

Badillo Tello, A., Abarca, P., Cano García, E. y Lobos Asenjo, M. (2025). Retroalimentación post-observación en el prácticum: dinámicas de diálogo que influyen en la formación de la reflexión docente. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 39(3), 85-98.

<https://doi.org/10.47553/rifop.v39i3.117908>

Retroalimentación post-observación en el prácticum: dinámicas de diálogo que influyen en la formación de la reflexión docente

Post-observation feedback in the practicum: dialogue dynamics influencing the development of teacher reflection

Aurora Badillo Tello

Universidad de Barcelona – Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0000-0003-2013-8026>

Patricio Abarca

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0000-0003-4762-9028>

Elena Cano García

Universidad de Barcelona, <https://orcid.org/0000-0003-2866-5058>

Macarena Lobos Asenjo

Pontificia Universidad Católica de Chile, <https://orcid.org/0009-0006-8176-4943>

Resumen

La reflexión docente es fundamental en la Formación Inicial Docente, especialmente en programas de corta duración. Este estudio cualitativo-interpretativo analiza las interacciones de retroalimentación post-observación entre formadores y docentes en formación en un programa de titulación alternativa en Chile. Se realizó un análisis de contenido de 15 sesiones representativas de esta interacción de retroalimentación. De este modo, se caracterizó el diálogo y el tipo de preguntas.

Los resultados evidencian un modelo directivo de retroalimentación en que el formador domina la conversación. A la vez, las preguntas que elabora tienden a ser retóricas. Esto limita la participación activa del estudiante. También se encontró que el "saber especializado" referido por los tutores, se basa más en la experiencia que en la teoría académica. Por otro lado, las respuestas del estudiante son predominantemente de reafirmación. Lo anterior plantea interrogantes sobre las interacciones para el fomento de la autonomía profesional.

Se concluye la necesidad de fortalecer las dinámicas dialógicas que potencian la retroalimentación sostenible. Esto promovería con mayor énfasis el desarrollo del juicio evaluativo y la formación de la Reflexión Generativa. Especialmente para programas de corta duración que debieran equipar con herramientas para un desarrollo profesional autónomo de los futuros profesores.

Palabras clave: formación de docentes, retroalimentación, práctica pedagógica, juicio.

Abstract

Teacher reflection is fundamental in Initial Teacher Education (ITE), especially in short-duration programmes. This qualitative-interpretative study analyses post-observation feedback interactions between teacher educators and trainee teachers within an alternative certification programme in Chile. A content analysis of 15 representative sessions of this feedback interaction was conducted. In this way, the dialogue and the type of questions were characterised.

The results evidence a directive feedback model in which the teacher educator dominates the conversation. Simultaneously, the questions they formulate tend to be rhetorical. This limits the active participation of the student. It was also found that the "specialised knowledge" referred to by the tutors is based more on experience than on academic theory. Furthermore, the student's responses are predominantly affirmative. This raises questions about the interactions for fostering professional autonomy.

It is concluded that there is a need to strengthen the dialogic dynamics that enhance sustainable feedback. This would promote with greater emphasis the development of evaluative judgement and the formation of Generative Reflection. This is especially important for short-duration programmes which should equip future teachers with tools for autonomous professional development.

Keywords: teacher training, feedback, teaching practice, judgment.

Introducción

La reflexión docente fomenta prácticas pedagógicas efectivas para generar aprendizajes, mejora el propio quehacer y promueve la innovación (Brevis-Yeber et al., 2022). Debido a sus beneficios, la formación de la reflexión docente es crucial para que los futuros educadores autorregulen su práctica y enfrenten con éxito los desafíos de su carrera (Appleyard et al., 2025; Correa Molina et al., 2014; Beauchamp, 2006). En consecuencia, se ha puesto un énfasis especial en desarrollar esta capacidad reflexiva en los programas de Formación Inicial Docente (Ruffinelli, 2020).

Según Ruffinelli y colaboradores (2020), la enseñanza de la reflexión en la Formación Inicial Docente (en adelante FID) ocupa cuatro tipos de estrategias: guiadas, constructivistas, una combinación de ambas o un sistema metodológico. La retroalimentación es una de las principales herramientas de las estrategias guiadas (Ruffinelli et al., 2020; Asregid et al., 2023).

La perspectiva más estudiada sobre retroalimentación en educación superior es la *sostenible y dialógica* (Boud y Carless, 2018). Esta busca que el estudiante sea protagonista enfocándose en fomentar la autorregulación y el juicio evaluativo (Tai et al., 2018). Al desarrollar este juicio, el estudiante interioriza las expectativas de su profesión y puede autoevaluar su práctica de forma efectiva (Tai et al., 2018; Boud, 2000).

El prácticum es un espacio ideal para formar la reflexión, ya que se considera el curso más influyente para el desarrollo de competencias docentes (Rodicio-García et al., 2024). Este debe ser un entorno que integre teoría y práctica, promoviendo la reflexión y la crítica (Fuertes Camacho, 2011). En este contexto, los estudiantes aprenden de sus propias experiencias dialogando con los saberes especializados. Así, el vínculo teoría-práctica estimula la Reflexión Generativa (ReGe) (Ruffinelli et al., 2025).

En el prácticum, la observación es clave para mejorar el aprendizaje (Fuertes Camacho, 2011). El diálogo posterior con un par o formador es un medio potente para desarrollar la ReGe, ya que permite el análisis crítico de la práctica. Para ello, el tutor (docente de la universidad que visita el terreno) debe ser hábil tanto en conocimientos teóricos, como del contexto escolar (Correa Molina, 2009; 2011; Ruffinelli et al., 2020). Su entrenamiento es fundamental para fomentar la reflexión (Correa Molina, 2009; 2011).

En la formación de docentes con ReGe, la retroalimentación post-observación constituye un eje

central (Ruffinelli et al., 2020; Asregid et al., 2023). Por consiguiente, resulta crucial entender cómo es la interacción entre el formador y el futuro profesor. Esto bajo el supuesto de que la articulación de la ReGe con la retroalimentación sostenible asegura un crecimiento profesional autónomo y su integración en las prácticas docentes.

A la luz de posibles futuras limitaciones en la cantidad y calidad de formación de docentes, este tema cobra aún más importancia. El informe de la UNESCO (2024) proyecta una escasez de docentes para la década de 2030, sugiriendo programas de *titulación alternativa* para abordar esta crisis. Sin embargo, el informe enfatiza que estos programas no deben comprometer la calidad de la formación. Una menor calidad solo transformaría el problema en una falta de docentes calificados.

Considerando la corta duración de estos programas alternativos, la reflexión generativa (ReGe) podría ser el enfoque formativo clave para garantizar el crecimiento profesional de los futuros docentes. Además, la contribución específica del tutor en el aprendizaje del futuro docente sigue siendo un área poco investigada y teorizada (Griffiths, 2020), evidenciando la necesidad de explorarla.

Este contexto nos dirige a las preguntas de investigación del presente estudio, las que a su vez constituyen sus objetivos:

- ¿Qué características tienen las interacciones entre el formador y el profesor en formación durante la retroalimentación post-observación en un programa de *titulación alternativa*?
- En estas interacciones: ¿cómo se presentan los elementos de la ReGe y cómo son las preguntas que aparecen en el diálogo?

Formación docente y prácticum

En la Formación Inicial Docente (en adelante FID) el prácticum permite la alternancia entre universidad y escuela para construir competencias, integrar saberes diversos y apropiarse de un modelo identitario (Fuentes Camacho, 2011; Rodicio-García et al., 2024). Este es uno de los espacios más pertinentes de su formación, aprendiendo en y por medio del ejercicio profesional (Correa Molina, 2009). La razón es que el prácticum ofrece un terreno de experimentación donde los estudiantes pueden probar enfoques pedagógicos, cometer errores y aprender de ellos (Correa Molina, 2011; Ruffinelli et al., 2020). Sin embargo, el aprendizaje a partir de la experiencia no es espontáneo: requiere de un análisis y una reflexión sistemática (Correa Molina, 2009; 2011; Korthagen, 2010; Rodicio-García et al., 2024).

Por lo anterior, el rol del formador de práctica (o tutor) va más allá de un simple acompañamiento (Correa Molina, 2011). Para lograrlo, el saber derivado de la experiencia en contextos escolares es un pilar fundamental, sin embargo, no es suficiente para dirigir los complejos procesos de reflexión (Correa Molina, 2009, 2011; Ruffinelli et al., 2020). Por ello, el tutor debe dominar técnicas de observación y diálogo (Correa Molina, 2009; Griffiths et al., 2020), ya que el encuentro post-observación es un momento clave para la retroalimentación. Esta debe ser específica, equilibrar lo positivo con lo crítico y entregarse con sensibilidad (Griffiths et al., 2020).

Sin embargo, según la literatura existe una clara falta de preparación y entrenamiento específico para el formador (Ruffinelli Vargas y Álvarez Valdés, 2025). Esto deviene en que se basen en nociones rígidas, percibiéndose como expertos que juzgan y sugieren, en lugar de colaboradores horizontales (Ruffinelli et al., 2025). La complejidad natural de ser mentores y evaluadores que certifican competencias (a la vez) conlleva a que los estudiantes decidan imitarle para evitar riesgos y asegurar una calificación (Griffiths et al., 2020; Ruffinelli et al., 2025).

La Reflexión docente

Históricamente la Formación Inicial Docente ha enfrentado una brecha notable entre la teoría enseñada en la universidad y la realidad de las aulas. Los enfoques tradicionales, ya sean puramente teóricos o basados en el simple ensayo y error, no logran una transferencia efectiva de conocimientos ni el desarrollo de competencias profundas (Griffiths et al., 2020; Rodicio-García et

al., 2024).

Para superar este desafío, la reflexión emerge como un puente fundamental que conecta la teoría con la práctica (Korthagen, 2010). Al reflexionar sobre la experiencia a la luz del conocimiento teórico, los futuros docentes logran transferir lo aprendido y crear un nuevo conocimiento profesional que les permite modificar su práctica. Así se genera un impacto directo en las estrategias pedagógicas y en los resultados de aprendizaje (Kolayo, 2025; Ruffinelli et al., 2025). De esta manera, la reflexión se convierte en un motor para el desarrollo profesional continuo (Korthagen, 2010).

En este contexto emerge la Reflexión Generativa (Ruffinelli et al., 2025). Esta se entiende como una metacapacidad, social y recursivamente construida, que permite llevar a cabo sistemáticamente procesos metacognitivos. Estos permiten poner en perspectiva consciente la práctica profesional y revisarla a la luz de la experiencia con los saberes especializados. Así, se el quehacer se reconfigura y transforma, incidiendo en el desarrollo profesional.

Retroalimentación sostenible en educación superior

El vínculo entre una retroalimentación efectiva y el fomento de la reflexión es indiscutible si se materializa a través de un diálogo estructurado que conecte la teoría con la práctica (Ruffinelli et al., 2020). Sin embargo, este proceso enfrenta desafíos: a menudo, los tutores se muestran reacios a dar feedback crítico por temor a dañar su relación con el estudiante (Griffiths, 2020). A la vez, el formador tiene la difícil tarea no solo de guiar, sino de estimular la reflexión (Korthagen, 2010).

El enfoque de un diálogo guiado es vital para lograr una retroalimentación sostenible. En esta su objetivo principal es promover el rol protagónico del estudiante fomentando así la autorregulación y la autonomía (Boud et al., 2018; Tai et al., 2018). Se atiende así a la meta de la educación superior que es preparar a los estudiantes para un desarrollo profesional que trascienda la graduación (Boud y Molloy, 2013).

Un pilar fundamental para lograr esta autonomía profesional es el desarrollo del juicio evaluativo. Este es la capacidad del estudiante para tomar decisiones informadas sobre la calidad de su propio trabajo y el de otros (Tai et al., 2018). Este enfoque se ve facilitado por la inclinación natural de los estudiantes a comparar sus aprendizajes (Nicol, 2020). Lo anterior permite que el juicio evaluativo se convierta en una pedagogía cuya utilidad se extiende más allá de las instancias formales de evaluación.

Por lo tanto, el rol activo del estudiante es clave en la educación superior. Esto implica que no solo busquen la retroalimentación y tomen decisiones sobre ella (Boud y Molloy, 2013). La deben comprender a través del diálogo y usar para generar acciones de mejora (Carless y Boud, 2018; Nash y Winstone, 2017). Esta visión se opone a las retroalimentaciones directivas que no motivan los hábitos reflexivos (Crichton y Valdera Gil, 2015).

Si bien la literatura sugiere que el diálogo con una persona con experiencia fortalece la reflexión docente (Krapivnyk et al., 2021), la responsabilidad en este proceso debe ser compartida entre formadores y estudiantes (Boud y Molloy, 2013). Cuando los estudiantes reconocen su rol activo, usan la información de manera efectiva (Razali y Arifrin, 2023), lo que a su vez fomenta la autorregulación (Boud y Molloy, 2013), un elemento estrechamente ligado a la autonomía que caracteriza a la reflexión docente (Ruffinelli et al., 2020).

En relación con estrategias que promueven la participación activa en el diálogo de retroalimentación, las preguntas son una de las más valoradas por los formadores. Los estudiantes, en cambio, valoran más lo directivo y sugerente (Ruffinelli et al., 2020).

Para motivar una interacción, las preguntas de los formadores debieran buscar autenticidad, invitando a los estudiantes a compartir ideas, justificar opiniones y participar activamente en la construcción conjunta del conocimiento (Muñonen et al., 2018). Este tipo de preguntas genera una incorporación de las ideas del estudiante, lo que permite que tenga un protagonismo en la retroalimentación, además de modificar progresivamente el tema del diálogo (Steen-Utheim y Wittek, 2017; Yang y Carless, 2013).

Método

Para caracterizar la relación entre la retroalimentación y la reflexión docente, se realizó un estudio cualitativo-interpretativo (Gibbs, 2012). La investigación se llevó a cabo en Chile, en un programa de titulación alternativa de dos semestres. Allí se forma a 12 menciones de docentes para la enseñanza secundaria. El programa incluye un curso semestral de prácticum por semestre. Cada uno de estos implica que los estudiantes estén tres mañanas a la semana en un centro educativo, con un promedio de tres visitas de su tutor por semestre.

La recolección de datos fue diversa, abarcando entrevistas a formadores y estudiantes, cuestionarios escritos aplicados al inicio y al final del programa, así como la revisión de retroalimentaciones y actividades evaluativas.

Para los propósitos específicos de este artículo, se presenta el análisis de las retroalimentaciones orales post-observación que los formadores compartieron como casos ejemplares de aquellas que fomentan la reflexión docente en la FID.

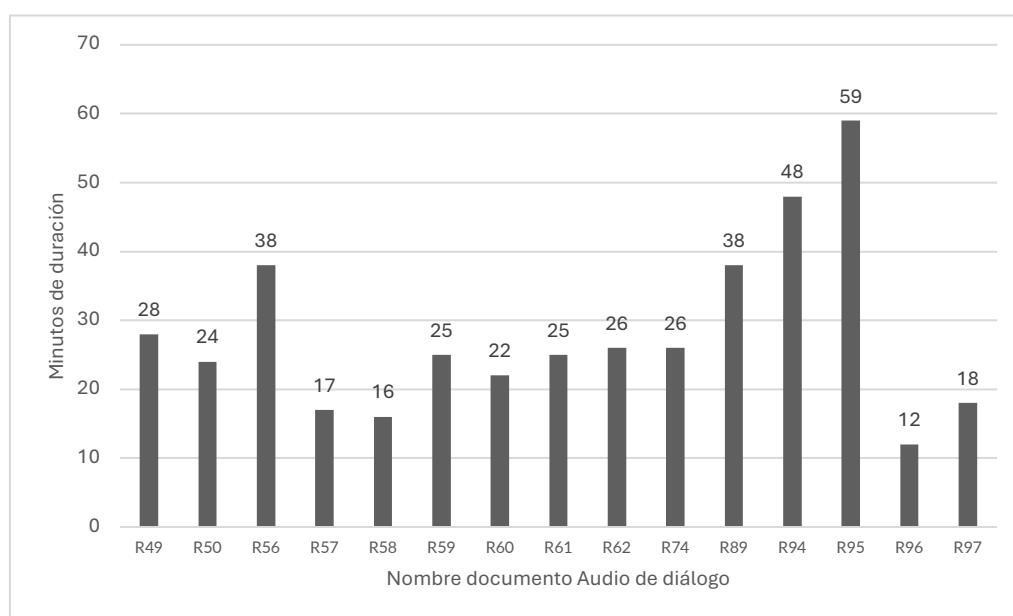
Fuentes de análisis

Para seleccionar a los participantes, se utilizó una muestra por conveniencia. Primero, se identificó a los cursos más influyentes en el desarrollo de la reflexión docente, a partir de un grupo focal con egresados del año anterior. Se identificaron seis tipos de cursos, entre los que estaba el prácticum. Con esta información, se reclutó a un total de 22 formadores que dictan los cursos, 15 de los cuales imparten el prácticum.

Para recolectar las retroalimentaciones se indicó a los formadores que compartieran aquella que, según su visión, era ejemplificadora de cómo ellos forman la reflexión docente. De los 15 formadores del prácticum, 5 compartieron videos o grabaciones post-observación (Figura 1).

Cada registro de audio es un diálogo cara a cara entre un formador con un docente en formación. El tema es la visita de observación del tutor al terreno. La duración de este diálogo en minutos está representada en la Figura 1.

Figura 1
Minutos de duración de audio de retroalimentación post-observación



Nota. Cada audio fue encriptado con una "R" de retroalimentación y un número al azar.

Análisis

Para el estudio de los resultados, se empleó la técnica de análisis de contenido (Blair, 2015). Se establecieron códigos y categorías a partir de la literatura (Tabla 1), tomando en cuenta dos elementos clave:

- componentes de la ReGe (práctica consciente, saberes especializados, experiencias y acciones futuras);
- las preguntas, dado que son el recurso que más fomenta la reflexión durante las interacciones post-observación;

Además, se incluyó una categoría emergente de tipos de pregunta (tabla 1). Los códigos no fueron excluyentes y se organizaron en dos grandes grupos, según si la intervención era realizada:

- por el formador;
- por el estudiante.

Con asistencia del software Atlas.ti V25 se desarrolló una codificación manual. Para garantizar la validez del análisis, se llevó a cabo una validación intersubjetiva (Merriam, 2009) entre dos de los investigadores. Ellos revisaron de forma conjunta una de las transcripciones para comparar sus criterios de codificación. Posteriormente, la investigadora principal codificó el resto de los datos y el coinvestigador validó cada una de las unidades de análisis identificadas por código.

En total se extrajeron 1130 unidades de análisis, las cuales correspondían a citas de las interacciones que se codificaron en 36 distintos. Esto permitió extraer frecuencias de ciertas características para revisar la preminencia.

Se analizó también la duración del tiempo de habla de cada participante durante las sesiones. Esta medición buscaba determinar si la retroalimentación se mantiene en un paradigma de mera entrega de información o si, por el contrario, se ubica en un enfoque más conversacional y bidireccional.

Tabla 1
Códigos y categorías de análisis

Categoría	Código	Propósito y/o descripción	Ejemplo de discursos de formadores
Preguntas con foco en abrir o profundizar en la interacción o diálogo (emergente)	Indagación	Abrir un nuevo diálogo o tema	“¿Cómo te sentiste con esa clase?” (R50)
	Profundización	Ahondar en el tema previamente establecido	“Y, ¿por qué crees tú qué pasó eso?” (R56) o “¿Qué tal habría funcionado?” (R50)
	Retóricas	Inducir respuestas	“Hay gente que se acelera mucho (...) ¿Te fijas?, en tu caso eso no sucede.” (R49)
Preguntas para la autorregulación y reflexión (Anijovich, 2017; Ruffinelli et al., 2020)	Foco en la competencia	Dialogar sobre alguna docente demostrada (o no) en la visita	“(...) en términos de evaluación continua, ¿qué te pareció?” (R59)
	Proyectivas	Abordar los desempeños de las siguientes implementaciones o del quehacer profesional futuro	“Pero la decisión (...) ¿pasó por ti, fue la decisión de la profesora? Porque podría haber sido, no sé, teatro multimedial. ¿Qué tal habría funcionado?” (R50)
	Sobre los aciertos	Promover la autoevaluación de lo positivo	“¿Qué crees tú... qué es lo que más te gustó de tu clase? ¿Qué fue lo que mejor lograste?” (R74)

Contenido del discurso que conecta con la ReGe (Ruffinelli et al., 2020)	Práctica consciente	Explicitar lo realizado como acción pedagógica, relacionado con la promoción del juicio evaluativo.	"Ahí te fuiste dando vueltas por la sala y les fuiste dando recomendaciones sobre qué lugares hacer." (R62)
	Experiencias	Relatar anécdotas sucedidas antes o durante la observación, otorgadas como un dato para la discusión.	"Ah ya, pero es que me acordé, porque es muy graciosa esa situación y a la vez es muy emocionante (...)" (R57)
	Saberes especializados	Usar tecnicismos de la pedagogía o saberes teóricos.	"También eso es bueno, como poner la información que uno da siempre como algo que dice otra persona y algo que puede ser debatible, pero saber que tú tienes respaldo para decir lo que estás diciendo." (R58)
	Compromiso a futuro	Referir a acciones que se deben realizar en el futuro inmediato, en las próximas observaciones o en el quehacer profesional.	"Ya, entonces, tal vez en otra ocasión, ya que has visto ese cambio de conducta, trata tú de moverlos." (R60)

Nota 1. Se codificaron las respuestas a los tipos de preguntas realizadas, para la profundidad del análisis, indicando por ej. "Respuesta a pregunta de indagación".

Nota 2. Ejemplos extraídos de videos de post-observación.

Resultados y conclusiones

Respecto del primer objetivo, sobre las características que tienen las interacciones en las retroalimentaciones post-observación, se evidencia que el formador domina gran parte del discurso (Tabla 2). Esto sugiere un tipo de diálogo poco interactivo, donde la participación del estudiante se podría estar limitando a escuchar la entrega de información del docente.

Tabla 2
Tiempo de interacción de formador y estudiante

Retroalimentación	Cantidad de minutos en que la palabra estuvo en el formador	Cantidad de minutos en que la palabra estuvo en el estudiante	Diferencia
R49	21'	7'	14'
R50	12'	12'	0
R56	24'	14'	10'
R57	12'	5'	7'
R58	13'	3'	10'
R59	15'	10'	5'
R60	16'	6'	10'
R61	22'	3'	19'
R62	17'	9'	8'
R74	18'	8'	10'
R89	20'	18'	2'
R94	38'	10'	28'
R95	49'	10'	39'
R96	6'	6'	0
R97	10'	8'	2'
Promedio	20'	9'	11'

Nota. Elaboración propia.

Esta idea se refuerza al revisar las respuestas de los estudiantes, quienes a menudo reaccionan afirmando, validando o reforzando lo dicho por el formador (Figura 2), con frases como: "Sí, muy de acuerdo" (R95) o "Sí, es verdad" (R49). Este patrón no refleja un proceso de reflexión guiado, sino más bien una aceptación del discurso del profesor.

En lugar de profundizar en sus propias ideas, el estudiante se limita a aseverar lo dicho por el tutor o, en ocasiones, a parafrasear su idea (ver Figura 2). Ejemplo de esto es la retroalimentación 50, en que un estudiante indica: "Claro, no están afuera de la sala, como que están aquí".

Figura 2
Reacciones de estudiantes como reafirmaciones de lo que dice el formador



Nota. Se presenta el total de enunciados codificados en los discursos de estudiantes que pertenecen a dicho código.

En relación con el segundo objetivo, sobre los elementos de promoción de la Reflexión Generativa, se encontró que los discursos de los formadores tienden a situarse en el saber especializado ($N=249$) más que en relatos anecdotáticos de experiencias ($N=157$). Al examinar el contenido de este "saber especializado", se observa que se presentan como principios derivados de la propia experiencia en su rol de docentes o formadores.

El saber especializado entonces son referencias a conceptos propios del saber educativo, sin embargo, estos no logran relacionarse con la teoría de base. Por ejemplo: "Yo al menos cuando enseño técnicas en el colegio con el mismo currículum, lo hago para eso. (...) Entonces, en ese sentido, empatizo [mucho], con tu decisión" (R50). Es más, en ninguna de las interacciones donde se hace referencia al saber especializado se mencionan explícitamente cursos de la formación, autores o teorías académicas.

A pesar de esto, se pueden inferir alusiones a conocimientos teóricos, como en la frase: "Y ahí es donde tienes que incluir intencionalmente también el uso de los *indicadores de logro*. No solo en ellos, también en tus comentarios, en el *monitoreo* que puedes hacer mientras vas." (R49). Allí se alude a un contenido de la teoría de la evaluación. Sin embargo, estas referencias no son la mayoría de los discursos.

Respecto a la práctica consciente, es crucial que esta contribuya al desarrollo del juicio evaluativo al relacionarla con las expectativas de un docente de calidad. Un 30% de las interacciones de formadores son de revelar la práctica del estudiante en la visita, siendo el tipo de discurso más frecuente. Esto podría explicarse por el uso de notas tomadas durante la observación, ya que, en 8 de las 15 retroalimentaciones la interacción se basaba en la lectura de estas, o bien, se habían enviado previamente y se discutían en este diálogo.

Sin embargo, para que esta práctica consciente realmente fomente el juicio de calidad, la retroalimentación debe ofrecer una descripción detallada del desempeño en lugar de simplemente enumerar las acciones realizadas. En la tabla 3 se presentan ejemplos de la diferencia hallada entre el discurso que solo se refiere a lo hecho y el que facilita el desarrollo del juicio evaluativo mediante la descripción.

Tabla 3

Ejemplos de discursos de práctica consciente otorgados por el formador

Ejemplo de práctica consciente como información o reporte	Ejemplo de práctica consciente que promueve el desarrollo del juicio evaluativo
"Después dijiste que ibas a anotar las instrucciones y que lo primero que había que hacer era elegir un lugar de Santiago que fuera significativo. Diste las instrucciones de manera oral antes de anotarlas en la pizarra. Resolviste dudas, verificaste que entendieran las instrucciones." (R62)	"Y lo otro a modo general, yo creo que tú... el feedback que ibas dando (...) además de ser muy claro de las cosas buenas, lo que podían, las sugerencias, era potente en el sentido de que les dejabas ver como las habilidades que ya estaban desarrolladas de manera muy fuerte. No es sólo oye muy bien, oye que súper, lo hiciste [bien], great job, sino que era muy concreto en torno a qué fue que hiciste bien. Entonces eso lo rescato, porque además si uno lo piensa también le puede servir de estrategia para un otro, a un otro que escucha." (R97)

Para lograr la sustentabilidad de la profesión docente a través de la Reflexión Generativa (ReGe), es relevante que la formación promueva una transformación prospectiva. Para observar esto, en el análisis, se agruparon las unidades que refieren al futuro como los compromisos, las preguntas y las respuestas que invitan a la acción o a la mejora. Si bien estos diálogos se centran en el futuro, no siempre promueven una transformación prospectiva. En muchos casos, se limitan a la observación de aula realizada por el tutor como la única fuente de mejora. Un ejemplo de esto se encuentra en la retroalimentación 56, donde el formador pregunta: "Oye y, ya para cerrar esta tutoría... Tienes claro más o menos, o se te ocurre más o menos: ¿cuáles podrían ser las áreas de mejora que a mí me gustaría que tú focalizaras para la próxima observación?" (R56). Esta dinámica fomenta un tipo de aprendizaje que solo responde a las expectativas del formador adaptándose a sus gustos o preferencias. La transformación prospectiva no emerge del futuro profesor, por ende, no se desarrolla su capacidad reflexiva y de agencia como tal. De esta forma, existe una ReGe en la que el estudiante solo reafirma la proyección que realiza el formador.

Por otro lado, se centra exclusivamente en la tarea (la visita) en lugar del desarrollo de las competencias. Entonces, aunque se podría estar desarrollando el juicio evaluativo, este no se potencia en su totalidad. En consecuencia, si la mejora o la transformación se restringe únicamente a las actividades del programa de formación, la autorregulación o independencia posterior al egreso se vuelve cuestionable.

Sobre el segundo objetivo en relación con caracterizar las preguntas, un 36 % de unidades de análisis son preguntas elaboradas por los formadores (Tabla 1). De estas, las que más realizan son las retóricas (Tabla 4). Estas suelen ser muletillas para generar una falsa interacción a partir de algún juicio o descripción del desempeño, como: "¿Te fijas?" (R49), "¿Ciento?" (R50), "¿Sí?" (R56) ó "¿Ya?" (R74). Dado que son las más usadas, y para develar cuál es el punto que buscan destacar, resulta interesante señalar que las coconvergencias de estas preguntas (retóricas), suelen acompañarse de: mención a saber especializado (56 %), referencia a la prácticas consciente (99%), relato de experiencias (56%) y mención a compromiso a futuro (42 %). Por otro lado, las preguntas que tienen un potencial para el desarrollo de la ReGe son las menos utilizadas (Tabla 4).

A partir de todo lo anterior, se concluye que las interacciones de retroalimentación post-observación son discursos del formador, predominantemente directivos y con un espacio limitado para la participación de los estudiantes. La interacción se concentra en el formador, lo que sugiere que la retroalimentación se mantiene en un modelo de transmisión de información, restando potencial a la retroalimentación sostenible.

Tabla 4
Frecuencia de tipos de preguntas elaboradas por el formador

Tipo de pregunta	Frecuencia discurso formadores
Retóricas	39 %
De indagación	12 %
De profundización	23 %
Foco en la competencia	9 %
Proyectivas	14 %
Sobre los aciertos	3 %

Nota. Categorías no son excluyentes.

Además, el potencial transformador de este diálogo es escaso, ya que las preguntas formuladas tienden a orientar al estudiante a reafirmar el juicio del formador. Esta dinámica podría llevar a un desarrollo insuficiente de la reflexión generativa (ReGe) y del juicio evaluativo.

Discusiones y proyecciones

Este estudio, al analizar las interacciones de retroalimentación post-observación, contribuye a comprender cómo se puede fomentar la reflexión y la autonomía desde el prácticum. Aquí se confirma la tensión que enfrentan los tutores al desempeñar simultáneamente los roles de mentor y calificador (Griffiths et al., 2020; Ruffinelli et al., 2025). Esta dualidad podría explicar por qué las reacciones de los estudiantes en los diálogos tienden a ser reafirmativas, sin espacio para el debate.

Por otro lado, a pesar de que Korthagen (2010) ya abordaba la dicotomía entre la teoría universitaria y la práctica escolar, los hallazgos de esta investigación sugieren que esta brecha persiste. El "saber especializado" de los tutores parece estar más arraigado en la teorización de su propia experiencia que en la referencia explícita a la teoría académica. Esto indica que la retroalimentación post-observación no está logrando integrar el conocimiento académico con los saberes del contexto escolar para fomentar la Reflexión Generativa (Correa Molina, 2009, 2011; Ruffinelli et al., 2020).

En cuanto a la retroalimentación sostenible promotora de un rol protagónico para el estudiante (Boud y Carless, 2018), se observa que esta es una práctica escasa. Los estudiantes interactúan mínimamente en el diálogo y en general es para confirmar ideas del formador (Tabla 2). Eventualmente esta interacción reafirmante podría dar cuenta de una comprensión de la retroalimentación, un aspecto clave para que sea utilizada en mejoras posteriores (Carless y Boud, 2018; Nash y Winstone, 2017). No obstante, podría estarse obstaculizando la autorregulación si las ideas no emanan de la reflexión del estudiante. Esto a su vez impactaría en el fomento del juicio evaluativo (Tai et al., 2018). Se pone en cuestionamiento lo que podría pasar posterior al egreso en relación con el crecimiento profesional sostenible en el tiempo, que es algo que asegura la ReGe (Ruffinelli et al., 2025).

Se reconoce como limitación el hecho de haber contado solo con una muestra de las interacciones orales post-observación (n=15), lo cual restringe la evidencia para establecer patrones amplios. Si bien se logró una caracterización profunda de los diálogos analizados, las conclusiones sobre la dinámica de la retroalimentación en el programa estudiado deben interpretarse con cautela.

Aun con la anterior limitación, el estudio se centra en un programa de titulación alternativa en Chile y sus hallazgos son de gran relevancia en el contexto de la sugerencia de la UNESCO (2024) para enfrentar la escasez de profesores. Analizar la calidad de las interacciones de feedback en estos programas se vuelve fundamental para caracterizar el fomento del juicio evaluativo y la Reflexión Generativa.

La creencia de este estudio es que la Reflexión generativa emerge como una herramienta central para asegurar la calidad en estos programas. A diferencia de los enfoques tradicionales, la ReGe promueve una autonomía profesional duradera que trasciende la graduación, al enseñar a los futuros docentes a reflexionar de manera recursiva sobre su práctica. Esta se potencia con un desarrollo del juicio evaluativo a través de la retroalimentación sostenible. La capacidad de autorregulación es vital, ya que dota a los profesores de las herramientas para adaptarse y crecer de manera exponencial a lo largo de su carrera (Ruffinelli, 2021). Por ello, el foco de estos programas de titulación alternativa debería estar precisamente en el desarrollo de la ReGe con el uso de la retroalimentación sostenible. Esto permitiría garantizar que, a pesar de la duración reducida, sus egresados estén equipados para enfrentar los desafíos de la profesión de manera autónoma.

Los hallazgos del presente estudio permiten enfatizar la necesidad de capacitar al profesorado, cuya falta de formación ya ha sido puesta de manifiesto con anterioridad (Ruffinelli Vargas y Álvarez Valdés, 2025). El contenido de dicha formación debería preparar a los profesores/as tutores no solo para proporcionar retroalimentaciones post-observación que integren la teoría y su saber experiencial en un discurso constructivo, sino también para mostrar menos directividad en el diálogo y, en especial, para formular preguntas que promuevan la ReGe.

Consideraciones éticas de la investigación y uso de inteligencia artificial

Se veló por los criterios éticos de cuidado y resguardo, generando aprobación de dos comités de ética: uno donde la investigadora es la doctoranda (IRB0003099) y otro en la casa de estudio donde se desarrolló la indagación (ID protocolo: 221015003). Entre los resguardos éticos destaca: autorización institucional para acceder a la documentación, autorización de parte del programa donde se realiza el estudio por parte de las direcciones del mismo, acceso a la documentación velando por el uso de códigos para el proceso de análisis, invitación a participantes por conveniencia según diferentes criterios que se especifican en adelante, velando por la voluntariedad de la participación, anonimización de los datos y proveyendo de toda la información previo a la participación en la firma de un consentimiento informado, donde se invita a abandonar el estudio en el momento en que se crea conveniente.

El uso de inteligencia artificial se restringió a la labor de edición de texto mediante *Gemini* versión 2.5 flash.

Agradecimientos y financiación

Agradecimientos a Daniel Vicencio, quien permitió los resguardos éticos al ser el ayudante que anonimizó las fuentes de análisis. También a los formadores y estudiantes que generosamente contribuyeron otorgando acceso a estas grabaciones de interacción.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses. Los financiadores no tuvieron ningún papel en el diseño del estudio; en la recopilación, análisis o interpretación de datos; en la redacción del manuscrito, o en la decisión de publicar los resultados.

Contribuciones de los autores

Conceptualización, A.B.T., P.A. y E.C.G.; recogida de datos, A.B.T.; metodología, A.B.T., P.A., E.C.G. y M.L.; software, A.B.T.; validación, A.B.T.; análisis, A.B.T., P.A., E.C.G. y M.L.; redacción del informe, A.B.T. y E.C.G.; edición del informe, P.A. y M.L.

Referencias

- Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2(1), 31-38.
- Appleyard, K., Appleyard, N. & Wallace, S. (2025). *Reflective teaching and learning in further education*. Routledge.
- Asregid, D., Mihiretie, D. M. & Kassa, S. A. (2023). Teacher educators use of feedback to facilitate reflective practice among pre-service teachers during microteaching. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2257121>
- Beauchamp, C. (2006). Understanding reflection in teaching: A framework for analyzing the literature (Tesis doctoral inédita). Université McGill. Recuperado de http://digitool.library.mcgill.ca/webclient/StreamGate?folder_id=0&dvs=1540587365911~397
- Blair, E. (2015). A reflexive exploration of two qualitative data coding techniques. *Journal of Methods and Measurement in the Social Sciences*, 6(1), 14-29.
- Boud, D. & Molloy, E. (Eds.). (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. Routledge.
- Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P. & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing Evaluative Judgement in Higher Education. Assessment for Knowing and Producing Quality Work*. Sage.
- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, Ó. & Bueno, C. R. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos (La Serena)*, 32(2), 269-287. <https://doi.org/10.15443/r13216>
- Carless, D. & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Correa Molina, E. (2009). El supervisor de práctica: Recursos para una supervisión eficaz. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 45(2), 237-254. <https://doi.org/10.7764/PEL.45.2.2009.2>
- Correa Molina, E. (2011). La práctica docente: una oportunidad de desarrollo profesional. *Perspectiva Educacional*, 50(2), 77-95. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.50-Iss.2-Art.41>
- Correa Molina, E., Chaubet, P., Collin, S. & Gervais, C. (2014). Desafíos metodológicos para el estudio de la reflexión en contexto de formación docente. *Revista Estudios Pedagógicos*, 40, 71-86. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052014000200005>
- Crichton, H. & Valdera Gil, F. (2015). Student Teachers Perceptions of Feedback as an Aid to Reflection for Developing Effective Practice in the Classroom. *European Journal of Teacher Education*, 38(4), 512-524. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1056911>
- Fuertes Camacho, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Fuertes-Camacho, M. T., Dulsat-Ortiz, C. & Álvarez-Cánovas, I. (2021). Reflective practice in times of COVID-19: a tool to improve education for sustainable development in pre-service teacher training. *Sustainability*, 13(11), 6261. <https://doi.org/10.3390/su13116261>
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de Datos Cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Griffiths, J., Bamber, S., French, G., Hulse, B., Jones, G., Jones, R. C., Jones, S., Williams, G. M., Wordsworth, H. & Hughes, J. C., (2020) "Growing Tomorrow's Teachers Together: The

- CaBan Initial Teacher Education Partnership", *Wales Journal of Education*, 22(1), 209-231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10-en>
- Kolajo, Y. (2025). Advancing pedagogical excellence through reflective teaching practice and adaptation. *Reflective Practice*, 26(6), 832-847. <https://doi.org/10.1080/14623943.2025.2504143>
- Korthagen, F. A. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
- Krapivnyk, G., Tuchyna, N., Bashkir, O., Borysov, V., Gonchar, O. & Plakhtyeyeva, V. (2021). Modelling the Process of Reflection in Pre-Service Teacher Education. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensională*, 13(3), 116-133. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/443>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass
- Muhonen, H., Pakarinen, E., Poikkeus, A. M., Lerkkanen, M. K. & Rasku-Puttonen, H. (2018). Quality of educational dialogue and association with students' academic performance. *Learning and Instruction*, 55, 67-79. <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.09.007>
- Nash, R. A. & Winstone, N. E. (2017). Responsibility-sharing in the giving and receiving of assessment feedback. *Frontiers in Psychology*, 8, Article 1519. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01519>
- Nicol, D. (2020). The power of internal feedback: exploiting natural comparison processes. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(5), 756-778. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1823314>
- Nocetti de la Barra, A. & Medina-Moya, J. L. (2018). Significados de reflexión sobre la acción docente en el estudiantado y sus formadores en una universidad chilena. *Revista de Educación*, 43(1). <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.28041>
- Razali, R. & Arifin, M. A. (2023). A bibliometric analysis on feedback literacy from the Asian perspective: What do we know and where do we go from here? *Cogent Education*, 10(2), Article 2222655. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2222655>
- Ruffinelli, A., Morales, A., Montoya, S., Fuenzalida, C., Rodríguez, C., López, P. & González, C. (2020). Tutorías de prácticas: representaciones acerca del rol del tutor y las estrategias pedagógicas. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 59(1), 30-51. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.59-Iss.1-Art.1004>
- Ruffinelli Vargas, A. & Álvarez Valdés, C. (2025). Transformando la enseñanza de la reflexión en la formación inicial docente: un programa para tutores de prácticas. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 62(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.62.2.2025.7>
- Ruffinelli, A., Álvarez Valdés, C. & Salas Aguayo, M. (2025). Effects of generative reflection on the professional development of trainee teachers: Social representations emerging from practicum tutorials. *Australian Journal of Teacher Education*, 50(2), 142.
- Rodicio-García, M. L., Ríos-De-Deus, M. P. & Sarceda-Gorgoso, M. del C. (2024). Contribution of the curricular Practicum to competences training of teachers of Early Childhood and Primary Education in Spain. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.2), 100296. <https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.100296>
- Steen-Utheim, A. & Wittek, A. L. (2017). Dialogic feedback and potentialities for student learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 15, 18-30.
- Williams, G., Wordsworth, H. y Hughes, J. (2020). Growing tomorrow's teachers together: The CaBan initial teacher education partnership. *Wales Journal of Education*, 22(1), 209-231. <https://doi.org/10.16922/wje.22.1.10-en>

Yang, M., & Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in higher education*, 18(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>