

## SUMINISTRO DE FEEDBACK A ENSAYOS SOBRE DIARIOS EN UN PROGRAMA DE PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: PROPUESTA DE UNA MODALIDAD APOYADA EN TICS Y ESTUDIO DE PERCEPCIONES DEL ALUMNADO

M<sup>a</sup> Elvira Barrios Espinosa  
mebarrios@uma.es

Jorge García Mata  
jgmata@uma.es

*Universidad de Málaga (España)*

*Una de las estrategias recomendadas como favorecedoras de procesos de reflexión sobre la enseñanza en programas de formación inicial de profesorado es el suministro de comentarios a las tareas de escritura reflexiva que en ellos se proponen habitualmente. Partiendo de un modelo reflexivo de formación, este artículo presenta una modalidad de suministro de feedback que precisa del concurso de las TICs como medios de agilizar dicho suministro y facilitar un 'diálogo escrito' entre formador y estudiante para maestro; además, el artículo presenta y discute los hallazgos de un estudio en torno a las percepciones del alumnado sobre el medio y el procedimiento de aporte de feedback a través de la modalidad descrita. Palabras clave: feedback; diálogo escrito; estudiante-profesor; formación de docentes; tecnología educacional.*

*One of the strategies which are frequently mentioned as facilitative of reflection on teaching matters in initial teacher education is the instructor's provision of feedback related to reflective assignments. Starting from a reflective model of teacher education, this article discusses a modality of feedback provision based on ICT as a medium to facilitate a 'written dialogue' between the prospective teacher and the educator; besides, the article analyses the findings of a descriptive study aimed at investigating students perceptions about the medium and the modality of feedback provision.*

*Keywords: feedback; written dialogue; student-teacher; teacher education; educational technology.*

### **1. Introducción**

Una de las circunstancias que frecuentemente se citan en la bibliografía como escollo con los que tropiezan los programas de formación que parten de un modelo de docente como profesional reflexivo es la ausencia de una predisposición analítica y reflexiva de partida por parte de los futuros docentes (Laboskey, 1994). La realización de

tareas que involucran a los alumnos en alguna modalidad de escriSmith, 1995; Krol, 1996; Bain y otros, 1997; Bain y otros, 2002).

En esta línea, el artículo se plantea un doble objetivo; en primer lugar, describe una condición en la que los autores procuramos la escritura de una modalidad de ensayo reflexivo basado en los diarios de prácticas que realizan alumnos de Magisterio –futuros docentes de inglés– en el período en que

asisten a centros escolares, al cual le respondemos –y a cuya respuesta ellos, a su vez, tienen la posibilidad de contestarnos– con objeto de procurar una situación de ‘diálogo escrito’, todo ello facilitado gracias a tecnologías de la información y la comunicación (TICs); y, en segundo lugar, se presenta un estudio que pretende indagar en las percepciones de algunos de esos alumnos en torno al medio (Internet) y al procedimiento empleado para vehicular esta condición de suministro de *feedback*.

## 2. El 'diario dialogado' o diario interactivo

La bibliografía parece sugerir que la oportunidad de compartir la reflexión con un compañero, con un grupo o con un supervisor con el que se establezca una relación de confianza puede representar un factor influyente en el desarrollo de niveles elevados de reflexión, además de proporcionar apoyo anímico y comprensión (p. ej., Hatton y Smith, 1995; Francis, 1995). En esta misma línea, Knowles y Holt-Reynolds (1991) sostienen que la escritura de diarios se convierte en una herramienta realmente valiosa cuando es interactiva, es decir, cuando se transforma en un diálogo continuado entre formador y futuro docente.

Esta estrategia de fomento de la reflexión no necesariamente ha de adoptar un formato de diálogo al uso. Como concluyen en su investigación Bain y otros. (1997)

*These comments confirm that the provision of brief written feedback, especially when it involves constructive questioning of the student's thinking, may be a sufficient stimulus to deepen the reflective process. In this context, encouraging students to re-visit their journal entries, armed with*

*some new insights and perspectives provided by feedback, may be a more helpful exercise in terms of improving reflective writing than continuing an oral reflective discussion... (p. 28)*

De este modo, en los casos en que, en programas de formación, la escritura de diarios como estrategia para promover actividad reflexiva, los supervisores cuentan con la opción de responder a las entradas del diario, en cuyo caso el diario se concibe como materia de interacción y discusión entre el alumno y el supervisor (Canning, 1991; Smyth, 1992).

Asimismo, desde esta perspectiva, los comentarios (*o feedback*) proporcionados por el supervisor se conciben como elementos clave en el proceso de estimulación de la reflexión de los futuros docentes (Canning, 1991; Colton y Spark-Langer, 1993; Ross, 1990; Krol, 1996).

Entre los beneficios señalados en relación con el diario interactivo –frente a otras modalidades de escritura reflexiva– en la formación inicial de docentes por distintos autores destacan los siguientes:

- apremia a los futuros docentes a explicitar y analizar sus ideas prácticas y a evidenciar un nivel de reflexión más elevado (Reiman, 1999; Roe y Stallman, 1994; Francis, 1995; Maloney y Campbell-Evans, 2002);
- facilita compartir pensamientos y formularse preguntas con una persona que demuestra un genuino interés (Roe y Stallman, 1994; Todd y otros., 2001);
- permite una expresión y una respuesta personalizadas y centradas en los intereses e inquietudes del estudiante como individuo (Roe y Stallman, 1994; Maloney y Campbell-Evans, 2002; Spalding y Wilson, 2002);

– proporciona un canal por el cual se da voz a los protagonistas del proceso de formación (Hatton y Smith, 1995; Maloney y Campbell-Evans, 2002);

– crea un contexto seguro de confianza mutua que favorece la apertura, la crítica constructiva, y la empatía (Roe y Stallman, 1994; Reiman, 1999; Maloney y Campbell-Evans, 2002; Todd y otros., 2001; Spalding y Wilson, 2002);

– motiva a la escritura del propio diario, así como el compromiso con la realización de esta actividad, y fomenta la perseverancia en ella (Roe y Stallman, 1994; Maloney y Campbell-Evans, 2002; Spalding y Wilson, 2002); y,

– representa un vehículo de mediación y andamiaje a través del lenguaje (Reiman, 1999; Maloney y Campbell-Evans, 2002).

### **3. Caracterización del ensayo de los diarios de prácticas en el programa de Prácticum II de la Diplomatura de Maestro-Especialidad en Lengua Extranjera (Universidad de Málaga)**

El programa de la asignatura en el marco en el que se desarrolla la experiencia que aquí se describe, el Prácticum II (Prácticas de Especialidad) de la Diplomatura de Maestro – Especialidad en Lengua Extranjera, en la Universidad de Málaga, adopta expresamente una orientación reflexiva y analítica a la formación práctica inicial.

En este marco de formación –y como una de las estrategias empleadas deliberadamente para estimular procesos y actitudes reflexivas– se solicita al alumnado que, durante el periodo de Prácticas de Enseñanza, escriban un diario en el que recojan informaciones, datos, descripciones de episodios, pareceres, impresiones, valoraciones, etc. obtenidos o

suscitados en el transcurso de dicho período. Para la elaboración del diario se elaboró una guía en la que se explica el significado del diario de aprendizaje en las prácticas escolares, se sugiere un procedimiento de elaboración del mismo y se proporciona una relación de posibles temas susceptibles de ser abordados en estos diarios.

Además, a los alumnos se les solicita, como tarea de realización obligatoria, que, cada cuatro semanas aproximadamente, repasen el contenido de los diarios para identificar temas que se repitan con mayor frecuencia, cambios observados en los asuntos comentados, preocupaciones que detecten, etc. con el fin de elaborar un trabajo escrito de tipo ensayo. A este respecto partimos de la convicción de que el análisis del diario por el propio alumno constituye una herramienta eficaz de aprendizaje profesional al instar a sus autores a revisar, sistematizar y teorizar sobre la información relativa a su experiencia diaria de prácticas desde una perspectiva profesional. Para la elaboración de los ensayos se sugiere una posible estructuración del contenido incluido, y se especifican las cuestiones formales que el documento debe reunir (extensión, tamaño de letra, etc.).

### **4. Descripción del procedimiento de suministro de feedback a los ensayos de los diarios de prácticas**

Una vez que los alumnos elaboran los ensayos de los diarios de prácticas correspondientes a un periodo de cuatro semanas, lo envían a su supervisor o supervisora de la Facultad (los autores del artículo), en un documento electrónico de texto. Este envío se realizó durante el curso 2004-2005 a través del correo electrónico, si bien el envío se canalizó en el curso siguiente

a través de la Plataforma Educativa Moodle – adoptada ese mismo curso por la Universidad de Málaga.

Una vez recibido cada ensayo, el supervisor o supervisora proporciona *feedback* o comentarios relativos al contenido del mismo mediante el siguiente triple procedimiento:

1. se insertan números en el cuerpo del ensayo que hacen referencia a notas incluidas en una Hoja de Comentarios creada por el supervisor o supervisora como documento de texto para este fin;

2. partes del texto se colorean (con la opción de ‘marcador’ del programa de procesamiento de textos), para indicar evidencias de modalidades de reflexión identificadas por Valli (1997), quien distingue cinco niveles de reflexión: el más bajo, el de la *reflexión técnica*, que requiere “dirigir las acciones propias a través de la aplicación directa de investigaciones sobre la enseñanza” (Valli, 1997:75); la *reflexión en / sobre la acción*, que se refiere a la actividad pedagógica en su contexto; la *reflexión deliberativa*, que implica “sobrepesar afirmaciones o puntos de vista en litigio” (Valli, 1990:221); la *reflexión personal*, donde “la voz del profesor, el crecimiento personal, y las relaciones profesionales acaparan la máxima atención” (Valli, 1990:219); finalmente, la *reflexión crítica*, el más elevado exponente de reflexión según Valli, requiere la consideración de las implicaciones políticas y sociales de la escuela y de la enseñanza. Hay que señalar a este respecto que, al introducir, discutir y trabajar en torno al concepto y funciones de la reflexión en seminarios y documentos elaborados como tareas obligatorias del Programa, la anterior clasificación fue empleada con la finalidad

primordial de estimular en nuestros alumnos el ejercicio de una gama variada de modalidades y asuntos de reflexión. A este respecto, el subrayado fucsia se emplea para indicar que se ha identificado un ejemplo de *reflexión técnica*, el subrayado amarillo, que se evidencia un ejemplo de *reflexión sobre la actuación docente*, el subrayado de color azul, que se aprecia una muestra de *reflexión deliberativa*, el texto subrayado de color verde, que se trata de un fragmento que manifiesta *reflexión personal* y, el gris, que se trata de un ejemplo de *reflexión crítica*; y,

3. el supervisor escribe un comentario global sobre el ensayo que incluye al final de las notas en la Hoja de Comentarios.

El ensayo escrito por el alumno –ya coloreado y en el que se han insertado números que hacen referencia a notas en la Hoja de Comentarios y el comentario global final– se remite, junto a este documento de texto, al autor del ensayo, a través del correo electrónico. Además, con objeto de posibilitar la comunicación entre el supervisor o supervisora y el alumnado a su cargo a través de un ‘diálogo escrito’, se le da la oportunidad de que éste responda al supervisor –a través del correo electrónico– para que aclare, añada información y/o dé su parecer al hilo de los comentarios realizados por el supervisor o la supervisora en la Hoja de Comentarios.

## **5. Función de las tics empleadas en la propuesta de diario interactivo**

El estudio que se describe en este artículo pretende recabar información en torno a las percepciones de nuestros alumnos –futuros maestros de inglés– en torno a diferentes dimensiones de la provisión de *feedback* en una situación de enseñanza – las Prácticas de

Magisterio- caracterizada por los escasos contactos presenciales que a lo largo de este período –aproximadamente 13 semanas en nuestro caso– se producen, generalmente en sesiones de seminario en la Facultad y en tutorías. Tras una experiencia de años como supervisores de prácticas, y ante la detección de una sensación de aislamiento en los alumnos en prácticas, quienes se quejaban de las escasas posibilidades ofrecidas por la Universidad para permanecer en contacto con compañeros y supervisores, desde el curso 2001-2002 llevamos experimentando con las TICs en la convicción de que es posible formar una comunidad de aprendizaje entre compañeros, supervisores y tutores de colegios para reflexionar, realizar comentarios, expresar dudas, realizar sugerencias, etc. siempre y cuando se facilite este contacto (García Mata y Barrios, 2002). Asimismo, consideramos el Prácticum como un componente crucial en la formación de maestros en el que el futuro docente se ve inmerso en situaciones alrededor de las cuales es imprescindible suscitar y orientar procesos reflexivos con los que procurar experiencias generadoras de desarrollo profesional (Barrios y García Mata, 2004). Ante esta situación,

La elaboración de materiales específicos para un entorno web, y el desarrollo de herramientas de comunicación entre los alumnos, sus tutores y supervisores resuelve el problema doble de la dispersión geográfica de los alumnos durante su periodo de prácticas, y el de la diversidad y demandas de las tareas a las que deben enfrentarse.

(García Mata y Barrios, 2002: 225)

## 6. Descripción del estudio

### 6.1. Objetivo

El estudio que pasamos a describir se propuso investigar las percepciones de alumnos en Prácticas supervisados por los autores en torno a

a) la modalidad referida de suministro de *feedback* a sus ensayos de los diarios elaborados en el transcurso del componente práctico de su formación inicial; y,

b) el medio (Internet) mediante el cual se había realizado el envío de los ensayos, del *feedback* o comentarios, y la respuesta al mismo (según el procedimiento arriba descrito).

Nuestro interés por estos asuntos de investigación deriva de la convicción de la necesidad de adoptar –como formadores de profesorado– la misma disposición investigadora, analítica y reflexiva que el programa pretendía desarrollar en los futuros maestros matriculados en la asignatura en la que participábamos como supervisores de Prácticas de Enseñanza. Con la información obtenida pretendíamos evaluar el procedimiento y modalidad de *feedback* aportado a los ensayos sobre los diarios elaborados por nuestros alumnos, con el fin último de introducir mejoras tanto en el sistema de suministro de *feedback* como en el contenido de los comentarios realizados. En este sentido, emprendimos esta investigación como una iniciativa de investigación-acción.

### 6.2. Participantes

Un total de 51 alumnos y alumnas matriculados en la asignatura de Prácticum II (Prácticas de Especialidad) de la Diplomatura

de Maestro –Especialidad en Lengua Extranjera) de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga participaron en el estudio. 37 de ellos cursaron esta asignatura en el curso académico 2004-2005; los 14 restantes lo hicieron en el curso académico 2005-2006. Los participantes cumplieron voluntariamente y de forma anónima el cuestionario que sirvió como instrumento de recogida de información una vez finalizado el período de prácticas según el calendario oficial. Estos alumnos –docentes en ciernes– eran supervisados durante las prácticas de Enseñanza por los autores, quienes, en los años académicos mencionados ejercíamos como supervisores de Facultad.

### 6.3. Instrumento de recogida de datos

Con el fin de obtener información sobre las percepciones de los alumnos en relación con los temas en los que pretendíamos centrar nuestra indagación, elaboramos un cuestionario anónimo, que los participantes en el estudio cumplieron de manera voluntaria una vez finalizado el período oficial de realización de las Prácticas de Enseñanza de Especialidad (Prácticum II).

El cuestionario estaba compuesto de 18 ítems distribuidos en bloques en torno a siguientes temas:

- el *medio* (Internet) mediante el cual se había efectuado el envío del *feedback*; y,
- el *procedimiento* de suministro de *feedback* en cuanto a:
  - el comentario pormenorizado de aspectos del ensayo (identificados mediante un número insertado en el cuerpo del texto del mismo que hacía referencia a una nota en la Hoja de comentarios);

- el coloreo de fragmentos del ensayo de acuerdo a la categorización de Valli sobre modalidades de reflexión;

- un comentario global sobre el ensayo en su conjunto, incluido al final de las notas escritas en la Hoja de comentarios; y,

- la posibilidad de enviar al supervisor comentarios referidos al *feedback* proporcionado por ellos acerca de los ensayos.

De los 18 ítems de que constaba el cuestionario, 13 eran cerrados y los 5 restantes, abiertos (cada uno de los dos bloques comprendía de 2 a 4 ítems cerrados y un ítem abierto). Los ítems cerrados estaban formulados como afirmaciones con las que se debía expresar el grado de acuerdo, en una escala de tipo Likert de 5 puntos, desde “Totalmente de acuerdo” a “Totalmente en desacuerdo”.

### 6.4. Procedimiento de análisis de la información

Los datos obtenidos a partir de los ítems cerrados fueron introducidos en un programa de análisis estadístico para obtener el número de respuestas por categorías (los puntos en la escala de Likert empleada) y los porcentajes que representan, realizar el recuento de la frecuencia en la que las distintas categorías se habían seleccionado y generar los gráficos que reflejaran la distribución de las respuestas según categoría por simple recuento de la frecuencia.

Con respecto al tratamiento estadístico al que se han sometido los datos, éste ha sido de intención netamente descriptiva, y no inferencial, con el único propósito de ofrecer una visión agrupada de los resultados obtenidos, a modo de descripción de las opiniones del grupo de informantes, de

acuerdo con las especificaciones para el análisis exploratorio (Robson, 1996). No realizamos, en consecuencia, reclamación alguna sobre la significatividad o posibilidad de generalización de dichos resultados, ya que ello no era objetivo de este estudio. La realización del análisis estadístico se ha llevado a cabo con ayuda del programa Datadesk en conjunción con MS Excel 2003, para el almacenamiento de datos, tratamiento posterior de agrupación de categorías y generación de gráficos.

Con relación a la información aportada por las respuestas abiertas, aplicamos un procedimiento de investigación de tipo inductivo. El análisis del contenido (Bardin, 1986; Krippendorf, 1985) fue la metodología utilizada para identificar las categorías, temas y tendencias fundamentales a partir de la información aportada por los participantes en el estudio en los ítems abiertos del cuestionario. Con la finalidad de facilitar la indexación de la búsqueda de categorías y macrocategorías que pudieran ordenar y dar sentido a los datos utilizamos el programa NUDIST VIVO (Non-Numerical Unstructured Data Indexing, Search and Theorizing; QSR, 2004, versión 2.0 para P.C.).

## **7. Hallazgos y discusión**

*7.1. Sobre el medio (Internet) en el que se realizaron los intercambios entre supervisores y estudiantes para maestros en prácticas.* (Ver ítems 1 a 4 en Anexo).

Los informantes del estudio manifiestan una opinión muy favorable al formato electrónico y a la comunicación vía Internet mediante los que se realizó esta experiencia de ‘diario dialogado’, tanto en las respuestas al cuestionario como en los comentarios que,

de manera no dirigida, incluyen en el ítem 4 perteneciente a este bloque. De los 56 comentarios computados en este apartado, 36 se clasifican como positivos; además de los 10 de naturaleza general, que calificaba este procedimiento como acertado, interesante, adecuado, etc., los que identificaban alguna característica concreta destacaron la comodidad de mismo (7 comentarios), la accesibilidad y disponibilidad de la información (4), la facilidad de uso (3) y la rapidez con la que permite la recepción de los comentarios elaborados por el supervisor (3). Por el contrario, 16 comentarios incluyeron algún problema o reserva con el medio, 11 de los cuales se referían a las dificultades personales para el acceso a Internet. De los 4 comentarios que aportaban alguna solución o sugerencia relativa a problemas detectados, tres proponían que se facilitara un método alternativo a Internet para la entrega de trabajos y el acceso al *feedback* proporcionado por el supervisor y, otro reclamaba horarios más amplios de acceso a las facilidades de Internet ofrecidas por la Facultad de Ciencias de la Educación (UMA).

La rapidez de los intercambios que permiten las telecomunicaciones y que facilita el tratamiento inmediato de asuntos urgentes – conclusión que fue destacada en el estudio de Stalhut y Hawkes (1997, en Spalding y Wilson (2002)), el cual comparó el efecto de diferentes medios (diarios escritos tradicionales, comunicación a través del correo electrónico y tutorías presenciales)– permitió una comunicación más intensa entre la profesora y los futuros docentes; éste es, a su vez, uno de los hallazgos destacados en el estudio de Deal (1995), en el que se indagó en el contraste entre las percepciones de los futuros docentes en relación con las respuestas de la profesora a sus diarios, por

un lado en un formato tradicional en papel, y, por otro, usando el correo electrónico como medio de comunicación.

7.2. *Sobre el modo de suministro de feedback, tanto por medio de la inserción de números en el ensayo que hacían referencia a notas en la Hoja de Comentarios, como a través de un comentario final.* (Ver ítems 5 a 10 en el Anexo).

En relación con el modo de proporcionar notas sobre aspectos concretos del ensayo, los informantes manifiestan un nivel bastante alto de acuerdo con la adecuación del mismo, y, en menor grado, con la comodidad, tanto en los resultados de los ítems del cuestionario cerrado como en la pregunta abierta habilitada en este bloque. Por otro lado, consideramos que no podemos extraer consecuencias definitivas acerca de la preferencia del alumnado por comentarios pormenorizados sobre asuntos concretos del ensayo o por un comentario global en torno al conjunto –en el estudio de Todd y otros (2001) los docentes de inglés en formación mostraron una preferencia por la primera opción– puesto que, aunque según los resultados del cuestionario los participantes parecen decantarse ligeramente por el comentario global, la circunstancia de que se les haya aportado simultáneamente las dos modalidades de *feedback* no nos permite conocer en qué sentido se manifestarían los participantes en el caso de que hubieran recibido una única modalidad de *feedback* a un tiempo. Por lo que respecta a los comentarios incluidos en la pregunta abierta, de un total de 54, 46 eran de signo positivo y 2 manifestaban queja por la incomodidad de tener que consultar dos documentos diferentes (el propio ensayo y la Hoja de comentarios) para acceder al *feedback*

emitido por el supervisor o la supervisora, lo cual nos lleva a plantearnos la conveniencia de incorporar la totalidad del *feedback* en el mismo documento, es decir, en el ensayo original del alumno en prácticas, empleando la opción de inserción de comentario que permite el programa de procesamiento de textos; sin embargo, esta opción impide la utilización del coloreo para indicar modalidades de reflexión detectadas, por lo que sería necesario encontrar alternativas adecuadas de señalización. Entre los comentarios positivos sobre el modo de aporte de *feedback*, 8 se referían a la claridad o inteligibilidad de los mismos, 7 destacaban su papel en la mejora de trabajos reflexivos posteriores, 5 mencionaban el efecto de ampliación de la perspectiva y o de la profundización con la que considerar un tema y otros 4 hacían alusión a la incidencia afectiva del *feedback* del supervisor, en forma de mejora de la autoestima, de apoyo, de motivación y de reafirmación. Cabe destacar el hecho de que, frente a una única alusión explícita al comentario final global que escribían los supervisores –el informante que lo emitió manifestó una predilección por esta forma de suministro de *feedback* frente a las notas pormenorizadas– los participantes realizaron 10 comentarios –8 de ellos de carácter positivo– sobre los comentarios a fragmentos del ensayo (realizados en forma de notas), en torno a la ayuda que les proporcionaron, a su efecto motivador y aclaratorio de las expectativas del supervisor y al reconocimiento del esfuerzo y la dedicación de tiempo que estiman que dicha modalidad de aporte de *feedback* ha supuesto para los supervisores. El efecto del *feedback* en los futuros docentes de nuestro estudio coincide, pues, con las percepciones de profesores en formación inicial identificadas



en otros estudios (Bain y otros, 1997; Bain y otros, 2002; Maloney y Campbell-Evans, 2002; Spalding y Wilson, 2002), los cuales concluyen que el *feedback* proporcionado por los profesores estimuló en estos docentes en formación procesos reflexivos que les indujeron a profundizar en los asuntos abordados y a considerar los mismos desde ángulos diferentes. Asimismo, Deal (1995), Maloney y Campbell-Evans (2002) y Spalding y Wilson (2002) advierten una mejora en la calidad y cercanía de la relación entre profesor y alumno; a este respecto, Spalding y Wilson (2002) mantienen que los alumnos de su estudio fueron receptivos al *feedback* precisamente porque se sentían cómodos con las investigadoras en su función de profesoras, circunstancia que asocian al diálogo establecido mediante el formato de diario interactivo.

*7.3. Sobre el modo de suministro de feedback en cuanto al coloreo de fragmentos del ensayo de acuerdo a la caracterización de Valli sobre modalidades de reflexión.* (Ver ítems 11 a 15 en el Anexo).

En una proporción muy elevada, los participantes perciben como adecuado y fácil de interpretar esta modalidad de suministro de *feedback*; somos conscientes, sin embargo, de que un número que estimamos considerable de alumnos –11– manifiesta en el cuestionario haber encontrado dificultades de interpretación de ese tipo de código, hallazgo que atribuimos a la propia dificultad de distinguir entre unas modalidades y otras de reflexión según el modelo escogido, pues los límites entre unas y otras no están perfectamente definidos y se dan muestras de reflexión que podrían clasificarse como ejemplos de una u otra modalidad

indistintamente. No obstante, según los hallazgos, que estimamos, en su conjunto, alentadores, el coloreo de fragmentos de los ensayos parece haber contribuido, por una parte, a concienciar de la medida en que los ensayos de los diarios evidenciaban reflexión, y, por otro, a identificar tipos posibles de reflexión, con la finalidad en ambos casos de ofrecer pistas que permitieran a los futuros docentes alcanzar niveles de reflexión más elevados y de ampliar la gama de temas sobre los que reflexionar y las modalidades de generar y manifestar reflexión. La información obtenida en el ítem 16 (pregunta abierta) confirma estas conclusiones en tanto que en los 25 comentarios incluidos por los alumnos, todos en sentido positivo, destaca la contribución de este formato de *feedback* a la identificación de modalidades de reflexión (9 comentarios), hallazgo que es coincidente con el obtenido en el estudio de Spalding y Wilson (2002), en el que se empleó la tipología de modalidades de reflexión de Valli para estimular una visión multifacética de la reflexión, aunque mediante un procedimiento distinto al seguido en nuestro caso. Estos resultados hacen necesario conservar este código visual y encontrar soluciones que lo integren con comentarios sobre los contenidos en el mismo documento, según lo discutido en el epígrafe anterior.

*7.4. Sobre la posibilidad de enviar al supervisor o supervisora comentarios referidos al feedback proporcionado acerca de los ensayos* (ver ítems 16 a 18 en el Anexo)

Esta oportunidad de interacción y respuesta a los comentarios aportados por el supervisor es asimismo acogida favorablemente por los informantes, tanto en las respuestas a los ítems cerrados (ítems 16 y

17) como en la que ofrecen en el ítem abierto (ítem 18) en torno a este asunto. En los 24 comentarios identificados en los datos recogidos gracias a este último ítem, todos valorando positivamente esta posibilidad, destaca la mención a la contribución a la comunicación y a una relación más cercana con el supervisor (6 comentarios) y a la aclaración de ideas y asuntos abordados (4 comentarios). Estos hallazgos coinciden con los encontrados en otros estudios en los que, de manera consistente, se constata la incidencia del *feedback* proporcionado a través del diario interactivo en distintos componentes del plano afectivo (la autoestima, la confianza, la motivación, etc.), y se identifica esta función emocional –junto a la de la estimulación de la reflexión– como una función primordial que ha de cumplir el *feedback* proporcionado por el enseñante (p. ej., Krol, 1996; Roy y Stallman, 1994; Reiman, 1999; Todd y otros, 2001; Maloney y Campbell-Evans, 2002; Spalding y Wilson, 2002). Por otro lado, el reconocimiento de la posibilidad de aclarar ideas y asuntos tratados en los diarios es asimismo destacado en los hallazgos de estudios que incorporaron algún formato de interacción relativa al contenido del diario de futuros docentes (p. ej., Francis, 1995).

## 8. Conclusiones

Este estudio constata, pues, la función facilitadora de la interacción entre formadores y profesorado en formación, en una situación, la de las Prácticas de Enseñanza, caracterizada por la dispersión del alumnado, quienes pasan la inmensa mayoría del tiempo en centros escolares, y que, de no disponer de las posibilidades habilitadas mediante TICs, corren el riesgo de encontrarse aislados

respecto de los integrantes del proceso formador representados por compañeros y supervisores. Entendemos, en consecuencia, que las TICs representan hoy día herramientas insustituibles para desarrollar procesos de escritura en forma de ‘diario dialogado’ o diario interactivo –particularmente en situaciones de enseñanza a distancia o combinada con breves periodos presenciales– y que la extensión de su uso no se circunscribe a situaciones de formación de profesorado sino que su implementación es plenamente factible en etapas de enseñanza inferiores.

## Referencias bibliográficas

BAIN, J.D. y otros (1997). Using journal writing to enhance student teachers’ reflectivity during field experience placements. **Comunicación presentada en la Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, Brisbane, Queensland**, 1997. Disponible en <<http://www.aare.edu.au/97pap/bainj167.htm>>. Consulta: 15 de noviembre de 2006.

BAIN, J.D. y otros (2002). Developing Reflection on Practice through Journal Writing: impacts of variations in the focus and level of feedback. **Teachers and Teaching: theory and practice**, 8, 2. 171-196.

BARDIN, L. (1986). **El análisis de contenido** (Trad. de César Suárez). Madrid, Akal Universitaria.

BARRIOS ESPINOSA, M.E. y GARCÍA MATA, J. (2004). Guía, desarrollo y evaluación de la reflexión y de la práctica reflexiva evidenciadas por futuros maestros y maestras de inglés durante las prácticas de enseñanza de la especialidad, en **Proyectos de Innovación Docente en las Universidades Andaluzas - Memoria de los proyectos del curso 2002-**

2003 (pp. 539-557). Córdoba, Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas.

CANNING, C. (1991). What teachers say about reflection. **Educational Leadership**, 48, 6. 18-21.

COLTON, A.B. y SPARKS-LANGER, G.M. (1993). A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. **Journal of Teacher Education**, 44, 11. 45-54.

COPELAND, W.D. (1986). The RITE framework for teacher education: Preservice applications, en **Reality and reform in clinical teacher education** (pp. 25-44). HOFFMAN, J.V. y EDWARDS, S.A. (eds.). Nueva Cork, Random House.

DEAL, N. (1995). Is the Medium the Message? Comparing Student Perceptions of Teacher Responses via Written and E-mail Forms. **Comunicación presentada en la National Educational computing Conference**, 1995. ERICED393432.

FRANCIS, D. (1995). The reflective journal: a window to preservice teachers' practical knowledge. **Teaching and Teacher Education**, 11, 3. 229-241.

GARCÍA MATA, J. y BARRIOS ESPINOSA, M.E (2002): Sistema de Apoyo para el Prácticum de Lengua Extranjera (S.A.P.L.E.), en **El Prácticum en la formación inicial del profesorado de Magisterio y Educación Secundaria: Avances de investigación, fundamentos y programas de formación** (pp. 225-231). GUTIÉRREZ PÉREZ, J., ROMERO LÓPEZ, A. y CORIAT BENARROCH, M. (eds.). Granada, Universidad de Granada.

HATTON, N. y SMITH, D. (1995). Reflection in Teacher Education: Towards Definition and Implementation. **Teaching and Teacher Education**, 11, 1. 33-49.

KNOWLES, J.G. y HOLT-REYNOLDS, D.

(1991). Shaping pedagogies through personal histories in preservice teacher education. **Teachers College Record**, 93, 1. 87-113.

KRIPPENDORFF, K. (1985). **Content analysis: An introduction to its methodology**. Londres, Sage.

KROL, C.A. (1996). Preservice Teacher Education Students' Dialogue Journals: what characterizes students' reflective writing and a teacher's comments. **Comunicación presentada en la Annual Meeting of the Association of Teacher Educators**, 1996. ERICED395911.

LABOSKEY, V.K. (1994). **Development of Reflective Practice: a study of preservice teachers**. Nueva York, Teachers College Press.

MALONEY, C. y CAMPBELL-EVANS, G. (2002). Using Interactive Journal Writing as a Strategy for Professional Growth. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 30, 1. 39-50.

MCALPINE, L. (1992). Learning to reflect: using journals as professional conversations. **Adult Learning**, 3, 4. 15-24.

REIMAN, A.J. (1999). The evolution of the social roletaking and guided reflection framework in teacher education: Recent theory and quantitative synthesis of research. **Teaching and Teacher Education**, 15, 6. 597-612.

ROBSON, C. (1996). **Real world research: A resource for social scientists and practicion-researchers**. Oxford, Blackwell.

ROE, M.F. y STALLMAN, A.C. (1994). A comparative study of dialogue and response journals. **Teaching and Teacher Education**, 10, 6. 579-588.

ROSS, D.D. (1990). Programmatic structures for the preparation of reflective teachers, en **Encouraging reflective practice in education: An analysis of issues and programs** (pp.97-118). CLIFT, R.T., HOUSTON, W.R. y PUGACH, M.C. (eds.).

Nueva York, Teachers College Press.

SMYTH, J. (1992). Teacher's work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, 29. 267-300.

SPALDING, E. y WILSON, A. (2002). Demystifying Reflection: A Study of Pedagogical Strategies That Encourage Reflective Journal Writing. **Teachers College Records**, 104, 7. 1393-1421.

TODD, R.W. y otros (2001). Giving feedback on journals. **English Language Teaching Journal**, 55, 4. 354-359.

VALLI, L. (1990). **Reflective Teacher Education. Cases and critiques**. Albany, State University of New York Press.

VALLI, L. (1997). Listening to other voices: A description of teacher reflection in the United States. **Peabody Journal of Education**, 72, 1. 67-88.

ZEICHNER, K.M. (1987). Preparing Reflective Teachers: An Overview of Institutional Strategies Which Have Been Employed in Preservice Teacher Education. **International Journal of Research in Education**, 11. 565-575.

ZEICHNER, K.M. y LISTON, D. (1987). Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, 57, 1. 23-47.

WALKER, D. (1985). Writing and reflection, en **Reflection: turning experience into learning** (pp. 52-68). BOUD, D., KEOGH, R. y WALKER, D. (eds). Londres, Kogan Page.

### Anexo

El **medio** (Internet) mediante el cual se me ha realizado el envío del feedback...

1. me ha resultado cómodo y es mejor que sobre papel.

2. me ha resultado incómodo (por acceso a Internet o a correo-e).

3. me ha resultado incómodo por lectura en pantalla de ordenador.

4. Otros comentarios.

El **modo** en que se ha proporcionado el feedback en cuanto a la inserción de números en el ensayo que hacían referencia a notas en la Hoja de comentarios...

5. me ha parecido adecuado.

6. me ha resultado cómodo.

7. Otros comentarios.

Las siguientes **formas de proporcionarme feedback** me han gustado particularmente:

8. Comentario pormenorizado de aspectos del ensayo (marcados con números).

9. Comentario al final.

10. Otros comentarios.

El **modo** en que se ha proporcionado el feedback en cuanto al **coloreo de fragmentos del ensayo** de acuerdo a la categorización de Valli sobre modalidades de reflexión...

11. me ha parecido adecuado.

12. me ha resultado difícil de interpretar.

13. ha contribuido a que tenga conciencia de la medida en que mis ensayos evidenciaban reflexión.

14. me ha facilitado identificar distintos tipos posibles de reflexión.

15. Otros comentarios.

La **posibilidad** de enviar al supervisor o supervisora **comentarios referidos al feedback** proporcionado por ellos acerca de los ensayos...

16. facilita la comunicación entre supervisor o supervisora y alumna o alumno.

17. aclara y/o añade información sobre aspectos abordados en los ensayos.

18. Otros comentarios.

Fecha de entrada 20/12/2007

Fecha de evaluación 09/02/2008

Fecha de aceptación 21/02/2008