

Experiencias reflexivas de asesoría en la práctica docente¹

Edgar Alirio Insuasty
Lilian Cecilia Zambrano
Universidad Surcolombiana
Neiva, Colombia

Resumen

Este artículo presenta los resultados de un estudio orientado a valorar los efectos de una Propuesta de Experiencias Reflexivas de Asesoría (PERA) en el mejoramiento del proceso de retroalimentación en la práctica pedagógica en un programa de licenciatura en lengua extranjera. Se acudió a los procedimientos de recolección y análisis de la información contemplados en la investigación-acción. Con la intervención desarrollada se evidenciaron cambios significativos en la actuación de los asesores de práctica docente al implementar diversas formas de retroalimentar el desempeño de los practicantes. Igualmente, a partir de las percepciones tanto de asesores como practicantes, se determinó la importancia de ofrecer y recibir retroalimentación que no se limite únicamente a informar lo sucedido en el salón de clase, sino también que fomente la reflexión para que los estudiantes practicantes se formen como profesionales autocríticos y promotores de su propio desarrollo profesional.

Palabras Clave: práctica docente, experiencias reflexivas de asesoría, retroalimentación

Abstract

Reflective Supervision Experiences in the Teaching Practicum

This article reports the results of a study which was aimed at appraising the effects of a reflexive supervision proposal on the improvement of the teaching practicum feedback process of a foreign language program of a public university. The data gathering and data analysis procedures involved in Action Research were taken into account to carry out the present study. Throughout the intervention, meaningful changes in the way practicum advisors implemented different types of feedback were evidenced. Moreover, the perceptions of both

1. Derivado del proyecto de investigación: "Experiencias Reflexivas de Asesoría: Propuesta de intervención para el mejoramiento de la práctica docente en el Programa de Lengua Extranjera-Inglés", aprobado y financiado por la Vicerrectoría de Investigación y Proyección Social de la Universidad Surcolombiana, y desarrollado entre 2011 y 2012.

practicum advisors and student teachers, allowed to determine how important it is to give and receive feedback aimed not only at informing what happened in the classroom, but also to create a space to reflect upon their teaching practice. In this way, student teachers can be empowered as reflective practitioners and encouraged to be the supporters of their own professional development.

Key words: practicum, reflective supervision experiences, feedback

Résumé

Expérience Réflexive d'Assistanat dans la Pratique Pédagogique

Cet article présente les résultats d'une étude visant à évaluer une Proposition d'Expérience Réflexive d'assistanat (PERA), permettant l'amélioration du processus de rétroaction dans la pratique pédagogique dans un programme d'études de licence en langue étrangère. A cette fin, nous avons fait appel aux procédures de collecte et d'analyse de l'information qui s'encadrent dans l'approche de recherche-action. Tout au long des interventions effectuées, nous avons observé des changements significatifs dans la performance des conseillers de pratique d'enseignement pur faire des recherches sur les différentes formes de rétroaction sur la performance des étudiants-stagiaires. De même, à partir des perceptions des conseillers et des praticiens on a déterminé l'importance de donner et recevoir des remarques et des observations qui ne se limitent pas à rendre compte de ce qui s'est passé dans la salle de classe mais qui stimulent la réflexion afin que les étudiants-stagiaires se préparent en tant que professionnels autoréflexifs et promoteurs de leur propre développement professionnel.

Mots clés: pratique pédagogique, Expérience Réflexive d'Assistanat, rétroaction

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo se enmarca dentro de la práctica pedagógica la cual se concibe como un proceso mediante el cual el docente en formación en los diversos programas que ofrece la Facultad de Educación, integra, confronta y adapta su formación académica, cultural, ética, estética, política y social en el desempeño de la actividad docente e investigativa, dentro de una institución educativa formal o no formal. En este proceso, los estudiantes del Programa de Lengua Extranjera-Inglés consolidan su formación profesional a través de asignaturas tales como Historia y Filosofía de la Educación, Pedagogía, Currículo y 3 seminarios de Didáctica y Práctica del Inglés (DIPDI).

Considerada la importancia estratégica de desarrollar el espíritu investigativo de los futuros docentes, la mayoría de los programas

de pregrado de la Facultad de Educación de una universidad pública propenden por consolidar este tipo de formación a través de la experiencia de la práctica profesional pedagógica, tal y como se puede apreciar en los objetivos de sus respectivos Reglamentos de Práctica. Es así como el Programa de Lengua Extranjera-inglés ha establecido, entre otros objetivos, los siguientes: a) Fomentar en el estudiante-profesor principios prácticos de auto evaluación y reflexión, b) Fomentar en el estudiante-profesor el espíritu investigativo tendiente a dar soluciones específicas a los problemas que se presenten en el proceso enseñanza-aprendizaje en el aula.

Sin embargo, se hacía necesario averiguar de manera sistemática hasta qué punto este Programa estaba cumpliendo con estos propósitos de formación investigativa. Al respecto, Zambrano e Insuasty (2008) realizaron un estudio que permitió concluir que la práctica docente en este Programa no había sido promovida como una experiencia suficientemente reflexiva. A partir de este hallazgo, Insuasty y Zambrano (2010, 2011) desarrollaron dos estudios posteriores con el fin de buscar alternativas para hacer de la práctica docente una experiencia más reflexiva. El primero tuvo como propósito examinar cómo se podía potenciar a los practicantes como docentes más reflexivos a través del uso de diarios y discusiones mediante blogs. Los resultados demostraron que los practicantes enriquecieron sus percepciones acerca de lo que significa la enseñanza reflexiva. Por otra parte, el diligenciamiento del diario, el cual se hizo como un proceso informado, les permitió ir más allá de una etapa descriptiva y enfocarse en la evaluación del proceso de enseñanza, la identificación y solución de los problemas que surgieron en la clase. El segundo estudio se realizó en el 2011 con el fin de analizar el proceso de retroalimentación que se ofrece a los estudiantes practicantes en el Programa de Lengua Extranjera. Se logró establecer que los tipos de retroalimentación más recurrentes eran la retroalimentación informativa, de apoyo y la prescriptiva; no se profundizaba en la retroalimentación confrontadora, catalítica y catártica. Es decir, que por la forma de retroalimentar el trabajo del practicante, los asesores participantes se quedaban cortos en empoderar a sus practicantes como docentes autocríticos y reflexivos. Adicionalmente, los asesores sostuvieron no haber recibido ninguna capacitación directa sobre su papel como asesores de práctica por parte del Programa de Lengua Extranjera y

que fundamentaban su asesoría en la experiencia docente acumulada a través de los años, sus estudios de postgrado y su asistencia a seminarios de inducción. Estos resultados diagnósticos sirvieron justamente como punto de partida para el desarrollo del estudio que se presenta en este artículo.

Durante las últimas décadas, también se han desarrollado numerosos estudios en el contexto nacional e internacional que demuestran la utilidad de este enfoque reflexivo para la formación de nuevos docentes. Muñoz, Quintero y Munévar (2002) desarrollaron una investigación acción colaborativa orientada a enriquecer el potencial de jóvenes educadores a través del concepto y práctica de la investigación pedagógica. El principal hallazgo consistió en que los profesores participantes pudieron mejorar sus habilidades investigativas mientras aprendían a enseñar.

Chacón (2007) realizó una investigación con practicantes en la Universidad de los Andes en Táchira (Venezuela), con el propósito de explorar sus concepciones acerca de la práctica docente y las experiencias de aprendizaje reflexivo que habían adquirido, así como examinar las competencias críticas y reflexivas que ellos tenían y cómo las aplicaban en su práctica docente. Con base en este primer diagnóstico se procedió a diseñar e implementar una intervención orientada al mejoramiento de las competencias de los practicantes para reflexionar en la práctica y acerca de la práctica.

Todas estas experiencias han abordado diferentes escenarios dentro del proceso de la práctica docente conducentes a verificar o implementar propuestas sobre la reflexión en la práctica. Sin embargo, ninguna se ha centrado en la importancia de las asesorías y más específicamente en la retroalimentación que ofrecen los asesores a los estudiantes practicantes. Es por esto que el presente estudio estuvo guiado por los siguientes objetivos:

- Determinar si las experiencias reflexivas de asesoría generan cambios significativos en las actuaciones de los asesores durante la práctica docente.
- Establecer las percepciones que los asesores y practicantes tienen sobre el proceso de retroalimentación en la práctica docente.

REFERENTES TEÓRICOS

En esta sección se resaltan los principales presupuestos teóricos que sirven de contexto conceptual a la denominada Propuesta de Experiencias Reflexivas de Asesoría (PERA), la cual fue explorada en el contexto de la práctica docente de un programa de licenciatura en inglés. Inicialmente, se revisan algunas definiciones de práctica docente y se discute su rol en la formación inicial de los docentes. Posteriormente, se hace alusión a la importancia de la retroalimentación en este proceso formativo, haciendo especial hincapié en los seis tipos de retroalimentación que, con mayor frecuencia, se discuten en la literatura del campo.

La práctica pedagógica y su rol en la formación inicial de los docentes

Freeman, citado en Richards y Nunan (1994), establece que la meta principal que debe alcanzar el estudiante en su experiencia de la práctica docente es desarrollar la capacidad para tomar sus propias decisiones informadas acerca del proceso de enseñanza y evaluar el impacto de esas decisiones tanto en su propia formación como en el aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, Putnam y Borko, citados por González (2010), señalan que esta experiencia de formación debe constituirse en un compromiso que implique para los docentes “enseñar a sus alumnos a interpretar significativamente los contenidos importantes, a ser pensadores críticos, a construir y resolver problemas, sintetizar la información, inventar, crear, expresarse de forma competente, y a prepararlos para ser ciudadanos responsables, y personas que seguirán aprendiendo toda la vida” (p. 83).

Mercado (2003), también reafirma la importancia de las prácticas pedagógicas al expresar que son “una fuente inagotable de experiencias diversas, que se configuran en espacios de confrontación, síntesis, análisis, y crítica” (p. 150).

Chacón (2007) señala que las prácticas son poderosos espacios formativos del ser, saber y saber hacer del futuro docente, puesto que son oportunidades para cultivar el interés por aprender, desarrollar competencias para observar, describir, confrontar y transformar las prácticas, lo cual permite a la postre potenciar la práctica reflexiva de los docentes.

En términos generales, podemos anotar que todos estos autores coinciden en considerar la práctica docente como un espacio en el cual la reflexión debe ser la piedra angular que permita a los docentes en formación, analizar de manera crítica su quehacer educativo a partir de experiencias reales, identificar sus propias problemáticas, y a ser ellos mismos los artífices de la solución a las circunstancias adversas que obstaculicen el aprendizaje significativo de sus estudiantes. No obstante, para llevar a cabo este proceso formativo, se necesita inicialmente la intervención facilitadora del asesor de práctica quien, como lo plantea Schulz (2005), debe pasar de ser esencialmente un evaluador a ser un educador y un consejero, lo cual conlleva a emplear menos tiempo en diligenciar formatos sobre la actuación del practicante, y dedicar más tiempo a la discusión sobre lo que sucede alrededor de la práctica. Esto implica crear espacios en donde los futuros docentes se reúnen con su asesor a compartir sus percepciones, a analizar situaciones complejas del proceso enseñanza-aprendizaje, y a buscar alternativas de solución a los problemas detectados.

El concepto de retroalimentación

Una de las principales responsabilidades del asesor de práctica en el proceso de formación de los estudiantes practicantes consiste en brindarles una adecuada retroalimentación. Ávila (2009) define la retroalimentación como un proceso que ayuda a proporcionar información sobre las competencias de las personas, sobre lo que saben, sobre lo que hacen y sobre su manera de actuar. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de la gente en su ambiente y por lo tanto permite conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro.

Richards y Nunan (1994) quienes señalan que la experiencia de la práctica docente es un componente central en muchos programas del campo de la educación, añaden además que

“es a través del proceso de la enseñanza y de la retroalimentación que reciben los practicantes, como ellos pueden tener la oportunidad de aplicar el conocimiento y las habilidades adquiridas, y además desarrollar estrategias para manejar las diferentes dimensiones de una clase” (p. 101).

También consideran que la práctica se convierte en un espacio propicio para que el practicante aprenda a conocerse a sí mismo y a sus aprendices.

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

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

Tipos de retroalimentación

Dependiendo de la intención y la forma como el asesor ofrezca retroalimentación al docente practicante, se pueden distinguir varios tipos o estilos de facilitación. Al respecto, Heron (1990) en su libro "Helping the Client: A Creative Practical Guide, citado en Randall y Thornton (2005), propone un marco de seis categorías que sirven para describir las intervenciones que puede efectuar cualquier profesional de las denominadas profesiones asistenciales como la docencia, la medicina o la abogacía, al proporcionar a sus "clientes" retroalimentación o consejo.

Según Heron (1990), citado en Randall y Thornton (2005), las intervenciones prescriptivas, informativas y confrontadoras han sido clasificadas, desde una perspectiva descriptiva, como intervenciones de carácter autoritario, las catárticas, catalíticas y de apoyo como intervenciones de carácter facilitador. Más allá de atribuir una connotación peyorativa a las primeras o una connotación positiva a las segundas, Heron (1990) señala que todas estas intervenciones sirven de apoyo para valorar lo que hace cada individuo y tienen como objetivo implícito mejorar su habilidad de autodirección.

Randall y Thornton (2005) hacen una descripción de cada una de estas intervenciones, en el siguiente sentido:

La intervención prescriptiva se refiere a las intervenciones en las cuales el asesor trata de decirle directamente al docente practicante lo que debería hacer, cómo mejorar o modificar la manera en la que él enseña. Desde una posición de mayor jerarquía, el asesor da consejos, propone, recomienda y sugiere que el practicante realice ciertas cosas en el aula. En ocasiones, el asesor modela ciertas acciones deseables que se quiere que el practicante lleve a cabo en el aula.

La intervención informativa se da cuando el asesor le proporciona al practicante información o conocimientos acerca de la situación desde la cual se debe construir una nueva conciencia y facilitar su crecimiento personal. Las intervenciones informativas cubren varios tipos de agenda, entre ellos la agenda técnica, es decir, la relacionada con asuntos propios de la pedagogía o metodología. Dentro de este campo, el suministro de información pertinente puede servir de base para la toma de decisiones. Las intervenciones informativas pueden girar también en torno a aspectos puntuales tales como la corrección gramatical. A veces, el asesor puede hacer una auto-revelación, compartiendo información sobre sí mismo que puede ayudar a que el practicante evalúe la situación.

La intervención confrontadora se presenta cuando el asesor procura despertar la conciencia del practicante acerca de ciertos aspectos de la enseñanza compartiendo sus percepciones sobre el comportamiento del practicante y retándolo en áreas que son vistas como problemáticas y a través de esta confrontación, mejorar sus habilidades para enseñar.

Lo que se busca con las intervenciones confrontadoras es provocar que el practicante reexamine las acciones, creencias o actitudes de las que aún no es muy consciente. Esto implica que en ocasiones el asesor tenga que ofrecer una retroalimentación negativa, lo cual puede incitar reacciones altamente defensivas por parte del practicante. Para afrontar el reto de tener que dar retroalimentación negativa sin que degenere en conflictos indeseables, Randall y Thornton (2005) sugieren crear un clima de empatía entre el asesor y el practicante.

La intervención catártica busca permitirle al practicante poner en libertad sus emociones y sentimientos particularmente de tristeza, miedo, frustración o rabia. La importancia de las intervenciones catárticas radica

justamente en la posibilidad de distensionar las relaciones entre el asesor y el practicante a través de la creación de un clima de confianza y empatía. Randall y Thornton (2005) señalan que el asesor necesitará afirmar la valía o el mérito del practicante cuando éste manifieste stress o ansiedad frente a circunstancias externas como la supervisión u observación de sus clases. Es importante aclararle al practicante que la expresión de sus emociones es un comportamiento aceptable, que el asesor no lo juzgará por esto.

La intervención catalítica le permite al asesor animar al practicante a auto-descubrirse, cuestionando áreas críticas y trayendo a colación conocimiento e información. Dentro de este tipo de intervención se guía al practicante para que entienda su propia experiencia docente, identificando incidentes de importancia, reflexionado acerca de ellos e interpretando su significado. Para el efecto, el asesor induce el pensamiento crítico del practicante formulándole preguntas sobre la clase, es decir, a partir de la experiencia concreta, llevándolo poco a poco a consideraciones más abstractas. Se espera también que, como resultado de este ejercicio reflexivo, el practicante llegue a solucionar por sí solo los problemas que identifique en su entorno.

Randall y Thornton (2005) afirman que durante la discusión de una lección en particular y sus incidentes críticos, el profesor practicante puede poner en consideración aquellas áreas problemáticas que, a su juicio, ameriten resolución. En este caso, el asesor puede acompañar esta iniciativa del practicante orientándolo en el entendimiento de la situación y en la proyección de una solución hacia el futuro.

La intervención de apoyo le permite al asesor afirmar la valía del practicante, principalmente al premiar y valorar lo que se ha hecho. Se resaltan sus cualidades, actitudes, acciones, estrategias e innovaciones. Randall y Thornton (2005) sostienen que las intervenciones de apoyo son importantes por dos razones: 1) como base para establecer una relación de confianza entre el asesor y el practicante, lo cual se ha percibido como condición esencial para el ofrecimiento de retroalimentación; sin un ambiente donde el practicante sienta libertad de hablar y explorar sus situaciones de enseñanza con el asesor, no puede haber una exitosa consejería, 2) para contribuir al proceso de desarrollo profesional del practicante enfatizando su buen desempeño en vez de criticarlo.

Finalmente, cabe advertir que para Randall y Thornton (2005) todos estos seis estilos de intervención propuestos por Heron (1990) pueden ser apropiados en diferentes contextos. Por ejemplo, cuando un profesor va a empezar un nuevo curso en una nueva institución, su asesor puede decirle qué hacer en una forma directiva o prescriptiva, de acuerdo a su rol y de acuerdo a las políticas establecidas por la institución. En esta misma situación, se puede justificar la intervención informativa cuando el asesor le dice al profesor cómo está estructurado el texto que se va a usar en el curso.

METODOLOGÍA

Diseño investigativo. Este estudio se desarrolló siguiendo los parámetros de la investigación-acción, puesto que es un modelo que permite, según Muñoz, J. F., Quintero, J. y Munévar, R. A. (2002), hacer más comprensibles los procesos curriculares y mejorar la calidad en los contextos escolares. En términos generales, Hernández, Fernández-Collado y Baptista (2008) presentan los siguientes ciclos dentro de este diseño:

1. Detectar el problema
2. Elaborar el plan
3. Implementar y evaluar el plan
4. Retroalimentación

La detección del problema se hizo a través de un estudio diagnóstico cuyos resultados expusimos de manera sucinta en la introducción de este artículo. Los investigadores esbozaron un plan de acción denominado Propuesta de Experiencias Reflexivas de Asesoría, consistente básicamente en operaciones de auto concienciación sobre el tipo de retroalimentación que proporcionan los asesores a sus practicantes.

Participantes. Los siete asesores de práctica que participaron en el estudio tienen formación profesional en la enseñanza del inglés, cinco de ellos con título de magíster en didáctica del inglés y dos con especialización en el área. Todos ellos con vasta experiencia como docentes de inglés en los contextos de educación básica y universitaria, como también en la asesoría de practicantes. El principal criterio de selección de esta muestra radicó en su previa participación en un estudio diagnóstico sobre los

tipos de retroalimentación en la práctica docente y su disposición para tomar parte de este estudio de intervención.

Instrumentos o técnicas para la recolección de información. Los instrumentos que usamos en este estudio fueron:

- Grabaciones de audio: con el propósito de capturar el comportamiento verbal y las interacciones que se dan al interior de las sesiones de asesoría de práctica.
- Encuestas a practicantes: Con la intención de recabar información sobre las percepciones de los practicantes sobre los procesos de retroalimentación en la práctica docente.
- Cuestionario a asesores de práctica. Cuyo objetivo estuvo orientado a determinar las percepciones que tenían los asesores de la práctica docente sobre el proceso de retroalimentación después de la participación en los talleres de asesoría reflexiva.

Análisis de la información

La información que se recolectó mediante las audio-grabaciones de las sesiones de asesoría fue inicialmente transcrita. Posteriormente, se codificaron los datos a partir de las clases de retroalimentación prescriptiva, informativa, confrontadora, catártica, catalítica y de apoyo, propuestas por Heron (1990). Finalmente, se estableció el número de referencias por cada tipo de retroalimentación para determinar cuáles fueron implementadas con mayor y menor frecuencia.

En cuanto a la información obtenida a través de la encuesta administrada a los estudiantes y el cuestionario diligenciado por los asesores, se procedió a identificar sus percepciones sobre el proceso de retroalimentación en la práctica docente.

Propuesta de Experiencias Reflexivas de Asesoría (PERA)

Como respuesta a los hallazgos del estudio realizado por Insuasty y Zambrano (2011), se diseñó la denominada Propuesta de Experiencias Reflexivas de Asesoría (PERA) como estrategia de mejoramiento de las asesorías de práctica docente del Programa de Lengua Extranjera donde se realizó el diagnóstico inicial. Básicamente, se trataba de empoderar a los asesores de práctica, a través de talleres grupales, para ofrecer tipos de retroalimentación que contribuyeran al desarrollo del pensamiento

reflexivo y crítico de los practicantes. Para el efecto, se desarrollaron con los asesores participantes seis sesiones de trabajo descritas a continuación:

La primera sesión tuvo una duración de cuatro horas y se trabajaron los siguientes objetivos: Socializar los resultados generales del proyecto de investigación “Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente”, analizar las competencias que deben demostrar los estudiantes practicantes a nivel del saber, saber hacer y saber ser, identificar las fortalezas y debilidades de la práctica docente como núcleo articulador de los campos de formación del programa.

La segunda sesión tuvo una duración de seis horas y estuvo motivada por el objetivo de familiarizar a los asesores de práctica con los conceptos de los diversos tipos de retroalimentación a partir de la discusión de las seis categorías de intervención propuestas por Heron (1990). Para el desarrollo de este taller, se les solicitó a los asesores participantes leer con anterioridad el capítulo quinto “Providing a framework Six Category Intervention Analysis” del libro publicado por Randall y Thornton (2005). Luego, a través de diapositivas, se determinaron los rasgos fundamentales de cada tipo de retroalimentación y se analizaron algunos ejemplos prácticos.

La tercera sesión duró ocho horas y sirvió para empoderar a los asesores de práctica, a través de talleres grupales para ofrecer asesorías que contribuyan al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico de los practicantes. Esto se hizo con base en varias tareas propuestas por Randall & Thornton (2005), las cuales se mencionan a continuación:

Task 2.4 Hot slips: training for reflection (p. 161)

Task 2.5 Being catalyst (p. 163)

Task 3.7 Scaffolding learning (p. 173)

Task 6.4 Giving oral feedback (p. 197)

Task 9.1 Leading or following? (p. 205)

Task 9.3 Is this your problem? (p. 209)

Task 8.4 Self-assessment and target setting (p. 259)

En la cuarta sesión, se dedicaron seis horas a la tarea de orientar a los asesores de práctica para que, a partir del análisis de los registros de sus propias asesorías, identificaran los tipos de retroalimentación más recurrentes que ellos implementaban. Para el efecto, y con base en las seis categorías de intervención propuestas por Heron (1990), se diseñó

una guía para la identificación de los tipos de retroalimentación (Ver Anexo A).

La quinta sesión, con cuatro horas, estuvo dirigida a socializar y discutir, a través de la conformación de grupos, los resultados de las experiencias individuales de asesorías de práctica. Igualmente, los asesores participantes asumieron un compromiso frente al tipo o los tipos de retroalimentación que no venían implementando y que deseaban utilizar a partir de ese momento.

En la última sesión, después de su experiencia de asesoría durante un semestre académico, los asesores de práctica compartieron las percepciones que tenían acerca del impacto del proceso de intervención.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Los resultados nos permitieron evidenciar que el proceso de intervención que consistió en involucrar a los asesores participantes en los diferentes talleres de la denominada PERA, en donde no solo se familiarizaron con los tipos de retroalimentación propuestos por Heron (1990) citado por Randall y Thornton (2005), sino que también se los invitó a explorar esta propuesta orientada esencialmente a desarrollar el pensamiento crítico de los practicantes, contribuyó significativamente a optimizar las asesorías en la práctica pedagógica del Programa de Lengua Extranjera-Inglés.

Percepciones de asesores y practicantes sobre el proceso de retroalimentación en la práctica pedagógica.

Frente a las innovaciones que se implementaron en cuanto a la forma de ofrecer retroalimentación, los resultados obtenidos a través de una encuesta aplicada a los practicantes y de un cuestionario a los asesores, son los siguientes:

En primer lugar, esta experiencia permitió a los asesores ganar conciencia sobre la existencia de diferentes tipos de retroalimentación y las implicaciones que cada uno de ellos podrían tener en la formación de los futuros docentes. En segundo lugar, los asesores analizaron y valoraron transcripciones de su retroalimentación y determinaron que seguían esencialmente los modelos de tipo prescriptivo e informativo. Esto significa según Heron (1990), citado por Randall y Thornton (2005),

que los asesores se dedicaban a decirle directamente al docente practicante lo que debería hacer, cómo mejorar o modificar la manera en la que él enseñaba, o a proporcionar al practicante información o conocimientos acerca de los aspectos que surgieron durante la observación, y a dar su propia opinión sobre lo sucedido. Sin embargo, los talleres les permitieron reflexionar y adoptar nuevas formas de retroalimentación como la catalítica, confrontadora y catártica, permitiendo así a los practicantes espacios de reflexión en donde pudieran identificar por sí mismos sus fortalezas y debilidades y buscar solución a los problemas encontrados. Así lo expresaron algunos de los asesores. Por ejemplo,

A4 “El cambio fundamental fue el hecho de poseer otra visión sobre el tipo de asesorías que podría brindar a los asesorados, y el ser conscientes que las asesorías se pueden enriquecer mucho cuando uno no solamente se limita a ser prescriptivo e informativo o dar respaldo a la labor del practicante.”

Esto lleva a reflexionar que no debemos dar por sentado que los asesores, así tengan formación profesional como licenciados o magísteres, se encuentran preparados para ejercer el rol de asesores de práctica pedagógica. Se hace necesario ofrecerles espacios de actualización y reflexión para que su trabajo sea verdaderamente significativo en la formación de los futuros profesionales.

Por otro lado, el A5 comentó

“En anteriores semestres.....aunque usaba intervenciones de tipo catártico, tendía a ser más prescriptiva y dar apoyo a los practicantes. A partir de este semestre las intervenciones tendieron a ser más reflexivas.....los estudiantes tuvieron más tiempo para hablar y reflexionar sobre sí mismos, sus aciertos y desaciertos, se determinaron las situaciones problema con más facilidad y los estudiantes propusieron posibles soluciones sin tener temor a equivocarse”.

Esta percepción nos permite asegurar que en muchas ocasiones el papel central en la asesoría de la práctica docente lo ha ejercido el docente asesor. Tradicionalmente se ha considerado como el experto que tiene la última palabra. A partir de la implementación de propuestas de desarrollo profesional como la PERA, se puede lograr que los asesores asuman su trabajo con una mentalidad abierta permitiéndole al estudiante practicante expresar sus propias opiniones y reflexiones, así como llevándolo a identificar sus fortalezas y debilidades, y buscar soluciones a las diversas problemáticas que surjan en el aula y en la escuela con base en toda la formación recibida durante la carrera.

Al preguntar a los practicantes sobre los tipos de retroalimentación que recibían con mayor frecuencia, el 100% señaló que la retroalimentación más utilizada fue la de carácter confrontador, en donde el asesor les presentaba situaciones problemáticas sobre la clase y les permitía re examinar sus acciones y expresar su propia percepción sobre determinado aspecto.

En segundo lugar con un 86% cada una, se encuentran las de tipo informativo (en donde el asesor se limitaba a informar lo sucedido en clase); de tipo catártico (en donde el asesor les permitía expresar abiertamente sus sentimientos y emociones de satisfacción, frustración, etc. frente a lo que les sucedía en la clase), y catalítico (a través del cual el asesor los inducía a cuestionarse y a auto criticarse mediante la formulación de preguntas o a través de otras estrategias).

En tercer lugar aparece la retroalimentación prescriptiva con un 58%, en donde aún persisten las sugerencias directas que hacen los asesores a sus practicantes sobre su desempeño en las clases.

En cuanto a las expectativas específicas que tiene el programa en la formación de sus estudiantes durante el proceso de la práctica docente, está el empoderamiento de los practicantes como profesores reflexivos; por lo tanto, es importante que en el proceso de la práctica también se promuevan los tipos de retroalimentación confrontadora y catalítica que les permite a los practicantes ser más auto críticos, cuestionarse ellos mismo sobre su desempeño y tomar sus propias decisiones alrededor de lo que sucede en el aula de clase.

Por otra parte, según la percepción de los asesores, la adopción de nuevas formas de dar retroalimentación a los docentes practicantes, les permitió lograr que la mayoría de los asesorados asumiera una actitud más autocrítica y reflexiva y ganar mayor independencia para asumir su rol. Así lo señalaron:

A2 "Creo que la retroalimentación sí contribuyó a desarrollar el pensamiento reflexivo y autocrítico de los practicantes porque a través de las diferentes preguntas que le hacía, el estudiante debía reflexionar sobre los aspectos de la clase, la idea es que él no simplemente esperaba a que todo se lo dijera, sino que empezaba a analizar los diferentes tópicos, y debía dar razones del porqué él pensaba así".

A3 "Al iniciar la práctica docente, observé que los estudiantes no estaban acostumbrados a que se les realizaran preguntas de carácter reflexivo y autocrítico. Ellos tendían a que como asesor les describiera cómo había observado la clase, qué pensaba y las posibles soluciones que tenía frente a ciertas situaciones. Sin

embargo, a partir de este año, el tender a usar intervenciones de tipo catártico y catalítico, permitió que los estudiantes tuvieran más tiempo para hablar sobre sí mismos, de sus experiencias, necesidades y temores, e inclusive de las razones por las cuales realizaban o no cierto tipo de actividades. Ello permitió que los practicantes propusieran actividades creativas sin el temor de sentirse juzgados y con el deseo de aprender de las experiencias para mejorar su manera de enseñar”.

Las percepciones de los asesores son corroboradas por los docentes practicantes mediante sus respuestas en la encuesta que se les administró al finalizar el proceso de la práctica pedagógica. Esto es lo que algunos de ellos expresaron:

E1 (Estudiante 1) “Durante mi práctica docente mi asesor siempre me hacía reflexionar acerca de lo que estuvo bien y lo que estuvo mal durante el desarrollo de las clases”.

E2 “El profesor brindó espacios para reflexionar y auto evaluarme durante todo el proceso de práctica docente”

E3 “Los objetivos se cumplieron porque el proceso se trató de auto descubrirnos como docentes y como personas.”

En términos generales, se observa que hay correlación entre las percepciones de asesores y practicantes sobre la generación de espacios que se dieron durante la práctica para fomentar la autoevaluación y la reflexión del desempeño de los practicantes. Este tipo de acercamiento en la forma de ver el papel de la retroalimentación por parte de asesores y practicantes constituye un paso fundamental en la dirección de fortalecer la formación inicial docente de los practicantes y potenciar su futuro desarrollo profesional. En la medida en que los practicantes reconozcan y acepten la práctica de diferentes tipos de retroalimentación por parte de sus asesores más como una estrategia formativa que como un procedimiento de juzgamiento, se pueden lograr mejores resultados en el fomento del pensamiento crítico y reflexivo de los docentes en formación y en su disposición para buscar alternativas de mejoramiento en sus prácticas pedagógicas.

Valoración de las actuaciones de los asesores durante el proceso de retroalimentación de la práctica docente.

Las siguientes figuras muestran los resultados sobre los tipos de retroalimentación que los asesores utilizaron antes y después de la intervención:

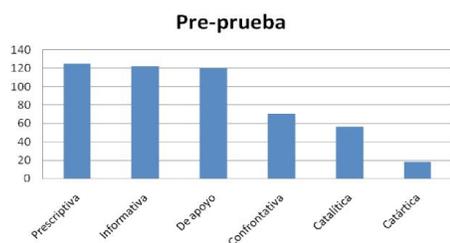


Figura 1 Tipos de retroalimentación prevalentes en la etapa diagnóstica

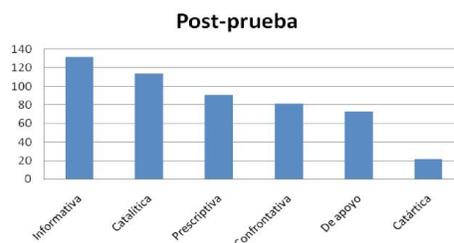


Figura 2 Tipos de retroalimentación prevalentes después de la etapa de intervención

Como se puede apreciar en estas figuras 1 y 2, la exploración de la denominada Propuesta de Experiencias Reflexivas de Asesoría (PERA) provocó cambios significativos en la manera en que los asesores de práctica retroalimentaban a sus practicantes asesorados. Este hallazgo se encuentra sustentado en la comparación de los resultados de los tipos de retroalimentación antes y después del período de intervención. Como se puede observar, la retroalimentación prevalente en primer lugar en la pre-prueba fue la prescriptiva con un 25% de ocurrencia (125 de un total de 501 referencias), mientras la retroalimentación informativa sobresalió en la post-prueba con un 26% de ocurrencia (132 de 513 referencias). Algunas referencias que evidencian la retroalimentación prescriptiva son las siguientes:

(A6): *Las reglas deben estar claras: debe estar escrito en un papel bond así de este tamaño para que lo vean, para que sus compañeros puedan leer y sepan qué es lo que usted está diciendo.*

(A7): *Entonces si usted los atiende... si, yo entiendo que usted quiere no despreciarlos y todo este cuento, pero ellos deben aprender a participar en la clase de manera ordenada.*

En ocasiones, las intervenciones prescriptivas son necesarias, especialmente cuando el asesor, a partir de su experiencia, quiere compartir con el practicante estrategias que en algún momento han sido útiles para resolver situaciones difíciles.

Por su parte, la retroalimentación informativa, según Randall y Thornton (2005) tiene como propósito proporcionarle información al practicante sobre determinada situación con el objetivo de que éste mejore y construya una nueva conciencia al respecto. Este tipo de intervenciones pueden girar en torno a diferentes aspectos tales como:

consejos sobre la lengua, interpretación personal, presentación de información pertinente y auto revelación:

(A2): Yo me di cuenta que los muchachos prácticamente ya ahí... casi la mayoría o la mayoría se desconectó de la clase, ya le pusieron atención fue a los señores estos... estos de la vacuna, mmm... más pendientes de ellos que de la misma clase, bueno emmm...

(A8): A todos ellos les gustó el material. Les gustó la presentación de video que Ud. tenía. No solamente fue colorido, sino que fueron unas fotografías muy buenas.

Con este tipo de intervenciones se puede lograr también que los practicantes comprendan que a partir de cada suceso que se dé en la clase, se puede aprender algo nuevo. En el primer caso, se trata de mostrarle al practicante que la ocurrencia de circunstancias inesperadas puede afectar el normal desarrollo de su clase y que, en consecuencia, debe estar preparado para afrontarlas de manera recursiva. En el segundo caso, se percibe que la intencionalidad del asesor es hacerle ver al practicante los aciertos de algunas decisiones como la de acudir a la utilización de materiales audiovisuales y coloridos.

Sin embargo, el cambio más significativo se registró en la retroalimentación catalítica, al pasar de un 11% de ocurrencia en la pre-prueba a un 22% en la post-prueba. Este avance demuestra que la PERA resultó ser una estrategia efectiva para empoderar a los asesores como dinamizadores de la reflexividad de sus asesorados. Por ejemplo, en el siguiente caso, la asesora llevó a que la practicante fuera más allá de reconocer sus dificultades iniciales para diseñar las clases y que valorara la conveniencia de establecer comunicación con las profesoras cooperadoras:

(A1): ¿Tuviste dificultad en diseñar las clases?

P: Durante la primera semana sí, mucho.

(A1): ¿Por qué?

P: Porque pues se me hacía un poquito difícil porque había... pues...no tenía muy... muy en claro... yo no tenía muy claro cuáles eran los temas que debía enseñar exactamente y en qué orden. Entonces al momento de hablar con las profesoras cooperadoras ya se me facilitó porque establecimos cuáles eran los temas que debíamos, que yo debía enseñar y llegamos a un acuerdo. Entonces la organización de los temas me ayudó muchísimo saber qué temas yo debía enseñar. Entonces creo que eso me ayudó muchísimo.

En la siguiente situación, se observa de qué manera la asesora logra que la practicante realice una retrospectiva de la clase y reconozca sus propias debilidades, en vez de decírselas directamente:

(A3): Bueno, si tuvieras la oportunidad de enseñar esa clase o esa misma temática, ¿qué harías diferente?... ¿qué cambios... consideras tú que podrías haber hecho en esa clase o qué harías en la siguiente clase?.

P: Pues... respecto a lo que hice eh... creo que vuelvo e insisto... sigo insistiendo con el problema que se me presentó eh... y creo que pues a partir de esas clases lo voy a seguir manejando porque las clases que vienen igualmente tienen bastante vocabulario entonces ante todo explicar de forma clara y despacio, porque esto otro fue otro error que no sé qué me pasó, de un momento a otro como que quería sacarlo ya y parecía, decía rapidito, ellos repetían... o sea, como que de un momento a otro me estrese, me quería sacar como... no sé, quería sacarlos como ya, como que todo rápido, entonces... igualmente todo toca hacerlo con calma todo tiene su tiempo y vuelvo e insisto, el vocabulario, lo del tema que uno este enseñando, debe enseñarlo por etapas y no como si son 20 palabras pues... al menos de 10 en 10 y no las 20 de una sola todo el vocabulario ahí, entonces creo que esa parte... esa parte es la que... la que voy a reconsiderar y ahí pues que voy a tener en cuenta para las siguientes clases porque si me sirvió mucho en ese aspecto de darme cuenta que... que el vocabulario debo manejarlo y la explicación. La explicación debo hacerlo pues más despacio, que ellos vayan al ritmo y no acelerarme para sacar las cosas rápido.

Randall y Thornton (2005) señalan que con este tipo de intervención el asesor anima al practicante a auto-descubrirse, cuestionando áreas críticas y trayendo a colación conocimiento e información.

Otro aspecto que se presentó fue la disminución de la retroalimentación de apoyo, pasando de un 24% en la pre-prueba (120 de 501) a tener un 14% en la post-prueba (73 de 513). Al respecto, no se cuenta con datos adicionales que permitan explicar a qué obedeció este resultado. No obstante, las siguientes referencias muestran cómo los asesores valoran el trabajo realizado por el practicante a través de la exaltación de las cosas positivas de la clase, haciéndolo sentir bien:

(A1)... percibí en la clase que llevaste un material muy llamativo, eh me gustó como se enseñó la canción a través de dibujos.

(A3): D: Bueno eh... en mi visión personal, los aspectos positivos de la clase fueron bastantes, eh... como primera medida el... la docente es decir tú, utilizaste bastantes laminas, mucho apoyo visual.

Uno de los rasgos comunes en estas intervenciones fue su especificidad, ya que como lo señala Weitzel (2007) es importante que se le dé a conocer al receptor lo que hizo bien de manera que pueda continuar

haciéndolo. Puesto que al ser la retroalimentación muy generalizada, aunque el practicante se sentirá contento por los halagos, no tendrá idea de qué fue lo que hizo exactamente para ganar estos elogios.

Si bien la frecuencia con que se ofrezca este tipo de retroalimentación está subordinada a la presencia de motivos que ameriten resaltarse, los asesores deben propender por afirmar la valía de sus practicantes, valorando sus esfuerzos y logros.

Por otro lado, las denominadas intervenciones confrontadoras que, según Randall y Thornton (2005), tienen como objetivo provocar que el asesorado reexamine las acciones, creencias o actitudes de las que aún no es muy consciente, registraron un leve incremento del 14% de ocurrencia en la pre-prueba a un 16% en la post-prueba. A continuación, se pueden apreciar dos ejemplos ilustrativos:

(A2): De todas maneras yo considero que... que aún falta mucho con este grupo que he visitado hasta ahora, aún se puede hacer algo más por mejorar la disciplina, es decir no solamente con medidas coercitivas...

(A6): Para esta segunda parte, que fue terrible, ¿no? ¿Te parece que fuera así? ¿Para que ellos entendieran más el vocabulario? ¿Antes de entrar en la lectura?

El sentido de este tipo de intervenciones no radica en entablar disputas de carácter personal con el asesorado, sino contribuir de manera significativa al desarrollo de su habilidad para reflexionar sobre su propio quehacer docente. Las intervenciones de tipo confrontador pueden girar en torno a: conciencia sobre la agenda, retroalimentación negativa, retroalimentación educativa, preguntas directas y el espejo.

Finalmente, las intervenciones que tuvieron tanto en la pre-prueba como en la post-prueba los porcentajes más bajos de ocurrencia fueron las catárticas, con un 2% y un 4% respectivamente. Como lo señalan Randall y Thornton (2005), este tipo de retroalimentación se considera importante porque permite al practicante poner en libertad sus emociones tales como tristeza, rabia, entre otros. La creación de espacios que promuevan esta especie de desahogo por parte del asesorado es fundamental para distensionar las relaciones entre el asesor y el practicante:

(A1): ¿Qué fue lo que sentiste ante esa situación?

P: Pues me sentí muy mal, muy mal. Pues porque lo hizo delante de los niños mientras yo estaba enseñando el tema. Entonces me paró y me lo dijo ahí en frente y pues prácticamente no me dejó terminar la clase.

(A7): Listo. ¿Cómo se sintió? ¿Cómo siente que le fue? ¿Cómo se sintió con los estudiantes?

P: Pues con los estudiantes me sentí bien profe porque yo llegue al salón y ellos sintieron... pues el ambiente de que llega una persona nueva y dije "bueno, vamos a emprender algo nuevo acá" luego me saludaron, la profesora igual en el 504 hizo la introducción de que yo iba a hacer el rol del profesor y tenía todos los deberes y todas las obligaciones y derechos de un profesor del colegio.

La posible explicación para la baja ocurrencia de la retroalimentación catártica es que se trata de una estrategia discursiva que, por lo general, se presenta al inicio de la sesión de asesoría y que, una vez alcanzado el propósito perseguido de liberar las emociones del practicante, ya no resulta necesaria su posterior utilización.

En términos generales, hubo un incremento de las denominadas intervenciones facilitadoras (catalítica, catártica y de apoyo) al pasar de tener un 37% de ocurrencia (184 de 501 referencias) en la pre-prueba a tener un 41% (209 de 513 referencias) en la post-prueba). Este resultado sustenta la efectividad de la estrategia de intervención Experiencias Reflexivas de Asesoría que se exploró en el presente estudio y cuyo principal propósito consistió en elevar la conciencia de los asesores de práctica participantes sobre la importancia y las diferentes modalidades de retroalimentación. Por consiguiente, se reivindica la conveniencia de asesorar al asesor en el proceso de la práctica docente.

CONCLUSIONES

La retroalimentación que ofrecen los asesores de práctica juega un papel importante en la formación inicial de los futuros docentes de inglés, puesto que a través de ella se les orienta e informa sobre lo que saben, sobre lo que hacen y sobre su manera de actuar. La retroalimentación permite describir el pensar, sentir y actuar de las personas en su ambiente de trabajo y por lo tanto nos permite valorar cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro.

No obstante, la labor que desempeñan los asesores de práctica requiere de acompañamiento inicial para que ellos puedan contribuir al crecimiento profesional de los nuevos profesores de inglés, más aún cuando las expectativas de un programa académico están orientadas al empoderamiento de los futuros profesionales como agentes reflexivos

y críticos de innovación y transformación de la realidad educativa de su contexto. Justamente la denominada Propuesta de Experiencias Reflexivas de Asesoría (PERA) fue diseñada e implementada como estrategia de acompañamiento y mejoramiento de los procesos de retroalimentación en la práctica docente, con base en la apropiación conceptual de los diferentes tipos de retroalimentación por parte de los asesores participantes, el auto análisis crítico de su estilo personal de retroalimentar a los practicantes y la puesta en práctica de otras formas alternativas de intervención.

La implementación de la PERA generó cambios significativos en el desempeño de los asesores durante sus asesorías. A través de las percepciones tanto de practicantes como de docentes, y de la actuación de estos últimos en el proceso de retroalimentación, se evidenció un incremento de las llamadas intervenciones facilitadoras (catalítica, catártica y de apoyo) entre la pre-prueba y la post-prueba. Es a través de estos tipos de retroalimentación, especialmente del catalítico, como los asesores consideramos que se puede llegar a empoderar a los futuros docentes como profesionales reflexivos, autocríticos, capaces de transformar la realidad educativa en la que se encuentren inmersos. Este es un hallazgo documental por parte de los investigadores después de analizar las transcripciones de las sesiones de asesoría de práctica, que coincide con la percepción que tuvieron los asesores de práctica sobre la efectividad de la PERA.

Finalmente, se espera que este estudio sirva de punto de partida hacia otras reflexiones, exploraciones o intervenciones en el terreno de la práctica docente, no solamente en los programas de lenguas extranjeras, sino también en otros programas de pregrado en educación. Se trata, en últimas, de apostarle al mejoramiento de la calidad de los procesos de formación inicial de quienes van a ser los docentes de las futuras generaciones, para que sean reflexivos, críticos, creativos y asertivos frente a los retos que imponen los nuevos tiempos.

REFERENCIAS

- Ávila L, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en el proceso de evaluación: una revisión del estado del arte. Universidad del Valle de México. Campus Querétaro. Maestría en Ciencias de la Educación. Modelos de Evaluación de programas y procesos de enseñanza. Querétaro, Qro. Consultado el 19 de diciembre de 2011 en: <http://es.scribd.com/doc/28275647/La-importancia-de-la-retroalimentacion>
- Chacón, M.A. (2007). *Las estrategias de enseñanza reflexiva en la formación inicial docente*. Universidad de Los Andes. Núcleo "Pedro Rincón Gutiérrez". San Cristóbal, Edo. Táchira. Venezuela. Consultado el 12 de febrero de 2011 en <http://www.scielo.org.ve/pdf/edu/v12n41/art07.pdf>
- González, I. (2010). *El nuevo profesor de secundaria. La formación inicial docente en el marco del espacio europeo de educación superior*. Editorial GRAO, de IRIF, S.L. C/Hurtado, 29 08022 Barcelona.
- Freeman, D. (1994). Intervening in practice Teaching. En Richards, C. J. and D. Nunan. (eds). *Second Language Teacher Education*. (pp. 103-117). New York. Cambridge University Press.
- Hernández, S. R., Fernández-Collado, C., & Baptista, L. P. (2008). *Metodología de la Investigación*. Mexico: MacGraw-Hill
- Insuasty, E. A., & Zambrano, L. C. (2010) Exploring Reflective Teaching through informed journal keeping and blog group discussion in the Teaching Practicum. *Profile*, 12 (2), (pp. 87-105).
- Insuasty, E. A., & Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de Retroalimentación en la Práctica Docente. *Revista Entornos*, 24, (pp. 73-85).
- Kirkland, K. (1998). Ongoing Feedback : How to Get It, How to Use It. Greensboro, NC, USA: Center for Creative Leadership, p 7. Consultado el 30 de abril de 2009 en:<http://site.ebrary.com/lib/bibliosurcolombiana/Doc?id=10185397&ppg=8>
- Mercado, E. (2003). Del estudiante a maestro practicante: los ritos en las práctica pedagógicas en la Escuela Normal. Consultado el 30 de abril de 2009 en: <http://site.ebrary.com/lib/bibliosurcolombianasp/Doc?id=10113714&ppg=2>
- Muñoz, J. F., Quintero, J., & Munévar, R. A. (2002). Experiencias en investigación acción-reflexión con educadores en proceso de formación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1).
- Mckimm, J. (2007). How to give feedback. Professional development framework for supervisors in the London Deanery. pag. 1-2. Consultado el 30 de abril de 2011 en: <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/html2pdf>
- Schulz, R. (2005). The Practicum: More than Practice. *Canadian Journal of Education*.

- Randall, M., & Thornton, B. (2005). *Advising and supporting teachers*. Cambridge University Press.
- Richards C. J., & Nunan, D. (eds). (1994). *Second Language Teacher Education*. New York. Cambridge University Press.
- Weitzel, S. (2007). *Feedback that works: How to build and deliver your message*. Greensboro. NC. USA: Center for creative leadership.
- Zambrano, L. C., & Insuasty, E. A. (2008). Analysis of the teaching practicum in the light of a Reflective Teaching Approach. *Lenguaje*, 36 (2), (pp. 447-471).

SOBRE LOS AUTORES

Edgar Alirio Insuasty

Magíster en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas y profesor asociado de la Universidad Surcolombiana. Coordinador del grupo de investigación "Comuniquémonos" reconocido por Colciencias.

Correo electrónico: edalin@usco.edu.co

Lilian Cecilia Zambrano

Magíster en Didáctica del Inglés de la Universidad de Caldas y profesora asistente de tiempo completo de planta en la Universidad Surcolombiana. Integrante del grupo de investigación "Comuniquémonos" reconocido por Colciencias.

Correo electrónico: licezam@gmail.com

Fecha de recepción: 21-10-13

Fecha de aceptación: 14-05-14

ANEXO A

GUÍA PARA LA IDENTIFICACIÓN DE TIPOS DE RETROALIMENTACIÓN

INSTRUCCIONES: Analice los registros de sus asesorías e identifique los tipos de retroalimentación más recurrentes con base en los siguientes criterios:

1. ¿Cuándo ofrezco una retroalimentación prescriptiva?

- Cuando trato de decirle directamente al docente practicante lo que debería hacer, cómo mejorar o modificar la manera en la que él enseña
- Cuando siento tener una posición de autoridad (desde la formación y la experiencia profesionales) para sugerirle al practicante la realización de ciertas acciones en el aula tales como llamar a lista, usar de determinada manera el tablero, etc.
- Cuando demuestro frente al asesorado ciertas acciones deseables que se requiere que el practicante lleve a cabo en el aula.

2. ¿Cuándo doy retroalimentación informativa?

- Cuando doy una opinión sobre la actuación del practicante, la cual debe estar abierta a la discusión.
- Cuando ofrezco información específica sobre un aspecto puntual del idioma extranjero, como la corrección gramatical de tal manera que le dé al practicante una orientación para mejorar; o cuando hago algún comentario sobre su competencia comunicativa.
- Cuando le doy información al practicante sobre lo que sucedió en la clase de manera informativa y no evaluativa.
- Cuando le doy información sobre su propia experiencia sobre algún aspecto específico de la enseñanza, el cual le puede ayudar al practicante a reflexionar sobre su quehacer.

3. ¿Cuándo ofrezco una retroalimentación confrontadora?

- Cuando procuro despertar la conciencia del practicante acerca de ciertos aspectos de la enseñanza haciéndole conocer mis propias percepciones sobre su actuación en clase.
- Cuando le presento al practicante una situación problemática o le doy una retroalimentación negativa con el fin de provocar que éste reexamine las acciones, creencias o actitudes de las que aún no es muy consciente.
- Cuando con alguna frecuencia le dejo ver al practicante sus vacíos en algunas habilidades particulares o áreas de conocimiento.
- Cuando confronto las percepciones que el practicante tiene sobre sus clases.

- Cuando hago que el practicante se ponga en la posición de sus estudiantes y se dé cuenta, desde esta situación de confrontación, de algún comportamiento en particular.

4. ¿Cuándo la retroalimentación que ofrezco es de tipo catártico?

- Cuando le permito al practicante expresar los sentimientos y emociones que le producen su nueva experiencia Ej. (frustración, rabia, etc.)

5. ¿Cuándo ofrezco una retroalimentación catalítica?

- Cuando animo al practicante a auto-descubrirse, cuestionando áreas críticas y trayendo a colación el conocimiento que él haya adquirido en su proceso de formación.
- Cuando induzco el pensamiento crítico del practicante formulándole preguntas sobre la clase; es decir, a partir de la experiencia concreta, llevándolo poco a poco a consideraciones más abstractas.
- Cuando logro que el practicante llegue a solucionar por sí solo los problemas que identifique en su entorno.
- Cuando consulto directamente al practicante sobre la necesidad de explorar ciertas áreas sobre las cuales él aún no se siente seguro como proceder
- Cuando propongo explícitamente un área que necesita exploración y solicito el consentimiento del practicante para tratar el asunto
- Cuando escucho cuidadosa y atentamente lo que dice el practicante y la manera como lo hace. Luego, repito algo que considero que el practicante debe explorar con mayor profundidad.
- Cuando procuro darle forma a la visión que manifiesta el practicante, contextualizando sus comentarios dentro de un marco teórico sobre el aprendizaje y la enseñanza.

6. ¿Qué caracteriza la retroalimentación de apoyo?

- Cuando valoro y resalto la actuación del practicante, sus cualidades, actitudes, acciones, estrategias e innovaciones.