430731379>.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3-34. doi: 10.1080/0022027032000106726
- Strauss, A., & Corbin, J. (1990). Grounded theory methodology. *Handbook of qualitative research*, 17, 273-85.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. <https://doi.org/10.1016/j.vetpar.2012.11.002>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (Vol. 1). Barcelona: Paidós.
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. *Chile: Universidad de Concepción*.
- Vaillant, D. (2007). Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica, 41, 207–222.

- Vanegas Ortega, C., & Fuentealba Jara, A. (2019). Identidad profesional docente, reflexión y práctica pedagógica: Consideraciones claves para la formación de profesores. *Perspectiva Educativa*, 58(1), 115-138.
- Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (2015). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Retrieved from <https://www.oei.es/historico/metast2021/aprendydesarrprofesional.pdf>
- Vezub, L. (2007). *La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad*. Universidad de Granada España Sistema de Información Científica
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in society*.
- Volante, P., & Müller, M. (2017). *9 Claves ELI: Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional*. Ediciones UC.
- White S. (2007) Investigando prácticas de retroalimentación efectiva para estudiantes de formación docente previa al servicio en Práctica, *Educación docente*, 18: 4, 299-311, DOI: 10.1080 / 10476210701687591
- Wiggins, G. (2012). Seven keys to effective feedback. *Feedback*, 70(1), 10-16.
- Wong, D., & Waniganayake, M. (2013). Mentoring as a leadership development strategy in early childhood education. *Researching leadership in early childhood education*, 163-180.

Anexos

Anexo No. 1: Pauta de entrevista estructurada a profesoras supervisoras

Nombre: _____ Edad: _____

Título profesional: _____ Años de experiencia en aula: _____

Años de experiencia realizando retroalimentación: _____ Fecha: _____

Años laborando en UC: _____ No. práctica que supervisa: _____

Objetivo: Conocer sus percepciones y apreciaciones acerca de la retroalimentación brindada a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia.

1. Describa ¿cuál es su concepción de retroalimentación?

2. En su rol de profesora supervisora ¿con qué conceptos se identifica más?

Mentor ☐ Coach ☐ Supervisor ☐ Evaluador ☐

Acompañante ☐ Otro ☐ Especificar: _____

¿Por qué? _____

3. De acuerdo con su experiencia como profesora supervisora ¿en qué momento es más significativo brindar retroalimentación a la educadora en formación?

- | | |
|--|--------------------------|
| a) El mismo día de la observación | ☐ |
| b) De 1 a 2 días después de la observación | ☐ |
| c) De 3 a 4 días después de la observación | ☐ |
| d) Después de una semana | ☐ |

Especifique ¿por qué? _____

4. ¿Qué tipos de retroalimentación utiliza para acompañar a las educadoras en formación, durante la práctica?

- | | |
|------------------------------------|--------------------------|
| a) Retroalimentación positiva | ☐ |
| b) Retroalimentación específica | ☐ |
| c) Retroalimentación general | ☐ |
| d) Retroalimentación correctiva | ☐ |
| e) Retroalimentación no correctiva | ☐ |

Describa su respuesta _____

5. Describa ¿cuáles son las estrategias que utiliza para comunicar fortalezas del desempeño observado en la práctica docente?

6. Describa ¿cuáles son las estrategias que utiliza para comunicar aspectos a mejorar del desempeño observado en la práctica docente?
7. A su juicio, ¿qué conocimientos técnicos son necesarios para retroalimentar la práctica pedagógica de las educadoras en formación?
8. A su juicio ¿qué habilidades de la profesora supervisora son necesarias para favorecer la mejora de la práctica pedagógica de las educadoras en formación?
9. ¿Cómo la retroalimentación entregada a las educadoras en formación favorece la reflexión y mejora de la práctica pedagógicas?

Anexo No. 2: Pauta de observación a sesión de retroalimentación

I. ASPECTOS GENERALES

Profesora supervisora que retroalimenta: _____ Práctica que supervisa _____

Fecha de observación a sala de actividades: _____ Fecha de retroalimentación: _____

Duración retroalimentación: _____ Nombre estudiante retroalimentada: _____

Práctica: 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐

OBJETIVO: Identificar y describir las prácticas de retroalimentación, que implementan los profesores supervisores durante el acompañamiento pedagógico a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia.

II. DIMENSIONES DE LA RETROALIMENTACIÓN

a) Medio por el que se entrega retroalimentación

Oral	
Escrita	
Plataforma	

b) Momento en que se brinda retroalimentación

El mismo día de la observación	
De 1 a 2 días después de la observación	
De 3 a 4 días después de la observación	
Después de una semana	

c) Tipos de retroalimentación

Categoría	Se presenta	No se presenta	Notas descriptivas
Retroalimentación positiva			
Retroalimentación específica			

Retroalimentación general			
Retroalimentación correctiva			
Retroalimentación no correctiva			

III. PRÁCTICAS DE RETROALIMENTACIÓN

Práctica	Se presenta	No se presenta	Notas descriptivas/ ¿Cómo se da?
1. Utiliza preguntas para que la estudiante en formación reflexione acerca de su práctica			
2. Comunica aspectos destacados de lo observado, utilizando información detallada basada en evidencia			
3. Brinda comentarios sobre aspectos a mejorar, utilizando información detallada basada en evidencia			

4. Selecciona un foco de mejora y promueve junto a la estudiante en formación, la construcción de acciones para la mejora de la práctica			
5. Durante el establecimiento del plan de acción, prioriza con la estudiante en formación algunas acciones sobre otras			
6. Realiza preguntas para aclarar dudas de la estudiante en formación, y verifica la comprensión para implementar las acciones de mejora			

Otras observaciones:

Anexo No. 3: Cuestionario semiestructurado a estudiantes en formación

Nombre: _____

Edad: _____ No. de práctica que cursa: _____ Fecha: _____

Objetivo: Conocer sus percepciones y apreciaciones sobre la retroalimentación que le brindan las profesoras supervisoras de práctica.

1. Describa lo que significa para usted el término “retroalimentación” en su curso de práctica

2. ¿Con qué concepto identifica más el rol del supervisor de práctica?

Mentor	Consejero o guía con más experiencia, que apoya el proceso formativo del estudiante-profesor con el propósito de producir un mejoramiento de la práctica docente de éste.	
Coach	Acompaña, instruye y entrena al estudiante- profesor, con el objetivo de conseguir alcanzar metas y/o desarrollar habilidades específicas.	
Supervisor	Examinador del trabajo realizado por el estudiante- profesor. Denota una posición de superioridad.	
Acompañante	Quien acompaña, guía y conduce al estudiante- profesor durante su proceso formativo y práctico.	
Evaluador	Quien evalúa el desempeño del estudiante- profesor en sus aspectos técnicos, emitiendo un juicio de valor respecto al mismo.	
Otro: Especificar		

¿Por qué?:

3. ¿Qué espera obtener de los comentarios brindados por la profesora supervisora?

4. De acuerdo con su experiencia ¿en qué momento le es más significativo recibir retroalimentación de su desempeño?

- a) El mismo día de la observación
- b) De 1 a 2 días después de la observación
- c) De 3 a 4 días después de la observación
- d) Después de una semana

☐
☐
☐
☐

Describe ¿por qué?

5. ¿Qué tipos de retroalimentación ha utilizado la profesora supervisora, para acompañarla durante la práctica?

- a) Retroalimentación positiva
- b) Retroalimentación específica
- c) Retroalimentación general
- d) Retroalimentación correctiva
- e) Retroalimentación no correctiva

☐
☐
☐
☐
☐

6. ¿Usted utiliza o ha utilizado los comentarios dados en la retroalimentación para mejorar su práctica docente? Comente y argumente

7. ¿La retroalimentación brindada por la profesora supervisora, ha hecho algún cambio en sus actuaciones y prácticas pedagógicas? Favor brindar ejemplos en el que usted haya modificado una práctica, a partir de la retroalimentación.

8. De acuerdo con su experiencia ¿la retroalimentación brindada por la profesora supervisora le ha permitido reflexionar sobre su práctica docente? Comente y argumente

9. Según su criterio ¿qué características personales debe tener la profesora de práctica para favorecer la retroalimentación?

Anexo No. 4: Pauta de entrevista estructurada a miembros del equipo directivo

Nombre: _____ Edad: _____

Cargo: _____

Título profesional: _____ Años de experiencia en aula: _____

Años de experiencia realizando retroalimentación: _____ Años laborando en UC: _____

Fecha: _____

Objetivo: Conocer sus percepciones y apreciaciones acerca de las prácticas de retroalimentación, que llevan a cabo las profesoras supervisoras durante el acompañamiento pedagógico brindado a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia.

1. ¿Cuál es el rol que tiene la profesora supervisora, en la retroalimentación a las educadoras en formación?
2. ¿Con qué concepto identifica más el rol del supervisor de práctica?

Mentor	Consejero o guía con más experiencia, que apoya el proceso formativo del estudiante-profesor con el propósito de producir un mejoramiento de la práctica docente de éste.	
Coach	Acompaña, instruye y entrena al estudiante- profesor, con el objetivo de conseguir alcanzar metas y/o desarrollar habilidades específicas.	
Supervisor	Examinador del trabajo realizado por el estudiante-profesor. Denota una posición de superioridad.	
Acompañante	Quien acompaña, guía y conduce al estudiante- profesor durante su proceso formativo y práctico.	
Evaluador	Quien evalúa el desempeño del estudiante- profesor en sus aspectos técnicos, emitiendo un juicio de valor respecto al mismo.	
Otro: Especificar		

¿Por qué?

3. ¿Cómo influye la retroalimentación en la formación de la educadora de Párvulos?
4. A su juicio ¿cómo la retroalimentación brindada a las educadoras en formación favorece la reflexión de la práctica?
5. ¿Cómo se visualizan los procesos de retroalimentación en la mejora de la práctica pedagógica de las educadoras en formación?
6. De acuerdo con su experiencia ¿qué conocimientos y habilidades de la profesora supervisora son necesarias para favorecer la retroalimentación?

Anexo No.5: Consentimientos informados por grupo de participantes

Carta de consentimiento informado entrevistas y observaciones a profesoras supervisoras “Prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras de Pedagogía en Educación Parvularia, de una universidad chilena: un estudio de caso”

Sofía de la Cruz

Facultad de Educación- Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras de Pedagogía en Educación Parvularia, de una universidad chilena: un estudio de caso” a cargo de la investigadora Sofía de la Cruz, estudiante de Magister en Dirección y Liderazgo Educativo de la Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

La presente investigación tiene por objetivo, caracterizar las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras que realizan acompañamiento pedagógico a estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. En el caso de esta investigación, interesa estudiar las percepciones de las profesoras supervisoras y estudiantes de Pedagogía, acerca de la retroalimentación que se lleva a cabo como parte del proceso de acompañamiento pedagógico, en la fase de práctica supervisada.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado a participar de este estudio, con el objetivo de conocer sus percepciones y apreciaciones acerca de la retroalimentación brindada a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia. Además, dado que usted es la fuente primaria de investigación se solicita su colaboración para ser observado en la conducción de sesiones de retroalimentación con las estudiantes. Estas observaciones permitirán identificar y describir las prácticas de retroalimentación, que aplica durante el acompañamiento a las educadoras en formación.

¿En qué consiste su participación?

Usted participará en la realización de (1) entrevista y será observado en la conducción de (1) sesión de retroalimentación que brinde a la estudiante en formación. Cabe mencionar, que el registro de la conversación y observación serán grabados por medio de audio. La entrevista y observaciones se llevarán a cabo en las instalaciones de la Universidad, y durante la jornada laboral tratando de interferir lo menos posible en sus tareas y responsabilidades como docente. En todos los casos, su nombre será mantenido de forma confidencial y no será revelado.

¿Cuánto durará su participación?

La cantidad de entrevista a realizar será (1) y tendrá duración máxima de 45 minutos. La misma se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la universidad, en un lugar acordado previamente con los participantes del estudio y que se acomode a sus necesidades. En cuanto a las observaciones de sesiones de retroalimentación será (1) y la duración de la misma será de (30) minutos. Es posible que durante el lapso que dure la investigación usted sea contactado posteriormente.

¿Qué beneficios puede tener de su participación?

La información de las entrevistas y observaciones contribuirá a comprender las dinámicas que intervienen en el proceso de retroalimentación y su influencia en la formación de las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia. Al respecto no habrá beneficio directo para usted. Sin embargo, en base a la información obtenida, se desea generar conocimiento basado en investigación que oriente la mejora del proceso de acompañamiento pedagógico, que se lleva a cabo dentro del programa de Práctica Supervisada de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia; beneficiando por tanto a futuras generaciones de Educadoras de Párvulos, que se formen en esta casa de estudio. Cabe mencionar, que los resultados del estudio serán compartidos con los participantes del estudio en diciembre de 2019.

¿Qué riesgos corre al participar?

Su participación en este estudio no presenta ningún riesgo en términos de su integridad como docente universitario. Se trata de una actividad complementaria y voluntaria; y no de carácter evaluativo.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Los datos que se recojan de la entrevista y observaciones serán anónimos y de carácter privado. Además, serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines de la investigación. En tanto, la información entregada será protegida garantizando el anonimato y confidencialidad de quienes la entregaron. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será la investigadora responsable de la investigación. Al respecto, las transcripciones de los audios de las entrevistas, serán digitalizadas y resguardadas en un disco duro externo, y estarán en custodia de la investigadora principal Sofía de la Cruz. Los documentos físicos serán resguardados durante el lapso de tres años y posteriormente serán destruidos.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Aunque el rector de la Universidad haya autorizado la presente investigación. Usted NO está obligado de ninguna manera a participar en este estudio. Por lo tanto, su participación es completamente libre y voluntaria, si usted accede a participar, puede dejar de hacerlo en cualquier momento sin repercusión alguna. Por último, usted puede negarse a la grabación parcial o total de la entrevista.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Para efectos de la difusión académica de la tesis de investigación, la investigadora velará por mantener la estricta confidencialidad y privacidad de los participantes. Cabe mencionar que el producto final de la investigación se resguardará en el Repositorio UC, el cual almacena y preserva la producción académica y de investigación generada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, proporcionando acceso a las publicaciones pertenecientes a los miembros de la Comunidad UC. Asimismo, los resultados del estudio podrían ser utilizados en la difusión de tesis en seminarios y congresos educativos, pero en ellos no aparecerán datos personales y nunca se revelará o publicará la identidad de los participantes.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Sofía de la Cruz, su teléfono es el (9 65733645 y su email es asdelacruz@uc.cl) o al Profesor Julio Sagüés Hadler (9 96997286) jsagues@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Firma del Investigador/Investigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Carta de consentimiento informado cuestionario y observaciones a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia

“Prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras de Pedagogía en Educación Parvularia, de una universidad chilena: un estudio de caso”

Sofía de la Cruz

Facultad de Educación- Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras de Pedagogía en Educación Parvularia, de una universidad chilena: un estudio de caso” a cargo de la investigadora Sofía de la Cruz, estudiante de Magister en Dirección y Liderazgo Educativo de la Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

La presente investigación tiene por objetivo, caracterizar las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras que realizan acompañamiento pedagógico a estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. En el caso de esta investigación, interesa estudiar las percepciones de las profesoras supervisoras y estudiantes de Pedagogía, acerca de la retroalimentación que se lleva a cabo como parte del proceso de acompañamiento pedagógico, en la fase de práctica supervisada.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado a participar de este estudio, con el objetivo de conocer sus percepciones y apreciaciones sobre la retroalimentación que le brindan las profesoras supervisoras de práctica.

¿En qué consiste su participación?

Se solicita su colaboración para completar (1) cuestionario y ser observada en (1) sesión de retroalimentación conducida por la profesora supervisora de práctica. Cabe mencionar que el registro de la conversación y observación serán grabados a través de grabación de audio. El cuestionario se realizará en las instalaciones de la Universidad, y durante la jornada de estudios tratando de interferir lo menos posible en sus responsabilidades como estudiante. En todos los casos, su nombre será mantenido de forma confidencial y no será revelado.

¿Cuánto durará su participación?

La cantidad de cuestionarios a completar será (1) y tendrá una duración de 20 a 30 minutos. Su desarrollo se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la universidad, en un lugar acordado previamente con los participantes y que se acomode a sus necesidades. La observación de (1) sesión de retroalimentación tendrá duración de (30) minutos.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

La información proporcionada en el cuestionario contribuirá a identificar cómo la retroalimentación brindada por las profesoras supervisoras, influye en el cambio y mejora de las prácticas pedagógicas de las educadoras en formación. Al respecto no habrá beneficio directo para usted. Sin embargo, en base a la información obtenida se desea generar conocimiento basado en investigación que oriente la mejora del proceso de acompañamiento pedagógico, que se lleva a cabo dentro del programa de Práctica Supervisada de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia; beneficiando por tanto a futuras generaciones de Educadoras de Párvulos, que se formen en esta casa de estudio. Cabe mencionar, que los resultados del estudio, serán compartidos con los participantes del estudio en diciembre de 2019.

¿Qué riesgos corre al participar?

Su participación en este estudio no presenta ningún riesgo en términos de su integridad como estudiante. Se trata de una actividad complementaria y voluntaria; y no de carácter evaluativo.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Los datos que se recojan de la entrevista grupal serán tratados de forma anónima y confidencial. Además, serán utilizados únicamente para los fines de la investigación, y solo serán tendrán acceso a ellos la investigadora a cargo del estudio. Por lo tanto, la información recopilada será solamente utilizada para los fines señalados, y no será ocupada en objetivos ajenos a este estudio. El material impreso será custodiado hasta tres años después del término de la investigación, bajo la responsabilidad de la investigadora principal Sofía de la Cruz; al término de este período serán destruidos.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Aunque el rector de la Universidad haya autorizado la presente investigación. Es importante que usted considere que su participación en este estudio es completamente libre y voluntaria, es decir puede decidir no participar sin ninguna consecuencia y puede retirarse en cualquier momento, si lo estima conveniente. Por último, usted puede negarse a la grabación de la entrevista o a que partes de ella sean grabadas.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Para efectos de la difusión académica de la tesis de investigación, la investigadora velará por mantener la estricta confidencialidad y privacidad de los participantes. Cabe mencionar que el producto final de la investigación se resguardará en el Repositorio UC, el cual almacena y preserva la producción académica y de investigación generada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, proporcionando acceso a las publicaciones pertenecientes a los miembros de la Comunidad UC. Asimismo, los resultados del estudio podrían ser utilizados en la difusión de tesis en seminarios y congresos educativos, pero en ellos no aparecerán datos personales y nunca se revelará o publicará la identidad de los participantes.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Sofía de la Cruz, su teléfono es el (9 65733645 y su email es asdelacruz@uc.cl o al Profesor Julio Sagüés Hadler (9 96997286) jsagues@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Firma del Investigador/Investigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

**Carta de consentimiento informado entrevistas a directivos de la carrera de Pedagogía
“Prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras de Pedagogía en Educación
Parvularia, de una universidad chilena: un estudio de caso”**

Sofía de la Cruz

Facultad de Educación- Pontificia Universidad Católica de Chile

Usted ha sido invitado a participar en el estudio “Las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras de Pedagogía en Educación Parvularia, de una universidad chilena: un estudio de caso” a cargo de la investigadora Sofía de la Cruz, estudiante de Magister en Dirección y Liderazgo Educativo de la Universidad Católica de Chile. El objeto de esta carta es ayudarlo a tomar la decisión de participar en la presente investigación.

¿De qué se trata la investigación científica a la que se lo invita a participar?

La presente investigación tiene por objetivo, caracterizar las prácticas de retroalimentación de las profesoras supervisoras que realizan acompañamiento pedagógico a estudiantes de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia. En el caso de esta investigación, interesa estudiar las percepciones de las profesoras supervisoras y estudiantes de Pedagogía, acerca de la retroalimentación que se lleva a cabo como parte del proceso de acompañamiento pedagógico, en la fase de práctica supervisada.

¿Cuál es el propósito concretamente de su participación en esta investigación?

Usted ha sido convocado a participar de este estudio, con el objetivo de conocer sus percepciones y apreciaciones acerca de las prácticas de retroalimentación, que llevan a cabo las profesoras supervisoras durante el acompañamiento pedagógico brindado a las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia.

¿En qué consiste su participación?

Usted participará en la realización de una entrevista. Cabe mencionar, que el registro de la conversación será grabado por medio de audio. La entrevista se llevará a cabo en las instalaciones de la Universidad, y durante la jornada laboral tratando de interferir lo menos posible en sus responsabilidades como directivo de la Carrera. En todos los casos, su nombre será mantenido de forma confidencial y no será revelado.

¿Cuánto durará su participación?

La cantidad de entrevistas a realizar será (1) y tendrá duración máxima de 45 minutos. La misma se llevará a cabo dentro de las instalaciones de la universidad, en un lugar acordado previamente con los participantes del estudio y que se acomode a sus necesidades. Es posible que durante el lapso que duró la investigación usted sea contactado posteriormente.

¿Qué beneficios puede tener su participación?

La información de las entrevistas contribuirá a comprender las dinámicas que intervienen en el proceso de retroalimentación y su influencia en la formación de las estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia. Al respecto no habrá beneficio directo para usted. Sin embargo, en base a la información obtenida, se desea generar conocimiento basado en investigación que oriente la mejora del proceso de acompañamiento pedagógico, que se lleva a cabo dentro del programa de Práctica Supervisada de la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia; beneficiando por tanto a futuras generaciones de Educadoras de Párvulos, que se formen en esta casa de estudio. Cabe mencionar, que los resultados del estudio, serán compartidos con los participantes del estudio en diciembre de 2019.

¿Qué riesgos corre al participar?

Su participación en este estudio no implica ningún riesgo de daño o malestar físico ni psicológico para usted. Su participación en este estudio no presenta ningún riesgo a su integridad como persona. Se trata de una actividad complementaria y voluntaria; y no de carácter evaluativo.

¿Cómo se protege la información y datos que usted entregue?

Los datos que se recojan de la entrevista serán anónimos y de carácter privado. Además, serán absolutamente confidenciales y sólo se usarán para los fines de la investigación. En tanto, la información entregada será protegida garantizando el anonimato y confidencialidad de quienes la entregaron. El responsable de esto, en calidad de custodio de los datos, será la investigadora a cargo del estudio. Al respecto, las transcripciones de los audios de las entrevistas serán digitalizadas y resguardadas en un disco duro externo, y estarán en custodia de la investigadora. Los documentos físicos serán resguardados durante el lapso de tres años y posteriormente serán destruidos.

¿Es obligación participar? ¿Puede arrepentirse una vez iniciada su participación?

Aunque el rector de la Universidad haya autorizado la presente investigación, usted puede decidir no participar sin ninguna consecuencia. Por lo tanto, su participación es completamente libre voluntaria y puede retirarse en cualquier momento, si lo estima conveniente, sin consecuencia de ningún tipo. Por último, usted puede negarse a la grabación de la entrevista o a que partes de ella sean grabadas.

¿Qué uso se va a dar a la información que yo entregue?

Para efectos de la difusión académica de la tesis de investigación, la investigadora velará por mantener la estricta confidencialidad y privacidad de los participantes. Cabe mencionar que el producto final de la investigación se resguardará en el Repositorio UC, el cual almacena y preserva la producción académica y de investigación generada en la Pontificia Universidad Católica de Chile, proporcionando acceso a las publicaciones pertenecientes a los miembros de la Comunidad UC. Asimismo, los resultados del estudio podrían ser utilizados en la difusión de tesis en seminarios y congresos educativos, pero en ellos no aparecerán datos personales y nunca se revelará o publicará la identidad de los participantes.

¿A quién puede contactar para saber más de este estudio o si le surgen dudas?

Si tiene cualquier pregunta acerca de esta investigación, puede contactar a Sofía de la Cruz, su teléfono es el (9 65733645 y su email es asdelacruz@uc.cl o al Profesor Julio Sagüés Hadler (9 96997286) jsagues@uc.cl. Si usted tiene alguna consulta o preocupación respecto a sus derechos como participante de este estudio, puede contactar al Comité Ético Científico en Ciencias Sociales Artes y Humanidades de la Pontificia Universidad Católica de Chile al siguiente email: eticadeinvestigacion@uc.cl

HE TENIDO LA OPORTUNIDAD DE LEER ESTA DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, HACER PREGUNTAS ACERCA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN, Y ACEPTO PARTICIPAR EN ESTE PROYECTO.

Firma del/la Participante

Fecha

Nombre del/la Participante

Firma del Investigador/Investigadora

Fecha

(Firmas en duplicado: una copia para el participante y otra para el investigador)

Anexo No. 6: Acta de aprobación del proyecto de investigación Comité de Ética

ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

Miembros del Comité

Sra. Inés Contreras Valenzuela, presidenta del CEC, profesora de la Facultad de Educación UC Sra. Alejandra Santana López, secretaria ejecutiva y ministro de fe del Comité UC
Sra. Alejandra Carrasco Barraza, profesora de la Facultad de Filosofía UC
Sr. Felipe Link Lazo, profesor de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos UC
Sr. Rodrigo López Barreda, profesor de la Facultad de Medicina UC
Sr. Claudio Medina Henríquez, abogado, integrante externo
Sr. Antonio Mladinic Alonso, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales UC Sra. Marisol Rodríguez Contreras, profesional asistente UC
Sr. Cristián Simonetti Vicuña, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales UC Sra. Yvonne Vargas Celis, profesora de la Facultad de Medicina UC
Sra. Bernardita Vial Lira, profesora de la Facultad de Economía y Ciencias Administrativas de la UC Sr. Andrew Webb, profesor de la Facultad de Ciencias Sociales UC

Participaron en la aprobación del protocolo titulado: “La relevancia del profesor supervisor de práctica, en la retroalimentación a estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia: Un estudio de caso”

Investigador responsable: Ana Sofía de la Cruz Padilla

Institución: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Categoría: Tesista de Magíster

Académico responsable: Julio Héctor Sagües Hadler

Institución: Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile

Categoría: Profesor Asistente

Financiamiento: Tesis de Magíster con Financiamiento Inserción en academia



ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

ID Protocolo: 190507005

Documentos revisados y aprobados por el comité:

- Protocolo de evaluación ética de ciencias sociales, artes y humanidades
- Consentimiento informado
- Modelo correo invitación a participantes
- Carta de autorización institucional VRI UC
- Proyecto original
- Carta Gantt
- Compromiso del investigador

Considerando:

1. Que las metodologías, según se describe en el proyecto, aparecen como apropiadas a los objetivos y que en ellas se siguen los estándares internacionales al respecto,
2. Que los investigadores aludidos ya tienen experiencia realizando este tipo de estudios,
3. Que en toda la información entregada al público invitado a participar se evita entrar en detalles que podrían producir un sesgo o predisponer a los entrevistados a responder de una determinada manera (al hacerles explícitos los objetivos de la investigación, por ejemplo) dañando así los objetivos mismos de la investigación,
4. Que ninguno de los métodos importa un riesgo físico para los participantes y que, garantizada la confidencialidad de las identidades de los informantes en la publicación de resultados tampoco importa un riesgo de menoscabo de su intimidad.

Se resuelve respecto de este proyecto:

1. Que están tomadas las precauciones convencionales para el tratamiento ético de la información entregada por las personas que participen en la investigación,
2. Y que ellas lo harán adecuadamente informadas de los objetivos generales de la investigación y del uso que se hará de la información que ellos entreguen, en los plazos necesarios para el éxito de la investigación.

ACTA DE APROBACIÓN ÉTICA DEL COMITÉ ÉTICO CIENTÍFICO DE CIENCIAS SOCIALES, ARTES Y HUMANIDADES

Resolución CEC - Ciencias sociales, artes y humanidades:

Este proyecto ha sido discutido y aprobado con fecha 22 de mayo de 2019 en la sesión n° 8 del Comité. Constatados los cambios menores realizados, la vigencia rige desde el 22 de mayo de 2019 hasta el 21 de mayo de 2020. El investigador deberá solicitar al CEC la renovación al menos 30 días antes del término del período de vigencia del proyecto. El investigador no puede seguir reclutando o investigando con los participantes si no ha recibido aprobación escrita de su solicitud de renovación. Si no se aprueba la continuación de la investigación, el investigador deberá detener las actividades del proyecto, y no podrá evaluar ni enrolar a ningún nuevo participante y no podrá realizar el análisis de los datos que identifiquen a los participantes.

En la eventualidad de querer incorporar modificaciones, por ejemplo, diseño o rediseño de instrumentos de recolección de datos, cambios en la muestra, el personal a cargo, los procedimientos especificados en el protocolo aprobado u otros, el investigador deberá notificarlo al comité para la evaluación y emisión de una nueva carta de aprobación ética antes de que el investigador ejecute esos cambios.

Los siguientes documentos han sido aprobados y están disponibles para ser descargados:

- Protocolo Cs Sociales y Humanidades - Sofía de la Cruz con correcciones.doc
- Compromiso de los investigadores.pdf
- (3) Consentimiento informado- Entrevistas equipo directivo Carrera Pedagogía.doc
- Modelo correo invitación participantes
- Carta Gantt
- Carta autorización UC Vicerrectoría
- Proyecto de Magister



Alejandra Santana López
Secretaria Ejecutiva



Inés Contreras Valenzuela
Presidenta

Santiago, 24 de mayo de 2019

Anexo No. 7: Frecuencias de prácticas de retroalimentación

Tabla 12: Frecuencias de prácticas de retroalimentación utilizadas por las profesoras supervisoras

Práctica de retroalimentación	Utiliza preguntas para que la estudiante en formación reflexione acerca de su práctica	Brinda comentarios sobre aspectos a mejorar, utilizando información detallada basada en evidencia	Comunica aspectos destacados de lo observado, utilizando información detallada basada en evidencia	Selecciona un foco de mejora y promueve junto a la estudiante en formación, la construcción de acciones para la mejora de la práctica	Durante el establecimiento del plan de acción, prioriza con la estudiante en formación algunas acciones de mejora sobre otras	Realiza preguntas para aclarar dudas de la estudiante en formación y verifica la comprensión para implementar las acciones de mejora
Citas totales (n= 173)	66	46	34	10	9	7
Total %	38	27	20	6	5	4

Fuente: Elaboración propia.

Nota: En la tabla se muestra la práctica de retroalimentación y el número de citas asociadas a la misma. El total de citas se convirtió a porcentajes, para dar cuenta de la frecuencia con la que se presentan dichas prácticas. Se tomó esta decisión para caracterizar las prácticas de retroalimentación en su conjunto, y no a la profesora supervisora. Dado que esto atentaba contra la confidencialidad de la información.

Anexo No. 8: Frecuencias de tipos de preguntas utilizadas por profesoras supervisoras

Tabla 13: Tipos de preguntas utilizadas por las profesoras supervisoras

Tipo de preguntas	Preguntas abiertas para favorecer la reflexión de la práctica	Preguntas para que la estudiante en formación evalúe lo que realizó bien y lo que puede mejorar	Preguntas para transformar aspectos a mejorar	Preguntas de sondeo	Preguntas aclaratorias
Total de preguntas (n= 77)	77	25	13	7	7
Total %	100	32	17	9	9

Fuente: Elaboración propia.

Anexo No.9: Gráfico de tipo de preguntas realizadas por la profesora supervisora para favorecer la reflexión.

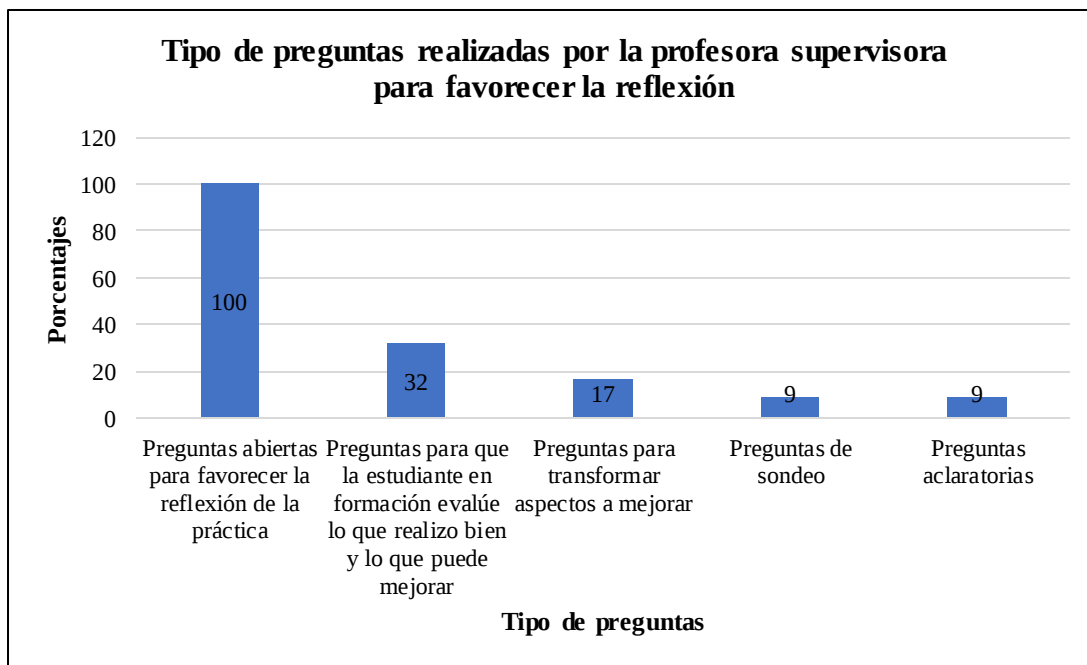


Figura 8: Tipos de preguntas realizadas por la profesora supervisora

Anexo No. 10: Tipos de retroalimentación utilizadas por profesoras supervisoras

Tabla 14: Tipos de retroalimentación utilizadas por las profesoras supervisoras

Tipo de retroalimentación	Retroalimentación específica	Retroalimentación positiva	Retroalimentación correctiva
Citas totales (n= 105)	49	32	16
Total %	47	30	15

Fuente: Elaboración propia.