



**Fondo  
Editorial  
UBA**



REVISTA ARBITRADA DE LAS  
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN  
INSTITUCIONALES

DIRECCIÓN DE  
INVESTIGACIÓN

**DIEP**

Decanato de Investigación,  
Extensión y Postgrado.

Depósito Legal: pp200202AR286

ISSN: 1690-0685

ISSN: 2791-3589 (en línea)

[investigacion.creatividad@uba.edu.ve](mailto:investigacion.creatividad@uba.edu.ve)

<https://revistasuba.com/>

## **MODELOS DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO Y FORMACIÓN CONTINUA EN LA ESCUELA: PERCEPCIONES DOCENTES EN TORNO A LA RETROALIMENTACIÓN DE LA OBSERVACION EN EL AULA**

Angélica Fuentes Muñoz<sup>7</sup> [afuentes@ucm.cl](mailto:afuentes@ucm.cl) Página | 87

### **Resumen**

El artículo expuesto se desarrolla en torno al tema acompañamiento pedagógico basado en la observación en aula, específicamente su componente retroalimentación. Se establece como objetivo describir las percepciones de los docentes en torno al modelo de acompañamiento pedagógico basado en la observación en aula implementado en el establecimiento. Este estudio cualitativo de diseño fenomenológico se desarrolla a partir de la aplicación de una entrevista semiestructurada a docentes en ejercicio de enseñanza primaria que han sido parte de instancias de acompañamiento pedagógico basado en la observación en aula, tanto en su rol de observador y observado. Los principales resultados exponen que el modelo de acompañamiento predominante es evaluativo o de intervención y que se otorga una alta valoración a la retroalimentación otorgada por pares -relaciones horizontales-, sin embargo, predomina la necesidad de una prescripción en cuanto a los aspectos de la práctica pedagógica que requieren ser mejorados.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, observación, retroalimentación.

### **Abstract**

The article presented is developed around the topic of pedagogical accompaniment based on classroom observation, specifically its feedback component. The objective is to describe the perceptions of teachers regarding the pedagogical accompaniment model based on classroom observation implemented in the school. This qualitative study of phenomenological design is developed from the application of a semi-structured interview to teachers in primary education who have been part of instances of pedagogical accompaniment based on classroom observation, both in their role as observer and observed. The main results show that the predominant accompaniment model is evaluative or interventional and that a high value is given to the feedback given by peers -horizontal relationships-, however, the need for a prescription in terms of the aspects of pedagogical practice that need to be improved, it predominates.

**Key words:** Teaching practice, Observation, Feedback

---

<sup>7</sup> Magister en Educación con mención en currículum y administración de la Universidad Católica del Maule, Chile. Profesora de Educación General Básica. cursando el doctorado de Ciencias Sociales en la Flacso Argentina. Docente del Departamento de Fundamentos de la Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Maule en Chile.

## **Introducción**

El acompañamiento pedagógico basado en la observación en aula, en su carácter formativo, ha sido estudiado dando cuenta de su alcance en la formación docente, así como en el impacto de los aprendizajes. La visita en aula es una de las principales formas de mediación de la práctica pedagógica del docente acompañado (Martínez et al, 2014), ello porque acceder al aula se focaliza en mejorar y fortalecer la práctica pedagógica y de gestión escolar a partir de la reflexión crítica y colaborativa.

Los trabajos investigativos que exponen esta estrategia como un medio provechoso para el favorecimiento de la práctica pedagógica son diversos. En Latinoamérica, investigaciones como las presentadas por Leiva, Montecinos y Aravena (2016) definen la observación en aula como una herramienta pedagógica que es transformadora y, a su vez, que permite la evaluación directa en un contexto determinado. También se ha catalogado como una práctica que permite impactar en el aprendizaje de los estudiantes, dado que otorga insumos útiles y situados que orientan la reflexión pedagógica (Maureira, Cardemil y Zuleta, 2010). En este sentido, la práctica de observación en el aula, independiente de su enfoque o propósito, es una estrategia que permite levantar información relevante sobre el escenario áulico, permitiendo la generación de espacios para el análisis de la práctica a partir de la implementación de una instancia de retroalimentación basada en la evidencia recogida durante la situación de observación.

La observación en aula se describe como un proceso compuesto por dos etapas: la observación en el espacio áulico y la retroalimentación otorgada de forma posterior a la situación observada. Ahora bien, el diálogo pedagógico que emana tras una práctica de observación puede estar determinado e influido por el modelo que se encuentra a la base de la práctica de acompañamiento pedagógico diseñada e implementada por la institución (descriptivo, facilitador, jerárquico, de rendición de cuentas, colaborativo, entre otros), influyendo en la interacción entre observador y observado. Si bien el elemento en común es la práctica pedagógica observada, los niveles de participación,

la información otorgada y los diálogos generados se caracterizarán en función del modelo predominante.

Esta práctica de retroalimentación, como un proceso que compone la instancia de observación en aula, se configura como una herramienta que guía a los profesores en la implementación de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje con el propósito de impactar en el aprendizaje de los estudiantes. En Chile, abordar la retroalimentación de la práctica se vincula directamente con las actividades de observación en aula. El estudio TALIS (2018), precisa que las formas de retroalimentación más frecuentes se basan en la observación de la instrucción de la práctica docente en el aula y es valorada por los docentes como una práctica que favorece el crecimiento y formación del profesional en ejercicio, planteamiento sustentado en las respuestas otorgadas por el 66% de los docentes que recibió retroalimentación en los últimos doce meses anteriores al estudio que indicó que esta acción tuvo un impacto positivo en su práctica.

Diversos investigadores plantean modelos de acompañamiento basados en la observación en aula (Gosling, 2002; Nieto, 2012; O'Leary, 2020) estableciendo propósitos y alcances en función del modelo predominante, tanto en la recogida de la información y el rol de observador y observado en la instancia de retroalimentación de la práctica. En esta línea, la investigación desarrollada pretende indagar sobre el diálogo docente y aquellas prácticas mayormente valoradas por los docentes observados: ¿retroalimentación evaluativa o diálogo pedagógico?

Bajo un enfoque expansivo, la retroalimentación de la práctica se aborda como una instancia constructiva, participativa y de impacto para ambos involucrados. Bajo un enfoque jerárquico, la retroalimentación tiene un carácter prescriptivo y enjuiciador en torno a interpretación de la evidencia. En torno a este planteamiento, la importancia de este trabajo se enfoca en generar un acercamiento respecto de las modalidades de retroalimentación implementadas en los establecimientos educacionales y analizar las percepciones de los docentes sobre estas instancias de diálogo pedagógico de la

práctica a partir de la observación en aula en función de si el modelo responde a sus expectativas y la valoración otorgada a esta u otra modalidad.

## **Revisión de literatura**

### **Influencia de los significados en la formación continua del docente.**

La implementación en aula es una práctica docente, así como la planificación, la evaluación de aprendizajes, el trabajo colaborativo entre otras acciones. Cada una de ellas conlleva decisiones por parte del docente que se ven influenciadas por diversos elementos y en las que se ven reflejadas aquello que conforma al individuo: idiosincrasia, cultura, biografía, formación (Vergara, 2017). Así también, el saber construido se ve influenciado de estos elementos y es observable en cada acción.

La formación docente continua involucra la construcción de conocimiento y aprendizaje a partir del ejercicio mismo de la docencia. De acuerdo con Vergara (2017), toda práctica docente se ve influida por los diferentes significados que ellos han construido sobre ella, en la que no solo se encuentran los elementos propios del quehacer al interior del aula, debido a que en la experiencia cotidiana del trabajo docente coexisten los elementos institucionales y personales de la función que desempeñan. En este sentido, la práctica se percibe solo a través de los elementos de significación que cada maestro posee, significaciones que pueden basarse en las creencias, saberes y supuestos que el individuo posee, que sin ser estáticos a la vez influyen en las acciones que se desarrollan día a día.

Basado en los planteamientos de Bruner (1991) creencias, supuestos y saberes inciden en el alcance de toda acción, así también como la valoración otorgada a ello, en particular, una formación continua del docente que considera la autonomía como parte de ello, involucra mirar los procesos y tareas que promuevan esa formación permanente en implicancia con los significados otorgados, en el entendido que estos son parte de las construcciones que puedan darse a partir de las experiencias asociadas a su práctica pedagógica.

### **Observación en aula como técnica para analizar la práctica docente.**

La observación directa en educación se ha establecido como una técnica que puede ser utilizada no solo por investigadores, también puede ser utilizada directamente por docentes en el contexto de controlar aspectos de sus propias actividades, estudiantes u otro problema en específico (Croll, 1995). Sin embargo, el enfoque de observación puede delimitar la información recogida, el uso otorgado a esta información, el análisis y evaluación, así como los hallazgos y la validez de esto. Por tanto, la observación como técnica ha de considerar la metodología a ser utilizada, dado que, a pesar de contar con un mismo criterio de observación y cuantiosa evidencia, aspectos externos (visión de evaluadores, propósitos de la observación) pueden incidir en las conclusiones y determinaciones alcanzadas. Esta definición y consideraciones da cuenta que la aplicación de la técnica para propósitos formativos asociados el quehacer docente conlleva una implementación rigurosa, sustentada y definida respecto de propósitos, de otro modo, el ingreso al aula se expone a convertirse en una visita invalidada, dependiente del observador, subjetiva y/o anecdótica.

Si bien no es posible establecer consensos respecto de la metodología de observación de mayor pertinencia para propósitos formativos, Croll (1995) basado en la técnica de observación sistemática, propone que una metodología de observación de carácter investigativo puede aplicarse por otros actores, con el propósito de medir efectividad de métodos pedagógicos, supervisar métodos de enseñanza y su impacto e incluso la formación docente a nivel interno: “la observación sistemática no solo es un instrumento de investigación, tiene asimismo usos prácticos en la enseñanza y en la formación del profesor” (p.60). Si bien la observación sistemática se aborda como una técnica bajo un contexto investigativo y con un énfasis de rigor científico determinado pudiendo cuantificar resultados y establecer instrumentos formales, para implementar el acompañamiento pedagógico no se establece que esta sea la modalidad de observación pertinente y requerida, Gosling (2002) señala que el registro informal es

efectivo teniendo en consideración que el observador intente observar y registrar lo que sucede y no confiar en la memoria y la interpretación sin ninguna evidencia.

### **Tipologías de acompañamiento pedagógico aplicando la técnica de observación en el aula: modelos, enfoques y estrategias**

El acompañamiento pedagógico para el trabajo en aula, como estrategia, tiene un elemento a la base, que es el acceso al aula y a partir de la implementación de lo planificado, generar espacios de reflexión, colaboración y retroalimentación. el acompañamiento pedagógico en aula en su carácter formativo ha sido estudiado dando cuenta de su alcance en la formación docente, así como en el impacto de los aprendizajes. Aravena (2018) conceptualiza la observación de aula como una actividad clave que propicia información relevante para apoyar el quehacer pedagógico. Goodwin (1994) incorpora el concepto de visión profesional a la forma en que los individuos observan e interpretan los acontecimientos y situaciones definidas para su profesión, al situar esta visión profesional al contexto aula, involucra considerar dos procesos fundamentales: la habilidad para dirigir la atención a las situaciones que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje y la habilidad para utilizar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje, razonando sobre las situaciones que se han observado (Van Es & Sherin, 2008).

#### **Modelos de acompañamiento pedagógico**

El proceso de desarrollo profesional como consecuencia del acompañamiento pedagógico es una tendencia que diversos trabajos investigativos han expuesto, por un lado, resaltando el ejercicio de autonomía del docente respecto de ser un partícipe activo de sus propios procesos formativos, así también, los trabajos señalados describen modelos que permiten situar a la escuela como una institución activa en la toma de decisiones, en el sentido de implementar prácticas contextualizadas y en atención a las necesidades que requieren abordar.

Los modelos revisados tienen elementos en común, por un lado, quienes participan: docente acompañante, docente acompañado y la institución (escuela). A la

vez definen prácticas que permiten establecer propósitos y características de cada modelo, ya sea prácticas que promueven la reflexión, la participación, la colaboración, y la evaluación.

El modelo de acompañamiento de Gosling (2002) agrupa la observación en tres enfoques:

- Modelo de evaluación: lo realiza un profesional jerárquicamente superior y tiene como propósito identificar debilidades, estableciendo un juicio del desempeño docente. Enfoque en la mejora de la institución.
- Modelo de desarrollo: tiene como propósito mejorar las competencias de los docentes. Es desarrollada por expertos. Enfoque en la mejora de lo observado.
- Modelo de revisión por pares: observación entre pares. Tiene como propósito la reflexión de la propia práctica. Tiene un carácter constructivo con enfoque en la mejora de la práctica entre pares.

Nieto (2012) plantea modelos de asesoramiento que describen realidades de implementación y que en sí mismas no son excluyentes, en cambio, sí precisan énfasis y acciones que determinan el rol del acompañante y acompañado:

- Modelo de intervención: centrado en el punto de vista del acompañante. Relación jerarquizada, que implica una conducta directiva orientada a la revisión, identificación y diagnóstico de los problemas del docente, para ofrecer una serie de remediales
- Modelo de colaboración: centrado en el punto de vista del docente acompañado. Promueve la reflexión y evita entregar prescripciones. Guía al docente para que busque la solución al problema.
- Modelo de facilitación: interdependencia entre ambos involucrados. La toma de decisiones relativa a la resolución de problemas es consensual, ejercida por el

facilitador y por el profesor en condiciones de igualdad de estatus y responsabilidad compartida.

Ambos modelos presentan distinciones según objetivo o propósito de la instancia de acompañamiento, sea generar un soporte a los docentes de diversa índole, brindando retroalimentación y orientación técnica, así también, pudiendo aplicarse a diversas prácticas como, por ejemplo, los procesos de planificación, la implementación en aula, trabajo entre pares, gestión administrativa del quehacer docente, entre otras.

### **Colaboración, retroalimentación y reflexión: el acompañamiento como medio para la formación continua**

En la configuración de la actividad de acompañamiento pedagógico un componente que lo conforma es la retroalimentación, la que se configura como una herramienta que guía a los profesores en la implementación de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje con el propósito de impactar en el aprendizaje de los estudiantes. Observación en aula y retroalimentación son procesos diferenciados que se vinculan para favorecer la reflexión y mejora de la práctica docente a partir de una situación real de aula para analizar.

Una conversación no es retroalimentación, sin embargo, la retroalimentación involucra un diálogo, una conversación con el otro que lo involucra y que se basan en interacciones en torno a la información recogida. En este sentido, la observación en aula toma valor en la medida que la información recogida es compartida, comprendida y analizada en conjunto (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2016). Así como con la herramienta de observación en aula, es posible identificar modelos de retroalimentación. Heron, citado por Randall y Thornton (2005), identifica al menos 6 tipos: prescriptiva, informativa, confrontativa, catártica, catalítica y de apoyo. Por su parte, Tunstall y Gipps (1996) presentan dos tipos de retroalimentación dependiendo del estilo y propósito, una de ellas es la retroalimentación evaluativa, la que tiene un carácter de juicio, ya sea positivo o negativo, la segunda es una retroalimentación de

carácter descriptivo con un enfoque formativo que se direcciona hacia el logro y la mejora.

Otro componente con un carácter transversal de los procesos de acompañamiento pedagógico es la reflexión de la práctica. Para desencadenar este proceso se requiere el desarrollo de habilidades reflexivas en el docente, así como la incorporación de situaciones que promuevan una acción reflexiva para la generación de procesos de cambio significativos y que promuevan la autonomía del profesorado, articulando experiencia y práctica como insumos centrales para la construcción de conocimiento y mejora de la práctica.

La práctica reflexiva docente, puede ser entendida como el conjunto de acciones pedagógicas realizadas por el docente que son resultado de su ser, su saber y su hacer reflexivo (Medina et al., 2021). Brockbank y McGill (1999) y Fraile Aranda (2000) coinciden en conceptualizar a la reflexión de la práctica como un espacio por medio del cual la práctica docente es vista desde diferentes perspectivas por los mismos actores que la generan, logrando en base a ello crear significados y conceptualizar su quehacer; así parten de la experiencia misma para entrar en un proceso de crítica constructiva.

De acuerdo con lo expuesto por Ruiz tras la revisión de los trabajos de Dewey, “la experiencia y el pensamiento no constituyen términos opuestos ya que ambos se refuerzan mutuamente” (2013, p.107). En este ámbito, los trabajos de Dewey abordan la reflexión de la práctica como una acción, decisión del docente y descarta aquellos aspectos que puedan catalogarla como una práctica rutinaria, dado que existe un elemento que la desencadena y provoca la inquietud, confusión de quien reflexiona.

Que los docentes reflexionen críticamente sobre lo que sucede en sus aulas para lograr un cambio significativo y sostenido mediante el aumento o cambio de la conciencia de su comportamiento es un elemento de la formación docente (O’Leary, 2020), por consecuencia, se requieren de instancias que permitan obtener insumos que

desencadenen estos procesos reflexivos, insumos auténticos producto del ejercicio de la práctica docente.

## **Metodología**

En este estudio participaron 18 docentes en ejercicio de enseñanza primaria de distintos establecimientos educacionales. El tipo de muestra es mixto, tanto por *oportunidad* como por *conveniencia* (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2020), dado que el grupo de docentes se mantiene reunido debido a su participación en una instancia de especialización profesional vinculada a la formación continua, por tanto, comparten elementos comunes y relevantes para este estudio: docentes de enseñanza primaria, en ejercicio activo, pertenecientes a establecimientos que desarrollan acciones de acompañamiento pedagógico al aula y que se encuentran en un proceso de formación continua voluntario.

El estudio se estructura alineado a un enfoque cualitativo de carácter descriptivo. El diseño de la investigación es fenomenológico, dado que se prioriza la recogida de la información desde los principales involucrados en el proceso de observación en aula, obteniendo experiencias comunes y diferentes a partir de la implementación de las prácticas de acompañamiento, identificando categorías y subcategorías que permiten describir el fenómeno en estudio, esto con el propósito de *descubrir el significado y la forma cómo las personas describen su experiencia acerca de un acontecimiento concreto* (Bisquerra, 2009, p.317).

Para la recolección de datos se aplicó la técnica de la entrevista semiestructurada para recoger la información en torno a los modelos de acompañamiento predominantes en los establecimientos de los que son parte el grupo abordado, así también, describir sus percepciones respecto de la modalidad de retroalimentación esperada o requerida a partir de la implementación de estas prácticas. Por tanto, la entrevista se estructura a partir de dos dimensiones: caracterización del modelo en función de la retroalimentación y la percepción de las

fortalezas y debilidades de los modelos implementados. La información recogida se analizó a partir de su contenido estableciendo categorías y subcategorías en función de las dimensiones abordadas, construidas a partir del marco teórico que sustenta el estudio.

## Discusión y resultados

Para establecer los hallazgos se realiza el análisis a partir de los modelos de acompañamiento planteados por Gosling (2002) y complementados con la revisión realizada por O'Leary (2020). Si bien, la propuesta de Gosling establece al menos tres modelos (evaluación, desarrollo y por pares), se ha enfocado el análisis en situar las respuestas en los modelos extremos (evaluación y por pares) de modo de otorgar límites nítidos y diferenciadores tanto al momento de aplicar la técnica investiga como para exponer los resultados obtenidos.

### Caracterización del modelo de acompañamiento en función de la retroalimentación otorgada

Al ser consultados sobre los modelos predominantes en función de las características del proceso de acompañamiento basado en la observación en aula, las respuestas otorgadas describen los procesos en función del rol del observador y observado en la instancia de retroalimentación. De acuerdo con lo resumido en la tabla 1 *Caracterización del modelo de acompañamiento según retroalimentación* se declara modelo predominante aquellos basados en la evaluación (Gosling, 2002), en la que predomina un diálogo con enfoque descriptivo respecto de lo observado en la práctica docente.

**Tabla 1**

Caracterización del modelo de acompañamiento según retroalimentación

Tema	Categoría	Descripción	Frecuencia
Modelo de revisión por pares.	Retroalimentación con enfoque descriptivo.	Diálogo abierto en torno a episodios de la clase.	7
Modelo de evaluación.	Retroalimentación con enfoque prescriptivo.	El observador señala logros y debilidades definiendo cómo mejorar.	11

*Nota: Elaboración propia*

En este ámbito se resalta como principal característica para diferenciar un modelo de otro la vinculación respecto de quien desarrolla la retroalimentación. La descripción del rol ejercido y la percepción del docente en torno a ello permite determinar el modelo predominante, por un parte, una retroalimentación desarrollada por una autoridad o externo (coordinador académico, director) se vincula a una acción prescriptiva *“lo orientado por la unidad técnica permite identificar fortalezas y mejorar las prácticas pedagógicas”*. Así también, una retroalimentación desarrollada por un par especialmente de un mismo nivel se vincula a un modelo de colaboración, de apertura y compartir experiencias *“otros colegas logran destacar aspectos que para mí no eran visibles hasta antes del análisis de la clase”*.

### **Percepción de las fortalezas y debilidades de los modelos implementados**

En la tabla 2 *Aportes del acompañamiento pedagógico basado en la observación en aula* resume y conceptualiza las valoraciones positivas que asignan los docentes a cada modelo implementado. En el caso del modelo de revisión de pares se resalta la reflexión y la colaboración como principales elementos que influyen positivamente en el alcance de la implementación del modelo. En contraste, el modelo de evaluación instrumentos con indicadores precisos que permitan identificar lo que ese necesario de mejorar es altamente destacado. En cuanto a elementos comunes entre ambas propuestas de acompañamiento, existe coincidencia en que la identificación de fortalezas y debilidades en el ejercicio docente es parte de ambos.

Respecto esta dimensión, los significados que otorgan los docentes a los procesos en los que se ven involucrados se convierten en elementos que inciden en su formación continua. Tanto la propia experiencia como las acciones a nivel institucional son elementos que conforman e inciden en el quehacer del aula (Vergara, 2017), por ello, distinguir estos aportes favorece el análisis institucional respecto de la pertinencia de un modelo, la necesidad de ajustes o replantear según el propósito para el cual se ha implementado determinado modelo.

**Tabla 2**  
**Aportes del acompañamiento a la práctica pedagógica**

Tema	Categoría	Subcategorías
Modelo de revisión por pares	Retroalimentación con enfoque descriptivo.	Intercambio de experiencias. Fortalezas y debilidades. Reflexión. Colaboración. Crecimiento profesional.
Modelo de evaluación	Retroalimentación con enfoque prescriptivo.	Fortalezas y debilidades. Indicadores de observación. Aprendizaje de estrategias. Visiones de externos.

*Nota: Elaboración propia*

La observación en el aula puede beneficiar a ambos participantes del proceso (observador y observado), así también, puede generar conflictos, dificultades e incluso resistencia (Wragg, 1999), todo ello vinculado al contexto en el que se implementa y el propósito de esta. Por tanto, la visión de los docentes y su incorporación en el proceso es determinante respecto de la evaluación y valoración de esta práctica como una instancia formativa. La tabla 3 *Fortalezas y debilidades del modelo de acompañamiento* exponen las principales apreciaciones favorecedoras y obstaculizadoras de los distintos modelos de acompañamiento, desde la visión de los docentes entrevistados.

La información expuesta permite observar que, independiente del modelo, los docentes establecen valoraciones vinculadas a sus conocimientos y de acuerdo con la experiencia vivida.

**Tabla 3**  
**Fortalezas y debilidades del modelo de acompañamiento**

Modelo de retroalimentación	Fortalezas	Ejemplo unidad de análisis	Debilidades	Ejemplo unidad de análisis
Modelo de revisión por pares	Compartir experiencias Visión de un par	<i>Permite detectar y mejorar las áreas de oportunidad y tener otra visión de mi desempeño.</i>	Tiempo Modalidad de registro Subjetividad	<i>Desde mi punto de vista la encontré subjetiva, ya que prefiero una crítica constructiva de lo observado.</i>

		<i>Ayuda a reflexionar sobre la práctica pedagógica y en base a la experiencia de otros colegas adquirir o potenciar nuevas estrategias en el aula.</i>		<i>Falta de tiempo para poder llevar a cabo el análisis de la clase.</i>
Modelo de evaluación	Tiempo Objetividad	<i>Un instrumento con indicadores específicos permite conocer el estado en el que se encuentra la práctica.</i>	Orientaciones de mejora	<i>Prefiero las críticas constructivas otorgadas directamente para mejorar mis prácticas pedagógicas. Requiero que se me indique cómo mejorar, indicando ejemplos.</i>

*Nota: Elaboración propia*

Si bien estas apreciaciones en torno a los aspectos favorecedores u obstaculizadoras de los distintos modelos de acompañamiento se sustentan en las percepciones de los docentes a partir de la experiencia vivenciada, es importante resaltar que estos alcances no necesariamente están vinculados a la naturaleza de los modelos. De acuerdo con la literatura, los modelos de observación en aula se caracterizan de acuerdo con los objetivos y propósitos perseguidos; O'Leary (2020) basándose en los trabajos de Gosling (2002), relaciona un modelo de evaluación a una evaluación de desempeños por parte de personal superior jerárquicamente encargado de desarrollar este tipo de actividades, por ello, los instrumentos tendrán una estructuración en función de ello, como un cotejo de indicadores. Por otra parte, un modelo de revisión entre pares tiene como enfoque la discusión entre docentes, por tanto, el instrumento puede basarse en un registro descriptivo o vinculado a productos

recogidos de la clase. Esta acción no le resta subjetividad, sino que otorga condiciones y enfoques diferentes de quien otorga como de quien recibe la retroalimentación.

Estas respuestas son relevantes como hallazgo, dado que la experiencia influye en las creencias y valoraciones que los docentes pueden otorgar a uno u otro modelo, evaluación que puede incidir en el alcance que el acompañamiento pueda tener en la práctica docente, así como en los insumos que pueda otorgar para favorecer la reflexión sobre esta. La observación en aula se convierte en un insumo para favorecer la reflexión de la práctica docente, estableciéndose datos y hechos, teniendo así el docente una *situación de experiencia genuina* (Dewey 1958 en O'Leary, 2020) sobre la cual levantar el análisis de la práctica.

## **Conclusiones**

Este estudio pretende ser una contribución al análisis que puedan desarrollar las instituciones educativas respecto de las prácticas de acompañamiento pedagógicas implementadas en función de los objetivos que persiguen sus proyectos educativos, así también, aportar con elementos empíricos respecto a los debates actuales del uso de la observación en aula como instancia formativa, específicamente en su componente retroalimentación.

El análisis de las percepciones de los docentes emanada a partir de su experiencia como observadores u observados de una instancia de acompañamiento en aula arroja diversos aspectos interesantes de resaltar y ampliar. Por una parte, la retroalimentación como parte de la observación en aula se valora como un espacio de formación continua del docente en ejercicio que permite recoger información auténtica en torno a la práctica pedagógica, sin embargo, se ve influenciada respecto de quiénes participan de ella y cómo se implementa. En este sentido, el carácter del proceso y las aportaciones que pueda otorgar están vinculada en quién desarrolla la actividad, por una parte, toda práctica liderada por un integrante del equipo directivo se vincula a una acción de carácter jerárquico y vertical, así como aquella práctica de acompañamiento

implementada por un par se vinculará a una acción formativa, de colaboración y compartir experiencias.

Como segundo elemento a resaltar y posible de continuar indagando, se relaciona con la valoración que se otorga a la entrega de orientaciones por parte del observador (prescripción de acciones remediales), independiente de quien realice la observación (equipo directivo o par), se otorga valor a la entrega de orientaciones o propuestas de mejora. Este hallazgo es relevante, dado que este actuar se vincula mayormente a los modelos con estructuras verticales o con foco en la evaluación de desempeño (Nieto, 2012; Gosling 2002), sin embargo, los participantes de este estudio valoraron las relaciones horizontales y especialmente entre pares como características de modelos que favorezcan la colaboración y la reflexión.

Esta información invita a profundizar en el fenómeno desde un punto articulador de modelos o si aquellos que se encuentran implementando modelos con un enfoque expansivo y constructivo transitaban por acciones intermedias o se encontraban implementando acciones de acompañamiento con enfoques de intervención o evaluación. Así también, abordar desde otro punto investigativo el significado y las creencias docentes respecto de que tan determinantes son en cuando a la validación de un modelo que se implemente en una institución educativa.

## Referencias

- Aravena, F. (2018). **Preparando la Observación de aula: Construyendo sentido compartido**. Centro de liderazgo para la mejora escolar. Extraído desde [www.lidereseducativos.cl](http://www.lidereseducativos.cl)
- Bisquerra, R. et. al. (2009). Metodología de la investigación educativa**. Madrid. España. La Muralla.
- Brockbank, A., & McGill, I. (1999). **Aprendizaje reflexivo en la educación superior**. Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (1991). **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. In *Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva*. (pp. 153-p).

- Fraile Aranda, A. (2000). **Factores obstaculizadores y facilitadores en la formación del profesorado de educación física**. En Contreras Jordán, O. R. La formación inicial y permanente del profesor de educación física. Castilla La Mancha: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha
- Croll, P. (1995). **La observación sistemática en el aula**. La muralla.
- Gosling, D. (2002). Models of peer observation of teaching.
- Goodwin, C. (1994). **Professional vision**. American Anthropologist, 96, 606-633. doi:10.1525/aa.1994.96.3.02a00100
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2020). **Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta**.
- Leiva, M., Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). **Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores**. RELIEVE, 22(2), 1-17. <https://doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>
- Martínez, N., & Jugo, M. (2014). **Protocolo de acompañamiento pedagógico**.
- Maureira, F. (2015). **Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas?**
- Maureira, F., Cardemil, C., & Zuleta, J. (2010). **Modalidades de acompañamiento y apoyo pedagógico al aula**. Extraído de [https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno\\_educacion\\_31/pdf/instrumento31.pdf](https://cuadernosdeeducacion.uahurtado.cl/historial/cuaderno_educacion_31/pdf/instrumento31.pdf)
- Medina Zuta, P., & Mollo Flores, M. (2021). **Práctica reflexiva docente: eje impulsador de la retroalimentación formativa**. Conrado, 17(81), 179-186.
- Nieto Cano, J. M. (2012). **Modelos de asesoramiento a organizaciones educativas. Asesoramiento al centro educativo: Colaboración y cambio en la institución**, 147-166.
- OECD (2020), **TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals**, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>. O'Leary, M. (2020). *Classroom observation: A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- Randall, M. and B. Thornton. (2005). **Advising and supporting teachers**. Cambridge University Press.
- Ruiz, G. (2013). **La teoría de la experiencia de John Dewey: significación histórica y vigencia en el debate teórico contemporáneo**.

Tunstall P., & Gipps, C. (1996). **Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology**. British Educational Research Journal, 22(4), 389-404.  
doi: <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>

Van Es, E. A., & Sherin, M. G. (2008). **Mathematics teachers “learning to notice” in the context of a video club**. Teaching and teacher education, 24(2), 244-276.

Vergara, M (2017). **La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación de posgrado**. Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

Wragg, E. C. (1999) **An introduction to classroom observation** (2nd ed.). London: Routledge.