

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL

---



RETROALIMENTACIÓN EN MENTORÍA DURANTE LA PRÁCTICA  
PROFESIONAL: EXPERIENCIAS DE ESTUDIANTES DE  
EDUCACIÓN DIFERENCIAL DE LA UNIVERSIDAD DE  
CONCEPCIÓN

SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

**Profesor guía:** Mg. Claudia Elizabeth Parra Ponce

**Tesistas:** Daniela Fernanda Raín Aqueveque

Yuly Alexandra Roa Peña

CONCEPCIÓN, 2019 ©

## AGRADECIMIENTOS

*A mis padres, Elvira y Fernando, por su paciencia, apoyo y amor incondicional, por la vida que me han ayudado a construir, por entregarme herramientas para mantenerme fuerte y para avanzar, por ser fuente de inspiración y por heredarme todo lo que soy.*

*A mi hermano Fernando, por todo lo que es, por todo lo que entrega y por todo lo que somos juntos.*

*A mis amigas y amigos, soy tan bendecida de contar con una enorme red de apoyo, rodeada de amor, alegría y confianza, en donde siempre encuentro una palabra de aliento, en donde me entregan la seguridad que tanto necesito y me ofrecen un lugar donde puedo descansar.*

*A mi bella Maia, por su compañía y fidelidad hasta en los momentos que yo misma me abandono.*

*A mi compañera Yuly, por su empatía, su alma positiva y su compañerismo durante esta etapa.*

*Y finalmente, agradecer a mi familia, a mis compañeras y amigas de la universidad y aquellas personas que han sido parte de mi vida y me han conducido al lugar que pertenezco.*

**Daniela**

*A Dios, por su amor inagotable que sobrepasa toda barrera, y escribe una nueva historia en mi vida pintando con colores de amor y de esperanza mi corazón. Él es todo lo que siempre necesité, y me permite soñar despierta.*

*A mi Ita, por ser resiliencia, incondicionalidad, sabiduría, alegría y bondad. Su vida es armonía y sus enseñanzas son y serán herencia por generaciones.*

*A Eliana, quien con la alegría y la fortaleza de su vida, me enseña a continuar y extender las alas para volar sin miedo y cumplir mis sueños. Gracias por ser mi protectora y mi refugio.*

*A Manuel, mi hermano y mi compañero de vida. Eres valiente, y te amo.*

*A Daniel, quien me enseña con su sabiduría y la pureza de su corazón. Eres lugar de descanso para muchos.*

*A mi compañera Daniela y su madre, Elvira. Fueron una bendición en esta etapa, y son bendición para todo aquel que tenga el privilegio de conocerlas. Gracias por su paciencia, y sobre todo amor.*

*A mi familia y amigos, por amarme sin reparos y ayudarme a florecer.*

*Mis agradecimientos son para cada uno de ellos, quienes hacen de mi vida un instante del cual disfruto vivir.*

**Yuly**

*Agradecemos a nuestra profesora guía Claudia Parra Ponce por su paciencia y por confiar en nosotras.*

*Agradecimientos especiales a María Paz Contzen Rosende.*

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo analizar la experiencia de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial con respecto a la retroalimentación proporcionada por los profesores mentores durante la Práctica Profesional en el año 2018.

El estudio se realizó bajo un método cualitativo con alcance descriptivo y un diseño de investigación fenomenológico. Para llevar a cabo la investigación se aplicaron entrevistas semi estructuradas a 12 estudiantes pertenecientes a la carrera Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, quienes realizaron su práctica profesional durante el año 2018.

A través de los datos obtenidos de las entrevistas se concluyó que la relevancia que le atribuyen los estudiantes a la retroalimentación y el clima que se genera en la relación de mentoría, son aspectos que se ajustan a la literatura; paralelamente se manifiesta que las características que se destacan de los profesores mentores son facilitadoras en el proceso de retroalimentación. Por otro lado, se develó que la conceptualización que tienen los estudiantes sobre la retroalimentación, no se ajusta a un modelo actual; mientras que la organización de este proceso y las instancias de reflexión no se llevan a cabo ni son efectivas.

Palabras claves: Retroalimentación, Práctica Profesional, Reflexión, Mentoría.

## **ABSTRACT**

The present investigation has the aim of analysing the experience that Special Education students have about the feedback provided by guide teachers during the 2018 professional practice period.

The research was done under a qualitative and descriptive methodology as well as with a phenomenological design of research. To carry out the research, semi structured interviews were applied to 12 Special Education students from Universidad de Concepción, whom did their professional practice in 2018.

Through the data obtained from the interviews, it was concluded that the relevance that students attribute to the feedback and the climate that is generated in the mentoring relationship, are aspects that fit the literature; in parallel, it is shown that the characteristics that stand out from the mentor teachers are facilitators in the feedback process. On the other hand, it was revealed that the conceptualization that students have about feedback does not fit a current model; while the organization of this process and the instances of reflection are not carried out nor are they effective.

Keywords: Feedback, Professional Practice, Reflection, Mentoring.

# ÍNDICE

| <b>Contenido</b>  | <b>Pág.</b> |
|---|-------------|
| <b>Capítulo I: Presentación de la investigación</b>       | 10          |
| 1.1 Planteamiento del problema                            | 10          |
| 1.2 Objetivo general                                      | 15          |
| 1.3 Objetivos específicos                                 | 15          |
| <b>Capítulo II: Marco conceptual</b>                      | 16          |
| 2.1 Práctica Profesional                                  | 16          |
| 2.1.1 Conceptualización de práctica profesional           | 16          |
| 2.1.2 Actores en la práctica profesional                  | 17          |
| 2.2 Mentoría  | 19          |
| 2.2.1 Conceptualización de mentoría                       | 19          |
| 2.2.2 Objetivos de la mentoría                            | 21          |
| 2.2.3 Tipos de intervención en el proceso mentoría        | 22          |
| 2.2.4. Características de un proceso de mentoría efectivo | 23          |
| 2.2.5 Acciones efectivas del mentor competente            | 24          |
| 2.3 Retroalimentación                                     | 27          |
| 2.3.1 Conceptualización de retroalimentación              | 27          |
| 2.3.2 Retroalimentación formal e informal                 | 30          |
| 2.3.3 Retroalimentación efectiva                          | 30          |
| 2.3.4 Barreras para la retroalimentación efectiva         | 33          |
| 2.3.5 Tipos de intervención en retroalimentación          | 35          |
| 2.3.6 Retroalimentación en el proceso de mentoría         | 39          |
| 2.3.7 La retroalimentación como medio para la reflexión   | 40          |
| <b>Capítulo III: Metodología de la investigación</b>      | 43          |
| 3.1 Tipo de investigación                                 | 43          |
| 3.2 Alcance de la investigación                           | 43          |
| 3.3 Diseño de investigación                               | 44          |
| 3.4 Participantes   | 44          |

|   |           |
|---|-----------|
| 3.5 Técnica de recolección y procedimiento de análisis de datos             | 45        |
| 3.5.1 Técnica de recolección  | 45        |
| 3.5.2 Análisis de datos   | 46        |
| 3.5.2.1 Categorías de análisis  | 48        |
| 3.6 Criterios de rigor científico   | 49        |
| <b>Capítulo IV: Resultados y análisis por categoría de la investigación</b> | <b>51</b> |
| 4.1 Categorización  | 51        |
| 4.1.1 Conceptualización y relevancia de la retroalimentación                | 51        |
| 4.1.2 Organización del proceso de retroalimentación                         | 58        |
| 4.1.3 La reflexión en el proceso de retroalimentación                       | 65        |
| 4.1.4 Características de los profesores mentores en la retroalimentación    | 69        |
| 4.1.5 Tipos de relaciones en mentoría                                       | 75        |
| <b>Capítulo V: Conclusiones</b>   | <b>85</b> |
| 5.1 Conclusiones y discusión  | 85        |
| 5.2 Limitaciones  | 104       |
| 5.3 Recomendaciones   | 105       |
| Referencias bibliográficas  | 106       |



## INTRODUCCIÓN

Los estudiantes que ingresan a carreras de educación, desde los primeros años son aventurados a prácticas progresivas, las cuales les permiten durante todos los años de formación, transitar y conocer diversos centros educativos con el fin de que puedan experimentar y comprender la realidad de los distintos escenarios del contexto escolar, adquiriendo gradualmente las competencias necesarias para llegar y aprobar la instancia que cierra el ciclo formativo: la práctica profesional. Esta práctica se caracteriza por poner en praxis todos los conocimientos teóricos adquiridos en la universidad, complementados con aquellos conocimientos que sólo se obtienen y se desarrollan con las circunstancias y desafíos a los que se enfrentan en la escuela.

Desde la teoría, Díaz & Bastías (2013) afirman que la práctica profesional es una actividad fundamental en la formación de las competencias pedagógicas y actitudinales que desarrolla un profesor en formación; agregan que en esta actividad se inician los procesos de reflexión y la relación entre el profesor mentor y el mentorizado, creada con el objetivo de forjar los conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales que el futuro docente debe desarrollar. A partir de esto, es que se destaca el objetivo principal de la práctica profesional que es contribuir al desempeño crítico y reflexivo del profesor en formación que debe ser acompañado por un profesor guía. Es por esto que existe dentro de la práctica profesional un proceso relevante y esencial que fomenta y colabora en alcanzar el desarrollo de habilidades reflexivas y críticas en relación al ejercicio docente del profesor en formación: el proceso de retroalimentación.

La retroalimentación es un proceso en el cual el profesor mentor entrega información relevante al profesor en formación con el objetivo de crear instancias en donde el mentorizado pueda empoderarse como un profesional reflexivo, autónomo y autocrítico, evaluando su propio desempeño para crear un plan de mejoramiento. (Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2014; Mckimm, 2007; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017).

Por este motivo, la presente investigación aborda el proceso de retroalimentación durante la práctica profesional, siendo el objetivo principal analizar la experiencia de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial con respecto a la retroalimentación proporcionada por los profesores mentores durante la Práctica Profesional en el año 2018. Esta se sustenta principalmente por la necesidad de conocer y abordar el proceso de retroalimentación durante la práctica profesional, debido a que la literatura y los trabajos de investigación en este campo de la educación, son escasos.

Este estudio se realizó bajo un enfoque cualitativo, con un alcance descriptivo y un diseño fenomenológico, debido a que esta investigación se centra en describir y analizar las opiniones, percepciones y testimonios de las personas que participaron en ella.

La estructura de esta investigación contiene cinco capítulos, los cuales se describen en los siguientes párrafos:

El capítulo I, contiene la presentación de la investigación, la cual consta del planteamiento del problema, el objetivo general y los objetivos específicos de la investigación.



El capítulo II, corresponde al marco teórico de la investigación, el cual contiene los tres temas centrales que sustentan este estudio: Práctica Profesional, Mentoría y Retroalimentación.

El capítulo III, presenta la metodología de la investigación en la cual se describe el tipo y diseño de investigación, los participantes, la técnica de recolección y procedimiento de análisis de datos y criterios de rigor científico.

El capítulo IV, presenta los resultados y el análisis por categoría de la investigación. Y finalmente, en el capítulo V, se presentan las conclusiones, discusiones, limitaciones y sugerencias.



# CAPITULO I

## PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1 Planteamiento del problema

En Chile, a fines de los años 90 se implementa el Programa de Fortalecimiento de Formación Inicial Docente [PFFID], cuya principal innovación se centra en la instauración de prácticas progresivas desde el primer año de las carreras de pedagogía de las diversas instituciones formadoras de profesionales docentes, esto con el fin de que exista un acercamiento con la realidad de los establecimientos escolares y la profesión docente; y además, desarrollar un enfoque reflexivo frente a estas prácticas (Gaete, 2015; Gaete, Gómez, & Bascope, 2016; MINEDUC, 2005).

En este contexto, la práctica es considerada un eje fundamental en la formación y el principal medio de vinculación con el contexto escolar en donde un profesor en formación articula sus conocimientos teóricos y su experiencia permitiendo ensayar situaciones de enseñanza y aprendizaje en escenarios reales (MINEDUC, 2005). Asimismo, su principal propósito consiste en “desarrollar la capacidad independiente de los practicantes para tomar decisiones bien fundamentadas en la enseñanza, y además valorar el impacto de estas decisiones tanto en su propio aprendizaje como en el aprendizaje de los estudiantes” (Freeman en Richards & Nunan, 1994 p. 103, citado en Insuasty & Zambrano, 2011).

En este eje del proceso formativo del futuro docente, interactúan tres actores conformando así la tríada formativa, en la cual se involucra el estudiante de

pedagogía, el profesor mentor y el profesor supervisor de la universidad (Ávalos, 2002, citado por MINEDUC, 2005).

Según Insuasty & Zambrano (2014) la práctica profesional es “la piedra angular” del proceso formativo, y permite que los estudiantes en práctica logren analizar de forma crítica su quehacer docente a través de la reflexión, proceso que permite al docente en formación responder y afrontar las situaciones a las que se enfrenta en el escenario educativo. Es por esto que la importancia de la reflexión radica principalmente en la autocrítica del profesor en formación frente a sus ideas, planes de acción y conclusiones, buscando la efectividad de sus decisiones, planificación curricular y acciones pedagógicas dentro y fuera de la sala de clases, siendo una forma holística de atender y responder a los problemas (Ramón, 2013).

Para llevar a cabo la reflexión es necesaria la mediación del profesor mentor perteneciente al centro escolar, considerándose clave como favorecedor del aprendizaje en la práctica, puesto que guía al estudiante en las toma de decisiones que favorezcan su desempeño de manera continua en los espacios donde se desenvuelve (Montecinos, Walker, Cortéz y Maldonado, 2013; Maturana, 2001 citado en Romero y Maturana, 2012). El proceso determinante en el que ocurren las oportunidades que ayudan a desarrollar la práctica reflexiva y además permitir un constante diálogo y relación de confianza entre el practicante y el docente mentor, es el proceso de retroalimentación (Ávila, 2009; Díaz y Bastías, 2013; Insuasty & Zambrano, 2011; Mckimm, 2007; Valdivia, 2014).

La retroalimentación se entiende como el proceso mediante el cual el profesor mentor proporciona información relevante y específica al profesor en formación, permitiendo que éste sea consciente de sus propias fortalezas y debilidades con

respecto a su quehacer docente. Su importancia radica en crear instancias para que el profesor en formación pueda empoderarse como un profesional reflexivo, autónomo y autocrítico, por medio de la autoevaluación de sus conocimientos, adquiridos y prácticas ejecutadas, tomando decisiones pertinentes que mejoren su propio desempeño (Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2014; Mckimm, 2007; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017).

Luego de una revisión rigurosa de diversas fuentes bibliográficas y estudios acerca del proceso de retroalimentación en las prácticas progresivas y profesionales, se constata que es un tema escasamente explorado en el área formativa de futuros docentes, sin embargo en el área de salud es ampliamente explorada. Dentro de los hallazgos, un estudio de Insuasty y Zambrano (2011) acerca de la caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente, develó que en cuanto a las discusiones entre mentor y estudiante no hay asuntos concretos que profundicen ni orienten al estudiante a confrontar situaciones que suceden en el contexto real de enseñanza-aprendizaje, afirmando que el proceso de retroalimentación no genera la reflexión sobre los aciertos y desaciertos de los practicantes.

En cuanto a esto, según los Estándares Pedagógicos (2014), la normativa chilena expresa que todo profesional egresado debe caracterizarse por una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis, reflexionando críticamente frente a sus prácticas para poder transformarlas y actualizarlas. Por su parte, en el Marco para Buena Enseñanza (2008) se establece dentro del dominio D (responsabilidades profesionales) la exigencia de que el docente sea un profesional que reflexione sistemáticamente frente a sus prácticas y el efecto de su enseñanza en el

aprendizaje de sus estudiantes. A través de este análisis el docente puede replantear y reestructurar sus estrategias para hacerlas más pertinentes y efectivas a las necesidades de sus estudiantes (MINEDUC 2008 y 2014).

Es por esto que es relevante abordar esta temática, debido a que todas las universidades que imparten carreras de pedagogía, incluyen en sus mallas curriculares prácticas progresivas o pasantías. Frente a esta realidad, la Universidad de Concepción no está ajena, ya que en la facultad de educación de dicha institución, los estudiantes de las catorce carreras de pedagogía, tienen un acercamiento a los escenarios educativos desde los primeros años de carrera universitaria. En lo que respecta a la carrera Educación Diferencial, los estudiantes realizan prácticas progresivas desde el segundo semestre del segundo año de formación universitaria, experiencias en donde se espera que la retroalimentación se lleve a cabo, a pesar de ser formalizada sólo durante la práctica profesional.

Es ahí donde se fundamenta el impacto de esta investigación, ya que se busca conocer cómo funciona el proceso de retroalimentación en la práctica profesional de la carrera Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, debido a que esta universidad busca formar profesionales de excelencia, creativos, reflexivos, críticos y sensibles a los problemas de la sociedad, asimismo la normativa chilena establece estándares en la formación inicial docente que exige a los profesionales ser docentes reflexivos. Asimismo, se espera aportar en el área de educación, aumentando los estudios enfocados en la retroalimentación durante la práctica profesional docente, con el fin de promover la indagación sobre el proceso de retroalimentación.

En consideración a esta problemática emergen las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es la conceptualización y la relevancia que le atribuyen al proceso de retroalimentación los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial?
- ¿Cómo organizan el proceso de retroalimentación los profesores mentores con los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial en la Práctica Profesional?
- ¿Los profesores mentores crean instancias para la reflexión en los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante el proceso de retroalimentación en la Práctica Profesional?
- ¿Cuáles son las características que se destacan de los profesores mentores según los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial en el proceso de retroalimentación durante la práctica profesional?
- ¿Se establecen relaciones de confianza entre los profesores mentores y los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante el proceso de retroalimentación en la Práctica Profesional?

## **1.2 Objetivo general de la investigación**

Analizar la experiencia de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial con respecto a la retroalimentación proporcionada por los profesores mentores durante la Práctica Profesional en el año 2018.

## **1.3 Objetivos específicos de la investigación**

1. Determinar la conceptualización y la relevancia que le atribuyen al proceso de retroalimentación los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018.
2. Describir la organización del proceso de retroalimentación según la experiencia de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018.
3. Conocer si los profesores mentores facilitan la reflexión en el proceso de retroalimentación, según la opinión de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018.
4. Conocer las características que se destacan de los profesores mentores en el proceso de retroalimentación, según la opinión de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018.
5. Distinguir las relaciones que se establecen en la mentoría, según la opinión de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018.

## **CAPITULO II**

### **MARCO CONCEPTUAL**

#### **2.1 Práctica Profesional**

##### **2.1.1 Conceptualización de práctica profesional**

La práctica profesional docente es un proceso que tiene como objetivo enriquecer el desarrollo profesional del profesor/a en formación, complementando los conocimientos teóricos aprendidos en la universidad con la experiencia adquirida, permitiendo así que las competencias se construyan y se manifiesten para aplicarlas en un contexto real.

Según Zabalza (2016) la práctica profesional no sólo permite que los estudiantes tengan una aproximación con la realidad profesional, sino que también es una nueva forma de afrontar su formación desempeñándose en diferentes contextos, enriqueciendo sus competencias y los significados de lo que va aprendiendo. Es una instancia en donde la teoría aprendida en las aulas de la universidad se complementa con la experiencia adquirida en los centros de práctica.

Por otro lado, Barbosa-Rinaldi (2008) define la práctica profesional como un escenario propicio para que los estudiantes de pedagogía puedan poner en práctica sus competencias, escenario que debe estar presente desde el principio de la carrera profesional y acompañado de un profesor supervisor, con el objetivo de contribuir un desempeño crítico y reflexivo del futuro profesor (Citado en Barrera e Hinojosa, 2017).

Asimismo, Díaz & Bastías (2013) afirman que la práctica profesional es una actividad fundamental en la formación de las competencias pedagógicas y



actitudinales que desarrolla un profesor en formación; agregan también que en esta actividad se inician los procesos de reflexión y la relación entre el profesor mentor y el profesor en formación, relación que se crea con el objetivo de llevar a cabo el proceso formativo en el cual se forjan los conocimientos, habilidades y actitudes personales y profesionales que el futuro profesor desarrollará.

### **2.1.2 Actores en la práctica profesional**

En la práctica profesional docente se crea una relación de tres actores fundamentales, que algunos autores llaman 'La tríada formativa'. Los actores de esta tríada son: el profesor supervisor, profesor mentor y el profesor en formación (también denominado estudiante en práctica). Correa (2009) menciona que la principal razón de esta relación, es que la experiencia que ambos formadores poseen, enriquecen el potencial de formación del estudiante en práctica profesional. Según la UNESCO (2006) las relaciones que se generan en el centro educativo, vinculadas con la teoría y la práctica, requieren una inserción formal y por lo tanto una supervisión colaborativa, en donde el supervisor de la institución profesional y el supervisor de la escuela, deben ser especialistas en práctica profesional y que deban trabajar de manera coordinada (citado en Romero y Maturana, 2012).

Con respecto a los actores de la tríada, tal como se mencionó con anterioridad, uno de los agentes es el profesor supervisor o formador universitario, quien visita al profesor en formación una cierta cantidad de veces para observar su desempeño dentro del aula y es quien lo ayuda a cumplir los objetivos establecidos en los programas de estudio de la práctica. El profesor supervisor tiene un rol particular debido a que tiene una doble visión del proceso de práctica profesional, ya que al ser un docente con experiencia, conoce el medio escolar y, al ser supervisor

perteneciente a una institución universitaria, conoce los objetivos y las expectativas de la universidad (Correa, 2011). Otro de los actores de la triada formativa es el profesor mentor, docente formador que acompaña durante el proceso de práctica profesional al profesor en formación dentro del aula. Es quien conoce y regula sus propios conocimientos, tanto cognitivos como emocionales, siendo capaz de utilizarlos en situaciones específicas a las que se enfrenta. Algunas de las competencias que este profesional debe manejar son: tener conocimientos teóricos sobre la disciplina que desempeña, saber cómo intervenir, saber relacionarse y utilizar estratégicamente el conocimiento y perfeccionarse (Vélaz, 2009). Finalmente, el último agente de la triada es el profesor en formación, el cual es un estudiante de la carrera de pedagogía, quien realiza su práctica profesional en un centro educativo. Según Maturana (2011) éste es un actor que completa su formación a través del contacto con el profesor supervisor, el cual acompaña el proceso desde la universidad; y del profesor mentor, quien acompaña desde el centro de práctica y facilita la experiencia en un contexto educativo real (citado en Romero y Maturana, 2012). En cuanto a los objetivos que el profesor en formación debe lograr durante el proceso de práctica profesional, se encuentra:

- Emplear teorías y conceptos, además de conocimientos adquiridos a través de la experiencia.
- Dominar contenidos de las disciplinas que enseña y el marco curricular nacional
- Establecer un clima de aula apropiado para el aprendizaje
- Comportarse con respecto al rol que está desempeñando
- Reflexionar sobre su quehacer pedagógico.

## **2.2 Mentoría**

### **2.2.1 Conceptualización de mentoría**

El término “mentoría” se utiliza para referirse a la relación que se establece entre el mentor, quien es una persona experimentada en un área determinada con el mentorizado, el cual cuenta con menor experiencia en esta misma área (Vélaz, 2009). Esta relación se establece con el objetivo de acompañar, apoyar y facilitar la inserción profesional e integración en la comunidad educativa a educadoras y docentes que inician su ejercicio profesional, en otras palabras, profesores noveles. Es por esto que se considera importante destacar que en ese estudio se utilizará el término “profesor mentor” para referirse a un profesor experimentado en el ámbito educativo y “mentorizado” para referirse a un profesor en formación (estudiante profesor) que está realizando su práctica profesional (Díaz & Batías, 2013).

El origen del concepto “mentoría” proviene de la mitología griega, específicamente en el libro “La Odisea” de Homero. En esta obra aparece un personaje llamado Mentor, el cual era un fiel amigo de Ulises, quien al irse a la guerra de Troya le pide a Mentor que se convierte en tutor, guía y orientador de su hijo Telémaco.

Este concepto, según Díaz & Bastías (2013, p.304) ha tenido una variedad de interpretaciones y en particular lo definen como: “Una relación dinámica e interactiva de intercambio profesional entre individuos con diferentes niveles de experiencia”, en la cual es función del mentor guiar y asistir al estudiante en práctica con el fin de promover el desarrollo profesional.

En el siguiente cuadro, se presenta la recopilación creada por Valverde, Ruiz, García y Romero (2004) de algunas definiciones de mentoría a lo largo del tiempo:

**Cuadro 1. Definiciones de mentoría a lo largo del tiempo**

| Autor  | Año  | Definición   | Énfasis  |
|--|------|--|--|
| Allen  | 1998 | "Es la ayuda que una persona proporciona a otra para que progrese en su conocimiento, su trabajo o su pensamiento"   | -Ayuda para el progreso general  |
| Council of Graduate Schools of Michigan University | 1999 | "Es una relación formal e intencionada, entre una persona con mucha experiencia y habilidades en un área o ámbito determinado, y una persona novata en dicha área o ámbito, a través del cual se desarrolla proceso de orientación y guía"   | -Formal e intencionada<br>-Proceso de ayuda y guía                       |
| Carr   | 1999 | "Es ayudar a aprender algo que no hubieras aprendido, o que hubieras aprendido más lentamente o con mayor dificultad, de haberlo tenido que hacerlo por tu cuenta"   | -Ayuda en el aprendizaje<br>-Agiliza                                     |
| Faure  | 1999 | "Es una relación a largo plazo que cubre las necesidades de desarrollo, ayuda a conseguir el máximo potencial y beneficia a todas las partes (mentor, mentorizado y organización)"   | -Responde a necesidades<br>-Beneficia a todas las partes<br>-Largo plazo |
| Starcevich y Friend                                | 1999 | "La mentorización consiste en un proceso de construcción y beneficio mutuo (entre los miembros implicados en dicho proceso), para ayudar a desarrollar los conocimientos y conductas del nuevo alumnado, profesorado, o trabajador, por parte de un alumno de curso avanzado, o de un profesor/trabajador más experimentado" | -Proceso constructivo<br>-Desarrollo de conocimientos y conductas        |

|         |      |   |   |
|---------|------|---|---|
| Parsloe | 1999 | <i>“Su propósito es apoyar y alentar a la gente en la mejora de su propio aprendizaje para maximizar su potencial, desarrollar sus habilidades, y mejora sus actuaciones para convertirse en la persona que quieren llegar a ser”</i>                                     | -Mejora el aprendizaje<br>-Desarrollo del potencial               |
| Fletche | 2000 | <i>“Es una relación de uno a uno, que proporciona guía y apoyo a un tutelado al que le facilita una época de transición en su vida, No es sinónimos de clonar, porque significa desarrollar virtudes individuales para maximizar su potencial personal y profesional”</i> | -Ayuda en periodos de transición<br>- No es clonar<br>- Uno a uno |
| Soler   | 2003 | <i>“La estrategia del mentoring es un proceso por el cual una persona con más experiencia (el mentor) enseña, aconseja, guía y ayuda a otra (el tutelado) en su desarrollo personal y profesional, invirtiendo tiempo, energía y conocimientos”</i>                       | -Desarrollo en general<br>-Guía y ayuda                           |

Fuente: Valverde et al., 2004, p.219-221.

En todas las definiciones presentadas en el cuadro, se interpreta que la mentoría es una relación de ayuda, guía y orientación, en el cual tanto el mentor como el mentorizado son beneficiados en este proceso que tiene como objetivo maximizar potencial personal y profesional, desarrollar habilidades y fortalecer relaciones personales.

### 2.2.2 Objetivos de la mentoría

Según diversos autores, los objetivos de un programa de mentoría son (Vélaz, 2009; Valverde et al., 2004):

- Proporcionar información y apoyo en los periodos de transición de la formación inicial al trabajo. Facilitar a los principiantes su incorporación a la profesión en general, y a un contexto profesional en particular.

- Servir de alternativa real y cercana a las necesidades del mentorizado
- Desarrollar procesos eficaces de aprendizaje para la adquisición de competencias que puedan ser transferidas a los distintos ámbitos del desarrollo (personal, social y profesional).
- Proporcionarles orientación, asesoramiento y refuerzo centrados en el desarrollo de las competencias básicas para el desarrollo profesional.
- Ayudarles a superar las exigencias o demandas del ejercicio de la profesión en un contexto concreto.
- Facilitarles su desarrollo personal y social: mejorar la autoestima, promover las relaciones interpersonales y la participación.
- Desarrollar una mayor implicación, compromiso y colaboración entre los miembros de una institución u organización.

### **2.2.3 Tipos de intervención en el proceso mentoría**

Díaz & Bastías (2013) plantean tres tipos de intervención en el proceso de mentoría:

- Directivas: Este tipo de intervención se caracteriza por ser un proceso de intervención en el cual el profesor mentor dirige todo el proceso mientras que el profesor en formación realiza todas las acciones dadas. Es una relación jerárquica, en la cual la intervención tiene un discurso autoritario, en donde el mentor tiene un rol de supervisor.
- Alternativas: En esta intervención el rol del educador es menos autoritario que en el anterior, pero sigue manteniendo el control durante el proceso de desarrollo y aprendizaje del estudiante en práctica. Siguiendo esta línea, el mentor ofrece alternativas de intervención de retroalimentación, en la cual el profesor en formación debe elegir la opción más apropiada.

- No directivo: Se caracteriza por tener una relación democrática y reflexiva, en donde el educador utiliza un discurso propio de un profesional experto. Es horizontal, teniendo el mentor un rol crucial en las diferentes intervenciones. En esta intervención se busca facilitar el proceso de exploración y desarrollo profesional del estudiante en práctica.

Es importante tener en cuenta que estos tres tipos de intervención tienen como objetivo que, al final del proceso, el futuro profesor sea reflexivo y autónomo.

Por otro lado, en el marco de análisis de Herón (1990) se caracterizan dos enfoques (citado por Randall & Thorton, 2001):

- Enfoque autoritario: En este enfoque, el mentor indica al estudiante en práctica qué debe hacer y cómo debe actuar frente a diversas situaciones. Este tipo de enfoque tendría relación con la intervención directiva.
- Enfoque facilitador: En este enfoque el estudiante en práctica puede expresar sus emociones y sentimientos, mientras que el mentor “promueve la autoexploración a través del cuestionamiento sobre los puntos críticos y del conocimiento e información entregados y/o refuerza lo mejor del estudiante-profesor a través de la valoración de lo realizado”. Este tipo de enfoque tendría relación con la intervención no directiva (Díaz & Bastías, 2013).

#### **2.2.4 Características de un proceso de mentoría efectivo**

Para que el proceso de mentoría sea efectivo, es necesario tener una relación basada en la confianza, empatía y respeto entre el mentor y el mentorizado. Díaz & Bastías (2013) afirman que una relación apropiada es esencial para la provisión de una consejería efectiva, debido a que de esta forma, los consejos y sugerencias entregados por el mentor serán bien recibidos y puestos en práctica

por el profesor en formación. Sumando a esto, el mentor debe escuchar con atención lo que el estudiante en práctica quiera compartir con él y al mismo tiempo, mostrar interés a través del lenguaje no verbal. Es por esto, que las habilidades de escucha se enfocan en dos perspectivas: la atención efectiva y la escucha activa. La primera se trata de escuchar al estudiante de manera que el profesor en formación perciba que está siendo escuchado; para esto hay que tener en cuenta las señales no verbales como la sonrisa, el contacto visual, postura del cuerpo, gestos y asentamiento con la cabeza. En cuanto a la escucha activa, tiene relación con la forma en que el mentor responde a la acción verbal del mentorizado, utilizando un lenguaje corporal y tono de voz que indique al estudiante en práctica que está siendo escuchado.

### **2.2.5 Acciones efectivas del mentor competente**

Para analizar las acciones efectivas de un profesor mentor competente, es necesario saber qué significa ser competente. Según la Real Academia Española [RAE] (2018) competencia se define como “pericia, aptitud o idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado”. MINEDUC (2017, p.5) la define como “los conocimientos, habilidades, actitudes y destrezas que moviliza una persona para comprender, actuar y transformar un contexto, considerando condiciones de calidad y una finalidad”. En otras palabras, un mentor competente es quien sabe cómo intervenir y desenvolverse utilizando sus conocimientos, destrezas, habilidades y actitudes en un contexto determinado. Asimismo, Shaw (1992) plantea que “un mentor debe responder a ciertas habilidades profesionales, personales e interpersonales, tales como: ser especialista en su área, ser capaz de inspirar y ‘empoderar’ a otros y mostrar buenas habilidades interpersonales, ser reflexivos y



analíticos, ser organizados, flexibles, creíbles y accesibles” (citado en Díaz y Bastías, 2013).

Vélaz (2009, p.223) reunió un conjunto de propuestas de varios autores referidos a las características que debe tener el mentor competente:

- Conoce las particularidades y metodologías del aprendizaje adulto. Sabe cómo aprenden mejor los profesores noveles con quien mantiene relación.
- Genera una relación de confianza (evitando el riesgo de que la mentoría se perciba como una evaluación encubierta con consecuencias internas o externas para el principiante).
- Acoge al mentorizado, informando de los aspectos claves de funcionamiento, normas, clima institucional, etc., le presta apoyo emocional y le ayuda en su socialización en la escuela.
- Escucha de manera activa y empática, y emplea el diálogo como medio para aprender, enseñar, evaluar y resolver situaciones y conflictos.
- Tiene expectativas positivas y elevadas sobre la tarea y el profesor-principiante.
- Valora y promueve la creatividad, la autonomía y la iniciativa personal, al mismo tiempo que el rigor, la fundamentación y el trabajo colaborativo.
- Acepta los errores y conflictos como oportunidades para el diálogo y el aprendizaje.
- Asume riesgos.
- Recoge las necesidades y demandas de los principiantes y, a partir de ellas, diseña el plan de mentoría.
- Explicita y reconstruye creencias y hábitos.

- Observa explicitando los criterios utilizados para ello, y realiza análisis conjunto de lo observado. Muestra disposición para que sus opiniones y prácticas sean observadas y evaluadas.
- Considera las experiencias docentes como semejantes, pero nunca idénticas.
- Asesora mostrando distintos puntos de vista sobre la misma realidad.
- Trabaja colaborativamente.
- Articula la teoría y la práctica en las reflexiones y actuaciones.
- Sabe planificar la enseñanza.
- Trabaja por proyectos, problemas y casos.
- Organiza experiencias que promueven el desarrollo del mentorizado, conduciendo hacia proyectos y equipos relevantes, y hacia tareas que son retos profesionales.
- Ofrece un feedback positivo continuo.
- Utiliza las posibilidades y recursos (informativos, comunicativos, colaborativos, instrumentales, materiales, etc.) que ofrecen las TIC en el proceso de mentoría.
- Se comporta de acuerdo al código deontológico de la profesión, en el marco de los valores democráticos.

## **2.3 Retroalimentación**

### **2.3.1 Conceptualización de retroalimentación**

El término retroalimentación es comúnmente utilizado en el contexto educativo; se encuentra imprescindible en el vocabulario de los profesionales que desempeñan su labor en este entorno, apreciándose como una pieza fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Ávila (2009) define la retroalimentación como un proceso que proporciona información acerca de las competencias de las personas, sobre lo que sabe, lo que hace y sobre cómo actúa, permitiendo conocer cómo es su desempeño y cómo puede mejorarlo en el futuro. Paralelamente menciona que a pesar de hablarse en demasía sobre la retroalimentación y considerarse un componente esencial, es un tema escasamente estudiado.

Sobre el concepto de retroalimentación, entendido también como feedback, Machargo (1992) menciona que la función esencial de ésta es informar sobre los resultados de una actividad, permitiendo conocer hasta qué punto se han logrado los objetivos propuestos y orientar para futuras acciones. Asimismo Anijovich (2010), plantea que el concepto de retroalimentación se entiende como el impacto en la formación de los profesores en formación como aprendices reflexivos, con el fin de construir prácticas que permitan que sean profesores reflexivos. Sumando a esto, Ramaprasad (1983, citado por Valdivia 2014) la define como la información respecto a la distancia entre el nivel en el que se está y al que hemos puesto como objetivo a alcanzar; hacer hincapié en que la información no es la retroalimentación en sí, sino que para que exista retroalimentación debe ser utilizada la información para alterar la brecha de la distancia actual y la de referencia, es decir, que el estudiante realice una comparación entre su desempeño actual y el rendimiento

propuesto tomando la información para mejorar y acortar dicha distancia (Sadler 1989, citado por Valdivia, 2014). Por otro lado, Brookhart (2008) plantea la retroalimentación definida desde dos perspectivas: cognitiva y motivacional. Desde el punto cognitivo, el estudiante recibe la información que es necesaria entender para la orientación de su aprendizaje (saber dónde se encuentra) y también saber cómo proceder en situaciones próximas. Una vez que haya comprendido qué debe hacer y por qué, desarrollará el sentimiento de que tiene el control sobre su correspondiente proceso de aprendizaje, generando el factor motivacional o emocional. A partir de esto, se estima que “el mensaje es filtrado a través de las percepciones de los propios estudiantes (influenciado por los conocimientos previos, experiencias y motivaciones) antes de convertirse en el mensaje recibido” (Brookhart, 2008, pág. 3). Así, lo sustancial de la retroalimentación reside en que ésta facilite al sujeto información sobre lo que él o ella está haciendo, información esencial para monitorear su desempeño, consolidar cambios realizados, promover la autoconfianza y motivar a continuar. Este proceso les ayuda a las personas autodescubrirse y evaluar situaciones o comportamientos (Kirkland, 1998; en Insuasty & Zambrano, 2011; Valdivia, 2014).

Ahora bien, tradicionalmente el proceso de enseñanza-aprendizaje es determinado por un modelo centrado en ‘el que enseña’ prevaleciendo la trasmisión de información del docente al estudiante enfocándose en el ‘aprender algo’. Sin embargo, hoy se defiende un modelo ‘centrado en la persona que aprende’ y el desarrollo de habilidades de aprender a aprender promoviendo estudiantes reflexivos y más autónomos siendo protagonistas y participantes activos de su propio proceso de aprendizaje. Este aprendizaje autodirigido facilita que el

estudiante desarrolle la capacidad de saber qué tiene que aprender, cómo debe aprenderlo y evaluar si consiguió adquirir de los objetivos establecidos (Fornells, Juliá, Arnau y Martínez-Carretero, 2008).

Respecto a la importancia que se le atribuye a la retroalimentación, Mckimm (2007) estima que es parte primordial en la educación y en los programas de entrenamiento, ya que ayuda a los aprendices a incrementar su potencial en las diferentes etapas del entrenamiento y aprendizaje, concientizándolos de sus fortalezas y características a mejorar; además de posibilitar la identificación de planes de acción que favorezcan el mejoramiento de sus debilidades. Asimismo, Vives-Varela & Varela-Ruiz (2013) plantean que la retroalimentación promueve a los estudiantes habilidades que eventualmente los conducirán hacia un camino de superación y reflexión constante sobre el desempeño. Agregan también que, si la retroalimentación se brinda en el momento oportuno, es una herramienta poderosa para el cambio. Por otro lado, cabe mencionar que sin la retroalimentación, los estudiantes tendrían escasa información acerca de sus fortalezas y debilidades, los errores no se podrían modificar y las buenas prácticas no se fortalecerían; la inexistencia de comentarios permite que el profesor en formación asuma que su desempeño es óptimo, que adivine su nivel de competencia y que en su necesidad de recibir retroalimentación, busque ser retroalimentado por fuentes pocos confiables (Ende 1983, citado por Fornells et. al 2008; Sangeart, Mann, van der Vleuten & Metsemakers, 2009 en Ceccarelli,2014).

En definitiva, la clave del éxito de la retroalimentación se basa en entender siempre su carácter formativo, por lo que no es apropiada verla como una evaluación, ya que podría generar reacciones defensivas perdiendo su efectividad como

instrumento de información sobre el proceso de aprendizaje y facilitador de mejoras necesarias (Fornells et.al, 2008).

### **2.3.2 Retroalimentación formal e informal**

Según el planeamiento previo que realice el profesor mentor, podemos decir que la retroalimentación puede ser entregada en dos modalidades (Fornells et al., 2008; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017; Vives-Varela & Varela-Ruiz, 2013):

- Retroalimentación formal: Ocurre de manera programada y estructurada, ya que tiene un planteamiento anticipado, con un plan establecido y un tiempo determinado (20 min), en el que se dispone tiempo para que el profesor en formación y el profesor mentor puedan reflexionar.
- Retroalimentación informal: generalmente es más breve ya que es inmediata al desempeño del profesor en formación y en especial cuando el estudiante está demostrando alguna habilidad procedimental o cognitiva. En esta modalidad no se dispone tiempo para la reflexión.

### **2.3.3 Retroalimentación efectiva**

Para llevar a cabo una retroalimentación efectiva que cumpla con el propósito del aprendizaje, es necesario tener en cuenta algunas condiciones, como (Morgan, 2006 citado por Storbart 2010):

- Motivo: es la intención de aprendizaje que está detrás de la información y que el estudiante requiere para su formación universitaria.
- Oportunidad: se entiende como el momento que se lleva a cabo la retroalimentación
- Medios: es la manera en la que el docente comunica la retroalimentación, la relación con el modo en que el estudiante recibe la información y las acciones

que pondrá en práctica con el fin de mejorar el desarrollo de sus competencias (citado por Valdivia 2014).

Según Valdivia (2014), la retroalimentación es un proceso donde la información entregada es netamente personalizada, por lo que Wiggins (2012) (citado por Valdivia 2014) plantea algunas características que pertenecen a la labor docente:

- **Objetivo:** La información que se le entrega al estudiante debe ser congruente con la tarea solicitada y enfocada en el aprendizaje, ya que hay un proceso formativo al cual la retroalimentación, realizando preguntas generales y específicas, debe dar respuestas. Estas interrogantes serán de ayuda para centrar la atención en lo que el estudiante en práctica requiere aprender, ya que si recibe demasiada información, puede confundirse y no saber cómo priorizar la información entregada. Es importante que antes de iniciar la tarea, se comuniquen y discutan los criterios, sólo así se puede tener una retroalimentación objetiva.
- **Constructiva:** Se debe indicar los aspectos positivos y, a la vez, entregar sugerencias para fortalecer y superar las debilidades. Iniciar la retroalimentación resaltando lo positivo es de mucha ayuda, ya que de esa forma el estudiante incorpora de mejor manera las orientaciones entregadas por el profesor. Esto es importante, ya que la retroalimentación puede generar un gran impacto emocional en la persona que la recibe, debido a que los comentarios pueden influir en la confianza y percepción de sí mismo. Para que la retroalimentación sea efectiva, además es importante centrar la atención en el producto y no en la persona, procurando que los errores se vean como parte del aprendizaje.

- **Comprensible:** Una retroalimentación efectiva entrega información específica y minuciosa respecto a cómo mejorar el aprendizaje. Es importante cuidar el lenguaje, tanto el oral como el escrito; en cuanto al lenguaje oral, se debe realizar un esquema previo, de tal forma que se entregue la información requerida por el estudiante. Con respecto al lenguaje escrito, debe ser breve y específico, por lo que Hendrickson (1978) plantea que puede entregarse de manera directa (se señala el error y cómo corregirlo) e indirecta (se señala la existencia del error, pero el estudiante debe corregirlo).
- **Oportuna:** Es importante entregar la retroalimentación a tiempo, de esta forma se puede mejorar el desempeño o encontrar nuevos caminos para el logro de metas. Stobart (2010), plantea que si el estudiante está realizando una tarea nueva y difícil, se debe retroalimentar inmediatamente. Por otro lado, si la tarea es sencilla, se debe retrasar la retroalimentación, ya que esto permite la reflexión del trabajo realizado. De igual manera, se recomienda que la retroalimentación se realice con frecuencia.

Por otra parte, Hellriegel & Slocum (2004, citado por Ávila 2009) manifiestan la existencia de principios básicos que deben seguirse al proporcionar retroalimentación; estos son:

- Enfocar la retroalimentación en las acciones más que en la persona en sí. Las personas pueden autorregularse y cambiar su comportamiento, más sus características físicas y personalidad no pueden.
- La retroalimentación es enfocada en las observaciones y no deducciones, en descripciones más que juicios, ya que los hechos observables tienen mayor confianza que las opiniones brindadas por terceros.



- Enfocar la retroalimentación en actitudes o acciones actuales, más que en las pasadas, puesto que es difícil modificar algo que ya ha sucedido.
- La retroalimentación se centra en compartir ideas e información más que dar consejos. El docente y el estudiante deben considerar alternativas en conjunto, asimismo el docente debe facilitar la identificación de mejoras y cambios que puede realizar el practicante.
- La cantidad de información que se facilite en la retroalimentación debe ser concisa y de utilidad para el estudiante considerando puntos específicos a tratar, ya que la sobrecarga de información hace que se deje de prestar atención, frustración o malos entendidos.
- La retroalimentación tiene valor para el estudiante, por lo cual se lleva a cabo para el bien de éste y no para el bien del docente, ni para instancias de descargas emocionales.
- La retroalimentación debe ser específica en cuanto al tiempo y lugar para favorecer momentos donde se pueda compartir información personal.

#### **2.3.4 Barreras para la retroalimentación efectiva**

A continuación, se presentan las principales barreras para llevar a cabo una retroalimentación efectiva y oportuna, y así como también sugerencias para poder enfrentar estos obstáculos según Vives-Varela & Varela-Ruíz (2013):

**Cuadro 2.** Principales barreras para retroalimentar a los estudiantes y sugerencias para resolverlas.

| <b>Barreras</b>   | <b>Sugerencias</b>   |
|---|--|
| <b>No tener definido el propósito de la retroalimentación</b>                                   | Su propósito fundamental es ofrecer información oportuna y positiva para aprender de errores y subsanarlos, así como identificar los aciertos y reforzarlos. No es general o abstracta sino específica y con base en los objetivos del curso que se está llevando a cabo.              |
| <b>Diferentes concepciones de lo que significa retroalimentar</b>                               | Retroalimentar no es poner en evidencia a los estudiantes, ni centrarse en aspectos personales, no es calificar, reprochar, hacer críticas, dar consejos o interpretar. Es orientar las acciones cognitivas y procedimentales.   |
| <b>Falta de tiempo y espacio adecuado, principalmente debido a la saturación de actividades</b> | Es frecuente que por cumplir un programa y agotar sus temas se dejan pasar excelentes oportunidades que consolidan y profundizan el aprendizaje. Se recomienda incorporar al quehacer pedagógico y docente la habilidad de retroalimentar de manera permanente.                        |
| <b>Deficiente habilidad y práctica en el ejercicio de la retroalimentación</b>                  | Desarrollar la capacidad de observar a los estudiantes y de comunicar los resultados de la observación.<br>Abrir la posibilidad de retroalimentar la manera en que se está llevando a cabo la retroalimentación.   |
| <b>Actitud defensiva del estudiante o residente ante la crítica</b>                             | La retroalimentación debe tener como base datos obtenidos directamente y no basarse en comentarios u observaciones de terceros. Explicar a los estudiantes el propósito y beneficios de la retroalimentación y hacerla en un lenguaje descriptivo y neutral evita actitudes negativas. |
| <b>Concentrarse en los elementos negativos</b>  | Se sugiere reforzar de manera positiva los elementos que se desean incorporar en el desempeño del estudiante.  |
| <b>Interacción limitada entre docente y estudiante previa a la retroalimentación</b>            | La comunicación efectiva y asertiva entre docentes y estudiantes, es un requisito previo para establecer una retroalimentación efectiva.   |

|   |   |
|---|---|
| <p><b>La cultura jerárquica y tradicional impide una comunicación abierta y dialógica</b></p> | <p>La retroalimentación debe concebirse como “un proceso de diálogo que promueva la participación activa de todos los implicados”. Es indispensable dar la oportunidad a los educandos de participar y de ser escuchados en el ejercicio de la retroalimentación.</p> |
|---|---|

*Fuente: Vives-Varela & Varela Ruíz, 2013.*

### **2.3.5 Tipos de intervención en retroalimentación**

La lectura de distintas y variadas investigaciones revela que existen múltiples tipos de retroalimentación que se aplican a los diversos escenarios de la educación, entre estos se encuentra el modelo de Hattie y Timperley (2007), el cual propone una retroalimentación centrada en el producto, una retroalimentación acerca del proceso de la tarea, una retroalimentación acerca de la autorregulación y una retroalimentación centrada en la persona (citado en Valdivia, 2014). Por otro lado, está la modalidad de retroalimentación de Tunstall y Gipps (1996) que expone cuatro tipos: retroalimentación positiva, retroalimentación negativa, retroalimentación de logros y retroalimentación para la mejora (citado por Ulloa & Gajardo, 2016). Sin embargo, esta investigación se enfoca en el modelo que pertenece a Heron (1990) y en su texto “Helping the Client: A Creative Practical Guide” citado en Randall y Thornton (2005), el cual plantea seis tipos de retroalimentación que describen las intervenciones que pueden ejecutar profesionales asistenciales como los pertenecientes a la docencia, medicina o la abogacía, al facilitar a sus ‘clientes’ retroalimentación o consejo (citado en Insuasty & Zambrano, 2014). Las seis intervenciones de retroalimentación propuestas por Heron se enmarcan dentro de dos categorías: la primera categoría es autoritaria, en donde pertenecen las intervenciones prescriptivas, informativas y confrontadoras y, la segunda categoría es facilitadora, a la cual pertenecen las intervenciones

catárticas, catalíticas y de apoyo. El autor aclara que más allá de asignarle una connotación negativa a las primeras intervenciones y una connotación positiva a las segundas, se debe tener en cuenta que todas las intervenciones son útiles para brindar apoyo y valorar el quehacer de cada individuo, teniendo como objetivo implícito favorecer y desarrollar su habilidad de autodirección (Insuasty & Castillo, 2014).

Randall y Thornton (2005) realizan una descripción de cada una de estas intervenciones, en lo siguiente:

- Intervención prescriptiva: En estas intervenciones el asesor le dice directamente al docente practicante lo que debe hacer, cómo mejorar o reformar la manera en que él enseña. El asesor direcciona de una posición de mayor jerarquía, puesto que da consejos, plantea, sugiere y recomienda al practicante que realice ciertas acciones en el aula, asimismo el asesor en ocasiones modela ciertas acciones que desea que el docente en práctica realice en el aula.
- Intervención informativa: El asesor proporciona al practicante información o saberes acerca de la situación desde la cual se debe edificar una nueva conciencia y favorecer su crecimiento personal. Esta información puede ser útil como base para la toma de decisiones, por otro lado, el asesor puede compartir información acerca de sí mismo que podría ser de ayuda para el practicante, para evaluar situaciones.
- Intervención confrontadora: El asesor pretende despertar la conciencia del docente practicante en relación a determinados aspectos de la enseñanza haciendo saber o conocer su percepción acerca de los comportamientos del

docente en práctica y desafiando a éste en aquellas áreas que son dificultosas para él, con el fin de mejorar las habilidades de enseñanza. Esta intervención confrontadora procura que el practicante pueda reexaminar sus acciones, creencias o actitudes de las cuales no es relativamente consciente, implicando que el asesor deba proporcionar retroalimentación negativa, lo cual puede provocar reacciones defensivas por el docente en práctica, por lo que es necesario y se sugiere generar un clima de empatía entre el asesor y practicante (Brookhart, 2008; Fornells et. al 2008; Ávila, 2009).

- Intervención catártica: Esta intervención busca que el practicante ponga en libertad sus emociones y sentimientos específicamente de tristeza, miedo, frustración o rabia. Para generar un clima donde el practicante pueda expresar libremente su sentir es necesario la creación de relaciones de confianza y empatía, posibilitando un espacio de distensión entre el asesor y el practicante. El asesor precisará afirmar la valía del docente en práctica cuando éste exprese estrés o ansiedad frente a situaciones externas como supervisiones u observación de clases. Enfatizando al practicante que la expresión de sus emociones es un proceder aceptable y que no será juzgado por su asesor.
- Intervención catalítica: El asesor anima a auto-descubrirse al practicante, promoviendo instancias de cuestionamiento en áreas críticas precisando que el docente en práctica pueda reflexionar empleando los conocimientos que posee. Esta intervención radica en la guía que se le ofrece al practicante para que entienda su propia experiencia docente, identificando circunstancias de relevancia, reflexionando acerca de ellas e interpretando su significado; para

llevar a cabo aquello, es necesario que el docente asesor induzca el pensamiento crítico del practicante a través de la formulación de preguntas sobre las experiencias en la sala de clases, favoreciendo gradualmente la realización de apreciaciones más complejas, teniendo como resultado que el practicante por sí solo pueda hallar soluciones a problemas que haya identificado en su contexto, por otro lado, el asesor puede orientar al practicante en la comprensión de la situación y en la proyección de una solución futura.

- Intervención de apoyo: El practicante es valorado y premiado por el asesor respecto a lo que ha hecho, destacando sus cualidades, acciones, actitudes, estrategias e innovaciones. Esta intervención se considera relevante por dos razones: 1) se considera como cimiento para el establecimiento de relaciones de confianza entre el asesor y el docente practicante y es un requisito esencial para la entrega de retroalimentación, por lo tanto, la consejería no puede ser exitosa si no existe este espacio de confianza donde el practicante pueda expresarse con libertad y explorar sus situaciones de enseñanza con el asesor, 2) favorecer el desarrollo profesional del practicante destacando su buen desempeño y no criticando (citado en Insuasty & Zambrano, 2014).

Finalmente, cabe mencionar que cada una de las intervenciones descritas podría ser pertinentes, eficientes y necesarias dependiendo del contexto, tiempo y las relaciones que se forjen entre los agentes participantes, en este caso entre el asesor y el practicante.

### **2.3.6 Retroalimentación en el proceso de mentoría**

Como se ha explicado en apartados anteriores, la mentoría es una relación entre el mentor y el mentorizado, que tiene como objetivo lograr una retroalimentación efectiva, en la cual ambos actores se vean beneficiados. Según Jiménez (2015) el docente es quien realiza comentarios o feedback al estudiante en práctica con el objetivo de señalar la 'distancia' que hay entre lo aprendido y aquello que falta por aprender, de esta forma elevan la consciencia de las fortalezas que tiene y las áreas que debe mejorar para optimizar el desempeño. Por su parte, Randall & Thornton (2001) indican que el proceso de mentoría es un método popular y en crecimiento para lograr una retroalimentación efectiva en la formación inicial docente (citado por Díaz & Batías, 2013).

Con respecto a lo anterior, es importante mencionar que el docente es un mediador clave en el proceso de evaluación y de enseñanza y aprendizaje del practicante, ya que “utilizan dispositivos educativos diversos, concretados en formas de actuación específica, para definir las ayudas que van a permitirles la construcción del conocimiento o aprendizaje” (Jiménez, 2015, p.2). A pesar de esto, no toda relación de ayuda es necesariamente efectiva, debido a que es necesario que el mentor cuente con habilidades personales y sociales. Díaz & Batías (2013, p.307) citan a Malderez y Brodóczy (1999) quienes plantean que “tener un buen conocimiento de la especialidad no es suficiente para ser un buen profesor, así también ser un buen profesor no es suficiente para ser un buen mentor”.

Según Jiménez (2015), para utilizar la retroalimentación efectivamente, es necesario definir claramente los criterios para evaluar cada tarea, en donde mentor y mentorizado tengan una comprensión significativa y desarrollen un compromiso

activo en la valoración para mejorar el aprendizaje. Asimismo, Richards & Renandya (2002) plantean que la retroalimentación en la mentoría es efectiva cuando se establece una relación de ayuda, la cual se caracteriza por: “la confianza mutua, el aprendizaje colaborativo, el crecimiento mutuo, la apertura recíproca, la resolución compartida de problemas, el desarrollo de la autonomía y la experimentación” (citado en Díaz & Bastías, 2013, p.308).

En definitiva, la retroalimentación dentro de la relación de mentoría es fundamental, ya que para que los practicantes sean actores activos dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, necesitan más que conocimientos de la disciplina; es importante que tomen el papel protagónico y se impliquen en la valoración, revisión y mejora del propio aprendizaje (Moreno & Pertuzé, 1998; Yee Fan & Wai Kwan, 2005, citado en Jiménez, 2015). Sumado a esto, Díaz & Bastías (2013) plantean que la retroalimentación en un proceso fundamental dentro del proceso de mentoría y “se debe sustentar en la escucha activa y la conversación bien informada y estructurada más que en la evaluación de la enseñanza” (p.38).

### **2.3.7 La retroalimentación como medio para la reflexión**

La retroalimentación forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en las prácticas formativas de los profesores en formación, y como ya se ha mencionado, en la actualidad este proceso busca y defiende un modelo centrado en la persona, donde el profesor en formación desarrolle una capacidad reflexiva y proactiva, convirtiéndose en el protagonista de este proceso (Fornells et. al., 2008). Es por esto que el proceso de retroalimentación debe contribuir a que el profesor en formación reflexione siendo una característica fundamental en la competencia docente, para que realice una autoevaluación y autocrítica sobre los conocimientos



que ha adquirido o las prácticas que ha realizado, explorando e identificando la efectividad de sus decisiones, y de esta manera acceder a las oportunidades de mejora dentro del proceso de su aprendizaje (Branch & Paranjape, 2002 citado en Ceccarelli, 2014; Ramón, 2013), es decir, estas instancias deben promover una retroalimentación reflexiva donde los profesores en formación reflexionen sobre sus acciones, fomentando una motivación para lograr el mejoramiento de su desempeño. Cabe señalar que según la teoría del aprendizaje se entiende como reflexión la asimilación y la reordenación o reelaboración de conceptos, habilidades, conocimientos y/o valores en las estructuras de conocimientos preexistentes (Westberg & Jason, 1994 citado en Ceccarelli, 2014).

Como se señaló en apartados anteriores, para que el profesor en formación lleve a cabo este proceso de retroalimentación de manera efectiva, logrando desarrollar el carácter reflexivo, se requiere la guía y la orientación de un profesor mentor. En cuanto a esto, Branch & Paranjape (2002) indican la existencia de tres puntos claves que el profesor mentor debe poseer para originar una adecuada reflexión: representar un modelo positivo a seguir, ganar la confianza del estudiante y por último, poseer habilidades que faciliten la reflexión (citado en Ceccarelli, 2014).

Sumando a esto se menciona que el profesor mentor debe colaborar con un rol de facilitador en la fomentación del análisis y la discusión, y la generación del pensamiento reflexivo y crítico, permitiendo así una reflexión cada vez más profunda del profesor en formación sobre su desempeño (Alvarado García, 2014; Branch & Paranjape, 2002 citado en Ceccarelli, 2014).

Finalmente, la reflexión es considerada un principio para la aplicación de la retroalimentación (Ende, 1983). Algunos autores mencionan que a través de una

retroalimentación formal es que se brinda el espacio para la reflexión (Fornells et al., 2008; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017). Sin embargo, otros manifiestan que la reflexión puede llevarse a cabo en un período breve de tiempo, solo si se posee las competencias que la faciliten (Coulehan & Williams, 2001 citado en Ceccarelli, 2014). A lo que Anijovich (2015) sugiere el uso de preguntas que permitan que el estudiante piense, ya que muchas veces una buena retroalimentación, es una buena pregunta, por lo que no siempre se necesita decir cómo hacer las cosas.



## CAPITULO III

### METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

#### 3.1 Tipo de investigación

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, el cual según Strauss & Corbin (2002) es el tipo de investigación que obtiene resultados a través de procedimientos no cuantitativos, como por ejemplo: investigar sobre la vida y experiencias de las personas, comportamientos, movimientos sociales, fenómenos culturales, entre otros.

Por otro lado, la investigación cualitativa “se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p.258). Así mismo, según McMillan & Schumacher (2005) este tipo de investigación tiene como propósito describir y analizar las conductas sociales colectivas e individuales, las opiniones, los pensamientos y las percepciones, ya que el investigador interpreta los fenómenos según los valores que la gente le facilita.

Stern (1980) plantea que una de las razones para escoger el método cualitativo, es que este enfoque puede utilizarse para explorar áreas que han sido poco estudiadas o muy estudiadas, del cual se busca tener un nuevo conocimiento (citado por Strauss & Corbin, 2002).

#### 3.2 Alcance de la investigación

Esta investigación tiene un alcance descriptivo debido a que el principal objetivo es especificar las propiedades, características y los perfiles de las personas, grupos y comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Esto quiere

decir que pretenden únicamente medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o las variables a las que se refieren (Hernández et al., 2014).

### **3.3 Diseño de investigación**

En el enfoque cualitativo, el diseño se refiere al abordaje general que el investigador utilizará durante el proceso de investigación. Este diseño cualitativo es distinto al diseño cuantitativo, debido a que los estudios cualitativos están sujetos a los diferentes contextos y sus condiciones (Hernández et al., 2014).

Por lo anterior, en esta investigación se utilizará el diseño fenomenológico, ya que su propósito principal es “explorar, describir y comprender las experiencias de las personas con respecto a un fenómeno y descubrir los elementos en común de tales vivencias” (Hernández et al., 2014, p.493).

Según Salgado (2007) el diseño fenomenológico se enfoca en las experiencias individuales de los participantes, es por esta razón que en esta investigación se utilizará el diseño fenomenológico ya que busca analizar la experiencia de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial con respecto a la retroalimentación proporcionada por los profesores mentores durante la Práctica Profesional en el año 2018.

### **3.4 Participantes**

Según Hernández et al. (2014) en el proceso cualitativo corresponde a “grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea estadísticamente representativo del universo o población que se estudia” (p.384).

Los participantes de esta investigación fueron doce sujetos que participaron de manera voluntaria, de los cuales once estudiantes eran mujeres y uno era hombre. Los individuos pertenecen a la Región de Ñuble y la Región del Bío Bío y sus edades fluctúan entre los 22 y 40 años. Todos los participantes pertenecen a la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, de los cuales nueve de ellos realizaron su práctica profesional en el primer semestre y tres durante el segundo semestre del año 2018, en distintos centros educativos de la región del Bío Bío.

Se destaca que la Práctica Profesional culmina con un proceso formativo, en el cual los participantes realizaron prácticas progresivas desde el segundo semestre del segundo año de carrera.

### **3.5 Técnica de recolección y procedimiento de análisis de datos**

#### **3.5.1 Técnica de recolección**

La recolección de datos en la investigación cualitativa se dan en contextos y ambientes naturales y cotidianos de los participantes, en donde el investigador es el instrumento (Hernández et al., 2014).

Para la recolección de datos, en esta investigación se utilizó una entrevista semi estructurada, la cual Hernández et al. (2014) definen como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (entrevistador) y otra (entrevistado)” (p.403). El investigador, en este tipo de entrevistas, tiene total libertad de introducir nuevas preguntas con el objetivo de obtener más información. La entrevista consta de ocho preguntas, las cuales emergieron de los objetivos específicos de la investigación junto con la literatura revisada. Dicha entrevista se

realizó en dos modalidades: presencial y a través de video llamada; con la primera modalidad se entrevistó a 9 personas y con la segunda se entrevistó a 3 personas.

**Cuadro 3.** Preguntas de la entrevista con su propósito correspondiente.

| N° | Preguntas  | Propósitos   |
|----|--|--|
| 1  | ¿Qué entiende por retroalimentación?   | Averiguar cuál es el concepto que tienen los estudiantes acerca de la retroalimentación                            |
| 2  | ¿Qué importancia le atribuye al proceso de retroalimentación? ¿De qué manera cree que le beneficia?  | Descubrir la relevancia que los profesores en formación le dan al proceso de retroalimentación                     |
| 3  | ¿Qué acciones realizó el mentor en el proceso de retroalimentación? Describa la forma de retroalimentación del profesor mentor.            | Identificar el tipo de intervención y retroalimentación que realiza el profesor mentor en la práctica profesional. |
| 4  | ¿Qué fortalezas destaca del profesor mentor? ¿Qué aspectos mejoraría?  | Identificar fortalezas y debilidades del profesor mentor.  |
| 5  | En cuanto a los momentos, tiempos y espacios. ¿Cómo se organiza el proceso de retroalimentación?   | Descubrir cómo se llevaba a cabo la retroalimentación, considerando los momentos, tiempos y espacios.              |
| 6  | Durante la retroalimentación ¿De qué manera el mentor generó instancias en las que usted cuestionara sus propias acciones dentro del aula? | Conocer las acciones del mentor que facilitan la reflexión en el proceso de retroalimentación.                     |
| 7  | ¿Cómo reaccionas frente a comentarios positivos y negativos del profesor mentor?   | Conocer la reacción de los estudiantes en base a los comentarios realizados por el profesor mentor.                |
| 8  | ¿Sentía la confianza de expresar de forma franca y directa al profesor mentor sus sentimientos, inquietudes y sugerencias? ¿Por qué?       | Averiguar si se establece una relación de confianza entre el profesor mentor y el profesor en formación            |

*Esta entrevista fue revisada y validada por cuatro jueces expertos.*

### 3.5.2 Análisis de datos

El análisis de datos cualitativos es, principalmente, un proceso en donde los datos se organizan en categorías y en la identificación de la relación que existe entre

categorías (McMillan & Schumacher, 2005). En cuanto a esto, Hernández et al (2014) define las categorías como conceptualizaciones analíticas, que son desarrolladas por un investigador para organizar los resultados o los descubrimientos que tienen relación con un fenómeno o la experiencia humana que está bajo investigación.

El procedimiento de análisis comenzó con la aplicación del instrumento de investigación a los participantes, luego para la organización de los datos obtenidos, se realizó una reducción fenomenológica, la cual según Moustakas (1994) es la tarea de describir exactamente lo que uno ve de manera textual, transcribiendo la información de tal forma que no se utilice conocimientos previos ni juicios de valor sobre lo observado, es decir, de manera neutra (citado en Martínez & Soto, 2015). Finalmente, a partir de la extracción de lo esencial y relevante de la unidad de significado, se realizó una interpretación grupal por cada respuesta para posteriormente analizarlas por categoría.

La construcción de las categorías fue a priori, debido a que se establecieron a partir de la literatura, los objetivos específicos de la investigación y las preguntas realizadas en la entrevista. Para una mejor comprensión del análisis, se considera pertinente crear subcategorías en algunas de las categorías, para la sistematización de los datos.

### 3.5.2.1 Categorías de análisis

**Cuadro 4. Categorías y subcategorías de análisis con sus propósitos**

| <b>Categoría</b>   | <b>Subcategoría</b> | <b>Propósito</b>  |
|--|---------------------|---|
| Conceptualización y relevancia de la retroalimentación<br><br>Pregunta N°1 y N°2 | Conceptualización   | Descubrir qué entienden los participantes por retroalimentación.<br><br>(Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2011; Mckimm, 2007; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017).         |
|  | Relevancia          | Descubrir cuanta relevancia le atribuyen al proceso de retroalimentación.<br><br>(Mckimm, 2007; Vives-Varela & Varela-Ruiz, 2013)   |
| Organización del proceso de retroalimentación<br><br>Preguntas N°3 y N°5         | Contenido           | Conocer la información que se compartía durante la retroalimentación.<br><br>(Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017)                   |
|  | Frecuencia          | Conocer la frecuencia con la que se lleva a cabo el proceso de retroalimentación.<br><br>(Ávila, 2009; Gibbs & Simpson, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017) |
|  | Tiempo y espacio    | Conocer cuánto tiempo le atribuyen a la retroalimentación y en qué lugares lleva a cabo.  |



|  |  |   |
|--|--|---|
|  |  | (Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphang-Lam, 2017)  |
| La reflexión en el proceso de retroalimentación<br><br>Pregunta N°6                    |  | Descubrir si los mentores crean instancias para la reflexión durante la retroalimentación.<br><br>(Anijovich, 2010; Alvarado García, 2014; Insuasty & Zambrano, 2011)                                   |
| Características de los profesores mentores en la retroalimentación<br><br>Pregunta N°4 |  | Conocer qué características destacan los participantes de los profesores mentores.<br><br>(Veláz, 2009)   |
| Tipos de relaciones en mentoría<br><br>Pregunta N°7 y N°8                              |  | Descubrir qué tipo de relaciones se llevan a cabo en la relación entre el mentor y el mentorizado.<br><br>(Anijovich, 2010; Alvarado García, 2014; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2011; Veláz, 2009) |

*La conceptualización de las categorías se encuentra en el capítulo V de la investigación.*

### **3.6 Criterios de rigor científico**

El instrumento utilizado para la recolección de los datos, fue validado a través de juicio de expertos por una comisión compuesta por cuatro profesionales, quienes fueron seleccionados en base a las siguientes características:

- Profesional capacitado con mínimo 5 años de experiencia en el área de investigación que haya realizado algún tipo de estudio en el área de retroalimentación

- Profesional del área de educación con mínimo 5 años de experiencia en el área de evaluación.
- Profesional del área de educación con mínimo 5 años de experiencia supervisando prácticas profesionales.
- Profesional del área de educación con mínimo 5 años de experiencia en retroalimentación.

Sumado a esto, es importante mencionar que las entrevistas aplicadas a los participantes se realizaron con los resguardos éticos correspondientes, para ello firmaron un consentimiento informado, en el cual se explicitó que participaban de manera voluntaria en la investigación, que sus respuestas serían grabadas en formato audio, para luego transcribirlas y analizarlas, y enfatizando que la información recogida será utilizada sólo para fines de esta investigación y los datos relacionados con su privacidad serán manejados en forma confidencial.

Adicionalmente, se informó a los participantes que las transcripciones de las entrevistas estaban disponibles para revisar cuando estimaran conveniente.

## CAPÍTULO IV

# RESULTADOS Y ANÁLISIS POR CATEGORÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 4.1 Categorización

En esta investigación se generaron categorías debido a que según Hernández et al (2014) son “conceptualizaciones analíticas desarrolladas por el investigador para organizar los resultados o descubrimientos relacionados con un fenómeno o experiencia humana que está bajo investigación” (p.426).

Luego de revisar los datos obtenidos a través del instrumento, surgieron las siguientes categorías:

**Categoría 1:** Conceptualización y relevancia de la retroalimentación.

**Categoría 2:** Organización del proceso de retroalimentación.

**Categoría 3:** La reflexión en el proceso de retroalimentación.

**Categoría 4:** Características de los profesores mentores en la retroalimentación.

**Categoría 5:** Tipos de relaciones en mentoría.

#### 4.1.1 Conceptualización y relevancia de la retroalimentación

##### Conceptualización

Según diversos autores, la retroalimentación se define como el proceso mediante el cual el docente facilita información específica al estudiante que le permita identificar acciones que requieren ser mejoradas o modificadas, brindando la oportunidad de reflexionar sobre su propio desempeño (Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2011; Mckimm, 2007; Olascoaga-Mesía & Aphang-Lam, 2017).

En cuanto al concepto de retroalimentación, los participantes de esta investigación la definen como:

- *“Es como uno lleva a cabo los procesos, pero de la mirada de otra persona... como llevó a cabo los procesos y esto se entiende como la práctica en sí, qué aspecto hay que mejorar, qué aspecto se van a seguir trabajando, cuáles van bien y eso“(E1, R1).*
- *“Bueno lo que yo entiendo más por retroalimentación es como darse cuenta del proceso que uno va llevando en la práctica, que es lo que estoy haciendo bien, qué es lo que estoy haciendo mal... entonces eso es lo que yo entiendo por retroalimentación, como el proceso que pasa uno dentro de la práctica con la ayuda del profe, como que le profe te va guiando y diciendo ‘no, esto en verdad vas bien o vas en mal camino’ y es como uno darse cuenta de eso”(E2,R1).*
- *“Según yo lo que entendí por retroalimentación durante todos estos años de carrera es que es cualquier instancia en la que la profe pudiera dar alguna información de cómo iba siendo mi proceso en cualquier sentido, mi proceso haciendo clases, mi proceso en la adaptación al curso, cualquier opinión que tenga sobre mi proceso yo lo entendía como una retroalimentación, pero cualquier opinión que tenga después de que yo hiciera algo como por ejemplo yo hacía algo y después ella me lo comentaba”(E3, R1).*
- *“Lo entiendo como un proceso significativo que tiene como fin optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se da entre el estudiante y el profesor mentor, debe ser recíproco donde ambas partes participen y ambos deben*

*tener la misma importancia por así decirlo, ambos tienen el derecho a dar su opinión y comentario no tan sólo el docente es quien está hablando” (E4, R1).*

- *“Yo entiendo que después de un proceso, uno tiene que retroalimentarse y reflexionar lo bueno, lo malo, tener un apoyo de un docente también que te retroalimente, que te vaya guiando si lo que tú vas haciendo está bien o está mal” (E5, R1).*
- *“Analizar un poco lo que fue mi desempeño, mi aprendizaje, lo que yo otorgué al centro, lo que yo recibí y básicamente eso, poder hacer un análisis crítico, de poder comprender qué fue lo que pasó e integrarlo a mi formación” (E6, R1).*
- *“La retroalimentación es un proceso que se realiza luego de haber realizado una actividad con el fin de que te puedan reconocer tanto las fortalezas como debilidades que pudiste presentar de manera que puedas ir mejorando con el tiempo” (E7, R1).*
- *“Por retroalimentación entiendo comentarios, opiniones o críticas que una persona puede hacer a una práctica o acción mía con el objetivo de que yo pueda mejorar en ese ámbito” (E8, R1).*
- *“Es cuando una persona te da sugerencias de cómo lo puedes mejorar... qué es lo que puedes cambiar, que es lo que hiciste bien... en el fondo son como consejos para que tu mejores tu práctica o las cosas que tú estás haciendo (E9, R1).*
- *“Por retroalimentación entiendo que las profesoras... bueno, alguien en realidad externo a ti te tiene que... como decir lo que estás haciendo bien o lo que estás haciendo mal para que tú puedas mejorarlo” (E10, R1).*

- *“Para mí la retroalimentación es analizar todas las acciones que uno lleva a cabo, en este caso acciones pedagógicas y poder ver que se hizo bien, que se hizo mal y mejorar las cosas malas siempre”* (E11, R1).
- *“En la práctica en realidad que nos devuelvan en verdad... que se genere una instancia para que nos digan si el camino que estamos llevando como que va bien, va mal...la dirección que va tomando y al mismo tiempo que nos vayan dando directrices de cómo ir haciéndolo y de como lo hicimos, etc.”* (E12, R1).

A partir de las diversas definiciones de los participantes, se infiere que en su mayoría entiende la retroalimentación como un proceso en el cual el profesor guía o un agente externo que tenga una visión más amplia o de otro ángulo como observador, ofrezca una crítica, consejo, directrices o sugerencias acerca de una práctica o acción con el fin de mejorarla y/o modificarla. Por otra parte, en su minoría, los participantes consideraron la retroalimentación como una instancia de análisis crítico acerca de sus prácticas o acciones. Finalmente, otro participante asevera que la retroalimentación es un proceso comunicativo bidireccional donde tanto el profesor mentor y el profesor en formación pueden expresar sus puntos de vista libremente con el fin de mejorar el proceso de enseñanza- aprendizaje.

### **Relevancia**

De acuerdo a la relevancia atribuida a la retroalimentación, Mckimm (2007) plantea que retroalimentar es muy importante en etapas de entrenamiento y aprendizaje, ya que gracias a esto los aprendices aumentan su potencial en diversos escenarios, permitiendo que aprendan a crear planes de acción para potenciar sus fortalezas y mejorar sus debilidades. Asimismo Vives-Varela & Varela-Ruiz (2013) agregan que

la retroalimentación promueve habilidades en los aprendices que eventualmente guiarán un camino de constante reflexión acerca de sus propias prácticas.

En relación a la relevancia que los profesores en formación le atribuyen a la retroalimentación, obtuvimos los siguientes datos:

- *“Yo siento que sí, porque que otra persona te diga a ti cuales son los aspectos que tú debes mejorar... también implica como se trabaja en ese centro, te permite a ti ir mejorando las prácticas pedagógicas que vayan en función ante las necesidades de los estudiantes. Y también para uno, no sólo la práctica profesional sino también en el futuro laboral” (E1, R2).*
- *“Yo creo que es muy importante porque hace que... como uno empieza la práctica, el proceso que uno lleva hasta el final de la práctica, mejora caleta con el proceso de retroalimentación porque uno va mejorando ciertos aspectos que tiene uno en la sala, con los estudiantes, que tiene con los profes... o sea no es sólo en clase sino que también por ejemplo como tiene que ser tu relación en el colegio, como uno tiene que desarrollarse en las distintas áreas del colegio y todo eso” (E2, R2).*
- *“Considero que es realmente importante [...] lo que más me benefició fue la adaptación al curso porque tú necesitas adaptarte al curso para poder hacer una buena experiencia educativa y si la profe te va guiando el proceso, es mucho más amigable esa adaptación” (E3, R2).*
- *“Es muy importante ya que ayuda para mejorar en aquellas cosas que tal vez no estoy tan bien, también me ayuda a entender o a comprender o seguir con aquellas cosas que también estoy haciendo bien. Sirve como para mejorar*

*aquellas cosas que no están tan bien y seguir en aquellas que están bien”*  
(E4, R2).

- *“Es importante ya que es un momento de reflexión de uno, en la cual nosotros tenemos que ir todo el tiempo, después de cada proceso, retroalimentarnos, tomar conciencia que fuimos haciendo bien, que no para poder ir mejorando e ir cambiando las fallas que puedan haber en el proceso. Beneficia bastante porque así como nosotros hacemos retroalimentación, reflexionamos o ese tipo de cosas, también nos sirve para poder utilizarlo con los estudiantes, la cual ellos lleguen en su proceso de aprendizaje desde su inicio y ellos también tengan habilidades para poder ser autónomos en ese aspecto y poder reflexionar y llegar a eso”* (E5, R2).
- *“Considero que es un ejercicio súper importante y relevante ya que constantemente tenemos que estar actualizando y analizando críticamente todo lo que hemos hecho para poder avanzar y crecer, y encontrar los puntos fuertes y débiles para así avanzar y así no cometer los mismos errores”* (E6, R2).
- *“Beneficia en cuanto al reconocimiento como dije, de las fortalezas y debilidades para ir mejorando con el tiempo o sea puede que uno realice las actividades pero no las reconozca porque es uno quién está haciendo la actividad pero si hay otra persona que te está observando y tiene experiencia, obviamente te puede mejorar en tu proceso formativo [...]”* (E7, R2).
- *“Uno como persona nunca es capaz de ver la totalidad de las cosas que uno hace de su misma perspectiva porque uno ve solo hacia adelante, en cambio una persona que esté exteriormente a mí, un tercero puede ver la perspectiva*



*de mis acciones desde otros puntos de vista... entonces muchas veces es importante no necesariamente porque yo lo haga tan mal una cierta acción sino que porque pueden darme visiones desde otros puntos de vista de cosas que a lo mejor no vi porque mi visión no alcanzaba para ver aspectos” (E8, R1).*

- *“Yo creo que es súper importante porque como dije te ayuda a mejorar la práctica para que uno pueda ser una mejor profesional [...] A mí por lo menos en práctica me ayudó a cambiar algunas cosas que yo no me di cuenta que podía hacer mejor, me ayudo a planificar mejor, a tomar mejores decisiones con respecto a lo que tenía que hacer dentro de la sala” (E9, R2).*
- *“Sí, es súper importante porque a nosotras nos permite ir mejorando nuestras prácticas profesionales y toda las labores que vamos realizando dentro de la sala y nos preparan de mejor manera igual para poder ser al final una buena profesora” (E10, R2).*
- *“Bueno, por lo que nos enseñaron en la universidad yo creo que es como lo principal para poder hacer bien nuestro rol de profesora, es lo más importante porque así nos vamos dando cuenta de qué cosas... qué errores cometimos dentro de la sala o con los chiquillos, qué cosas hicimos bien para potenciar esas. Entonces es súper importante, yo creo que es una habilidad que uno tiene que ir desarrollando con el tiempo. Me va a beneficiar porque me va a permitir llevar de mucha mejor manera las clases con los estudiantes, hacerlas mucho más individualizada y no solo el beneficio es para mí sino para los estudiantes” (E11, R2).*

- *“Para ir mejorando las prácticas pedagógicas e ir mejorándolas, cambiándolas, transformándolas mmm de repente también como para nutrirlas de las opiniones de otros profesionales o de los mismos estudiantes, a veces también ellos retroalimentan mucho de lo uno hace en el aula... Y también nosotras como practicantes... también dar la instancia para que la profe muchas veces se cuestione sus propias prácticas pedagógicas [...] porque nosotros también vamos como comúnmente dicho, vamos con un pensamiento mucho más nuevo, más fresco y vamos con ojos nuevos a ver problemáticas que probablemente las profes o asistentes son en realidad como comunes que pasan desapercibida en cierta medida con los chiquillos”*  
(E12, R2).

Luego de analizar las diferentes respuestas sobre la relevancia que le adjudican a la retroalimentación, se puede concluir que todos los participantes mencionan que es muy importante, ya que este proceso les permite una mejora significativa de sus prácticas, como resolver situaciones que suceden en el contexto de práctica profesional y asimismo adquirir competencias enriquecedoras para el futuro profesional. Sumado a esto, algunos participantes destacan la importancia de la retroalimentación como un beneficio a terceros, esto quiere decir que a través de este proceso el profesor en formación permite que el profesor mentor cuestione sus propias prácticas.

#### **4.1.2 Organización del proceso de retroalimentación**

##### **Contenido**

Para que la retroalimentación sea efectiva debe centrarse en compartir ideas e información que genere desafíos cognitivos que posibilite al profesor en formación

revisar errores, identificar mejoras, modificar acciones o actitudes, entre otras. Además, considerar alternativas en conjunto para establecer un plan de mejora con el fin de adquirir competencias esperadas, y no sólo ofrecer consejos o sugerencias. Es importante considerar que la retroalimentación entregada sea concisa y de utilidad para el profesor en formación, evitando de esta forma la sobrecarga de información (Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphang-Lam, 2017).

A continuación se exponen los datos brindados por los participantes que referencia el contenido que se presenta en la instancia de retroalimentación:

- *“[...] mencionaba todo lo que yo hacía bien y también lo que debía seguir mejorando [...]”* (E1, R3).
- *“[...] me iba diciendo después de la clase que es lo que yo hacía bien y que había que cambiar”* (E2, R3).
- *“[...] los primeros minutos era para definir lo que se iba hacer durante la semana, se planificaba todo y después ya venía el tema de como lo había hecho durante los días anteriores [...] la profe siempre me iba diciendo como ‘está bien, pero podríamos hacer esto otro’[...]”* (E3, R5).
- *“[...] me daba sugerencias como súper chiquititas en relación a como lo hice durante la clase [...]”* (E4, R5).
- *“[...] me dijo yo no he visto ciertos puntos y espero verlos en la segunda evaluación [...]”* (E5, R5).
- *“[...] siempre fueron conversaciones con respecto al día a día, lo que iba sucediendo durante el día y al final cuando yo empecé a realizar las clases [...]”* (E6, R3).

- “[...] me dijo como las cosas que debía mejorar, pero solo fue eso” (E7, R3).
- “Bueno, la retroalimentación era bastante básica en realidad porque mi profesora mentora no hacía muchos comentarios acerca de mis prácticas, siempre me decía que estaba bien [...]” (E8, R3).
- “[...] la profesora me iba diciendo las cosas que yo había hecho bien, en qué creía que podía mejorar, o qué me había costado, que era lo que se me dificultaba y no sé, siempre me felicitaba o intentaba como darme ánimo [...]” (E9, R3).
- “[...] mi profesora siempre empezaba diciéndome las cosas buenas que yo estaba haciendo [...] y después de decirme todo lo bueno, me decía así como ‘sabes que esta parte la podrías mejorar’ [...]” (E10, R3).
- “[...] ella me dijera ‘lo hiciste súper bien o mira en este faltó fijarte más en este estudiante... aquí estuviste fallando un poco, para la próxima ten ojo con esto’ [...]” (E11, R3).
- “[...] era poco lo que me decía en realidad porque me decía que no, que siempre iba súper bien, nunca me decía así como ‘eso está mal’ [...] me decía como ‘quiero saber cómo estás tú’ y siempre me preguntaba como primero por mí pero en el sentido personal... después ella me decía ‘no mucho que decir, está súper bien’ [...] ella como que solo me daba su opinión sobre como yo lo estaba haciendo, era más una opinión que una retroalimentación[...]” (E12, R3).

A través de los datos propiciados por los participantes acerca del contenido, se infiere que la información proporcionada en la retroalimentación por los profesores mentores estaba enfocada, en su mayoría, en opiniones acerca

de las prácticas realizadas, más que crear instancias en las cuales el profesor en formación fuese quien construyera su propio aprendizaje y su propia crítica con respecto a su desempeño. Algunos de estos comentarios se centraban en resaltar y mencionar las buenas prácticas haciendo uso de frases como: “esto está bien”, “súper bien”, “felicitaciones”, entre otras. Por otra parte, en algunos casos, los mentores utilizaban frases como ‘esto podrías mejorar’ cuando los resultados no eran los esperados. Finalmente, los participantes expresan que los profesores guías entregaban sugerencias de resolución de problemas y mejora de acciones.

### **Frecuencia:**

La retroalimentación debe darse a tiempo y enfocada en acciones o conductas actuales, más que en las pasadas, debido que de esta forma se puede fortalecer una conducta o crear un plan de acción para mejorar, con el fin de encontrar nuevos caminos para lograr las metas. Diversos autores recomiendan que la retroalimentación se realice con frecuencia con el objetivo de mejorar el propio desempeño (Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphang-Lam, 2017). Asimismo Gibbs & Simpson (2009) plantean que para que la retroalimentación sea útil, es importante que se ofrezca con bastante regularidad y basada en porciones pequeñas de información, ya que cuando la retroalimentación es postergada, difícilmente se logrará el objetivo de mejorar el aprendizaje.

Los datos extraídos de la entrevista a los participantes sobre esta categoría, son los siguientes:

- “[...] *teníamos reuniones una vez a la semana [...]*” (E1, R5).

- *“Mi profesora al principio no hacía mucha retroalimentación, igual yo no tenía mucha experiencia en pedir retroalimentación [...]” (E2, R3).*
- *“Nosotros nos juntábamos con la profe una vez a la semana los días martes después de la clase cuando se iban todos los chiquillos [...] después eso de juntarse todos los martes como que se fue perdiendo con el tiempo [...]” (E3,R3).*
- *“No fue un proceso constante como que se diera siempre, sino que se dio después de cada evaluación, luego de la primera y segunda evaluación [...] pero igual me retroalimentaba luego de cada clase, aunque eran comentarios muy pequeños o sugerencias pequeñitas [...]” (E4, R3).*
- *“[...] retroalimentación de un profesor mentor, no hubo [...] mi profesor mentor no hizo retroalimentación, nada, ni siquiera hizo un estudio, si siquiera leyó antes, o antes de que uno hiciera una actividad o algo, ella no leyó nada [...]” (E5, R3).*
- *“Dentro del centro es un poco difícil llevar este proceso por falta de tiempo, ya que muchas veces las profesoras se iban antes porque tenían otras reuniones [...] convenimos un día y un horario que era el lunes de 12:30 a 12:45 [...] al inicio eran más continuas, más secuenciales las retroalimentaciones, pero después con el tiempo fue costando un poquito [...]” (E6, R3).*
- *“Fue solo una vez al momento de entregar la primera nota [...]” (E7, R5).*
- *“[...] nos juntábamos una vez a la semana y me retroalimentaba durante la semana [...]” (E9, R5).*

- “[...] una vez al mes, de repente era más seguida... al principio sobre todo cuando era solo yo era mucho más seguida, como una vez a la semana me entregaba retroalimentación, después cuando empezaron a llegar niñas en práctica fue más complejo [...]” (E10,R5).
- “[...] todos los días me hacía como una retroalimentación breve, como bucha ‘hoy estuviste bien’, ‘te felicito’, ‘te salió bien’ [...]” (E11, R5).
- “Uy poquitas, pocas la verdad [...] no se dio mucho la instancia, más que las dos veces que se evaluó [...]” (E12, R3).

Con respecto a los datos entregados por los participantes, se evidencia que la frecuencia de la retroalimentación dada por los profesores mentores a los profesores en formación dependía de cada contexto, ya que en algunos casos la retroalimentación se intentó dar una vez por semana, pero esto se fue perdiendo a medida que los tiempos de los profesores mentores disminuían y las tareas aumentaban; en otros casos, se otorgaba una vez al mes o sólo en las instancias de evaluación formativa de los profesores en formación. Por otro lado, se develó que en un caso en particular no se realizó retroalimentación durante la práctica profesional.

### **Tiempo y espacio**

Con respecto al tiempo, los autores recomiendan que la retroalimentación sea dosificada y enfocada en aspectos específicos con el fin de evitar la sobrecarga de información entregada al profesor en formación. Por lo mismo, los autores sugieren que tenga una durabilidad de 20 minutos aproximadamente. En cuanto al espacio, los autores aconsejan que el lugar en el cual se realiza la retroalimentación, sea en un espacio privado, en donde se propicie un clima acogedor y de confianza con el

fin de promover un diálogo fluido favoreciendo momentos para compartir información personal y/o privada. Es importante evitar dar retroalimentación correctiva en público (Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017).

En cuanto al tiempo y al espacio, los participantes proporcionaron los siguientes datos:

- *“[...]teníamos reuniones una vez a la semana [...] tenía una duración de media hora a 20 minutos, a veces un poquito más... es que los tiempo son realmente ajustados[...].”* (E1, R5).
- *“[...] después de la clase, una cosa así, pero así rapidito como después del recreo y después había que entrar a la otra clase [...].”* (E2, R5).
- *“Nosotros nos juntábamos con la profe una vez a la semana los días martes después de la clase cuando se iban todos los chiquillos [...] en general duraba unos 15 minutos la reunión que teníamos [...].”* (E3, R3-R5).
- *“Convenimos un día y un horario, que era el lunes de 12.30 a 12.45 [...] se realizaba dentro de la oficina de la sala [...].”* (E6, R3-R5).
- *“Fue sólo una vez al momento de entregar la primera nota. Fue en la sala de ella... aula de recurso y duró aproximadamente veinte minutos”* (E7, R5).
- *“Generalmente en los recreos o durante la misma clase [...] nunca hubo una retroalimentación programada, sólo cuando se daba la oportunidad de decirme algo, lo hacía”* (E8, R5).
- *“Al final de la jornada íbamos a una oficina aparte y revisábamos como lo que yo había hecho durante la semana [...].”* (E9, R3).



- *“Generalmente eran después de que todos se iban [...] me llevaba a la oficina y me retroalimentaba [...] media hora, veinte minutos... igual se daba su tiempo en retroalimentarme”* (E10, R5).
- *“[...] cuando nos tenían que evaluar, que creo que fueron dos veces en el semestre... se preocupaba de que fuera un espacio donde estuviéramos solas, estuviera tranquila, en silencio, ojalá una sala para nosotras dos sola y se tomaba el tiempo de ir punto por punto [...] la profe en 15 minutos te evaluaba [...]”* (E11, R5).

Basado en la información entregada por los participantes con respecto al tiempo disponible para llevar a cabo la retroalimentación, se infiere que el tiempo variaba según la programación de la retroalimentación; cuando los profesores mentores fijaban un horario para llevar a cabo el proceso, éste duraba alrededor de 15 a 20 minutos, en otros casos cuando no era planificada, la duración del proceso era breve. Por otra parte, se manifiesta que los espacios utilizados para la retroalimentación también se ven afectados por la programación del proceso, al igual que el tiempo, debido a que cuando una retroalimentación era planificada, se utilizaba un espacio donde se propiciaba la privacidad y tranquilidad que este proceso requiere para el diálogo, al contrario de aquellas retroalimentaciones que no eran programadas, en las cuales se utilizaban espacios y momentos inoportunos, como: recreos, fuera del aula y en medio de actividades.

#### **4.1.3 La reflexión en el proceso de retroalimentación**

La retroalimentación es un proceso que impacta en el desarrollo como aprendices reflexivos de los profesores en formación, con el objetivo de que logren construir prácticas que permitan la transformación hacia un docente reflexivo. Solo a través

de una retroalimentación sistemática y formativa ofrecida por el profesor mentor es que se promueve y empodera a un profesional reflexivo y autocrítico que realice un análisis de su desempeño y acciones, que sea consciente de sus fortalezas y debilidades, logrando de esta manera motivar la identificación de estrategias de mejora, siendo capaz de tomar decisiones pertinentes frente a sus prácticas, competencias, desempeño y retos que se enfrentan en el quehacer pedagógico (Anijovich, 2010; Alvarado García, 2014; Insuasty & Zambrano, 2011).

Con respecto a la reflexión durante la retroalimentación, los participantes entregaron los siguientes datos:

- *“[...] siempre me hacía preguntas, o sea la primera pregunta era ‘¿Cómo te sientes?’ entonces como que de ahí ella daba paso para ir viendo por ejemplo, si era una ejecución, ver cada momento de la clase... eso” (E1, R6).*
- *“[...] después del taller como que ahí mi profe...como que empezó más... como que yo me diera cuenta de lo que yo estaba haciendo, porque antes era como ‘esto hiciste bien, esto hiciste mal’ y después de ese taller como que ella empezó a decirme ‘¿Qué crees que hiciste bien? ¿Qué crees que hiciste mal?’ y ahí hacíamos más intercambio de ideas” (E2, R6).*
- *“En general eran sugerencias más que nada, como por ejemplo: ‘podríamos tomar esto, está bien, pero podríamos hacerlo de otra forma’ eran más como tips que concientizar” (E3, R6).*
- *“No, no me hacía reflexionar, o sea en poquitas ocasiones cuando aplicaba las clases, al final me decía como ‘¿Cómo crees tú que esto podría llegarle de forma más didáctica a los chiquillos?’ o ‘¿Cómo crees tú que los chiquillos*

*entenderían mejor?’. Lo hizo en pocas ocasiones, pero igual se daba” (E4, R6).*

- *“Sólo me dio sugerencias como ‘hay que creerse el cuento’. Ese fue un término que escuché de ella que fue para hacer mi primera actividad, eso fue todo [...]” (E5, R6).*
- *“Bueno al inicio la primera pregunta que me hacía era ‘¿Qué opinas de tu desempeño?’ era como ‘¿Qué crees que hiciste bien? ¿Qué crees que hiciste mal y cómo podrías mejorar?’ entonces hacía que yo primero me viera desde afuera y diera las sugerencias y ella iba añadiendo y sumando lo que me faltaba [...]” (E6, R6).*
- *No sé, según yo no porque a veces me dejaba sola haciendo cosas o en la mañana tenía que hacer trámites y yo me hacía cargo del aula de recursos, de ir a las salas y siempre me decía ‘no, no, no... si está bien, vamos bien, sigue no más, está perfecto, dale no más’. Nunca me dijo ‘oye, ¿estás segura de esto?’ yo creo que a lo más se daba cuando hacíamos las adecuaciones curriculares [...] como que ahí fue donde más se vio de cierta forma cuestionamiento [...]” (E7, R6).*
- *“No realmente. Como te digo, la retroalimentación era muy básica entonces generalmente era como ‘ah, esto tendrías que hacerlo de tal forma mejor’ generalmente era sólo eso... no había mayor reflexión pedagógica, no vi que existiera tanto eso en la práctica” (E8, R6).*
- *“Sí, o sea si me ayudaba a reflexionar porque me hacía preguntas... como ponte tú ‘¿Qué crees que hiciste bien?’ o ‘¿Qué crees que pudiste mejorar?’ Entonces yo tenía que responder y en base a eso ella me decía ‘sí, yo creo*

*lo mismo' o 'yo creo que tú también...' y como que ahí iba agregando más cosas, pero siempre surgía de preguntas que ella me hacía a mí para que yo como que reflexionara al respecto" (E9, R6).*

- *"Creo que igual de repente me hacía preguntas como 'mira, tú hiciste esto ¿Qué piensas de esto?' y ahí yo le contestaba y como que igual en cierto modo me ayuda a reflexionar respecto a algunas prácticas, no era siempre, no voy a decir que en cada retroalimentación que tuve lo hacía, pero si lo empezó a hacer en un momento determinado y fue de bastante ayuda" (E10, R6).*
- *"Bueno yo creo que eso se dio más como todos los días después de las clases conversábamos estos ratitos... ahí como que ella me daba el tiempo de que yo le dijera mis inquietudes, así como 'profe, yo siento que esto no me resultó' o 'como podía hacer para mejorar esto', y así se daba esa conversación con ella, pero más que nada eso. Era diaria, en verdad... bucha, si es que lo llegó a hacer alguna vez, yo creo que lo hizo como casualmente, no por la intención de hacerme reflexionar a mí" (E11, R6).*
- *"Sí, pero era como más porque yo lo forzaba... pero por ejemplo cuando teníamos que entregar los productos del portafolio, yo era como 'Profe, estoy haciendo esto... me pidieron esta información, pero no sé ¿qué te parece?' y ella me decía 'mira, hay una guía de la cual te puedes guiar y que puedes leer'... pero no era así como súper no sé... no era muy reflexiva la verdad... a mí se me daba más eso con la asistente, ella me decía así como 'mira, para la alumna x... ella trabaja de esta manera' y ahí como que yo hacía clic, y como que con la profe no tanto" (E12, R6).*

A partir de los datos obtenidos con respecto a la reflexión en el proceso de retroalimentación, se infiere que gran parte del grupo de participantes no fue protagonista de su propio desempeño en cuanto a la concientización de sus fortalezas y debilidades, ya que el profesor mentor les facilitaba la información para resolver problemas, en otras palabras, les indicaba el camino para llegar a las soluciones limitando la autonomía del profesor en formación con respecto a su propio aprendizaje. Sin embargo, en una menor parte del grupo de participantes, en el proceso de retroalimentación, los profesores mentores fueron facilitadores y orientadores del aprendizaje, promoviendo la reflexión y análisis de sus prácticas y desempeños a través de la formulación de preguntas abiertas.

#### **4.1.4 Características de los profesores mentores**

Un mentor es aquel que conoce y regula sus propios procesos con respecto a la construcción del conocimiento, tanto cognitivamente como emocionalmente, y hace uso estratégico de los mismos aplicándolos a los escenarios específicos y a las situaciones a las que se enfrenta. Por lo tanto, ser un mentor competente consiste en tener conocimientos sobre cómo intervenir, saber relacionarse, utilizar el conocimiento estratégicamente, ir perfeccionándose y comportarse de acuerdo a valores tanto personales como profesionales. Asimismo, es importante que el mentor establezca los objetivos, que tenga expectativas positivas con respecto a la tarea asignada al profesor en formación y finalmente que cuente con habilidades de escucha activa, que logre establecer relaciones de empatía y que haga de la mentoría una experiencia satisfactoria (Vélaz, 2009).

Luego de revisar las entrevistas realizadas a los participantes, se obtuvieron los siguientes datos:

- *“Destaco que ella siempre le dio énfasis a lo positivo y siempre la retroalimentación fue con un lenguaje propositivo, nunca ella destacó o mencionó aspectos negativos sino qué cosas hay que seguir mejorando [...] algo importante que destaco de mi profesora mentora es que ella siempre se hacía el tiempo de conversar, independiente que hay hartas cosas, ella es muy organizada [...]” (E1, R4-R5).*
- *“[...] mi profe era como muy empática con el rol de alumna en práctica, como que ella recordaba mucho como ella fue como alumna en práctica [...]” (E2, R4).*
- *“[...] ella siempre estaba ahí para apoyar el proceso. Además de eso siempre estaba actualizando su conocimiento, siempre tenía esas ganas como de seguir aprendiendo y también usaba harto la tecnología [...]” (E3, R4).*
- *“[...] me trata de involucrar con los papás, me daba el espacio para conversar con ellos, intentaba involucrarme en su proceso [...]” (E4, R4).*
- *“Como fortaleza puedo decir que fue una profesora que me dejó trabajar libremente... en realidad ella no se involucró más allá, tuve que hacer mi trabajo completamente independiente [...]” (E5, R4).*
- *“Es muy organizada, súper sistemática, súper dinámica, súper cercana a los chicos, es una profesora que le encantan los niños, entonces esta para trabajar con los niños pequeños, ese es su fuerte. Conoce muchos juegos, tiene mucho manejo de conducta, para establecer orden, para inhibir ciertas conductas. Sabe cómo decir las cosas, es súper empática, destaca siempre lo bueno, lo positivo y desde ahí comienza hablar sobre lo negativo, nunca regañando, nunca criticando sino que con la idea de ayudar a la persona sin*

*hacerla sentir mal, tratando de entender que es parte del proceso [...]” (E6, R4).*

- *“Era una profesora organizada, sabía atender a las necesidades como del momento, tenía harta experiencia [...] igual era cariñosa, sabía llegar a los estudiantes, tenía buenas relaciones con sus colegas... como que sabía su lugar en el colegio o su rol más bien” (E7, R4).*
- *“La paciencia que ella tenía porque era una persona que yo nunca pude ver que se molestara o que demostrara al menos que estaba molesta, o que estaba alterada o ansiosa frente a una situación... ella era una persona muy ecuánime frente a todo lo que ocurría, cuando un estudiante era desafiante o cuando había algún conflicto interno con otros profesores, ella siempre actuaba de manera muy paciente y calmada, yo creo que es uno de los aspectos que más destaco de ella. La capacidad para poder planificar las actividades [...] siempre tenía todas las actividades listas antes de empezar, nunca improvisó” (E8, R4).*
- *“Siempre destacaba lo positivo [...] la forma de decirte las cosas también era buena, no te sentías atacada o que te estaba criticando... te hacía sentir bien mientras te daba los consejos [...] siempre me felicitaba o intentaba como darme ánimo o también como subir mi... darme más confianza. Como que a veces sentía que yo estaba haciendo todo mal, pero ella me daba mucho ánimo” (E9, R4-R3).*
- *“[...] el hecho de que nunca me sentí así mal cuando ella me daba las retroalimentaciones porque igual uno de repente sabe que no está haciendo las cosas tan bien como debería o que siempre se puede mejorar pu,*

*entonces ella nunca me hizo sentir así como ‘oye, a ti te falta mucho’ o como ‘no, en realidad son detalles y que se pueden ir mejorando’, entonces en ese sentido yo sentía igual que me estaba ayudando bastante [...]” (E10, R4).*

- *“Para mí la comunicación fue súper importante, como esa cercanía que se genera con la profe yo creo que es lo más beneficioso para uno... como que uno toma esa confianza con ellos, entonces como que eso es lo más destaque... de que se da esa confianza de que uno pueda preguntarle las dudas o que ellas te corrijan y que uno no se sienta atacado... la buena comunicación que existe entre ellos, la buena disposición a ayudar y eso de que nunca te traten como inferior así como que tú estás aprendiendo, sino que te ven como a la par, te tratan como una colega más y eso igual ayuda caleta a la confianza en uno mismo [...]” (E11, R4).*
- *“Bueno, lo que encontraba que la profe tenía bueno era que ella tenía una súper excelente llegada con los chiquillos y que donde era un curso adolescente, ella era... tenía un rol de amiga y era súper bonito desde el punto de vista que los chiquillos les cuesta establecer relaciones interpersonales con sus pares y que se yo... sabía muy bien manejar a su curso, creo que en cuanto al manejo del grupo ella era muy excelente... eh y que bueno, es amorosa y toda la cosa... pero... cuando uno está en el aula maneja muy bien...” (E12, R4).*

Basado en las respuestas de los participantes, en cuanto a las características de los profesores mentores, se destacan las siguientes características que tuvieron una mayor predominancia: uso de lenguaje propositivo, uso de un lenguaje constructivo, establecimiento de relaciones de empatía y afectividad. Asimismo emergen



características que pertenecen a casos particulares, en los cuales se destacan: la paciencia, la actualización de sus conocimientos, la sistematización, el dinamismo, la planificación y organización, el manejo de estrategias pedagógicas y la disposición a ayudar. Cabe destacar, que algunas de las características que no fueron mencionadas o destacadas por los participantes no significa que los profesores mentores no las posean.

Paralelamente, de los datos entregados por los participantes, surgieron diferentes aspectos que los profesores en formación consideran que los mentores deben mejorar, tales como:

- *“[...] las instancias de retroalimentación que hay en la escuela, creo que los tiempos en la escuela son muy rápidos [...]” (E2, R4).*
- *“[...] muchas veces no se organizaba mucho con el tiempo, de repente empezábamos hacer un trabajo con todas las ganas del mundo y hubieron un par de veces que no los terminamos” (E3, R4).*
- *“Algo que podía mejorar era su trabajo con la técnico porque siento que entre ellas no había mucha comunicación y eso como que igual afectaba todas las relaciones porque yo tenía que tratar aparte con la docente y aparte con la técnico. Y además que no se involucrara a la técnico en el proceso de retroalimentación, porque yo siento que ella (técnico) estaba la mayor parte del tiempo conmigo y creo que igual era una figura importante en el proceso de retroalimentación” (E4, R4).*
- *“[...] Hay que mejorar muchas cosas como el acompañamiento de tu proceso y la retroalimentación” (E5, R4).*

- *“A veces igual era un poco distraída, porque teníamos cosas que hacer y se le olvidaban igual la cantidad de tareas que tenía, entonces podría haber sido un poco más atenta como a ciertas cosas que había que tener” (E7, R4).*
- *“Yo creo que en el tema de la retroalimentación, como lo mencioné principalmente, yo tuve una muy buena experiencia de práctica, pero sentí que eso faltó muchas veces... que más allá de que las cosas estuvieran bien, que ella pudiera darme algún consejo en cuanto a cosas incluso no pedagógicas sino como la actitud que tenía que tener frente a un estudiante a veces, cosas que uno no sabe. Siento que en el tema de la retroalimentación faltó porque uno sin experiencia laboral cuando se enfrenta después a un trabajo es muy difícil poder saber en qué cosas hay que mejorar si nunca nadie te ha dicho, y es más complejo cuando te lo dice una persona de otro punto de vista como colega o como jefe. En cambio es la instancia de la práctica profesional donde hay cosas que uno puede pulir sin pasar a llevar muchas veces sus susceptibilidades que uno puede tener” (E8, R4).*
- *“Yo creo que quizás a veces no había mucho tiempo, como que se le olvidaba un poco entonces había que andarle recordando... eso es como lo único, que a veces se le olvidaba retroalimentar y yo tenía que pedirle” (E9, R4).*
- *“Yo creo que al menos en el tema de la retroalimentación pasaba primero que era muy difícil que me retroalimentara... no sé, como que yo tenía una retroalimentación así como una cada un mes, y segundo que igual encontraba que cuando llegaba el momento de que yo le pedía una retroalimentación, ella... claro, me decía “no, si está todo bien”, pero después la verdadera retroalimentación venía después de darme la nota [...] entonces*

*si ella no me decía en el momento en que yo le solicitaba una retroalimentación como estaban siendo mis prácticas y ella me decía en realidad que estaba todo bien y después me entregaba... me daba un retroalimentación más compleja, no... no tenía mucho sentido en cierto modo la retroalimentación [...] (E10,R4).*

- *“Amm igual era muy dispersa, entonces como que me perjudicaba a mí porque yo igual soy dispersa entonces dispersa más dispersa no juntaba, pero solo eso yo creo, nada más” (E11, R4).*
- *“Mejoraría quizás que se ella se organizara mejor como profesora, creo que le falta orden y a pesar de que ella trata de ordenarse mucho... creo que es muy no sé... muy dispersa y a veces tener un pensamiento pedagógicamente más divergente [...] como que cambiara un poco los métodos... los métodos que usaba” (E12, R4).*

Luego de revisar los datos entregados por los participantes, surgen propuestas de mejoras de las cuales se destaca principalmente la optimización del proceso retroalimentación, al igual que se manifestaron diversas sugerencias en casos particulares como: mayor supervisión en el acompañamiento durante la práctica profesional, fortalecer el trabajo colaborativo entre el docente y asistente de la educación y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas y de organización. Cabe mencionar que, al igual que las características destacadas por los profesores en formación, estas sugerencias no aplican para todos los profesores mentores.

#### **4.1.5 Tipos de relaciones en mentoría**

Para que la retroalimentación sea una instancia efectiva y enriquecedora, es importante que se lleve a cabo en un clima ameno, constructivo, afectivo, tranquilo,

donde prevalezca el apoyo, la empatía y la confianza mutua promovida por el profesor mentor por medio de una comunicación bilateral y de respeto, donde el profesor en formación pueda expresar sus emociones, inquietudes, sugerencias, su propia perspectiva acerca de sus experiencias y sentir la libertad de fallar puesto que a través de los errores se puede aprender y modificar su desempeño, sin temor de ser juzgado o criticado (Anijovich, 2010; Alvarado García, 2014; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2011; Mckimm, 2007; Vélaz, 2009).

- *“Bueno yo creo que al principio es un poco más complejo, pero a medida que va pasando el tiempo igual uno se conoce más, aunque siempre con una relación como de asimetría... que ella es la profesora, uno la estudiante de pasantía, bueno siempre con respeto, pero sí confianza frente cuando yo sentía como que algo no me hacía sentir cómoda se lo comentaba y... si” (E1, R7). “Si, o sea yo bien, o sea nunca me sentí mal, siempre ella usaba un lenguaje propositivo, entonces en ningún momento te trataba mal, no había eso sino que siempre en un lenguaje de respeto, de mejorar la prácticas pedagógicas” (E1, R8).*
- *“Si, yo tenía harta confianza con mi profe, o sea tengo porque sigo hablando con ella, pero si harta confianza como que es lo más importante al principio, como hacer una relación en el que yo pueda decirle algo y ella pueda decirme algo y que no haya como un conflicto, entonces... igual yo tengo un problema, que yo soy muy poco crítica con algo, entonces como que en el momento me cuesta ver que pudo estar mal, entonces como que después yo reflexionando sobre las clases pude haber dicho ‘ya esto pudo ser mejor’, pero que yo recuerde que le haya como criticado una clase de ella, no la*

verdad” (E2, R7). “Al principio como que sentía frustración, o sea si ocurría algo que yo sentía que era mi culpa como ‘bucha, pude haberlo hecho mejor’ como que sentía un poco de frustración, pero después como entrando en confianza igual uno va aprendiendo, entonces las críticas se tomaban como más livianas, constructivas” (E2, R8).

- “Podría decir que casi nunca tuve algún drama con la profesora, a excepción de una vez que hubo como algo, en cierta fecha que como que quebró un poquito la relación, pero igual después se retomó y no hubo ni un drama” [...] (E3, R7). “En general, la recomendación puede venir de cerca, pero siempre eran comentarios positivos, salvo un caso en particular [...] esa vez yo me sentí bastante frustrado, fue una experiencia bastante fome porque esto fue un viernes y estuve todo el fin de semana casi queriendo dejar el centro, pero llegué el lunes a clases y vi a los chiquillos y se me pasó todo. Después me fui apoyando en la asistente y en las chiquillas de pasantía, después con la profe era una relación más ‘profesional’, pero no en mala onda. Después pasó todo eso y todo normal” (E3, R8).
- “La relación con la profe fue siempre súper buena, así que yo creo que tenía la confianza para decirle o preguntarle cómo podría hacerlo mejor. Por ejemplo si ella realizaba las clases netamente no le decía nada, si las clases las hacía yo le daba sugerencia, pero no, no me sentía con la autoridad para sugerirle cosas” (E4, R7). “Bien porque la profe siempre trato de decirme las cosas de buena forma, siempre cambio las cosas para que sonaran más suaves o quizá habías cosas que yo tenía que mejorar, pero ella lo decía de

*buena forma y yo lo entendía. Ella me ayudaba a empoderarme y me decía como 'lo hiciste súper bien' y eso me daba la confianza para seguir"* (E4, R8).

- *"Lo que pasa es que tiempos como a solas para conversar no habían muchos, pero no era una persona con la cual uno no pudiera decir lo que pensaba. En práctica uno también se somete mucho porque con el miedo de cómo te van a evaluar después, así que uno mide lo que uno quiere sugerir o lo que ves mal o lo que no te gusta, uno tiende como a guardárselo porque también uno se preocupa de las notas que te puedan colocar después si es que uno encuentra alguna falla o no esté de acuerdo con su sistema"* (E5, R7). *"A ver cuando a mí me hacen comentarios de mi quehacer en ese aspecto, trato siempre de tomar las cosas con altura de mira, siempre en pos de mejorar porque de la única forma que uno aprende porque uno no puede hacer todo bien, tiene que haber alguien que te diga 'lo podemos hacer de otra forma'... en ella no lo vi, pero en prácticas anteriores si hubieron profesores comentarios y en la cual me ayudaron a mejor varios aspectos en ese sentido. Y siento que te sirve para eso, para mejorar, para avanzar"* (E5, R8).
- *"Siempre fue una relación amena, cercana, de hecho las instancias o días que yo llegue como más 'bajoneada' u otro ánimo, ella lo notaba y me preguntaba qué me pasaba porque me veía con otra cara y eso, en general se dio esa relación súper buena, de confianza igual, de yo poder abrirme con ella, no lo hago generalmente pero ella daba las instancias, los espacios de poder decir 'podríamos hacer esto o planificar esta salida' y así"* (E6, R7). *"Siempre reaccioné bien, o sea es que nunca tuve un reto por parte de ella,*

*pero cuando recibía ‘retos externos’, ella me explicaba el por qué me decían ciertas cosas y que no lo tomara mal porque todo me iba a servir para cuando trabajara. Nunca me sentí mal con ellas, de hecho siempre me recalca eso, que nunca me frustre frente a los comentarios, siempre quise hacerlo mejor y todo eso” (E6, R8).*

- *“No, yo creo que no porque igual le veía algunas prácticas que yo encontraba que no estaban como correctas y entonces igual habían estudiantes presentes y como que no era el momento de intervenir ahí porque ella igual estaba haciendo... estaba causando algo en los estudiantes, entonces yo no podía llegar y meterme y decirle “profe... no sé” no me daba como decirle y tampoco después porque como ella igual tenía caleta de experiencia podía ofenderse según yo, si le decía algo” (E7, R7). “Lo tomaba de manera positiva porque también ella me preguntaba cómo lo mismo de parte mía... que yo veía de ella como lo bueno y lo malo... entonces era como una retroalimentación la que tuvimos de manera recíproca cachai, entonces igual era cómodo porque conversábamos sólo las dos y nadie más sabía los comentarios que teníamos entre nosotras... o sea al final igual conversamos un poco, pero no fue como tanto retroalimentación sino que más fue como un cierre por decirlo al final de la práctica porque como ya no habían momentos para mejorar solo fue como un cierre porque era la última oportunidad que hubo para conversar yo con ella” (E7, R8).*
- *“Sí, durante los tiempos que nos dedicábamos a hacer material concreto, yo preguntaba muchas cosas como ella no me hablaba mucho, yo le preguntaba de todo... acerca de los estudiantes o qué actividades podría hacer con esto*

y con esto otro, o etc... cualquier cosa que se me ocurriera sobre la práctica yo le preguntaba muchas cosas y ella se daba el tiempo para responder. Eso, lo que ella no tenía era mucha iniciativa como para empezar ella como la conversación, pero así si uno le preguntaba estaba dispuesta a hacer todo... muy buena disposición, solo que ella no era muy protagonista para iniciar una conversación de ese tipo. Por mi forma de ser jamás le hubiera dicho que estaba mal” (E8, R7). “Trataba de mis tiempos libres en la casa de reflexionar y mejorar en eso...mis planificaciones las enviaba semanalmente todos los viernes, pero la profesora nunca me decía nada... yo asumía que veía los correos... siempre me encontraba todo bien, nunca hubo como algo negativo...no sabía cómo responder a eso. En la primera etapa de la práctica fue un poco frustrante porque ella no daba comentarios ni positivos ni negativos, entonces como que yo no sabía y estaba súper confundida porque cuando no te dicen nada como que asumes que las cosas no están muy bien” (E8, R8).

- “Sí, cuando conversábamos una vez a la semana y también en la sala...en el fondo no le encontraba tantas cosas malas como que decirle, pero si teníamos la confianza para yo poder hablarle lo que yo quisiera o yo lo sentía así, sentía la confianza para hablar con ella cualquier cosa” (E9, R7). “Siempre los tomé bien porque como decía... ella era como súper... como que sabía decir las cosas de una buena manera, entonces nunca me lo tomé a mal sino que siempre lo tomé como que lo estaba haciendo por mi bien, como para que yo pudiera mejorar” (E9, R8).



- *“Sí, en realidad la profesora es como súper abierta a sugerencias considero yo... siempre que hacíamos cosas, ella igual me preguntaba así como ‘¿Qué te parece?’ y yo decía ‘sí’ o ‘tal vez podríamos hacer esto’... entonces en cierto modo yo sentía que era como bastante abierta, y sentía la confianza para igual como consultar y poder dar sugerencias yo también” (E10, R7). “Yo creo que bien, igual al principio a uno como que le da vergüenza... es como ‘chuta, la jodí’, pero después no, como que igual ella nunca me lo hizo ver como una forma en la que fuera muy negativa, igual yo siento que no había manera de tomárselo mal porque como que en realidad era tan buena la manera en que lo decía que yo nunca me sentí así como ‘oh, qué onda’, ‘qué pesada’... era muy amena la forma en que ella me ayudaba y me daba mi retroalimentación, entonces igual yo la tomaba súper bien” (E10, R8).*
- *“Sí, eso es como lo que más destaco que me pasó, que se daba la confianza... yo le podía decir cualquier cosa y sabía que no me iban a mirar mal o nada... estaba la confianza para que las dos nos dijéramos las cosas” (E11, R7). “A los positivos, obvio que uno se siente como orgullosa, o sea satisfecha porque funciona lo que uno quiso. Ante los negativos, por mi forma de ser yo me frustró mucho, caleta... y me achacaba hartó, pero ahí siempre estaba la profe que me subía el ánimo y a mí en mi cara se me nota al tiro cuando me achaco y me decía ‘bucha, no te pongas triste, si a todos nos pasa hasta el día de hoy que hay clases que no funcionan no más po’. Entonces yo igual reacciono mal ante esas frustraciones, pero la profe siempre estuvo ahí subiéndome el ánimo...como que nunca intentó tirarme más pa’ abajo” (E11, R8).*

- *“Sí porque... de hecho me pasó algo que lo conté en una de las reuniones de práctica [...] entonces yo pensé mucho, pensé mucho y me las cabeceé hasta que un día me atreví en un ensayo y le dije ‘Le puedo decir algo...’ y ahí le dije así como... pero igual con distancia, como más no sé po, como más debajo de su rol de profe... [...] y como que se molestó un poco, y no sé yo sentí que se molestó un poco... se le cambió su idea porque ella era muy pegada con sus ideas, o sea si ella quería hacer... no sé, un dibujo de una flor y los chiquillos no podían pintar, no... tenía que ser el dibujo de la flor y la flor y la flor. Entonces como que a veces es muy pegada con esas cosas, quizás como por ese lado costaba un poco, pero yo por lo menos sabía cómo llegar, igual mi personalidad es como que yo lo digo no más, no va así como súper frontal ni nada... como faltándole el respeto, pero si estábamos en una instancia... aparte de que éramos paralelas, si bien era mi práctica profesional y ella mi mentora... no significaba que yo no sabía nada tampoco, entonces yo lo vi como por ese lado y dije no, somos colegas y estamos trabajando juntas, pero después ya nos tirábamos tallas entre las dos, entonces la relación era muy buena con ella” (E12, R7). “Emm como que uno no sabe qué decir cuando te dicen que está todo bien... uno duda siempre... pero eso igual, me ayudó la cosa de la retroalimentación efectiva de los siete pasos que hacen aquí en la U porque yo igual decía ‘pucha, yo veo fallas aquí con la profe, entonces ¿será tan bueno su ojo hacia mí?’ si ella falla un poco, entonces quizás lo que ve en mí... además que yo veía otras prácticas, había una niña que estaba haciendo su pre práctica y ella usaba los mismos métodos que la profe mentora [...] y la profe siempre le decía como ‘¡súper*

*bien!' y a ella la trataba como con más cercanía que a mí, así como más idolatrándola, pero en realidad yo ahora igual que lo pienso y sin ser así como ego ni nada, pero ella igual lo vio como que yo llegue a cambiar un poco este sistema que ella tenía y que yo creo que en el fondo, en lo más oscuro de sus pensamientos, ella sabía que no estaba del todo bien [...] yo creo que ella se dio cuenta y quizás a ella le hizo más clic mi práctica que a mí mi propia práctica [...] pero sí, yo me sentía bastante satisfecha [...] Nunca me dijo nada negativo, ni hacia mi persona, ni hacia mi yo como profe nada... nunca me dijo así como 'esto no está bien' o 'esto podría hacerse de esta manera' [...]]" (E12, R8).*

Luego de revisar los datos obtenidos por los participantes, se manifiesta que gran parte de las relaciones entre mentores y profesores en formación se generaron a partir de vínculos basados en la cercanía, la confianza, la empatía, el respeto y la afectividad. Sumado a esto, se expone que a pesar de la relación asimétrica que se establece entre los mentores y los estudiantes en práctica, gran parte de los profesores en formación sienten la libertad de entregar sugerencias y opiniones con respecto a las prácticas pedagógicas de los profesores mentores. Por otro lado, casos particulares expresaron que no sentían la libertad de sugerir u opinar acerca del ejercicio docente de los mentores, debido a características personales del profesor en formación, miedo a repercusiones en las evaluaciones formativas y finalmente porque no sentían la autoridad de juzgar el desempeño de quienes guiaron su práctica profesional. Por otra parte, se considera importante destacar el lenguaje expresivo utilizado por los profesores mentores al realizar comentarios, sugerencias o críticas constructivas, ya que los profesores en formación expresaron

que nunca se sintieron ofendidos, juzgados, criticados ni desalentados frente a las prácticas que debían mejorar; todo lo contrario, cuando los estudiantes en práctica sentían frustración debido a que, bajo su propia perspectiva no lograban los resultados esperados en diferentes actividades, fueron los mentores quienes los alentaron y los hicieron sentir más seguros y empoderados con respecto a su rol docente.

Con respecto a la reacción de los participantes frente a los comentarios positivos del profesor mentor, se manifiesta que fueron recibidos de buena manera provocando satisfacción y seguridad frente a sus prácticas. En cuanto a los comentarios negativos, se destaca que no hubo críticas negativas directamente debido a que, como se comentó anteriormente, los mentores entregaban la retroalimentación con empatía; es por esto que los participantes reaccionaron de manera positiva, ya que entendían que la retroalimentación era con el objetivo de beneficiar su desarrollo. A pesar de esto, casos particulares mencionaron que sentían frustración y vergüenza en algunas ocasiones, debido a sus características personales.

## **CAPÍTULO V**

### **CONCLUSIONES**

#### **5.1 Conclusiones y discusión**

Esta investigación, busca analizar la experiencia de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial con respecto a la retroalimentación proporcionada por los profesores mentores durante la Práctica Profesional en el año 2018. Para ello se investigó a un grupo de doce estudiantes de los cuales nueve de ellos realizaron su práctica profesional en el primer semestre y tres durante el segundo semestre del año 2018, en distintos centros educativos de la región del Bío Bío. Al aplicar el instrumento descrito en la investigación y conociendo los resultados, se obtuvieron un total de seis categorías de análisis, las que se validan en base de fundamentos teóricos. A continuación se presentan las conclusiones organizadas en las siguientes categorías:

#### **Conceptualización y relevancia de la retroalimentación**

Esta categoría emerge a partir de uno del primer objetivo específico de la investigación, el cual es determinar la conceptualización y la relevancia que le atribuyen al proceso de retroalimentación los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018, con el fin de responder la siguiente pregunta: ¿Cuál es la conceptualización y la relevancia que le atribuyen al proceso de retroalimentación los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial?

Con respecto a la conceptualización que le atribuyen los participantes, se concluye que gran parte de los profesores en formación entienden el proceso de

retroalimentación como la instancia donde el profesor mentor pueda dar una visión u otro punto de vista con respecto al desempeño docente del estudiante en práctica, a través de críticas constructivas, consejos, opiniones, directrices o sugerencias, con el objetivo de modificar y/o mejorar las prácticas. Por el contrario, en el mismo grupo de participantes, hay una minoría que expresa que la retroalimentación es una instancia que brinda una oportunidad para realizar un análisis crítico de su propio desempeño. Por último cabe mencionar que un participante en particular plantea que la retroalimentación es un proceso comunicativo bidireccional, en donde el profesor mentor y el profesor en formación tienen igualdad de libertad de expresar opiniones, sugerencias, críticas constructivas y comentarios en pos de un beneficio para ambos.

Luego de contrastar la información teórica con la empírica, se concluye que gran parte de los participantes de la investigación, quienes son estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, manejan términos claves sobre la retroalimentación, pero de una retroalimentación que no conduce ni promueve la reflexión, sino de una que se basa en sugerencias, comentarios y opiniones del profesor. Esto podría tener un impacto en las futuras prácticas de los profesores en formación cuando puedan ejercer como profesional de la educación, ya que el conocimiento que se posee es el que se lleva a la praxis, teniendo incidencia en la retroalimentación del aprendizaje de sus estudiantes y en aquellos profesores en formación que podrían mentorizar.

La conceptualización que dominan se describe en las siguientes respuestas:

- *“Por retroalimentación entiendo comentarios, opiniones o críticas que una persona puede hacer a una práctica o acción mía con el objetivo de que yo pueda mejorar en ese ámbito” (E8, R1).*
- *“Es cuando una persona te da sugerencias de cómo lo puedes mejorar... qué es lo que puedes cambiar, que es lo que hiciste bien... en el fondo son como consejos para que tu mejores tu práctica o las cosas que tú estás haciendo (E9, R1).*

Lo anterior da cuenta de que el tipo de intervención que conocen es prescriptivo, descrita por Heron (1990) como una intervención en la cual el asesor le dice directamente al docente practicante lo que debe hacer, cómo mejorar o reformar la manera en que él enseña. El asesor direcciona de una posición de mayor jerarquía, puesto que da consejos, plantea, sugiere y recomienda al practicante que realice ciertas acciones en el aula, asimismo el asesor en ocasiones modela ciertas acciones que desea que el docente en práctica realice en el aula (citado en Insuasty & Zambrano, 2014). Cabe mencionar que la conceptualización que los participantes le asignan a la retroalimentación, no es considerada errónea sino que se deduce que el concepto carece de un factor reflexivo, el cual es la pieza clave para una retroalimentación efectiva (Ávila, 2009; Ende, 1983; Insuasty & Zambrano, 2011 y 2014; Mckimm, 2007; Ramón, 2013).

Con respecto a la relevancia que le otorgan a la retroalimentación, se concluye que todos los participantes estiman que es un proceso muy relevante durante la práctica profesional y que su importancia principalmente radica en la mejora de prácticas y el desempeño docente. Sumado a esto, se destaca el beneficio que entrega este proceso no sólo al estudiante en práctica, sino que también es una instancia

enriquecedora para el profesor mentor, puesto que le permite cuestionar su propio ejercicio docente.

En cuanto a la relevancia que se le atribuye a la retroalimentación todos los participantes coinciden en que es un proceso fundamental, expresando que:

*“Es importante ya que es un momento de reflexión de uno, en la cual nosotros tenemos que ir todo el tiempo, después de cada proceso, retroalimentarnos, tomar conciencia que fuimos haciendo bien, que no para poder ir mejorando e ir cambiando las fallas que puedan haber en el proceso. Beneficia bastante porque así como nosotros hacemos retroalimentación, reflexionamos o ese tipo de cosas, también nos sirve para poder utilizarlo con los estudiantes, la cual ellos lleguen en su proceso de aprendizaje desde su inicio y ellos también tengan habilidades para poder ser autónomos en ese aspecto y poder reflexionar y llegar a eso”* (E5, R2).

Lo expresado se ajusta a lo que los autores plantean sobre la relevancia de este proceso (Mckimm, 2007; Vives-Varela & Varela Ruiz, 2013).

Si bien es cierto no existe un consenso con respecto al concepto de retroalimentación, en esta investigación se plantea que la retroalimentación es un proceso en el cual un aprendiz desarrolla y mejora habilidades para identificar sus propias fortalezas y debilidades en una tarea. La relevancia de la retroalimentación radica en fomentar la reflexión, la cual permite guiar a los profesores en formación hacia un camino de constante reflexión sobre su desempeño profesional, de esta forma logran transformarse en profesionales reflexivos y autocríticos, promotores de su propio aprendizaje (Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2011; Mckimm, 2007; Olascoaga-Mesía & Aphang-Lam, 2017).



## Organización del proceso de retroalimentación

Esta categoría surge a partir del segundo objetivo específico establecido en la investigación, el cual es describir la organización del proceso de retroalimentación según la experiencia de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018, que busca responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo organizan el proceso de retroalimentación los profesores mentores junto con los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial en la Práctica Profesional?

Para responder a esta interrogante de forma sistemática y de sencilla comprensión se consideraron tres elementos relevantes que permiten la efectividad del proceso retroalimentación, los cuales son el contenido, la frecuencia y el tiempo y espacio. En relación al contenido que prevalece en las instancias de retroalimentación, los profesores en formación, en su mayoría, manifiestan que la información entregada por el profesor mentor durante la retroalimentación estaba centrada en opiniones y sugerencias de las prácticas que requieren de mejoras, como se expone en las siguientes declaraciones:

- *“[...] me iba diciendo después de la clase que es lo que yo hacía bien y que había que cambiar” (E2, R3).*
- *“[...] la profesora me iba diciendo las cosas que yo había hecho bien, en qué creía que podía mejorar, o qué me había costado, que era lo que se me dificultaba y no sé, siempre me felicitaba o intentaba como darme ánimo [...]” (E9, R3).*

Con respecto a la frecuencia que se realizaban las retroalimentaciones durante la práctica profesional, cabe señalar que éstas dependían de cada contexto; si bien es

cierto, en algunos casos las retroalimentaciones se planificaron para realizarse una vez por semana, estas instancias se vieron afectadas debido a la carga laboral y a la escasa disponibilidad horaria de los profesores mentores, por lo que comenzaron a efectuarse esporádicamente. En otros casos, la retroalimentación nunca fue planificada por lo que se llevaron a cabo una vez al mes, o sólo en los momentos de las evaluaciones formativas. Afirmándose en las siguientes líneas:

- *“Dentro del centro es un poco difícil llevar este proceso por falta de tiempo, ya que muchas veces las profesoras se iban antes porque tenían otras reuniones [...] convenimos un día y un horario que era el lunes de 12:30 a 12:45 [...] al inicio eran más continuas, más secuenciales las retroalimentaciones, pero después con el tiempo fue costando un poquito [...]” (E6, R3).*
- *“[...] una vez al mes, de repente era más seguida... al principio sobre todo cuando era solo yo era mucho más seguida, como una vez a la semana me entregaba retroalimentación, después cuando empezaron a llegar niñas en práctica fue más complejo [...]” (E10, R5).*
- *“Uy poquitas, pocas la verdad [...] no se dio mucho la instancia, más que las dos veces que se evaluó [...]” (E12, R3).*

Según los datos entregados por los participantes, en cuando al tiempo y al espacio, se infiere que éstos dependían de la programación de la retroalimentación. Si la retroalimentación era planificada, se realizaba en un espacio tranquilo y privado, en donde se propiciaba un diálogo basado en la confianza entre el mentor y el mentorizado, con una duración de 15 a 20 minutos (Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Insuasty & Zambrano, 2014; Olascoaga-Mesía & Aphang-Lam, 2017). Por el

contrario, si la retroalimentación no era programada, se llevaba a cabo en instancias como: recreos, fuera del aula o durante las actividades, las cuales tenían una breve duración, como se evidencia en los siguientes comentarios:

- *“Generalmente en los recreos o durante la misma clase [...] nunca hubo una retroalimentación programada, sólo cuando se daba la oportunidad de decirme algo, lo hacía”* (E8, R5).
- *“Generalmente eran después de que todos se iban [...] me llevaba a la oficina y me retroalimentaba [...] media hora, veinte minutos... igual se daba su tiempo en retroalimentarme”* (E10, R5).

Ahora bien, el proceso de retroalimentación debe centrarse en compartir ideas e información que logre generar desafíos cognitivos en el profesor en formación, el cual logre adquirir habilidades con las cuales pueda revisar sus errores, identificar mejoras y modificar acciones, y no solo se limite a ser una instancia para recibir opiniones y sugerencias. Asimismo, debe ser una oportunidad en donde el mentor y el mentorizado establezcan un plan de mejora en conjunto con el fin de abrir nuevos caminos a nuevas metas (Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Insuasty & Zambrano, 2011 y 2014; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017). En cuanto a la frecuencia, debe darse a tiempo y con constante regularidad, enfocada en acciones actuales y en porciones pequeñas de información (Ávila, 2009; Gibbs & Simpson, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017). Es importante que pueda darse en un espacio tranquilo, con un clima que propicie la confianza para compartir información personal o privada, a través de un diálogo conciso y enfocado en aspectos relevantes para el profesor en

formación, el cual tenga una duración de 20 minutos aproximadamente (Ávila, 2009; Hellriegel & Slocum, 2004; Olascoaga-Mesía & Aphang-Lam, 2017).

En contraste con la teoría, la experiencia de los estudiantes en práctica de la carrera Educación Diferencial de la Universidad de Concepción no es congruente con lo que teóricamente se define y se requiere para una retroalimentación efectiva en un proceso de práctica. Puesto que según la información entregada por la mayoría de los participantes, el contenido en que se enfoca la retroalimentación proporcionada por los profesores mentores, no genera ni permite desarrollar habilidades para que los profesores en formación puedan adquirir competencias esenciales como el ser profesionales reflexivos y autocríticos de sus propias prácticas y su propio desempeño dentro de los distintos escenarios educativos, ya que el profesor mentor se limita a entregar comentarios “está bien” y sugerencias de lo que debe hacer y cómo mejorar, ajustándose esta práctica a un enfoque autoritario y develando que generalmente se realiza una intervención prescriptiva en los procesos de retroalimentación. En otros casos, no se ejecutó la retroalimentación y, la ausencia de este proceso, generó confusión y dudas en los profesores en formación frente a su propio desempeño, habilidades y competencias, como se manifiesta en las siguientes líneas:

- *“[...] me daba sugerencias como súper chiquititas en relación a como lo hice durante la clase [...]” (E4, R5).*
- *“Bueno, la retroalimentación era bastante básica en realidad porque mi profesora mentora no hacía muchos comentarios acerca de mis prácticas, siempre me decía que estaba bien [...]” (E8, R3).*

- *“En la primera etapa de la práctica fue un poco frustrante porque ella no daba comentarios positivos ni negativos, entonces como que yo no sabía y estaba súper confundida porque cuando no te dicen nada como que asumes que las cosas no están muy bien” (E8, R8).*

Referido a este caso, la teoría plantea que debido a la ausencia de retroalimentación, los estudiantes poseen escasa información de sus fortalezas y debilidades, los errores no se pueden modificar y las buenas prácticas no se fortalecen (Ende 1983, citado en Fornells et. al 2008). Por otro lado, es necesario destacar que el uso constante de elogios por parte del profesor mentor, sin al menos observar o reconocer alguna práctica que deba ser modificada en el profesor mentor y orientarlo en ello, genera un cuestionamiento en los estudiantes en práctica en relación a las habilidades analíticas y críticas del profesor mentor, como se expresa en lo siguiente:

- “como que uno sabe qué decir cuando te dicen que está todo bien, uno siempre duda [...] yo decía ‘pucha, yo veo fallas aquí con la profe, entonces ¿qué tan bueno es su ojo hacia mí? si ella falla un poco, entonces quizás lo que ve en mí...”

Con respecto a esto, se sugiere mantener un equilibrio en el uso de elogios, puesto que no ayudan a desarrollar un análisis del desempeño por parte del profesor en formación. Por el contrario, el no realizar comentarios produce en el profesor en formación asumir su desempeño como óptimo (Sangert et al., 2009 citado en Ceccarelli, 2014).

En relación a la frecuencia, al no ser constantes las instancias de retroalimentación, los profesores en formación no fueron orientados a la revisión de errores e

identificación de mejoras, esto provocó que las oportunidades y posibilidades de la modificación de su desempeño disminuyeran, puesto que sólo a través de la retroalimentación se desarrolla la concientización de fortalezas y debilidades (Ávila, 2009). Asimismo, el tiempo y espacio, son elementos que son subordinados de la organización y disponibilidad horaria del profesor mentor, revelándose que los tiempos en las diferentes escuelas no favorecen el llevar a cabo una retroalimentación formal, por lo que se demuestra que una mayor parte de los participantes recibieron una retroalimentación de tipo informal, ya que se caracterizaba principalmente por ser una instancia espontánea, no programada, la cual no entregaba tiempo suficiente para favorecer un diálogo bidireccional ni para que el estudiante en práctica llevara cabo una reflexión sobre su propio desempeño (Fornells et al., 2008; Olascoaga-Mesía & Aphan-Lam, 2017; Vives-Varela & Varela-Ruiz, 2013).

Finalmente, respondiendo a la pregunta de investigación planteada, se concluye que en las instancias de organización de este proceso se identifica que la intervención desarrollada en cuanto al proceso de mentoría pertenece a un enfoque autoritario, en el cual el mentor indica al estudiante en práctica qué debe hacer y cómo debe actuar frente a diversas situaciones (Heron, 1990 citado en Díaz & Bastías, 2013) e intervención directiva que se caracteriza por darse una relación jerárquica y de discurso autoritario donde el profesor mentor dirige el proceso mientras el profesor en formación realiza las acciones dadas. Por su parte el proceso de retroalimentación se caracteriza de igual modo por un enfoque autoritario utilizando la intervención prescriptiva. Por último, es necesario señalar que el desarrollo de este tipo de intervención no se considera equívoco, debido a

que se puede utilizar cuando un novato inicia un nuevo proceso, como por ejemplo la primera práctica progresiva y en este contexto en particular se puede utilizar durante las primeras instancias de retroalimentación para favorecer la adaptación del mentorizado en una nueva experiencia (Díaz & Bastías, 2013). Pero, es importante tener en cuenta que el uso de esta intervención durante todo el proceso no es pertinente con el desarrollo profesional que debe alcanzar el profesor en formación al final de la práctica profesional.

### **La reflexión en el proceso de retroalimentación**

Esta categoría nace a partir del tercer objetivo específico establecido en la investigación, el cual es conocer si los profesores mentores facilitan la reflexión en el proceso de retroalimentación, según la opinión de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018, que pretende responder a la siguiente interrogante: ¿Los profesores mentores crean instancias para reflexión en los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante el proceso de retroalimentación en la Práctica Profesional?

En cuanto a la información proporcionada por los participantes de la investigación, se concluye que la mayor parte del grupo de profesores en formación, no fueron protagonistas en la reflexión de su propio desempeño, debido a que los mentores no crearon instancias para que los mentorizados reflexionaran sobre sus propias prácticas, todo lo contrario, se limitaban a ofrecer comentarios, opiniones y/o sugerencias con respecto al ejercicio docente de los profesores en formación, tal como lo manifiesta E3 en R6:

*“En general eran sugerencias más que nada, como por ejemplo: ‘podríamos tomar esto, está bien, pero podríamos hacerlo de otra forma’ eran más como tips que concientizar”.*

Por otro lado, una menor parte del grupo de participantes, lograron reflexionar sobre sus prácticas con el apoyo de sus profesores mentores, quienes a través de preguntas abiertas lograban crear instancias de reflexión durante la retroalimentación, como lo expresa E6 en R6:

*“Bueno al inicio la primera pregunta que me hacía era ‘¿Qué opinas de tu desempeño?’ era como ‘¿Qué crees que hiciste bien? ¿Qué crees que hiciste mal y cómo podrías mejorar?’ entonces hacía que yo primero me viera desde afuera y diera las sugerencias y ella iba añadiendo y sumando lo que me faltaba [...]”.*

Según la investigación realizada, la retroalimentación es un proceso que logra un impacto en la formación y el desarrollo profesional de los futuros docentes como aprendices reflexivos, siendo el principal objetivo la adquisición de prácticas que los conviertan en docentes reflexivos. A través de una retroalimentación sistemática entregada por el profesor mentor es que se promueve y se fortalecen habilidades para formar un profesional reflexivo y autocrítico, el cual analice su propio desempeño y sus acciones, que sea consciente de sus fortalezas y debilidades y sea capaz de tomar decisiones frente a sus prácticas, competencias, desempeño y retos a los que se enfrentan en los distintos escenarios educativos (Anijovich, 2010; Ávila, 2009; Alvarado García, 2014; Insuasty & Zambrano, 2011) .

Al realizar el contraste de la información teórica y la información empírica proporcionada por los estudiantes de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción, se estima que a pesar de que las instancias de retroalimentación



no fueron planificadas, la minoría del grupo de profesores en formación fueron parte de instancias que favorecieron la reflexión en cuanto al autodescubrimiento de prácticas fallidas y mejoras de estas, a través de preguntas realizadas por el profesor mentor, siendo algunas de estas prácticas congruentes a una intervención catalítica la cual plantea que el asesor anima y guía al practicante a autodescubrirse, promoviendo instancias de cuestionamiento para que entienda su propia experiencia docente, identifique circunstancias de relevancia y reflexione acerca de ellas (Heron, 1990 citado en Insuasty & Zambrano, 2014). Además, se destaca el enfoque facilitador que permite que el profesor en formación pueda expresar sus emociones y sentimientos, mientras que el profesor mentor promueve el cuestionamiento de las prácticas y/o refuerza lo mejor del mentorizado a través de la valoración de lo realizado (Heron, 1990 en Díaz & Bastías, 2013). En cambio, en la mayoría de los casos el profesor mentor no generó instancias que promovieron un cuestionamiento en áreas del mentorizado que requerían la autocrítica. En relación a estos acontecimientos, se sugiere que el profesor mentor debe corresponder a la importancia de este proceso siendo él quien guíe al profesor en formación al entendimiento de su experiencia docente, en la identificación de situaciones relevantes y en la reflexión acerca de estas y su interpretación, para esto el mentor debe impulsar el pensamiento crítico a través de la formulación de interrogantes sobre las experiencias vividas en el escenario educativo y favorecer gradualmente apreciaciones más complejas con el fin de que el profesor en formación por sí solo pueda encontrar soluciones a problemáticas que haya hallado en el entorno, al mismo tiempo el mentor puede orientar a este en la comprensión de

la situación y en la proyección de una solución futura (Alvarado García, 2014; Ávalos, 2009; Branch & Paranjape citado en Ceccarelli, 2014; Ramón, 2013).

### **Características de los profesores mentores en la retroalimentación.**

Esta categoría emerge a partir del cuarto objetivo específico establecido en la investigación, el cual es conocer las características que se destacan de los profesores mentores en el proceso de retroalimentación, según la opinión de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018, que procura contestar a la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las características que se destacan de los profesores mentores según los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial en el proceso de retroalimentación durante la práctica profesional?

Basado en los datos entregados por los participantes, las características de los mentores más destacadas por los mentorizados se centran en el uso de lenguaje propositivo, el uso del lenguaje constructivo, la empatía y afectividad que demostraban los profesores mentores. Sumado a esto se agregan otras características que fueron destacadas en casos particulares, tales como: la paciencia, la organización y la planificación, la sistematización, el dinamismo, actualización de los conocimientos, la disposición a ayudar y el uso de diversas estrategias pedagógicas, expresado en las siguientes declaraciones:

- *“Destacó que ella siempre le dio énfasis a lo positivo y siempre la retroalimentación fue con un lenguaje propositivo, nunca ella destacó o menciono aspectos negativos sino qué cosas hay que seguir mejorando [...] algo importante que destaco de mi profesora mentora es que ella siempre se*

*hacía el tiempo de conversar, independiente que hay hartas cosas, ella es muy organizada [...]” (E1, R4-R5).*

- *“[...] mi profe era como muy empática con el rol de alumna en práctica, como que ella recordaba mucho como ella fue como alumna en práctica [...]” (E2, R4).*
- *“Es muy organizada, súper sistemática, súper dinámica, súper cercana a los chicos, es una profesora que le encantan los niños, entonces esta para trabajar con los niños pequeños, ese es su fuerte. Conoce muchos juegos, tiene mucho manejo de conducta, para establecer orden, para inhibir ciertas conductas. Sabe cómo decir las cosas, es súper empática, destaca siempre lo bueno, lo positivo y desde ahí comienza hablar sobre lo negativo, nunca regañando, nunca criticando sino que con la idea de ayudar a la persona sin hacerla sentir mal, tratando de entender que es parte del proceso [...]” (E6, R4).*

Paralelamente, los participantes mencionaron algunos aspectos que consideraban que los mentores deben darles mayor énfasis y trabajarlos más, es por esto que el más mencionado fue principalmente la necesidad de optimizar del proceso de retroalimentación. Además de esto, los participantes mencionaron que debían mejorar aspectos como: el acompañamiento durante la práctica profesional, fortalecer el trabajo colaborativo entre los actores del aula de clase (docente y asistente de la educación) y desarrollar nuevas estrategias pedagógicas, tal como lo manifiestan las siguientes enunciados:

- *“[...] Hay que mejorar muchas cosas como el acompañamiento de tu proceso y la retroalimentación” (E5, R4).*

- *“Algo que podía mejorar era su trabajo con la técnico porque siento que entre ellas no había mucha comunicación y eso como que igual afectaba todas las relaciones porque yo tenía que tratar aparte con la docente y aparte con la técnico. Y además que no se involucrara a la técnico en el proceso de retroalimentación, porque yo siento que ella (técnico) estaba la mayor parte del tiempo conmigo y creo que igual era una figura importante en el proceso de retroalimentación” (E4, R4).*
- *“Mejoraría quizás que se ella se organizara mejor como profesora, creo que le falta orden y a pesar de que ella trata de ordenarse mucho... creo que es muy no sé... muy dispersa y a veces tener un pensamiento pedagógicamente más divergente [...] como que cambiara un poco los métodos... los métodos que usaba” (E12, R4).*
- *“Yo creo que en el tema de la retroalimentación, como lo mencioné principalmente, yo tuve una muy buena experiencia de práctica, pero sentí que eso faltó muchas veces... que más allá de que las cosas estuvieran bien, que ella pudiera darme algún consejo en cuanto a cosas incluso no pedagógicas sino como la actitud que tenía que tener frente a un estudiante a veces, cosas que uno no sabe. Siento que en el tema de la retroalimentación faltó porque uno sin experiencia laboral cuando se enfrenta después a un trabajo es muy difícil poder saber en qué cosas hay que mejorar si nunca nadie te ha dicho, y es más complejo cuando te lo dice una persona de otro punto de vista como colega o como jefe. En cambio es la instancia de la práctica profesional donde hay cosas que uno puede pulir sin pasar a llevar muchas veces sus susceptibilidades que uno puede tener” (E8, R4).*

El mentor es quien conoce y es capaz de regular sus propios procesos en cuanto a la construcción de nuevos conocimientos y logra utilizarlos estratégicamente en diferentes escenarios a los cuales se ve enfrentado. Para ser un mentor competente es necesario adquirir conocimientos sobre cómo intervenir y cómo utilizar ese conocimiento estratégicamente, saber comportarse de acuerdo a sus valores éticos y profesionales, saber relacionarse con otros e ir perfeccionándose. En cuanto a la retroalimentación hacia el mentorizado, debe establecer metas y objetivos positivos y reales, y sumado a esto, contar con habilidades de escucha activa para establecer relaciones basadas en la empatía, confianza y además de hacer de la retroalimentación una oportunidad beneficiosa para ambos participantes (Velázquez, 2009).

Se concluye que las características destacadas de los profesores mentores son relevantes y fundamentales para llevar a cabo una retroalimentación efectiva con el profesor en formación, considerando que el establecimiento de un clima de confianza es un aspecto elemental del cual se construye el diálogo bidireccional. Por otro lado, cabe señalar que los participantes mencionaron diversos aspectos que se deben mejorar con respecto al proceso de retroalimentación siendo lo principal la optimización de este; puesto que la desorganización y dispersión de los profesores mentores afectaban la efectividad del proceso. Es importante destacar que, como se mencionó anteriormente, las características mencionadas no se ajustan a la realidad de todos los profesores mentores, así como también los aspectos que se sugieren mejorar.

## Tipos de relaciones en mentoría

Esta categoría surge a partir del quinto objetivo específico establecido en la investigación, el cual es distinguir las relaciones que se establecen en la mentoría, según la opinión de los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante la Práctica Profesional en el año 2018, con el fin de dar respuesta a la siguiente interrogante: ¿Se establecen relaciones de confianza entre los profesores mentores y los estudiantes de la carrera de Educación Diferencial durante el proceso de retroalimentación en la Práctica Profesional?

A partir de los datos entregados por los participantes, se evidenció que los mentores y mentorizados establecieron relaciones basadas en la cercanía, confianza, afectividad, empatía y respeto, tal como se afirma en lo siguiente:

- *“Siempre fue una relación amena, cercana, de hecho las instancias o días que yo llegue como más ‘bajoneada’ u otro ánimo, ella lo notaba y me preguntaba qué me pasaba porque me veía con otra cara y eso, en general se dio esa relación súper buena, de confianza igual, de yo poder abrirme con ella, no lo hago generalmente pero ella daba las instancias, los espacios de poder decir ‘podríamos hacer esto o planificar esta salida’ y así” (E6, R7).*

Asimismo, si bien es cierto que la relación establecida entre el profesor mentor y el profesor en formación era netamente asimétrica, gran parte del grupo mencionó que sentía la confianza de entregar opiniones y sugerencias al mentor con respecto a su ejercicio docente. Sin embargo, otra parte del grupo, planteó que no sentían la confianza de sugerir u opinar sobre el desempeño del profesor mentor y esto ocurría por diversos factores como por el respeto a los años de experiencia y por el temor a repercusiones en las evaluaciones formativas, como lo explica E5 en R7:

- *“Lo que pasa es que tiempos como a solas para conversar no habían muchos, pero no era una persona con la cual uno no pudiera decir lo que pensaba. En práctica uno también se somete mucho porque con el miedo de cómo te van a evaluar después, así que uno mide lo que uno quiere sugerir o lo que ves mal o lo que no te gusta, uno tiende como a guardárselo porque también uno se preocupa de las notas que te puedan colocar después si es que uno encuentra alguna falla o no esté de acuerdo con su sistema”.*

Cabe mencionar que en esta categoría se destaca el lenguaje expresivo utilizado por los profesores mentores durante la retroalimentación, ya que los mentorizados nunca se sintieron criticados u ofendidos por los comentarios de los profesores guía, todo lo contrario, los mentores apoyaban el desarrollo de la confianza de los estudiantes en práctica sobre su desempeño docente. Con respecto a la reacción de los profesores en formación frente a los comentarios recibidos en la retroalimentación, tanto positivos como negativos, se infiere que en su mayoría el grupo respondió de una manera positiva, por la razón dicha anteriormente, el lenguaje utilizado del profesor mentor caracterizado por la empatía, como consta E9 en R8:

- *“Siempre los tomé bien porque como decía... ella era como súper... como que sabía decir las cosas de una buena manera, entonces nunca me lo tomé a mal sino que siempre lo tomé como que lo estaba haciendo por mi bien, como para que yo pudiera mejorar”.*

Aun así, debido a las características personales de los profesores en formación en algunos casos los participantes sintieron frustración y vergüenza, como se deja en manifiesto por E2 en R8:

- *“Al principio como que sentía frustración, o sea si ocurría algo que yo sentía que era mi culpa como ‘bucha, pude haberlo hecho mejor’ como que sentía un poco de frustración, pero después como entrando en confianza igual uno va aprendiendo, entonces las críticas se tomaban como más livianas, constructivas”.*

La relación que se establece entre el profesor mentor y el profesor en formación durante la retroalimentación, debe enmarcarse en un clima colaborativo en donde se propicia la tranquilidad, el respeto, la confianza, la empatía y el afecto, todo esto con el objetivo establecer un diálogo bidireccional en el cual tanto el mentor y el mentorizado puedan expresar sus emociones, sugerencias, críticas y opiniones, sin temor de ser juzgados y/o criticados (Anijovich, 2010; Alvarado García, 2014; Ávila, 2009; Insuasty & Zambrano, 2011; Mckimm, 2007; Veláz, 2009).

Finalmente se concluye que los participantes y sus mentores establecieron relaciones basadas en la confianza, en el trabajo colaborativo, en la empatía, en el respeto y en el afecto, siempre respetando los lineamientos de una relación asimétrica.

## **5.2 Limitaciones**

Con respecto a las limitaciones presentadas en la investigación, consideramos las siguientes:

En primer lugar, la escasa bibliografía con respecto a la retroalimentación docente en las prácticas progresivas y profesionales en el área de educación.

En segundo lugar, la falta de investigaciones relacionadas en el área de Educación con respecto al proceso de retroalimentación durante las prácticas.



Por último, debido a la fecha de aplicación del instrumento hubo escasa participación de estudiantes.

### **5.3 Recomendaciones**

Finalmente, en relación a las recomendaciones se considera que es necesario que se aborde y se investigue sobre retroalimentación a estudiantes de prácticas progresivas y profesional en el área de Educación, debido a la escasa literatura y estudios en este campo. Crear instancias donde los profesores mentores puedan adquirir conocimientos y estrategias que desarrollen habilidades con el fin de favorecer el proceso de retroalimentación de los estudiantes de prácticas progresivas y profesional.



## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarado García, M. A. (2014). Retroalimentación en educación en línea: una estrategia para la construcción del conocimiento. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, volumen 17, nº 2, pp. 59-73.
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación, en Anijovich, R. (Comp.) (2010) La Evaluación significativa. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2015). El valor formativo de la retroalimentación. Recuperado de: [https://www.youtube.com/watch?v=ShIEPX6\\_NUM](https://www.youtube.com/watch?v=ShIEPX6_NUM).
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado de arte. Universidad del Valle de México. México.
- Barrera, M. & Hinojosa, C. (2017). Incidencia del proceso de la práctica profesional en las dimensiones de la formación docente de estudiantes de pedagogía en educación física. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 54 (2), 1-5.
- Brookhart, S.M. (2008). *How to give effective feedback to your students*. ASCD.
- Cardenas, L., Monroy A., Arana B., & Garcia M. L. (2015). Importancia del pensamiento reflexivo y crítico en enfermería. *Revista mexicana de enfermería cardiológica*, 28(1), 35–40.
- Ceccarelli, J.F. (2014) Feedback en Educación Clínica. *Revista de Estomatología Herediana*. 24 (2): 127-132. On line <https://www.redalyc.org/pdf/4215/421539381010.pdf>

- Correa, E. (2009). El supervisor de prácticas: recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 45(2), 237-254.
- Correa, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva educacional*, 50 (2), 77-95
- Díaz, C. & Batías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.
- Ende, J. (1983). Feedback in clinical medical education. *Jama*, 250(6), 777-781.
- Fornells, J. M., Julià, X., Arnau, J., & Martínez-Carretero, J. M. (2008). Feedback en educación médica. *Educación médica*, 11(1), 7-12.
- Gaete, M. (2015). La práctica como lugar o el lugar de la práctica. *Antinomia de temporalidades en la formación inicial docente. Encuentro Pedagogía*.
- Gaete, A., Gómez, V., & Bascopé, M. (2016). Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile. *Centro de Políticas Públicas, Santiago, Cl*, 11(86), 1-18.
- Gibbs, G. & Simpson, C. (2009). Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. Barcelona: Octaedro.
- Hellriegel, D., & Slocum, J. W. (2004). *Comportamiento organizacional* (No. 65.013). International Thomson Editores;.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación*, México DF, México: Mc graw hill.

- Insuasty, E. A., & Zambrano, L. C. (2011). Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente. *Revista Entornos*, (24), 73-85.
- Insuasty, E. A., & Zambrano, L. C. (2014). Experiencias reflexivas de asesoría en la práctica docente. *Lenguaje*, 42(2), 389-414.
- Jiménez, F. (2015). Uso del feedback como estrategia de evaluación: Aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-24.
- Machargo, J. (1992). El autoconcepto como factor condicionante de la eficacia del feedback sobre el rendimiento. *Revista de psicología social*, 7(2), 195-211.
- Martínez, N., & Soto, M., (2015). Multiangulación: un método de validez teórica e interpretativa desde la visión fenomenológica moustakense para ciencias sociales. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social*, 19(19), 81-95.
- Mckimm, J. 2007. How to give feedback. Professional development framework for supervisors in the London Deanery.pag. 1-2. Disponible en: <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/html2pdf>
- McMillan, J. & Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. 5ª Edición. Madrid, España: Pearson Educación S. A.
- Mineduc. (2005). Informe Comisión Sobre Formación Inicial Docente. Recuperado de: [https://www.oei.es/historico/pdfs/info\\_formacion\\_inicial\\_docente\\_chile.pdf](https://www.oei.es/historico/pdfs/info_formacion_inicial_docente_chile.pdf)
- Mineduc. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Disponible en: <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>

- Mineduc. (2014). Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial. Recuperado de: [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares\\_Educacion\\_especial.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2018/09/Est%C3%A1ndares_Educacion_especial.pdf)
- Mineduc. (2017). Propuesta de bases curriculares para la educación de personas jóvenes y adultas. Disponible en: <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2017/06/DOCUMENTO-BASE-CONSULTA-PUBLICA-EPJA-WEB-ivc.pdf>
- Montecinos, C., Walker, H., Cortez, M., & Maldonado, F. (2013). ¿Por qué y para qué los centros escolares aceptan ser un sitio de práctica para las carreras de pedagogía? Perspectivas de docentes directivos. *Páginas de Educación*, 6(1), 37-59.
- Olascoaga-Mesía, A. C., & Aphan-Lam, M. (2017). Retroalimentación en docencia médica. *Rev Soc Peru Med Interna*, 30(3), 173.
- Ramón, R. R. (2013). Las teorías de Schön y Dewey: hacia un modelo de reflexión en la práctica docente. *Cinzontle*, 3(11), 27-32.
- Real Academia Española [RAE] (2018) Competencia. *rae.es*. Recuperado de <http://dle.rae.es/srv/fetch?id=A0fanvT%7CA0gTnnL>
- Romero, M., & Maturana, D. (2012). La supervisión de prácticas pedagógicas: ¿cómo fortalecer la tríada formativa? *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (9), 653-667.
- Salgado, A. (2007) Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos.

- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Ulloa, J., & Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. *ÍNDICE*, 83.
- Valdivia, S. (2014). Retroalimentación efectiva en la enseñanza universitaria. *En Blanco y Negro*, 5(2).
- Valverde, A., Ruíz, C., García, E. & Romero, S. (2004). Innovación en la orientación universitaria: La mentoría como respuesta. *Contextos educativos*, 6(7), 87-112.
- Vélaz, C. (2009). Competencias del profesor-mentor para el acompañamiento al profesorado principiante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (1), 209-229.
- Villalobos, J., & de Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139-166.
- Vives-Varela, T., & Varela-Ruiz, M. (2013). Realimentación efectiva. *Investigación en educación médica*, 2(6), 112-114.
- Zabalza, M. A. (2016). El practicum y las prácticas externas en la formación universitaria. *Revista Practicum*, 1(1), 1-23.