

Percepción de los practicantes docentes de Educación Física de la Universidad de Puerto Rico,
 Recinto de Mayagüez, sobre la retroalimentación que reciben de sus maestros cooperadores y
 supervisores universitarios

Por

Christie M. González Toro

Tesis sometida en cumplimiento parcial de los requisitos para el grado de

MAESTRÍA EN ARTES

en

Kinesiología

UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO
 RECINTO UNIVERSITARIO DE MAYAGÜEZ
 2012

Aprobado por:

 Ibrahim Cordero, Ph.D.
 Miembro, Comité Graduado

 Fecha

 Diana Rodríguez, Ed. D.
 Miembro, Comité Graduado

 Fecha

 Carlos Quiñones, Ph. D.
 Miembro, Comité Graduado

 Fecha

 Margarita Fernández, Ph. D.
 Presidenta, Comité Graduado

 Fecha

 Eduardo Soltero, Ed. D.
 Director interino del Departamento

 Fecha

 Aury Curbelo, Ph.D.
 Representante de Estudios Graduados

 Fecha

Dedicatoria

A Dios, por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado salud para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor. A mi madre, Nancy Toro Luccioni, por haberme apoyado en todo momento, por sus consejos, sus valores, por la motivación constante que me ha permitido ser una persona de bien, pero más que todo, por su amor. Por último, a mi esposo Luis Santiago Matos, quien me demostró que el verdadero amor no es otra cosa que el deseo inevitable de ayudar al otro para que sea quien es.

Agradecimiento

Mi más profundo agradecimiento a todas las personas que colaboraron para lograr la culminación de éste trabajo investigativo. Particularmente al Comité Graduado: Dra. Diana Rodríguez y Dr. Carlos Quiñones por el apoyo, asesoría y dirección en el trabajo. Un agradecimiento especial a la Dra. Margarita Fernández y al Dr. Ibrahim Cordero por creer en mí y ser mis guías, por enseñarme que no existen límites y que lo que me proponga lo puedo lograr y sólo depende de mí. A la facultad graduada por brindarme las herramientas necesarias para que este trabajo fuera posible.

Agradezco a mi madre Nancy Toro Luccioni, por ser modelo de mujer fuerte y luchadora. A mis padres José Danilo González Ortiz y Heriberto Rosas por su apoyo incondicional. A mis hermanos Danilo R. González Toro y Daniella C. González Toro por enseñarme el verdadero significado de la palabra perseverancia. A mi esposo Luis Santiago Matos por su comprensión, apoyo y ayuda. A mis familiares por sentirse orgullosos de mí y demostrarme su apoyo. A mi amiga incondicional Viviana Viveros Vélez que de ser una compañera de estudios, en el camino se convirtió en una hermana y me apoyó en cada momento de mis estudios de maestría. A mis compañeros de maestría porque siempre me sacaban una sonrisa y daban ánimos. Y a todas aquellas personas que de una forma u otra, colaboraron o participaron en la realización de esta investigación, mis más sinceros agradecimientos.

Gracias a Dios por todas las personas y oportunidades de crecimiento que me dirigieron hacia esta meta y este lugar en mi vida.

Abstract

The purpose of this study was to investigate the student teacher's perceptions on the feedback they receive from their cooperative teacher and university supervisors. The research questions addressed in the study were: a) Student teachers' perception about the feedback he/she receives from his/her cooperative teacher and university supervisor is it effective on improving his/her performance while developing as teachers? b) What criteria is emphasized when the cooperative teacher and university supervisor give feedback to the student teacher? and c) Who provides better feedback while student teaching, the cooperative teacher or the university supervisor?

The participants of this study were five student teachers from the Physical Education Department of the University of Puerto Rico, Mayagüez Campus, who completed surveys, daily reflections and interviews that focused on the feedback that was given by the cooperative teacher and the university supervisor. Six categories emerged from the data: performance, evaluation, level of comfort, teaching areas, feedback effectiveness and desired feedback. According to the results, the words and phrases used by the student teachers to describe the cooperative teacher's feedback were: poor performance, neutral, not helpful and does not execute his/her job. When referring to the university supervisor's feedback, they describe it as very helpful and excellent performance.

Student teachers' perceptions on the university supervisor's main focus on feedback directed toward of grammar from the daily plan, class organization, time of the task, how the task is instructed, group control, maximum participation, transition and the execution of the student teacher as a teacher. Results of the cooperative teachers feedback showed that the feedback offered was emphasizes on the initial activity, development and time of the class, group control, time on tasks and the execution of the student teacher as a teacher. According to the

student teachers' perceptions, the cooperative teacher does not offer them the necessary feedback to improve in the class room. When comparing the university supervisor he/she does offer the feedback required to improve and develop the student teacher as a teacher.

Resumen

El propósito de este estudio fue investigar las percepciones que posee el practicante docente sobre la retroalimentación que recibe de parte del maestro cooperador y supervisor universitario. Esta investigación incluye los criterios en los que el maestro cooperador (MC) y el supervisor universitario (SU) enfatizan cuando ofrecen retroalimentación al practicante docente (PD). Las preguntas de investigación que dirigieron el estudio fueron: a) ¿Cómo los PD perciben la eficiencia de la retroalimentación que reciben de su MC y SU en el mejoramiento de su desempeño en su preparación como maestros? b) ¿A qué criterios le da mayor énfasis el MC y SU al ofrecer retroalimentación? y c) ¿Quién ofrece una retroalimentación más efectiva en el periodo de práctica docente, el MC o SU?

La población estuvo compuesta por cinco PD del Departamento de Educación Física de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, quienes para efectos de esta investigación completaron cuestionarios, reflexiones diarias y entrevistas dirigidas a la retroalimentación que recibieron del SU y MC. De las percepciones de los PD surgieron seis categorías: desempeño, evaluación, nivel de comodidad, área de enseñanza, efectos de la retroalimentación y retroalimentación deseada. Según los resultados, las palabras que utilizaron los PD para describir el desempeño de su MC fueron: pobre desempeño, neutral, no sirve y no realiza su trabajo. Por otro lado, la percepción de los PD sobre el desempeño del SU se describe como una de mucha ayuda, excelente desempeño y excelente supervisor. La percepción que tuvieron los PD sobre las áreas de enseñanza que el SU le daba mayor énfasis eran en la ortografía del plan, organización de la clase, tiempo en tarea, instrucción de la tarea, control de grupo, máxima participación, transición y ejecución del PD como maestro. Respecto al MC, los resultados demuestran que las pocas veces que este le ofrece retroalimentación al PD, enfatiza su

retroalimentación en el inicio y desarrollo de clase, control de grupo, tiempo en tarea, duración de clase y la ejecución del PD como maestro. Fue evidente en las percepciones de los PD que el MC no le ofrece una retroalimentación adecuada que le sea útil para desempeñarse en el salón de clase. En comparación del SU que sí les provee una retroalimentación el cual los ayuda a desempeñarse como maestros.

Índice

Abstract.....	4
Resumen.....	6
Capítulo I: Introducción.....	10
Justificación.....	11
Marco teórico.....	11
Preguntas del estudio.....	15
Capítulo II: Revisión de Literatura.....	16
Retroalimentación.....	16
Retroalimentación inmediata.....	19
Reflexión.....	21
Maestro cooperador.....	24
Supervisor universitario.....	26
Practicante docente.....	28
Perspectiva del practicante docente.....	30
Resumen.....	31
Preguntas del estudio.....	31
Definiciones operacionales.....	31
Delimitaciones y limitaciones.....	32
Capítulo III: Métodos.....	33
Participantes.....	33
Diseño del estudio.....	34
Instrumento.....	34
Procedimiento.....	35
Recolección y análisis de datos.....	35

Proyecto piloto.....	36
Capítulo IV: Resultados.....	39
Desempeño.....	39
Evaluación.....	43
Nivel de comodidad.....	44
Área de enseñanza.....	45
Efectos de la retroalimentación.....	45
Retroalimentación deseada.....	46
Capítulo V: Discusión.....	48
Conclusión.....	55
Limitaciones.....	56
Recomendaciones.....	57
Referencias.....	59
Apéndice A	
Carta de consentimiento.....	70
Apéndice B	
Instrumento- Cuestionario.....	72
Apéndice C	
Instrumento- Entrevistas.....	74
Apéndice D	
Instrumento- Reflexión diaria.....	75
Apéndice E	
Aprobación del Comité para la protección de los seres humanos.....	76

CAPÍTULO I

La retroalimentación generalmente es reconocida como una de las estrategias más efectivas para que el practicante docente (PD) mejore su desempeño en el salón de clase. Además, se ha demostrado que la retroalimentación le sirve al PD como estímulo para reflexionar de manera crítica (King, 2008). Una retroalimentación no apropiada dificultará al PD emitir juicios sobre su propio progreso; por el contrario, si existe retroalimentación formal, se verán motivados a continuar progresando y desarrollándose profesionalmente (Wilson, 2002). Por otro lado, no existe una fórmula mágica para una experiencia exitosa en la práctica, aún con la mejor preparación y planificación (Knowles, Cole & Presswood, 1994). Como todo esfuerzo humano que envuelve relaciones, la relación entre el supervisor universitario (SU), maestro cooperador (MC) y PD es una compleja y particular debido a que cada uno puede tener expectativas, filosofías y métodos de enseñanza distintos, por el tiempo que dure la práctica docente (Knowles et al. 1994).

Varios estudios realizados en Estados Unidos revelan que el SU le ofrece al PD retroalimentación específica que le permite ser efectivo en el salón de clase, en comparación con el MC que ofrece una retroalimentación inadecuada al ser poco específica, el cual el practicante docente exhorta que sea más concreta (Shantz, 2000; Tannehill & Zakrajsek, 1988). Por tal razón, el propósito de este estudio es conocer las percepciones que el PD tiene sobre la retroalimentación que recibe de parte del MC y SU en Puerto Rico. Además, conocer cuáles son los criterios que el MC y el SU enfatizan cuando ofrecen retroalimentación al PD. Para el mismo, se utilizarán reflexiones diarias, cuestionarios y entrevistas como método de recopilación de datos cualitativos.

Justificación

El estudio de Zounhia y Hatziharitos (2005) revela que los PD ven sus propias responsabilidades como una de aceptar críticas constructivas, trabajar fuerte y estar dispuesto a cambiar e intentar cosas nuevas. Un aspecto importante en la experiencia del PD es la relación entre PD, MC y SU (Kahan, Sinclair, Saucier, & Nguyen-Caiozzi, 2003). Por tal razón, la relación con sus mentores debe ser una cómoda, sin restricciones y de confianza mutua (Trimble, 1974). Por otro lado, un estudio revela que los MC ofrecen retroalimentación no adecuada y los PD exigen una retroalimentación más concreta para su desarrollo profesional (Tannehill & Zakrajsek, 1988). Por lo tanto, es importante realizar estudios que demuestren cómo los practicantes docentes perciben la retroalimentación de sus dos supervisores de práctica, el MC y SU.

Marco Teórico

Albert T. Bandura fue el principal representante de la teoría de aprendizaje social. Esta teoría se centra en que cada persona va formando un modelo teórico que permite explicar y predecir su comportamiento (Bandura, 1977). En la formación del estudiante, se adquieren aptitudes, conocimientos, reglas, actitudes, distinguiendo su conveniencia y utilidad. Por lo tanto, de una persona como modelo se puede aprender de las consecuencias de su ejecución, refuerzos o castigos. De esta manera se obtiene la atención del estudiante (observador), para que retenga, produzca, rechace o se motive con lo que ha aprendido.

Bandura en su teoría de aprendizaje social presenta pasos conceptuales de los aprendizajes que ocurren por observación (Bandura, 1986). El primer paso incorpora los procesos de atención en el cual incluye características tales como la observación, capacidades sensoriales, la motivación, los niveles de excitación, percepción y refuerzo pasado. El segundo paso se refiere

a los procesos de retención como la habilidad del observador para codificar, recordar y dar sentido a lo observado (Bandura & Jeffery, 1973). Cuando se observa a otras personas se forma una representación cognoscitiva de la acción que sirve de referencia de corrección. Los próximos pasos, que no se relacionan en este estudio, son sobre la ejecución del comportamiento retenido. En otras palabras, se practica todo lo observado en el proceso de atención y retención. A continuación se presenta una figura con los dos pasos conceptuales del aprendizaje por observación que está relacionado a esta investigación.

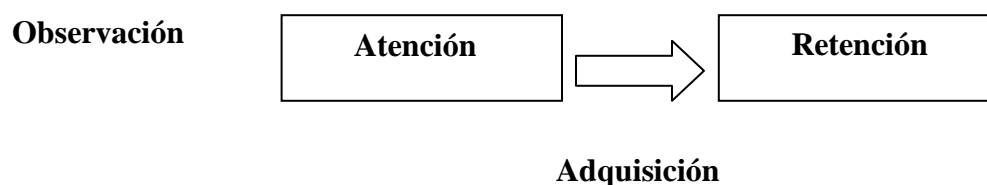


Figura 1. Pasos conceptuales del aprendizaje por observación según la teoría de aprendizaje social de Bandura.

Bandura (1986) establece que la conducta está influenciada por factores tales como personales, ambientales y de conducta. Por tal razón, el concepto de determinismo recíproco propone que estos factores tienen un efecto interactivo entre sí y que existen en el medio ambiente, así como en el individuo en forma de afecto, la cognición y disposición constitucional. El aprendizaje involucra la interacción de algunos factores como el comportamiento, ambiente, información almacenada en la memoria y factores personales (creencias y expectativas). En su teoría, Bandura utiliza el Modelo de Reciprocidad Triádica del Funcionamiento Humano el cual afirma que la persona, la conducta y el medio ambiente están entrelazados en la formación del aprendizaje del individuo.

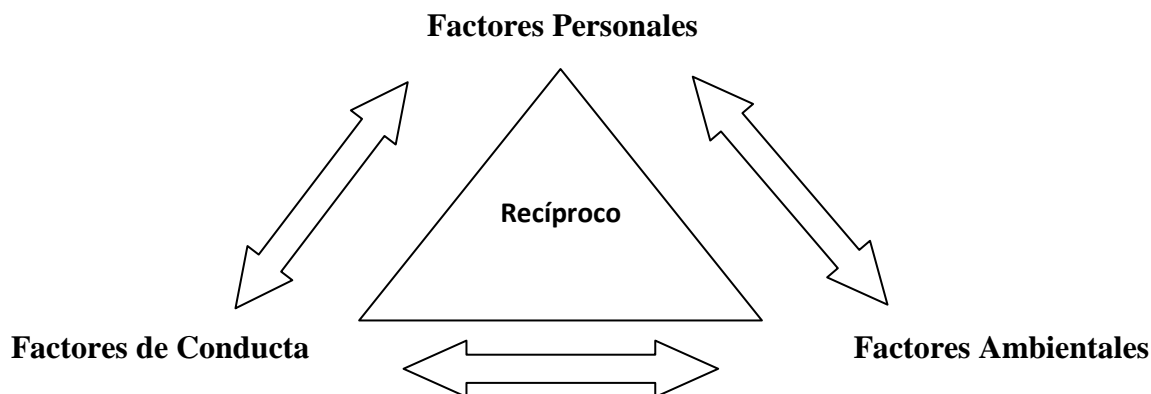


Figura 2. Modelo de Reciprocidad Triádica del Funcionamiento Humano de Bandura.

Aplicando el Modelo de Reciprocidad Triádica del Funcionamiento Humano a este estudio, la percepción que tendrá el PD sobre su MC o SU puede estar influenciada por diferentes factores. Se encuentran los factores personales donde la relación personal del PD puede influir en su percepción hacia su MC o SU. Si el PD no tiene buena relación, ya sea porque no le gusta como mentor, no tienen buena comunicación, por apariencia, entre otras cosas, la percepción hacia su mentor puede ser una negativa. Por el contrario, si existe buena comunicación, confianza, la percepción puede ser una positiva. Otro factor puede ser el ambiente o su entorno físico como los compañeros de estudios y la escuela donde realiza su práctica docente. El PD puede tener compañeros de estudios que hayan sido anteriormente practicantes docentes donde uno o ambos mentores de práctica hayan coincidido. Si este compañero le comentara al PD su experiencia (positiva o negativa) al trabajar junto al mentor, el PD podría grabar en su memoria estas experiencias teniéndolas presentes al momento de crear una percepción sobre su MC o SU.

Dentro del ambiente está la escuela donde el PD realiza su práctica docente y la universidad a la que asiste. En la escuela están los directores, maestros de otras materias y estudiantes que hayan expresado algo sobre el MC. En la universidad se encuentran otros profesores que opinan sobre el desempeño del SU o que el PD haya tomado cursos con el SU.

Por último, el factor de conducta depende de la actitud positiva o negativa que tenga el PD hacia lo que está realizando en su práctica docente. Si el PD tiene una actitud negativa probablemente así sea su percepción, una negativa, pero si tiene una actitud positiva su percepción puede ser una positiva. El interés consiste de los deseos o propósitos que tenga el PD en su práctica. Si tiene mucho interés en salir bien en su práctica y desempeñarse de forma eficiente como maestro, su percepción puede variar porque si él quiere salir bien y aprender pero el MC o SU no lo ayudan a ser un buen maestro, su percepción puede ser una negativa. En fin, según el interés del PD y el desempeño del MC o SU será la percepción adquirida.

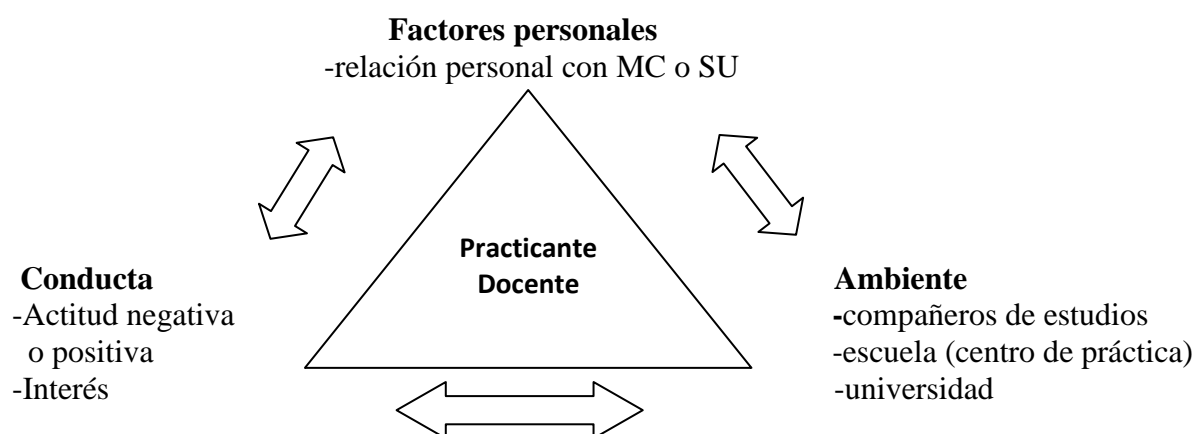


Figura 3. Modelo de Reciprocidad Triádica del Funcionamiento Humano aplicada al estudio.

Los ideales, conocimientos y experiencias que ha tenido el PD a través de su vida, son las herramientas que utilizará para opinar o crear una percepción de sus mentores al momento de expresarse sobre la retroalimentación que recibe sobre su desempeño como maestro. Durante la formación universitaria éste pasa por varios cursos donde va adquiriendo conocimientos o ideas de cómo se desempeña un maestro y también sobre los distintos tipos de retroalimentación y cómo se ofrece la misma, esa misma información adquirida la va distinguiendo a su conveniencia y utilidad.

Preguntas de investigación que dirigen este estudio

1. ¿Cómo los PD perciben la eficiencia de la retroalimentación que reciben de su MC y SU en el mejoramiento de su desempeño en su preparación como maestros?
2. ¿A qué criterios le da mayor énfasis el MC y el SU al ofrecer retroalimentación?
3. ¿Quién ofrece una retroalimentación más efectiva en el periodo de la práctica docente, el MC o SU?

El próximo capítulo contiene la literatura revisada que se relaciona al problema de este estudio. Los subtemas que ayudarán a sustentar los propósitos del estudio son: retroalimentación, reflexión, MC, SU y PD.

CAPÍTULO II

Revisión Literatura

En este capítulo se discute la literatura revisada que se relaciona al problema de este estudio. Es importante conocer mediante la literatura cómo los PD perciben la retroalimentación de sus dos supervisores de práctica, el MC y SU. Por consiguiente, se revisan los siguientes temas: retroalimentación, reflexión, MC y PD.

Retroalimentación

La retroalimentación se define como la información que el estudiante recibe sobre su desempeño (Rink, 2010). Algunas de las formas comunes de proveer retroalimentación son: por escrito, verbal y visual; la retroalimentación escrita y verbal, mayormente son impartidas por los instructores, MC y SU (Hatton & Smith, 1994). Los PD deben poseer una actitud receptiva para obtener ayuda a través de la supervisión y comentarios, para así refinar y poner en práctica sus estrategias de enseñanza (Siedentop & Tannehill, 2002). Además, el uso de retroalimentación verbal y escrita es considerado estrategia efectiva para promover una actividad reflexiva (Crotty & Allyn, 2001; Hatton & Smith, 1994; Napper-Owen & McCallister, 2005; Schon, 1987). Por lo tanto, mientras más apropiada sea la retroalimentación, mayor será la actividad reflexiva de los PD (King, 2008).

La retroalimentación puede ser una información positiva, negativa o neutral sobre el desempeño del PD. También puede ser categorizada de acuerdo a su valor, latencia, precisión, tiempo y relevancia (Randall, 1992). La retroalimentación debe ser positiva, clara y constructiva, enfocándose en los logros del PD para guiarlo hacia el mejoramiento profesional (Ferguson, 2011). Lo más importante en una retroalimentación efectiva es la conexión entre la evaluación y la retroalimentación ofrecida (Ferguson, 2011). Brown (2007) indica la necesidad

de proveer retroalimentación de calidad a los PD para facilitar su desarrollo como aprendices independientes. Los PD opinaron que la retroalimentación de una sola palabra como: “bueno”, “necesita mejorarlo”, etc., no tiene ningún tipo de valor para su preparación como maestros (Ferguson, 2011). Sin embargo, un estudio demuestra que los PD pueden realizar ajustes positivos en sus prácticas de enseñanza y en su desempeño en el salón de clase, al recibir retroalimentación constructiva y sistemática (Greenwood & Maheady, 1997).

Existen varias formas de brindar retroalimentación a los estudiantes. Rink (2010) identifica distintos tipos de retroalimentación. Cada tipo de retroalimentación tiene un propósito diferente en la enseñanza, por lo tanto debe ser utilizado con un propósito específico:

- Retroalimentación general: Reconoce la ejecución, pero no provee información específica sobre el rendimiento.

Evaluativo: Buen trabajo

Correctivo: No lo hagas de esa manera

- Retroalimentación específica: Contribuye al aprendizaje de los estudiantes, más que la retroalimentación general. Tiene el rol de mantener al estudiante atento a la tarea y en desarrollar la responsabilidad de la tarea.

Evaluativo: Tuviste las piernas extendidas en ese momento.

Correctivo: En la bola de los pies.

- Retroalimentación congruente: Se refiere a la relación entre el contenido de la retroalimentación, enfoque de la tarea y la palabra clave que el maestro le asigna la tarea.

Evaluativo: Tu pase llegó a tu compañero.

Correctivo: Lleva el pase un poco más adelantado.

- Retroalimentación incongruente: Ofrece información al aprendiz, que pueda ser importante para la destreza pero no está específicamente relacionada al enfoque de la tarea.

Evaluativo: No rebotes el balón hasta que alguien esté disponible.

Correctivo: No estás haciendo el pase a todos los de tu grupo.

- Retroalimentación negativa: La información sobre la ejecución que le indica a los estudiantes que la respuesta no correcta, puede ser valiosa y no necesariamente tiene que ser rigurosa o crítica.

Evaluativo: Primer grado juega mejor que ustedes.

Correctivo: Trata de no doblar las rodillas.

- Retroalimentación positiva: La información sobre lo que está bien en la ejecución es igual de valiosa como la información sobre lo que está mal.

Evaluativo: Tommy mantiene el balón en el punto todo el tiempo.

Correctivo: Mantén las rodillas juntas.

- Retroalimentación individual: La retroalimentación es directa a un estudiante, mientras la clase entera se beneficia del comentario. Además en ocasiones puede ser en privado.

Analizando lo anterior se entiende que para poder ofrecer retroalimentación, hay varios criterios que se deben tener en cuenta para que ésta sea constructiva: debe ser descriptiva, específica, oportuna, apropiada y clara (Ávila, 2009). Es decir, la mejor retroalimentación se da y se recibe cuando hay confianza, cuando es solicitada y deseada, cuando permanece entre las personas que han participado en ella, es motivada por una atmósfera de mejoramiento continuo, se tiene fines específicos, se refiere a situaciones y actos concretos y hay una verdadera preocupación por el otro (Ávila, 2009). Por otro lado, demasiada retroalimentación informal o

inapropiada, dificultará a los PD emitir juicios sobre su propio progreso; si hay retroalimentación formal, se verán motivados a continuar progresando y desarrollándose profesionalmente (Wilson, 2002).

Retroalimentación inmediata

Varios autores encontraron que la retroalimentación inmediata acompañada de una retroalimentación constructiva es efectiva. Este es un medio eficaz en el cambio del comportamiento de los futuros maestros (Coulter & Grosson, 1997; O'Reilly, Renzaglia, Hutchins, Koterba-Bass, Clayton & Hallen, 1992; O'Reilly, Renzaglia, & Lee, 1994; Scheeler & Lee, 2002; Scheeler, McAfee, Ruhl, & Lee, 2006). Una retroalimentación inmediata alerta al PD a modificar técnicas de enseñanza específicas y realizarlas correctamente en una próxima ocasión (Heward, 1997). Por otro lado, una retroalimentación no inmediata es la retroalimentación que se ofrece luego de uno a tres días (O'Reilly et al., 1992; O'Reilly et al., 1994). La retroalimentación no inmediata permite al aprendiz cometer errores en la práctica, especialmente en la fase de adquirir el aprendizaje, realizando las destrezas de forma incorrecta (Heward, 1997).

En el proceso de preparación de maestros, la retroalimentación supervisada del MC y SU brindada a los PD es una tardía porque se basa en el uso de notas e informes sobre lo que ocurrió en la enseñanza. Por tal razón, esto disminuye la efectividad de la retroalimentación supervisada por parte de los MC y SU (Giebelhaus, 1994; Hindman & Polsgrove, 1988; Sharpe, Lounsbury & Bahls, 1997). Por otro lado, una desventaja al utilizar la retroalimentación inmediata durante la lección es que al PD le puede ser incómodo o de distracción, por lo tanto, éste puede ignorar la retroalimentación adquirida (Scheeler, Congdon, & Stansbery, 2010).

Scheeler (2008), presentó cuatro factores que apoyan las técnicas de enseñanza en los PD: Estas son: (a) proveer retroalimentación inmediata para adquirir nuevos comportamientos, (b) entrenarlos para un alto nivel de dominio del comportamiento, (c) programación para la generalización y (d) proveer retroalimentación en el salón de clase. El uso de los cuatro factores de Scheeler, desarrollados en un modelo secuencial, promueve a los PD que adquieran nuevas técnicas de enseñanza en la universidad para luego aplicarlas en el salón de clase como se muestra en la Figura 4.

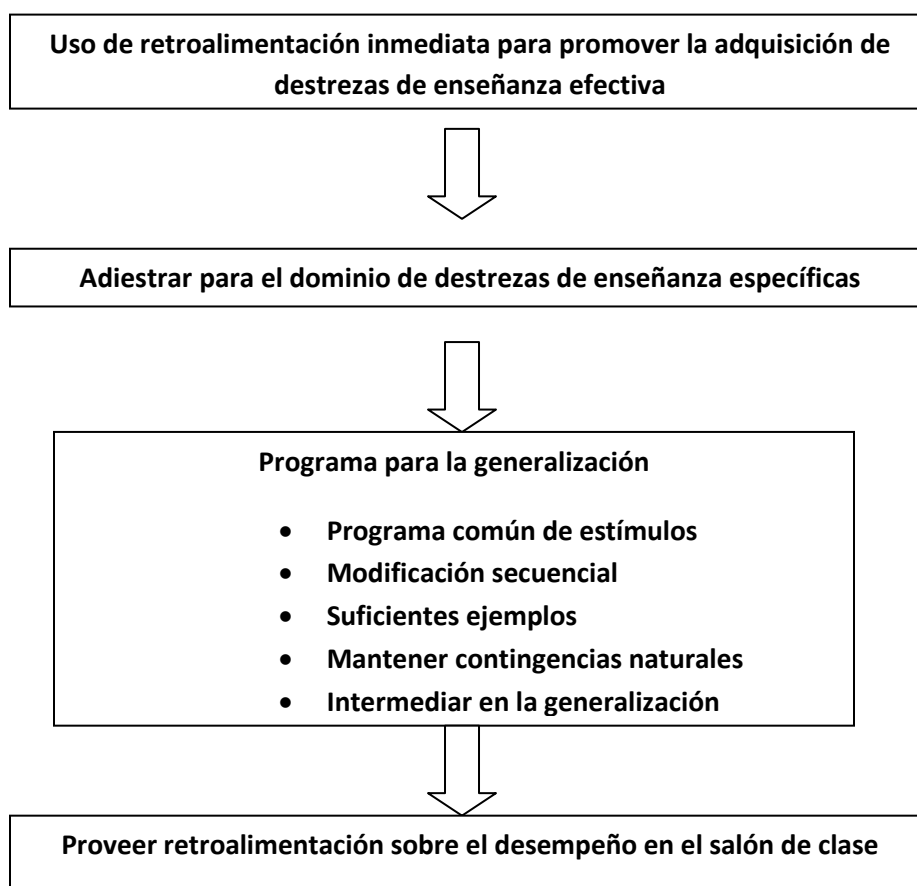


Figura 4. Modelo para promover la generalización y mantenimiento de destrezas de enseñanza efectivas según Scheeler, 2008.

La primera etapa del modelo se centra en la enseñanza eficiente a través de la retroalimentación inmediata. La retroalimentación inmediata es útil debido a que enfatiza y fortalece técnicas de enseñanza correctas, de tal manera que detiene la práctica incorrecta para

que el PD pueda realizar la técnica de enseñanza correctas (Coulter & Grossen, 1997; O'Reilly et al., 1992; Scheeler et al., 2006; Sharpe, Lounsbury, & Bahls, 1997; Van Houten, 1980). La segunda etapa se enfoca en practicar las habilidades hasta que se alcanza el nivel de rendimiento deseado (Scheeler, Bruno, Grubb, & Seavey, 2009). No se puede generalizar lo que el PD no ha aprendido bien; el aprendizaje requiere de disciplina y práctica (Engelmann, 1988; Rose & Church, 1998; Lindsley, 1992). La tercera etapa requiere un programa sistemático para la generalización en los programas de preparación de los PD (Scheeler et al., 2009). Este componente ocurre en dos lugares de entrenamiento, en el salón de clase de la universidad y la experiencia en el campo (Scheeler et al., 2009). En ambos lugares se adquieren estímulos similares, es más probable que el PD demuestre nuevas técnicas de enseñanza adquiridas porque el estímulo sirve como recordatorio o clave para realizar el comportamiento. También mencionan que esta técnica (tercera etapa) es fácil de utilizar porque no requiere de materiales y toma poco tiempo en implementarse. Por último, la etapa final en el modelo se enfoca en proveer apoyo a través de la retroalimentación práctica, además de mantener las técnicas de enseñanza. La retroalimentación inmediata puede ser brindada por una persona en autoridad (SU y MC), siempre y cuando la persona que ofrece la retroalimentación esté adiestrada y sea eficaz (Noell, Witt, Gilbertson, Ranier, & Freeland, 1997).

Mediante la reflexión realizada por el PD es que se evaluará la retroalimentación adquirida de los MC y SU. El uso de una reflexión crítica hecha por el PD sobre su enseñanza es esencial en este estudio para poder obtener una percepción lo más cerca a la realidad posible.

Reflexión

Estudios indican que para que los PD mejoren su crecimiento profesional y personal necesitan oportunidades para reflexionar sobre su propio desempeño en la práctica docente

(Clarke, 2009; Hatton & Smith, 1995; Kagan, 1992; Zeichner, 1983). La reflexión se define como el análisis crítico que genera el PD para resolver problemas y mejorar el rendimiento en el salón de clase (Dewey, 1933; Van Manen, 1977; Zeichner & Liston, 1999). Otros autores definen la reflexión como un documento personal y autobiográfico que pretende la indagación sobre el pensamiento de quien se expresa a través de él (Zabalza, 1991). Por consiguiente, redactar un diario reflexivo implica estructurar, sintetizar y analizar la información (Zabalza, 1986). Sin embargo, la reflexión se centra en la búsqueda de las soluciones de problemas reales (Adler, 1991; Calderhead, 1989; Cutler, Cook, & Young, 1989). De este modo podemos desarrollar el pensamiento crítico y estimular la reflexión de los PD sobre la retroalimentación recibida por parte de sus MC y SU.

La reflexión crítica se define como la actividad cognitiva en la que uno considera cuidadosamente el impacto de las acciones de uno a otros y proporciona una razón de ser, teniendo en cuenta los aspectos sociales, culturales y/o fuerzas políticas (Hatton & Smith, 1994). La mayoría de los PD reflexiona de forma más técnica que crítica, al contestar cada pregunta de la reflexión. Lo hacen de forma general, por ejemplo, “me fue bien”, entre otras, en lugar de analizar detalladamente cada parte de la misma, reviviendo en su mente todo lo que pasó durante el transcurso de la clase (Risko, Vukelich, Roskos, & Carpenter, 2002). Al pensar críticamente sobre las acciones, se desarrollan formas de manejar las situaciones de manera más colaborativa, responsable, ética, interrogativa y confronta las fuerzas sociales en el desempeño en el campo (Reynolds, 1998).

La reflexión crítica se considera el componente esencial para la transformación de la percepción (Taylor, 1997). Por tal razón, Brookfield (2002) identifica cuatro tradiciones intelectuales que informa el uso de la reflexión crítica y su relación con los siguientes términos:

ideología crítica, tradición inclinada por la psicoterapia, filosofía analítica y lógica y constructivismo pragmático. A continuación se presenta, en la Tabla 1, las tradiciones, definiciones e ideales de la reflexión crítica.

Tabla 1

Tradición Intelectual de la Reflexión Crítica según Brookfield (2002).

Tradición	Definición de reflexión crítica	Ideales
Ideología crítica	-Conocer cómo ideologías dominantes injustas se encuentran en situaciones y prácticas que se ven a diario (Brookfield, 2002). -Iluminando y transformando relaciones de poder (Alvesson & Willmott, 1996).	Fortalecimiento de la autonomía individual (McCarthy, 1978) y una sociedad más justa (Reynolds, 1998).
Tradición inclinada por la psicoterapia	Evalúa la forma en que hemos presentado los problemas y se evalúa la percepción propia, sentimientos, actos, creencias y sabiduría (Mezirow & Associates, 1990).	El desarrollo de una perspectiva más discriminatoria, interactiva e inclusiva de nuevos entendimientos (Mezirow & Associates, 1990).
Filosofía lógica y analítica	La actividad mental disciplinada de evaluar argumentos o proposiciones y hacer juicios que puedan guiar al desarrollo de creencias y acciones (Ennis, 1962).	Saber en qué creer y hacer, ser capaz de participar completamente como un ciudadano democrático (Kuhn, 1999).
Constructivismo pragmático	Examinar y evaluar información relevante, opiniones y explicaciones disponibles, construir una solución del problema reconociendo que la solución es abierta a más evaluación y escrutinios (King & Kitchener, 1994).	Entender la experiencia propia y rechazar verdades universales y generalizadas (Brookfield, 2000).

Según Brookfield (2002) la reflexión crítica describe el proceso por el cual las personas aprenden a reconocer ideologías sin sentido e injustas que están involucradas en situaciones cotidianas y prácticas. En la tradición psicoterapéutica, la reflexión crítica se enfoca en la identificación y re-evaluación de las conductas adquiridas en la infancia como consecuencia de diferentes traumas. Sobre la filosofía lógica y analítica, la reflexión crítica significa reconocer las falacias lógicas, distinguir entre prejuicios y factores, opinión y evidencia, juicios y conclusiones y tener el talento para utilizar distintas formas de razonamiento. Por último, la tradición constructiva pragmática enfatiza el rol que juegan las personas en la construcción de sus propias experiencias y significados. En esta tradición, la reflexión crítica ayuda a los PD a entender sus experiencias y a rechazar verdades universales y generales.

Se recomienda la reflexión para que ayude al PD a entender lo que sabe y hace, a la vez que desarrolla su conocimiento en la práctica, reconsiderando lo que aprende. Por tal razón, la reflexión es una clave esencial para diversas profesiones (Loughran, 2002; Boud, Cressey & Docherty, 2006). Los practicantes docentes deben desarrollar dominio en el análisis y reflexión, para así poder realizar una crítica adecuada sobre la retroalimentación adquirida por parte del MC y SU.

Maestro cooperador

Estudios indican que el MC juega un rol como mentor, modelo y amigo del PD (Rust, 1988; Tannehill & Zakrajsek, 1988; Tjeerdsma, 1998). Por consiguiente, puede haber diferencias en la forma en que el PD y el MC perciben sus roles, pueden tener expectativas diferentes, diferir en los estilos de enseñanza, filosofías y enfoques de la educación (Knowles et al., 1994). Sin embargo, el MC es responsable de asignar tareas docentes, proveer recursos y evaluar al PD. La cantidad y el tipo de retroalimentación que el MC le provee al practicante,

tiene un rol importante en el desarrollo del mismo (Shantz, 2000). Resultados de varios estudios revelan que la calidad y cantidad de retroalimentación que ofrece el MC es limitada (Freiberg & Waxman, 1988; McIntyre & Killian, 1987; Richardson-Koehler, 1988; Tannehill & Zakrajsek, 1988; Veal & Rikard, 1998; Wilkins-Canter, 1997).

El MC controlar la ejecución del PD como maestro, mientras este se encuentra en su práctica en el salón de clase (Feiman-Nemser & Buchmann, 1987). Por tal razón, el MC es responsable de asignar tareas relacionadas a la enseñanza, proveer recursos necesarios y evaluar al PD. Siguiendo la misma línea, el rol del MC responsable es exigente y multifacético (Applegate & Lasley, 1984; Grimmet & Ratzlaff, 1986; Beynon, 1991; Cole & Sorrill, 1992). Los ocho roles principales que debe asumir el MC cuando supervisa al PD son: 1) modelo del maestro, 2) observador, 3) planificador, 4) evaluador, 5) orientador, 6) consejero, 7) profesional y 8) amigo.

El PD se guía por la retroalimentación que el MC le provee a través de críticas constructivas y orientaciones (Shantz, 2000). Por esta razón, en ocasiones el practicante muestra frustración a causa de una retroalimentación inadecuada por parte del MC (Feiman-Nemser & Buchmann, 1985; Griffin, Barnes, Hughes, O'Neal, Delfino, Edwards, & Hukill, 1983; Richardson-Koehler, 1988).

Para conocer más sobre las funciones de un maestro cooperador, la carta circular emitida por el Departamento de Educación de Puerto Rico en el 2004, presenta las siguientes funciones:

- Ejemplarizar actitud profesional deseable.
- Contribuir a la adaptación progresiva del practicante docente a su ambiente escolar.

- Compartir responsabilidades con la Directora del Programa de Práctica Docente y con el SU para organizar el programa de trabajo del estudiante.
- Orientar, sistemáticamente, al PD en la aplicación de los principios que gobiernan el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Ayudar al PD para que conozca y utilice efectivamente los programas de estudios vigentes y otros materiales didácticos.
- Planificar conjuntamente con el PD las actividades educativas.
- Orientar al PD en la preparación y el uso de los récord requeridos en el cumplimiento de sus responsabilidades.
- Ofrecer la oportunidad al PD para que desarrolle su iniciativa en todas las gestiones docentes.
- Estimularlos para que participen en reuniones profesionales y de otra índole en el centro de práctica docente.
- Ofrecer oportunidad para que conozcan y utilicen los servicios de: comedor escolar, orientación, trabajo social, salud, biblioteca, ayuda audiovisual y otros.

La motivación e interés que muestre el MC como también el SU al brindar retroalimentación, es esencial para la dirección que puede tomar el practicante docente en relación a su futura profesión (Edwards & Dendler, 2007).

Supervisor universitario

La posición tradicional del SU como evaluador y mentor del PD fue basada en un supuesto el cual indica que ciertas tareas (evaluación y apreciación) son adheridas para ese estado académico (English, 1971). El SU debe proveer una retroalimentación relevante y congruente al currículo del programa de preparación de maestros (Weigand, Bulger & Mohr, 2004). En

contraste, Verdejo (1991) señala que el SU desempeña la menor cantidad de funciones, siendo además la posición que genera mayor grado de discrepancia entre los grupos. La percepción del PD sobre las funciones desempeñadas por parte del SU, demostró un pobre desempeño tanto al inicio como al final de la práctica. Los hallazgos del estudio de Verdejo (1991), reflejaron que los SU tenían funciones establecidas que los PD percibieron que no las desempeñaron en ningún momento en la práctica. Las únicas funciones que desempeñaron fueron la que llamaron la atención por no estudiar los planes diarios ni las unidades de enseñanza y la que no observaran las clases de otros maestros del centro de práctica.

El rol del supervisor universitario debe cambiar el énfasis de supervisar a los practicantes docentes a enfocarse en una preparación efectiva de los maestros cooperadores, tomándolo como una responsabilidad primaria (Horton & Harvey, 1979). Sin embargo, la dirección y la evaluación crítica de un PD debe ser una función del maestro cooperador, no del supervisor universitario (English, 1971). Por otro lado, el SU no es sólo un mentor del PD sino el enlace entre el MC y PD. Por esta razón, una de las funciones más importante del SU es parear al MC con el PD (Edwards & Dendler, 2007). El SU le debe conseguir al PD un lugar de práctica apropiado donde el MC guíe adecuadamente al PD, mientras que el SU tiene la oportunidad de fomentar el proceso de colaboración entre mentores y estudiante (Liebhaber, 2004).

Según English (1971), los roles tradicionales del supervisor universitario son los siguientes:

- Asistir en la coordinación de varios aspectos del programa de educación del estudiante maestro. Su mayor función será la evaluación del programa de enseñanza del practicante docente, en términos del conocimiento de contenido de la educación profesional o la calidad completa del programa.
- Actuar como consejero de los MC, personal administrativo y PD.

Freeman (2000), Randall y Thornton (2001), apoyan tres tipos de supervisión: directa, no directa y alternativa. Gebhard (2000), incluyó la supervisión creativa, colaborativa y de ayuda auto-explorativa.

- Supervisión directa: cuando el rol del SU es dirigir e informar al PD, modelar comportamientos de enseñanza apropiados y actuar como evaluador.
- Supervisión alternativa: cuando el SU sugiere un número de alternativas limitadas al PD y ellos están libres a escoger.
- Supervisión colaborativa: donde el PD y el SU trabajan juntos para resolver los problemas en el salón de clase.
- Supervisión no-directa: donde el SU actúa como mediador y permite al PD solucionar los dilemas que suceden en el salón de clase.
- Supervisión creativa: donde el SU utiliza cualquier combinación de las supervisiones antes mencionadas o utiliza visiones de otros campos.
- Supervisión de ayuda auto-exploratoria: donde el PD basado en su experiencia práctica en el salón de clase, se refleja críticamente como maestro. El PD es auto observador.

La filosofía que explica éste modelo de supervisión, es que el PD debe ser guiado a través de un proceso de enseñanza, reflexión y exploración para que sea más consciente de sus creencias y comportamientos (Chamberline, 2000).

Practicantes docentes

El PD es aquel estudiante que para adquirir experiencia, aplica sus conocimientos en el salón de clase, a la vez que fortalece sus métodos y técnicas de enseñanza con la ayuda del MC y SU. Afirmando esto, el PD es el miembro más importante en el proceso de la preparación de maestro, el PD debe ser un participante activo en la tríada (MC, SU y PD), haciendo preguntas y

buscando ayuda cuando el SU y el MC asumen sus roles de liderazgo (Lind, 2000). Sin embargo, uno de los momentos más importante del PD es cuando termina una lección y el MC o SU le provee retroalimentación (Edwards & Dendler, 2007).

Varios estudios indican que las creencias de los PD sirven para interpretar sus conocimientos y experiencias, guiándolos en la toma de decisiones y desempeño en el salón de clase (Clandinin & Connelly, 1987; Elbaz, 1981; Larsson, 1987). Por tal razón, el PD debe demostrar dominio sobre los contenidos de cada una de las áreas curriculares del nivel donde se desempeñará, tales como, liderazgo, trabajo cooperativo, respeto hacia sus colegas y disposición para la toma de decisiones (Escobar, 2007). Al mismo tiempo, debe evidenciar el dominio de estrategias, técnicas y habilidades que favorezcan los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación (Escobar, 2007). Sin embargo, el PD necesita ser receptivo a los consejos, críticas constructivas y cualquier otra situación o circunstancias (Edwards & Dendler, 2007).

El salón de clase es el área donde los PD desempeñan sus primeras funciones como maestro. El mismo se presenta como una realidad objetiva, o sea, constituida por situaciones que han sido establecidas antes de que aparecieran en escena ante los PD (Berger & Luckmann, 1993). Por consiguiente, la práctica docente se desarrolla en un espacio curricular en el que influyen varios elementos que lo hacen el más adecuado e íntegro para que los PD puedan construir su rol profesional (Cabrini, 2006). Se constituye en un momento único porque en él se conjugan voluntades individuales e institucionales. Hay docentes a quienes los orientan, los apoyan y le dan espacio para que crezcan profesional y personalmente (Cabrini, 2006). Los PD cuentan con instituciones reales y escenarios propios, con alumnos y actividades pedagógicas, van creando sus experiencias, algunas favorables y otras no favorables, pero todas válidas a la

hora de conformar su rol (Cabrini, 2006). Por tal razón, la labor de enseñar no es sencilla, es todo un proceso que lleva tiempo e involucra diferentes tareas (Gower & Walters, 1983).

Perspectiva de la formación del practicante docente

En la formación inicial del PD se distinguen diversas perspectivas, que muestran pensamientos sobre el proceso de formación docente (Escobar, 2007). A continuación, se describe de manera breve las propuestas por Elliot (1999), Pérez (1993), Zeichner (1996). Las mismas permitirán una visión general sobre la formación del PD. Estas son la perspectiva racionalista, técnica y reflexiva.

- La perspectiva racionalista es orientada a superar la práctica rutinaria. Desde esta perspectiva, la formación inicial del PD debe apoyarse en una importante fase de formación teórica inicial que le provee al PD los conocimientos y teorías que requerirá en su desempeño. Se trata de la formación de un docente individualista, autónomo, intelectual; y se da poca importancia al conocimiento pedagógico que no esté relacionado con las disciplinas y al conocimiento que se deriva de la práctica.
- En la perspectiva técnica, la formación se concibe como desarrollo de habilidades y competencias técnicas que garanticen una intervención eficiente en el PD. La práctica por consiguiente, se concibe como desarrollo de habilidades y competencias; se considera el componente fundamental en el proceso de formación del PD.
- En la perspectiva reflexiva, se concibe la formación del docente como el desarrollo de complejas competencias profesionales de pensamiento y de acción. Desarrollo de la capacidad de comprensión situacional que favorezca los juicios que se razonaron y decisiones inteligentes y reflexivas, ambiguas y dinámicas de la vida, en el salón de clase.

Resumen

Según la literatura, se evidencia que la labor de los MC y SU es esencial para el PD debido a que a su retroalimentación provee la oportunidad de desarrollar en el PD una actitud positiva hacia la enseñanza y de iniciarse al ámbito profesional y guiarse por la retroalimentación que el MC le provee. A través de su experiencia como maestros, los practicantes docentes pueden desarrollar la capacidad reflexiva de forma crítica para comentar sobre la retroalimentación visual, escrita o verbal que reciben de sus maestros cooperadores y supervisores universitarios.

Preguntas de investigación que dirigen este estudio

1. ¿Cómo los PD perciben la eficiencia de la retroalimentación que reciben de su MC y SU en el mejoramiento de su desempeño en su preparación como maestros?
2. ¿A qué criterios le da mayor énfasis el MC y SU al ofrecer retroalimentación?
3. ¿Quién ofrece una retroalimentación más efectiva en el periodo de la práctica docente, el MC o SU?

Definiciones Operacionales

Retroalimentación: Es la información que el practicante docente recibe sobre su desempeño en el campo por parte del maestro cooperador y supervisor universitario.

Percepción: Se refiere a la interpretación de experiencias inmediatas, dándoles significado y organización.

Supervisor universitario: Se refiere al personal docente empleado en una institución universitaria que tiene como función orientar, guiar y supervisar la labor de los practicantes docentes a su cargo en los centros de prácticas.

Maestro cooperador: Se refiere al maestro de educación física empleado en una escuela regular con un mínimo de dos años de experiencia que ha aprobado el curso de

Preparación de Maestros Cooperadores y le ofrece la oportunidad al PD para que desarrolle su iniciativa en todas las gestiones docentes.

Practicante docente: Es aquel estudiante que, para adquirir experiencia en el campo, trabaja junto a un mentor o maestro cooperador licenciado como un educador profesional.

Delimitaciones

El estudio se realizó con los practicantes docentes y supervisores universitarios del Departamento de Educación Física de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez. También contó con la participación de los maestros cooperadores de escuelas públicas consideradas centros de práctica docente de la región de Mayagüez.

Limitaciones

Las limitaciones que se encontraron en el estudio fueron las siguientes:

- Los PD no podían ofrecer clases cuando su maestro cooperador se ausentaba por razones personales, asistía a torneos de la liga atlética escolar y a talleres.
- Algunos instrumentos no fueron entregados a tiempo, esto pudo haber afectado los resultados debido a que los participantes pudieron haber olvidado algún detalle importante sobre la retroalimentación recibida y de esta manera perder algún dato importante para el estudio.
- Algunos PD no organizaban bien sus ideas para poder expresarlas coherentemente de forma verbal o escrita. Estos datos no eran relevantes para el estudio.

CAPÍTULO III

Métodos

En este capítulo se discute sobre los participantes, los instrumentos utilizados en el estudio, diseño de la investigación y procedimiento de recopilación de datos. Por último, el análisis los datos utilizando el programa Weft Qualitative Data Analysis, 2006 (Weft QDA, 2006).

El propósito de este estudio es conocer las percepciones que el PD tiene sobre la retroalimentación que recibe del MC y SU. Además, conocer cuáles son los criterios a los que el MC y SU le dan mayor énfasis cuando ofrecen retroalimentación al practicante docente. Para lograr el propósito se utilizaron reflexiones, cuestionarios y entrevistas como método para recopilación de datos cualitativos.

Participantes del estudio

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionó la población de seis estudiantes que solicitaron realizar la práctica docente en el Departamento de Educación Física de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez (RUM) durante el semestre de agosto a diciembre del año 2011. Debido a que un PD no continuó en la práctica docente, se realizó el estudio con cinco PD. Los mismos cumplieron con los requisitos de preparación de maestros. Las edades de los participantes fluctuaron entre los 23 y 30 años (\bar{X} 25.8), 3=F y 2=M.

Las escuelas seleccionadas fueron aquellas donde los PD de educación física del RUM, realizaron la práctica docente. Las mismas son escuelas públicas de nivel intermedio y superior de la región educativa de Mayagüez, que tienen MC de Educación Física debidamente certificados, es decir, que tengan las certificaciones de MC vigentes a la fecha de realizar el estudio. Los SU son todos aquellos profesores del Departamento de Educación Física del RUM que tuvieron practicantes docentes a cargo, al momento que se realizó el estudio.

El estudio fue aprobado por el Comité para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CPSHI), del RUM (Ver apéndice E). De esta manera se aseguró la protección de los derechos humanos de cada participante. El PD firmó una carta de consentimiento (Ver apéndice A). El mismo fue informado sobre el tipo de estudio en el que participaría y el propósito del mismo. El estudio no conllevó ningún tipo de riesgo y no recibieron compensación económica. Su participación fue voluntaria y podían retirarse del estudio en cualquier momento. La decisión de retirarse de la investigación no perjudicaba al practicante docente en la nota de la clase.

Diseño del estudio

El diseño de este estudio es de tipo cualitativo donde se utilizaron cuestionarios, reflexiones y entrevistas como instrumentos mediadores. Lo que se buscó a través de este estudio fue conocer las percepciones de los PD sobre la retroalimentación que recibieron de sus MC y SU y cómo la misma influyó en el desempeño de los PD. También conocer los criterios a los cuales el MC y SU le dan mayor énfasis al ofrecer retroalimentación.

Instrumentos

Para recolectar datos se utilizaron tres instrumentos: un cuestionario (ver apéndice B), entrevistas (ver apéndice C) y reflexiones diarias (ver apéndice D), los cuales ayudaron a identificar la percepción que tienen los practicantes docentes sobre la retroalimentación que recibieron de sus MC y SU. Mediante los datos obtenidos de los tres instrumentos, se realizó la triangulación.

El principal objetivo de la triangulación es incrementar la validez de los resultados de una investigación. La triangulación se centra en utilizar múltiples fuentes de investigación para proveer evidencia corroborada. Este proceso involucra la confirmación de evidencia por parte de

distintas fuentes para resaltar un tema o una perspectiva. De este modo se puede decir que mientras mayor es la triangulación, mayor es la confiabilidad de las conclusiones alcanzadas (Creswell, 2007). El primer paso que se realizó para utilizar la triangulación en este estudio fue crear diferentes categorías y como segundo paso, identificar percepciones de los PD en los tres instrumentos relacionadas a las categorías creadas para comparar sus similitudes y diferencias.

Procedimiento

Luego de obtener la aprobación del Comité para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CPSHI), el procedimiento para la realización de este estudio fue el siguiente:

- Se solicitó autorización a los supervisores universitarios del Departamento de Educación Física del RUM.
- Los participantes entregaron una carta de consentimiento firmada, la misma se les entregó personalmente.
- En una reunión, se le explicó a los PD cómo utilizar los instrumentos y el propósito de los mismos.
- Después de cada evaluación por parte del maestro cooperador o supervisor universitario el PD llenó el cuestionario y fue entrevistado.
- Las reflexiones diarias fueron entregados por los PD luego de cada lección, mediante correo electrónico.
- Luego de cada evaluación, los datos fueron recopilados por el investigador.
- Se analizaron los datos.

Recolección y análisis de datos

En esta sección se describe la manera en que fueron analizados los datos en este estudio. Con el propósito de contestar las preguntas de investigación, se utilizó el análisis cualitativo

tipológico de contenido. Este análisis tipológico de contenido observa cómo los temas están relacionados uno a los otros, sobre qué tema los participantes abundan más y por último, los temas que emergen de las respuestas de los participantes (Weber, 1990). Éste análisis se realizó con los tres instrumentos para observar las similitudes y diferencias entre las respuestas para la triangulación. Para la organización de los datos se utilizó el programa Weft QDA 2006. Este programa de computadora gratuito está disponible para el sistema operativo Windows. Ayuda a manejar, dar forma y organizar datos cualitativos. Provee seguridad al almacenar base de datos y documentos en un solo archivo. Además, ayuda al investigador a utilizar múltiples lenguajes y a la manipulación de los datos.

. Este programa funciona de la siguiente manera:

- Se cargan todos los documentos en formato PDF.
- El investigador, crea categorías que tengan sentido para el análisis.
- Por último, se trabaja con el texto para continuar creando nuevas categorías.

Proyecto piloto

El propósito del proyecto piloto fue conocer las percepciones que el PD tiene sobre la retroalimentación que recibe de parte del MC y SU. Además, conocer cuáles son los criterios en los que el MC y el SU enfatizan cuando ofrecen retroalimentación al PD y validar los tres instrumentos utilizados en el estudio (cuestionario, reflexiones diarias y entrevistas). Para comenzar con el estudio piloto, se le solicitó autorización al director del Departamento de Educación Física y a los SU de los practicantes de educación física de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez (UPR, RUM), por medio de cartas donde se explicaba el propósito y procedimiento del estudio. También se obtuvo permiso del comité de Seres

Humanos en la Investigación (CPSHI), para la realización del estudio piloto. Una vez otorgados los permisos correspondientes, se les solicitó el consentimiento a todos los PD.

En el proyecto piloto participaron tres PD de diez, que solicitaron realizar su práctica docente el primer semestre 2010-2011 (dos semestres previos a la investigación). Los tres PD fueron seleccionados aleatoriamente utilizando la tabla de números aleatorios. Los tres instrumentos que se utilizaron para la recopilación de datos fueron las reflexiones diarias, entrevistas y cuestionarios. Para analizar los datos se utilizó el análisis tipológico de contenido el cual observa cómo los temas están relacionados uno a los otros, sobre qué tema los participantes abundan más y por último, los temas que emergen de las respuestas de los participantes. Éste análisis se realizó con los tres instrumentos para observar las similitudes y diferencias entre las respuestas para la triangulación. Para la organización de los datos se utilizó el programa Weft QDA 2006.

Una vez administrado los instrumentos y obtenidos los datos correspondientes, se analizaron los resultados. Los resultados mostraron que el MC ofrece una retroalimentación más general que el SU. También, los resultados demostraron que el MC y el SU ofrecen la retroalimentación inmediatamente el PD termina su clase. En las áreas de enseñanza en las que el SU da mayor énfasis son en el control de grupo, duración de clase, tono de voz y ortografía del plan. Por otro lado, el MC da mayor énfasis al control de grupo, duración de clase y actividades realizadas. En contraste a los resultados del MC, un estudio afirma que el MC concentra más su retroalimentación en el manejo y presentación de la tarea (Kahan et al., 2003). Según las respuestas de los PD en este estudio, los SU y MC no le dan mucho énfasis en cómo ofrece la retroalimentación a sus estudiantes, las formas de avalúo que utilizan y cómo ofrecer máxima participación, entre otras estrategias de enseñanzas. Finalmente, al analizar los resultados se

encontró que el PD percibe que el MC no le ofrece una retroalimentación específica que le sea útil para su desempeño en el salón de clase. Por otro lado, el SU sí les provee una retroalimentación específica, el cual los ayuda significativamente en su desempeño. En el transcurso del proyecto piloto, se detectaron problemas en la redacción de algunas de las preguntas de los instrumentos y se realizaron los cambios pertinentes.

CAPÍTULO IV

Resultados

El propósito de este estudio fue conocer las percepciones que el practicante docente tiene sobre la retroalimentación que recibe de parte del MC y SU. Además, conocer cuáles son los criterios en los que el MC y el SU enfatizan cuando ofrecen retroalimentación al PD. Los temas de los resultados se obtuvieron utilizando el análisis tipológico de contenido. Surgen de las contestaciones en las que los PD abundan más, temas que emergen de las percepciones de los PD y por último, temas que se relacionan uno con otros. Por esta razón, los resultados están organizados en los siguientes temas: 1) desempeño, 2) evaluación, 3) comodidad, 4) área de enseñanza, 5) efectos de la retroalimentación y 6) retroalimentación deseada.

Desempeño

La percepción de los PD sobre el desempeño del SU se describe como una de mucha ayuda, excelente desempeño y excelente supervisor. Cuatro de los cinco PD utilizaron la frase de excelente supervisor al describir su desempeño como SU. Los PD 2 Y PD 5 comentaron:

Es un excelente SU, estoy muy contenta de que haya sido mi supervisor. A parte de decirme las cosas que hago mal y como las debo mejorar siempre esta súper positivo y dándome ánimo. Te dice las cosas como son; va al punto pero siempre con respeto y sin hacerte sentir mal. En ocasiones tengo mucha dificultad para hacer los trabajos pero con sus ideas y sugerencias el trabajo se hace mucho más fácil. Sinceramente sus comentarios son de gran ayuda. [PD 2]

El SU trabaja muy bien porque además de apoyarme, me ayuda con ideas para tareas nuevas y me explica detalladamente lo que tengo que mejorar para hacer un mejor maestro y si le pregunto algo, con paciencia me lo explica. [PD 5]

Las palabras y/o frases que utilizaron los PD para describir el desempeño de su MC fueron: pobre desempeño, neutral, no sirve y no realiza su trabajo. Estas descripciones surgieron debido a que el MC se encontraba realizando otras responsabilidades y no observaba la clase del PD. El PD 1, PD 2 y PD 5 comentaron:

En realidad la retroalimentación que me ofrece mi MC es muy poca por no decir nula, por lo que pienso, no me ayuda mucho a mejorar los distintos puntos de la clase, pueden pasar cinco o siete días sin que yo reciba retroalimentación. Pienso que si estuviese más tiempo conmigo fuese mucho mejor. [PD 1]

Sinceramente no sirve como MC. Nunca está en el salón, son muy pocas las veces que me ha observado. Eso sí cuando me observa y me da retroalimentación es bien valiosa pero como nunca está en mi clase de qué sirve que me de retroalimentación una vez al mes, si no ve mi crecimiento como maestra ni el desarrollo de mis estudiantes. [PD 2]

Como MC siento que no me está dando el 100 por ciento porque a veces me ayuda y otras no. No me observa la clase porque cuando estoy en la cancha se queda en el salón haciendo otras cosas y a veces está en la cancha observando. Viene tarde y no puedo practicar o preparar la clase con tiempo o repasar lo que voy hacer. Si no le pregunto cómo di la clase no me da retroalimentación. Aprendo lo que no debo hacer a través del MC. [PD 5]

Los participantes también describieron el desempeño de su MC en su rol como maestro como una pobre y neutral. El PD 2 dijo “el MC no está haciendo su trabajo como maestro, son muy pocas las veces que reúne a su grupo, lleva todo el semestre con la misma unidad. Cuando el MC ofrece la clase lo hace bien pero creo que debe sentarse a planificar y dejar de perder el tiempo.” El PD 5 percibió el desempeño de su MC como uno neutral “como maestro ofrece la

clase bien a los estudiantes, aunque no sigue el formato de inicio, desarrollo y cierre, a veces lo cumple y otras veces no. Los estudiantes lo respetan y tiene buen control del grupo pero lo que no me gusta es que a veces le habla mal a los estudiantes y eso no es profesional, otra veces está en el celular.”

Todos los PD coincidieron que el SU es específico al ofrecer retroalimentación porque va detalladamente por cada parte de la lección (inicio, desarrollo y cierre pedagógico). El PD 4 dijo del SU: “el inicio lo divide en partes, me da retroalimentación de todos los puntos buenos y malos. Por ejemplo, me dijo que bien porque utilicé más del 50 por ciento del tiempo, en la actividad de inicio hablé de la clase pasada pero faltó las expectativas hacia los estudiantes. En el desarrollo el SU me dijo que muy bien porque había máxima participación pero los ejemplos que yo daba no eran lo suficientemente detallados para los estudiantes.” Las percepciones de los otros cuatro PD expresaban que su SU era específico al ofrecer la retroalimentación porque iba dirigido hacia las tareas realizadas en las lecciones, las cosas que realizaban bien, las que realizaban mal y cómo mejorarlas.

Referente a la percepción sobre el MC en cuanto a la especificidad de su retroalimentación, tres de los cinco PD expresaron que la retroalimentación de su MC es más general que específica. Por otro lado, el PD 2 y PD 5 comentaron que recibieron retroalimentación específica de parte de su MC. El PD 2 comentó de su MC “el MC es bien específico, si me está diciendo algo positivo que yo hice en mi clase me escribe...”me gustó la manera en que le llamaste la atención al estudiante, fue inmediatamente”. Por otro lado, el PD 1 comentó de su MC “en algunas ocasiones, la gran mayoría de las veces es muy general no es como la del SU que sí es más específica que en esta del MC.”

Según las respuestas de los PD, todos comentaron que la retroalimentación ofrecida por parte del SU fue inmediatamente terminada la clase. El PD 5 dijo de su SU “inmediatamente se acabó la clase nos sentamos a discutir la evaluación.” Por otra parte, respecto al MC, los PD recibieron la retroalimentación inmediatamente terminada la clase, con excepción de dos PD que en ocasiones la recibieron una semana después o nunca. El PD 3 comentó “fue inmediatamente después que se acabara la clase de camino hacia el salón yo le pregunté”, el PD 1 expresó “para nada, todavía no me la ha dado en estas alturas”.

Según la percepción de los PD, el SU ofreció retroalimentación diaria que los ayudó a mejorar sus clases, también los felicitó por el buen trabajo que realizaron y corrigió la gramática de sus planes diarios. El PD 2 y PD 5 comentaron:

El SU me felicitó por el buen trabajo. En la clase de hoy me dijo que hice un buen cambio ya que, tuve que cambiar el plan porque mis estudiantes no dominaban la destreza que estaban practicando. Me dijo que no pensara que el plan hay que seguirlo exactamente como está escrito, que está bien que haga los cambios que sean necesarios siempre y cuando sea para que los estudiantes aprendan. [PD 2]

El SU me ofreció retroalimentación de mi plan y como di mi clase.

Me dijo que la doy muy bien, lo único que estoy fallando es en el plan, específicamente en la inducción, porque no estoy escribiendo las preguntas de lo que vamos a hacer. Me dijo que estoy haciendo bien sólo tengo que arreglar esas cosas. [PD 5]

La percepción de los PD sobre el desempeño de su MC al ofrecer retroalimentación diaria, fue que los ayuda con la retroalimentación ofrecida, les especifica las cosas que realizan bien en la clase y les ofrece consejos de forma escrita para mejorar como maestros. El PD 4 expresó “el

MC me felicitó porque pude cumplir con varios objetivos en poco tiempo y que los estudiantes no se imaginaron que fueron evaluados 2 veces.”, el PD 4 dijo de su MC:

Durante la clase recibí retroalimentación escrita de parte de la maestra cooperadora, la cual me informa: buen inicio de clase, buen tono de voz y excelente idea de cambiar el lugar para la prueba ya que el lugar que escogí es más seguro. [PD 1]

La experiencia en el campo que obtiene el PD trabajando junto al SU y MC puede ser una de aprendizaje e innovadora. La experiencia del PD junto a su MC es una de aprendizaje, el PD 5 comentó de su MC “Mi MC me dijo que tengo que mejorar en áreas pequeñas como dar ejemplos o demostraciones en diferentes ángulos, si hay pocos estudiantes usar la mitad de la cancha y no tardarme mucho en el inicio para que pueda dar el cierre”. Los PD consideraron que sus experiencias junto al SU fue una de aprendizaje e innovadora. El PD 5 comentó del SU “me dijo que tengo que darles más actividades o tareas modificadas y creativas para que no se aburran. Me dio páginas de web que puedo verificar para traer nuevas actividades en la unidad y hablar con un practicante que ya pasó el curso para que me ayude en obtener nuevas ideas para mi clase”.

Evaluación

Todos los PD coincidieron que el método de evaluación que los SU utilizaron para evaluar a los PD fue una rúbrica establecida por el Departamento de Educación Física del RUM y realizan anotaciones en una hoja aparte o en la computadora. El PD 5 expresó del SU:

El método objetivo fue una rúbrica y el método subjetivo apuntes en una libreta. La rúbrica cubre aspectos concretos de la clase como el inicio, el desarrollo, el cierre, el plan diario, y todo lo que conlleva la preparación y administración de la clase. Esto es valioso para mí ya que es algo que poseo y entiendo que debo cubrir estos puntos para poder

administrar una buena clase ya que son puntos importantes a la hora ejecutar. El método subjetivo lo utiliza para describir en detalle la ejecución y explicar aquellos puntos no cubiertos en clase. Este en particular ayuda al estudiante a entender el porqué de la puntuación además ofrece alternativas para resolver los puntos que no se cubrieron en clase. [PD 5]

Según los PD, los MC utilizan una rúbrica que los SU y PD les proveyeron. Además, comentaron que un MC creaba su propia rúbrica para evaluarlos. El PD 2 expresó de su MC:

El MC utilizó la hoja de evaluación que utilizan para evaluar a todos los practicantes.

También mientras observó mi clase tenía una hoja donde allí anota puntos importantes y puntos a mejorar, luego me da el papel para leer que hice mal y cómo mejorarlo. [PD 2]

Nivel de Comodidad

Las opiniones de los PD sobre el nivel de comodidad al trabajar con el SU fue una de confianza, el cual se sentían cómodos y bien. El PD 2 dijo de su SU:

Me sentí muy bien, nada nerviosa ya que el profesor nos brinda confianza y habla siempre bien positivo; siempre buscando la manera de que pueda entender. Eso es lo más que uno necesita ya que uno se debe sentir cómodo y te ayuda a sentir esa tranquilidad ya que siempre te anima y dice que vas a estar bien. [PD 2]

La percepción que tuvieron del MC sobre la comodidad fue variada. El PD 1 mencionó que el MC debe ser más responsable, el PD 2 mencionó que se sintió mal, el PD 5 se sintió cómodo al trabajar con su MC y los PD 3 y 4 no mencionaron nada. El PD 2 expresó de su MC:

Me sentí un poco mal porque me hubiese gustado que me dijera al menos, estuviste bien o estuviste mal, pero no dijo nada. Todo lo contrario al SU. Cuando terminé mi clase comencé a llorar porque las cosas no habían salido bien. [PD 2]

Área de enseñanza

La percepción que tuvieron los PD sobre las áreas de enseñanza que el SU le daba mayor énfasis eran en la ortografía del plan, organización de la clase, tiempo en tarea, instrucción de la tarea, control de grupo, máxima participación, transición y ejecución del PD como maestro. El PD 4 dijo sobre su SU “el enfoque del SU fue en la máxima participación, el tiempo en tarea debido a que perdí mucho tiempo con los que tenía que ponerle orden, el tiempo en tarea se acortó y no pude completar el plan”.

Respecto al MC, los resultados demuestran que el MC enfatiza su retroalimentación en el inicio y desarrollo de clase, control de grupo, tiempo en tarea, duración de clase y la ejecución del PD como maestro. El PD 2 comentó de su MC:

Siempre la retroalimentación es en base al control de grupo, mi grupo es fuerte y como están en el cambio de escuela elemental a intermedia, todavía no se han adaptado y pues no tengo mucho control y se enfatiza mucho en eso. [PD 2]

Efectos de la retroalimentación

El PD percibe que la retroalimentación que le ofrece el SU es efectiva, ya que, los ayuda a ser mejores maestros, observa puntos de vista que el PD no ve, le ofrece consejos para mejorar sus clases y han visto un cambio positivo en su forma de enseñar. El PD comentó “es efectiva porque eso me ayuda a ser mejor maestro y a ver lo que yo no puedo ver, el SU ve mis errores y así puedo corregirlos y seguir haciendo lo que está bien y de forma más creativa”. Según la percepción sobre el efecto que tuvo la retroalimentación ofrecida del MC, los PD opinaron que

es pobre la retroalimentación, no ofrece retroalimentación en las clases diarias y no es efectiva porque no le ha servido de mucho. El PD 2 y PD 5 opinaron que cuando su MC le ofrece retroalimentación ésta es efectiva pero eso sucede pocas veces. Por otro lado, el PD 1 dijo “no me ha servido mucho porque tantos días que han pasado no me ha dado la nota de la evaluación y casi nunca me ofrece retroalimentación”.

Retroalimentación deseada

Los PD opinaron del SU que estos ofrecen una retroalimentación completa, que la misma siempre hace falta por las dudas que surgen y que ayuda a mejorar su desempeño como maestros y porque siempre son bienvenidas. El PD 2 dijo “Sí me gustaría recibir retroalimentación, ya que siempre que me da retroalimentación me ayuda bastante, el SU es bien específico y abunda en todo pero siempre es bueno recibir retroalimentación por parte del SU”. Por otro lado, la percepción hacia su MC es que les gustaría recibir más retroalimentación para que los ayude a ser mejores maestro. El PD 2 y PD 3 comentaron:

Obviamente quiero recibir retroalimentación porque es quien se supone que está ahí siempre conmigo en la clase ayudándome y el MC nunca está, siempre está en la oficina, en competencias, en citas médicas, nunca está en el salón siempre estoy con mi compañero de práctica y mi compañero de práctica es el que me da retroalimentación.

[PD 2]

Sí, me gustaría, como el MC dice que tiene tantos años de experiencia en el campo y la retroalimentación que me ofrece es relacionada a su experiencia, yo quisiera que me diera más retroalimentación en cómo puedo trabajar con la cantidad de estudiantes. Tengo que pasar por todo el procedimiento de cómo ser maestro y el MC interviniera para que respeten los estudiantes porque ven a uno joven y que es un PD y no hacen caso. [PD 3]

El próximo capítulo contiene la discusión y conclusión, donde se explican y comparan los resultados con conocimientos actuales. Además, se presentan las preguntas de investigación con sus respuestas, posibles limitaciones a los resultados y por último, recomendaciones a programas de preparación de maestros y futuros estudios.

CAPÍTULO V

Discusión

El propósito de este estudio es conocer las percepciones que tiene el PD sobre la retroalimentación que recibe por parte del MC y SU, conocer cuáles son los criterios a los que éstos le dan mayor énfasis cuando ofrecen retroalimentación y conocer si la retroalimentación que ofrecen al PD es eficiente para mejorar el desempeño en su preparación como maestros. En esta sección se discuten los resultados del estudio y está organizada contestando cada una de las preguntas que guiaron la investigación.

Primera Pregunta

¿Cómo los PD perciben la eficiencia de la retroalimentación que reciben de su MC y SU en el mejoramiento de su desempeño en su preparación como maestros?

Una retroalimentación eficiente, es aquella que le provee al PD un estímulo, apoyo y dirección en su desempeño en el salón de clase (Wilhelm, 2011). Los resultados indicaron que la retroalimentación que recibieron del SU fue efectiva porque los ayudó a ser mejores maestros, les ofrece consejos para mejorar en sus clases y han visto un cambio positivo en su forma de enseñar. Según estos resultados, los SU ayudan a los PD a observar detalles de los cuales no están conscientes mientras ofrecen su clase. Esto es congruente con estudios que indican que la retroalimentación que provee un mentor es efectiva, frecuente, específica y relevante a las necesidades del PD (Acheson & Gall, 1992; Barnes & Edwards, 1984; Blank & Heathington, 1987; Morehead, Lyman, & Waters, 1988; Woolever, 1985).

Referente a la percepción sobre el MC se encontró una contradicción en los resultados. Tres de los PD opinaron que la retroalimentación que reciben no es efectiva porque no les ha servido de mucho o no les ofrece retroalimentación en las clases diarias. A diferencia de dos PD que

expresaron que cuando el MC les ofrece retroalimentación sí es efectiva pero eso sucede pocas veces, los MC no le ofrecen al PD retroalimentación suficiente para saber en qué están fallando o qué están haciendo bien. Esto concuerda con varios estudios que revelan que la calidad y cantidad de retroalimentación ofrecida por el MC es una limitada (Freiberg & Waxman, 1988; McIntyre & Killian, 1987; Richardson-Koehler, 1988; Tannehill & Zakrajsek, 1988; Veal & Rikard, 1998; Wilkins-Canter, 1997).

Segunda Pregunta

¿A qué criterios le da mayor énfasis el MC y SU al ofrecer retroalimentación?

Kahan, Sinclair, Saucier y Nguyen-Caiozzi (2003) sostienen en su estudio que los PD requieren retroalimentación en el área de la planificación y evaluación. Resultados de este estudio revelan que las áreas de enseñanza en las que el SU da más énfasis es en la ortografía del plan, organización de la clase, tiempo en tarea, instrucción de la tarea, control de grupo, máxima participación, transición y ejecución del PD como maestro. Según el PD, el MC enfatiza su retroalimentación en el inicio y desarrollo de clase, control de grupo, tiempo en tarea, duración de clase y en su ejecución como maestro. De acuerdo a esto, es relevante mencionar, que ambos mentores coinciden en hacer énfasis dentro de su retroalimentación en el control de grupo, tiempo en tarea y ejecución como maestro. En contraste a los resultados del MC en este estudio, Kahan, et al. (2003) encontraron que el MC concentra más su retroalimentación en el manejo y presentación de la tarea. En el 2000, Shantz y Ward realizaron un estudio el cual reveló que un componente principal en la preparación de PD durante su práctica docente es proveerles retroalimentación sobre su enseñanza. Según los PD, el SU y MC coinciden con este estudio debido a que su énfasis general al proveer retroalimentación es en la enseñanza, especialmente

cuando le ofrecen retroalimentación sobre su ejecución como maestro, tiempo en tarea y control de grupo.

Tercera Pregunta

¿Quién ofrece una mejor retroalimentación en el periodo de la práctica docente, el MC o SU?

La retroalimentación es la información que el PD recibe sobre su desempeño en el salón de clase (Rink, 2010). Según los resultados en este estudio, la retroalimentación que ofrece el SU es específica, dirigida detalladamente por cada parte de la clase (inicio, desarrollo y cierre pedagógico). El SU interactúa menos tiempo con el PD en comparación al MC. Sin embargo, el tiempo que el SU comparte con el PD lo utiliza de forma adecuada proveyéndole la retroalimentación necesaria para impactar su desempeño como maestro. Este resultado contrasta con lo hallado por Verdejo (1991), que señala en su estudio que el SU desempeña la menor cantidad de funciones con sus estudiantes. Esto contrasta debido a que si el SU desempeñara la menor cantidad de funciones con el PD, el mismo no estuviera recibiendo retroalimentación suficiente por parte del SU. Por otro lado, los resultados indican que la retroalimentación que el MC le ofrece al PD es más general que específica. Dos PD (3 y 4) opinaron que su MC sí les ofrece una retroalimentación específica. También los PD 1 y 2, mencionaron que la falta de una retroalimentación específica puede ser debido a la falta de interés, falta de conocimiento sobre temas o no estar presente al momento que el PD ofreció su clase. Estos resultados concuerdan con estudios que señalan que el MC continuamente tiene problemas analizando su propia enseñanza y la de los otros (Phelps, Schmitz & Boatright, 1986; Richardson-Koehler, 1988).

El SU le ofreció a su PD retroalimentación diaria el cual los ayudó a mejorar sus clases diarias y los felicitó por el buen trabajo que realizaban. Esto nuevamente se contradice con el estudio de Verdejo (1991), en el que encontró que el SU desempeña la menor cantidad de

funciones en el programa de preparación de maestros. Por otro lado, la percepción de los PD (1, 2 y 5) sobre el desempeño de su MC al ofrecer retroalimentación diaria es que les ofrece consejos de forma escrita para mejorar como maestros y les especifica las cosas que realizaban bien en la clase. Una posible explicación a este resultado puede estar relacionada a que el MC ofrece la retroalimentación de forma escrita, con el propósito de ofrecer una retroalimentación más amplia (Kurz-McPherson & Faucette, 1994). Nuevamente se pudo encontrar una contradicción en las percepciones de los PD donde en los resultados se demuestra que el desempeño de su MC es uno pobre, no sirve y no realiza su trabajo.

Analizando los resultados se encontraron contradicciones en las percepciones de los estudiantes al comentar sobre la retroalimentación de su MC. El PD 1 dijo: “el MC nunca nos da retroalimentación” pero al contestar la pregunta sobre hacia qué parte del escenario de enseñanza se dirige, el mismo PD 1 responde “mayormente en control de grupo”. Esto nos pone a pensar si el MC nunca ofrece retroalimentación según expresa el PD, cómo puede enfatizar su retroalimentación en el control de grupo u otros escenarios de enseñanza. Las posibles causas de estas contradicciones pudieron ser que el PD tenga dificultad en distinguir cuándo se le ofrece retroalimentación y cuándo no. Tal vez no entendieron bien la pregunta en la entrevista o simplemente no ven la retroalimentación que le está ofreciendo el MC como una significativa.

Una información importante que se encontró en los resultados, es la poca retroalimentación que algunos PD recibieron por parte del MC. Al analizar estos resultados se encontró que el PD mencionó en varias ocasiones que no recibía retroalimentación y otros PD expresaban que en pocas ocasiones recibían retroalimentación de su MC. El PD 2 comentó “no recibí ningún tipo de retroalimentación porque la MC no estuvo en mi clase”. Cuatro PD tuvieron percepciones similares (47 veces) a la percepción mencionada anteriormente por el PD 2. A través de las

mismas respuestas de los estudiantes se mencionaron las causas de el porqué éstos PD no recibían retroalimentación como debe ofrecerla el MC. El PD 4 expresó “la MC no estuvo presente ya que, no fue a la escuela porque estaba en una competencia”. Esto demuestra una de las posibles causas del porqué el PD no recibe retroalimentación por parte del MC. Otras causas de ausencias del MC fueron que se encontraban en talleres, torneos de la liga atlética y/o realización de otras labores. Además, existieron otras razones que justifican porqué el PD no recibió retroalimentación tales como los días feriados, talleres del programa de preparación de maestros y actividades en la escuela.

Además de ser por el ausentismo del MC, otra posible razón sería la falta de interés que tiene el MC en su trabajo. Apoyando esto, el PD 3 comentó “el MC es de los maestros 15 y 30 (están allí para cobrar) y no da clase, es cuerpo presente pero no hace la función como maestro”. Esto demuestra que en algunos casos el MC sólo le interesa ir a la escuela por su salario y no tiene sus deberes pedagógicos como prioridad. Se puede mencionar, que una de las posibles causas de esto es la falta de motivación del MC por las situaciones que suceden en el Departamento de Educación, falta de compromiso o simplemente no es maestro de vocación.

El MC y SU coincidieron en ofrecer retroalimentación en la ejecución del PD como maestro, tiempo en tarea y control de grupo. En un área de la enseñanza que el PD demostraba tener más dificultad fue con el control de grupo. Esto significa que el PD está teniendo problemas en controlar a su grupo para ofrecer sus clases. El PD 2 comentó que “todos los estudiantes estaban hablando a la vez, no se entendía nada y quería que siguieran las reglas de mi clase que era levantar la mano”, esto demuestra situaciones de control de grupo que enfrentan los PD en el salón de clase. Por tal razón, es importante la retroalimentación recibida por parte del MC y SU para ayudar a resolver esta situación de conducta para que haya un ambiente que

promueva el aprendizaje. También, es posible que el cambio que tienen los PD de la universidad hacia la escuela sea uno difícil especialmente cuando se enfrentan al comportamiento de los estudiantes y problemas de conducta. Ambos (el MC y SU) enfatizan su retroalimentación en esta área debido a que si no hay control de grupo, no existe aprendizaje (Rink, 2010).

Se pudo observar en los resultados que el SU es un buen recurso para ofrecer retroalimentación al PD. El PD 4 comentó “el supervisor me contestó la duda que tenía sobre cómo daba la clase sin asientos para los estudiantes” esto es un ejemplo de la percepción que tienen los PD sobre la retroalimentación recibida de del SU. Al momento en que los PD contestaban alguna pregunta sobre la retroalimentación recibida por parte del SU, las percepciones eran positivas y abundantes a diferencia de las percepciones sobre el MC. Aunque el SU le ofrece retroalimentación al PD, el mismo opina que nunca está de más recibir retroalimentación. Un PD comentó “deseo recibir más retroalimentación porque la retroalimentación que el SU me ofrece es completa, cuando hago algo mal me elogia y lo que hago mal me dice cómo mejorarlo”. No tan solo desean recibir más retroalimentación del SU, también de su MC. Un PD comentó “me gustaría recibir más retroalimentación por parte del MC, inclusive que me evaluara más porque así uno sabe cuando está bien o está mal, con cuatro evaluaciones no es suficiente”. Esta percepción coincide con lo encontrado en Tannehill y Zakrajsek (1988) donde revela que los MC ofrecen una retroalimentación no adecuada y los PD exigen una retroalimentación más concreta para su desarrollo profesional. Se puede mencionar que el PD necesita pasar más tiempo con el MC y con el SU. El PD desea ser evaluado más veces por su MC para que a través de esas evaluaciones le ofrezca la retroalimentación. Un PD comentó que una de las veces que el MC le ofrecía retroalimentación era cuando lo evaluaba. Por otro lado, el tiempo del SU es uno comprometido debido a la cantidad de trabajo y el tiempo

que requiere transportarse a la escuela. Además, el tiempo de contacto entre PD y SU es limitado, pero según la percepción de los PD siempre que ellos necesitan alguna retroalimentación siempre están dispuestos a ofrecerla.

Para ofrecer una retroalimentación efectiva al PD, el MC debe cumplir a cabalidad con su rol de observador en la clase. Dos de los PD comentaron que su MC no observaba su clase y por esa razón es que no recibían ningún tipo de retroalimentación. El PD 1 comentó “la maestra no estuvo conmigo en el salón durante mi clase, por esta razón no me dio ningún tipo de retroalimentación”. Según el reglamento del programa de preparación de maestros el PD no puede ofrecer clases sin la presencia de su MC. El MC debe estar siempre presente con el PD durante su formación como maestro para que cumpla con los deberes de ejemplarizar actitud profesional deseable y contribuya a la adaptación positiva del PD a su ambiente escolar. Una posible razón por la cual ambos PD ofrecían sus clases sin la presencia de su MC era para adquirir experiencia en los deberes como maestro. Según las reflexiones diarias, ambos PD ofrecieron aproximadamente 50 clases y según los datos en 27 ocasiones la MC no estaba presente en sus clases. Si los PD hubieran ofrecido sus clases sólo cuando la MC se encontraba observándolos, ambos hubiesen ofrecido 23 clases aproximadamente durante todo el semestre, el cual sería muy poco para su formación como maestro. Además que no cumplirían con las 20 horas semanales contactos requeridas en el curso de práctica docente, durante el semestre.

Las percepciones creadas por los PD en los resultados tienen relación con la teoría de aprendizaje social donde indica que en la formación del estudiante, se adquieren aptitudes, conocimientos, reglas, actitudes, distinguiéndolo a su conveniencia y utilidad (Bandura, 1986). Según las percepciones de los PD, una de las veces que se pudo observar la aplicación de la teoría fue cuando el PD se expresó sobre el desempeño del MC en su rol como maestro. El PD 2

dijo: “el MC no está haciendo su trabajo como maestro, lleva todo el semestre con la misma unidad, debe sentarse a planificar y dejar de perder el tiempo”. Este PD puede llegar a percibir esto gracias a sus ideales, conocimientos y experiencias que ha tenido a través de su vida. Además, por su formación durante la universidad. Así sucede con las demás percepciones, el PD creó su percepción según lo aprendido o influenciado en su vida.

Conclusiones

El propósito de este estudio fue conocer las percepciones que el PD tiene sobre la retroalimentación que recibe de parte del MC y SU. Además, conocer cuáles son los criterios en los que el MC y el SU enfatizan cuando ofrecen retroalimentación al PD. Existen varias conclusiones en este estudio.

Basado en los resultados, el PD percibe que el MC no le ofrece una retroalimentación específica que le sea útil para mejorar su desempeño en el salón de clase. A diferencia del SU que les ofreció una retroalimentación específica el cual los ayuda a desempeñarse mejor como maestros. Esto demuestra que la retroalimentación recibida por el MC no es relevante a las necesidades del PD para desempeñarse como maestros. A su vez, se demostró en los resultados el deseo del PD en recibir más retroalimentación de su MC, especialmente para que los ayude a cómo trabajar con el control de grupo de los estudiantes. Por otro lado, el SU les ofrece retroalimentación que es de mucha ayuda para que el PD se desempeñe como maestro. Aún estando el PD satisfecho con la retroalimentación de su SU, opinan que nunca resulta excesiva convirtiéndose en una herramienta útil para aclarar las dudas que surgen en su formación como maestros.

Segundo, se encontró en los resultados que el SU y MC enfatizan su retroalimentación a la ejecución del PD como maestro, tiempo en tarea y control de grupo, siendo esto

retroalimentación enfocada en la enseñanza, ayudando al PD a ser un mejor maestro. Se pudo observar que hicieron mayor énfasis en el control de grupo debido a los problemas de comportamiento que enfrentan los PD en el salón de clase. Rink (2010) menciona que una de las funciones más difíciles para un maestro principiante es el manejo de conducta.

Knowles, Cole & Presswood, (1994) indican que no existe una fórmula mágica para una experiencia exitosa en la práctica docente, aún con la mejor preparación y planificación. Los resultados de éste estudio sí demostraron que una retroalimentación por parte de ambos mentores (MC y SU) puede afectar positiva o negativamente en la experiencia del PD desempeñándose como maestro. Fue evidente en las percepciones de los PD que el MC no le ofrece una retroalimentación adecuada que le sea útil para desempeñarse en el salón de clase. En comparación del SU que sí les provee una retroalimentación el cual los ayuda a desempeñarse como maestros.

Limitaciones

Las limitaciones que se encontraron en el estudio fueron las siguientes:

- Los PD no podían ofrecer clases cuando su maestro cooperador se ausentaba por razones personales, asistía a torneos de la liga atlética escolar y a talleres.
- Algunos instrumentos no fueron entregados a tiempo, esto pudo haber afectado los resultados debido a que los participantes pudieron haber olvidado algún detalle importante sobre la retroalimentación recibida y de esta manera perder algún dato importante para el estudio.
- Algunos PD no organizaban bien sus ideas para poder expresarlas coherentemente de forma verbal o escrita. Estos datos no eran relevantes para el estudio.

Recomendaciones para programas de preparación de maestros

Las siguientes recomendaciones se proponen para los programas de preparación de maestros:

- Exigir más de cuatro evaluaciones al practicante docente por parte del maestro cooperador.
- Ofrecerles a los maestros cooperadores talleres enfatizados hacia la retroalimentación que le ofrecen a los practicantes docentes.
- En lugar del seminario de tres horas un día a la semana, se debe utilizar ese tiempo para que el supervisor universitario se reúna personalmente con cada uno de los practicantes docentes, considerando el tiempo disponible del supervisor universitario.
- Ofrecerle al PD cursos donde pueda mejorar su ortografía y redacción.
- Crear un método donde el maestro cooperador y supervisor universitario tengan más comunicación para informarse sobre el desempeño de su practicante docente.
- Involucrar al futuro practicante docente en la escuela un mínimo de tres clases por semestre, durante cursos previos a la práctica docente para que se vayan adaptando en el cambio de universidad hacia el escenario real.
- Se recomienda para los programas de preparación de maestros darle la oportunidad al PD a evaluar la función de su MC.

Recomendaciones para futuros estudios

Recomendaciones para futuros estudios pueden incluir:

- Réplica de este estudio con practicantes docentes de otras universidades públicas o privadas de Puerto Rico.

- Utilizar una muestra más grande utilizando practicantes docentes de otras concentraciones.
- Realizar estudios que incorporen las percepciones de los MC y SU sobre su forma de ofrecer retroalimentación al PD.

Referencias

- Adler, S. (1991). The reflective practitioner and the curriculum of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 17(2), 139-150.
- Acheson, K., & Gall, M. (1992). *Techniques in the clinical supervision of teachers: preservice and inservice applications*. NY: Longman Publishing Group.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (1996). *Making sense of management: A critical introduction*. London: Sage.
- American Psychological Association (6th ed.). (2010). *Publication manual of the american psychological association*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Applegate, J. H., & Lasley, T. J. (1984). What cooperating teachers expect from preservice field experience students. *Teacher Education*, 24(1), 70-82.
- Ávila, L. P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de la evaluación. Recuperado de <http://www.scribd.com/doc28275647/>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A., & Jeffery, R.W. (1973). Role of symbolic coding and rehearsal process in observational learning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 122-130.
- Barnes, S., & Edwards, S. (1984). *Effective student teaching experience: A qualitative-quantitative study*. Austin, TX: University of Texas at Austin. Research and Development Center for Teacher Education.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1993). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrotu.

- Beynon, C. (1991). *Understanding the role of the cooperative teacher*. Unpublished manuscript, Faculty of Education, University of Western Ontario, London, Ontario.
- Blank, M., & Heathington, B. (1987). The supervisory process: A consistent approach to help student teachers improve. *The Teacher Education*, 22, 2-24.
- Boud, D., Cressey, P., & Docherty, P. (2006). *Productive reflection at work*. Oxon, UK: Routledge.
- Brookfield, S.D. (2002). The concept of critically reflective practice. En A.L Wilson & E.R. Hayes (Eds.), *Handbook of adult and continuing education* (pp. 110-126). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, J. (2007). Feedback: The student perspective. *Research in Post-Compulsory Education* 12(1), 33-51.
- Cabrini, E. B. (2006). El aula: Un escenario de construcción del rol docente. *Facultad de Educación Elemental y Especial*. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu>
- Calderhead, J. (1989). Reflective teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 5(1), 43-51.
- Chamberline, C. R. (2000). TESL degree candidates' perceptions of trust in supervisors. *TESOL Quarterly*, 34(4), 653-670.
- Clandinin, J., & Connelly, F. M. (1987). Teachers' personal knowledge: What counts as personal in studies of the personal. *Journal of Curriculum Studies*, 19, 487-500.
- Clarke, L. (2009). Video reflections in initial teacher education. *British Journal of Educational Technology*, 40(5), 959-961.
- Cole, A., & Sorrill, P. W. (1992). Being and associate teacher: A feather in one's cap? *Education Canada*, 32(3), 40-48.

- Coulter, G. A., & Grosson, B. (1997). The effectiveness of in-class instructive feedback versus after class instructive feedback for teachers learning direct instruction teaching behaviors. *Effective School Practices, 16*, 21-35.
- Crotty, T., & Allyn, D. (2001). Evaluating student reflections. Wisconsin, USA: Base de datos ERIC.
- Creswell, J.W. (2ND ed.). (2007). *Qualitative inquiry & research design choosing among five approaches*. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Cutler, B., Cook, P., & Young, J. (1989). "The empowerment of preservice teachers through reflective teaching". Paper presented at the Annual Meeting of Association of Teacher Educators, St. Louis, MO.
- Departamento de Educación de Puerto Rico.(2004). Carta circular número 10-2004-2005. Recuperado de <http://educon.uprm.edu/formularios/MaterialEstudiantesPPMES/CartaCircularDE10-04-05.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago: Health.
- Edwards, K., & Dendler, D. (2007). Mentoring student teachers in the music classroom: From the first week, the university supervisor and the cooperating teacher form a team with the student teacher. *Music Educator Journal, 93*(5), 7-44.
- Elbaz, F. (1981). The teacher's "practical knowledge": Report of a case study. *Curriculum Inquiry, 11*, 43-71.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist, 34*, 169-189.
- Engelmann, S. (1988). The logic and facts of effective supervision. *Education & Treatment of Children, 11*, 328-340.

- English, J. C. (1971). Improving college and university teaching. *Campus Multidimensions*, 19 (2), 157.
- Ennis, R. H. (1962). A concept of critical thinking. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Escobar, N. (2007). La práctica profesional docente desde la perspectiva de los estudiantes practicantes y tutores. *Acción Pedagógica*, 16, 183-193.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1985). Pitfalls of experience in teacher education. *Teacher College Record*, 87, 53-65.
- Feiman-Nemser, S., & Buchmann, M. (1987). When is student teaching teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 3(4), 255-273.
- Ferguson, P. (2011). Student perceptions of quality feedback in teacher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(1), 51-62.
- Freeman, D. (2000). Intervening in practice teaching. En J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Freiberg, H. J., & Waxman, H.C. (1988). Alternative feedback approaches for improving student teachers' classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 39(4), 8-14.
- Gebhard, J. (2000). Models of supervision: Choices. En J. C. Richards & D. Nunan (Eds.), *Second language education*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Giebelhaus, C.R. (1994). The mechanical third ear device: A student teacher supervision alternative. *Journal of Teacher Education*, 45, 365-373.
- Gower, R., & Walters, S. (1983). *Teaching practice handbook*. Portsmouth, England: Heineman.
- Greenwood, C., & Maheady, L. (1997). Measurable change in student performance: Forgotten standard in teacher preparation? *Teacher Education and Special Education*, 20, 265-275.
- Griffin, G. A., Barnes, S., Hughes, R., O'Neal, S., Defino, M., Edwards, S., & Hukill, H. (1983). *Clinical preservice teacher education*. Final report of descriptive study. Department of Teacher Education, University of Texas, Austin, TX.

- Grimmet, P. P., & Ratzlaff, H. C. (1986). Expectations for the cooperating teacher role. *Journal Of Teacher Education, 37*(6), 41-50.
- Hatton, N., & Smith, D. (1994). *Facilitating reflection: Issues and research*. Recuperado de http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sq/content_storage01/0000019b/80/13/5d/58.pdf
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education, 11*(1), 33-49.
- Heward, W. (1997). Four validated instructional strategies. *Behavior and Social Issues, 7*, 43-48.
- Hindman, S. E. & Polsgrove, L. (1988). Differential effects of feedback on preservice teacher behavior. *Teacher Education and Special Education, 11*, 25-29.
- Horton, L., & Harvey, K. (1979). Issues and trends in American education. *Peabody Journal of Education, 57*(1), 56-60.
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among pre-service and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169.
- Kahan, D., Sinclair, C., Saucier, L., & Nguyen-Caiozzi, N. (2003). Feedback profiles of cooperating teachers supervising the same student teacher. *The Physical Educator, 60*(4), 180-193.
- King, S. E. (2008). Inspiring critical reflection in preservice teachers. *Physical Educator, 65*, 21-29.
- King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Knowles, G. J., Cole, A. L., & Presswood, C. S. (1994). *Though the preservice teachers' eyes*. New York, NY: MacMillan College.
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher, 28*, 16-46.

- Kurz-McPherson, K., & Faucette, N. (1994). Classroom teachers' responses and feedback efforts during a collaborative practicum for preservice physical educators. *Journal of Instructional Psychology, 21*, 68-75.
- Larsson, E. (1987). Learning from experience: Teachers' conceptions of change in their professional practice. *Curriculum Studies, 19*, 35-43.
- Liebhaber, B. (2004). Mentoring in music education: The collaborative relationship among the student teacher, cooperating teacher and college supervisor. *Bulleting of the Council for Research in Music Education, 160*, 71-75.
- Lind, V. R. (2000). *Learning to teach: How can we help?* Reston, VA: Menc.
- Lindsley, O. R. (1992). Why aren't effective teaching tools widely adopted? *Journal of Applied Behavior Analysis, 25*, 21-26.
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of Teacher Education, 53*, 33-43.
- McCarthy, T. (1978). *The critical theory of Jurgen Habermas*. Cambridge, MA: MIT Press.
- McIntyre, D. J., & Killian, J. E. (1987). The influence of supervisory training for cooperating teachers on preservice teachers' development during early field experiences. *Journal of Educational Research, 80*, 277-282.
- Mezirow, J., & Associates. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipator learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morehead, M., Lyman, L., & Waters, S. (1988). A model for improving student teaching supervision. *Action in Teacher Education, 10*, 39-42.
- Napper-Owen, G., & McCallister, S. (2005). What elementary physical education student teacher observe and reflect upon to assist their instruction. *The Physical Educator, 62*, 76-84.

- Noell, G. H., Witt, J. C., Gilbertson, D. N., Ranier, D. D., & Freeland, J. T. (1997). Increasing teacher intervention implementation in general education settings through consultation and performance feedback. *School Psychology Quarterly, 12*, 77-88
- O'Reilly, M. F., Renzaglia, A., Hutchins, M., Koterba-Bass, L., Clayton, M., Halle, J. W., et al. (1992). Teaching systematic instruction competencies to special education student teachers: An applied behavioral supervision model. *Journal of the Association for Person with Severe Handicaps, 17*, 104-111.
- O'Reilly, M. F., Renzaglia, & Lee, S. (1994). An analysis of acquisition, generalization and maintenance of systematic instruction competencies by preservice teachers using behavioral supervision techniques. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities, 29*, 22-33.
- Pérez, A. (1993). La interacción teoría-práctica en la formación docente. En L. Montero y J. Vélez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela, España: Tórculo.
- Phelps, L., Schmitz, C. D., & Boatright, B. (1986). The effects of halo and leniency on cooperating teacher reports using likert-type rating scales. *The Journal of Educational Research, 79*(3), 151-154.
- Randall, L. E. (1992). *Systematic supervision for physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Randall, M., & Thornton, B. (2001). *Advising and supporting teachers*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning, 29*(2), 183-200.

- Richardson-Koehler, V. (1988). Barriers to effective supervision of student teaching. *Journal of Teacher Education, 39*, 28-34.
- Rink, J. (2010). *Teaching physical education for learning* (6th ed.). New York, NY: Mc Graw Hill.
- Risko, V. J., Vukelich, C., Roskos, K., & Carpenter, M. (2002). Preparing teachers for reflective practice: Intentions, contradictions, and possibilities. *Language Arts, 80*(2), 134-144.
- Rose, D. J., & Church, R. J. (1998). Learning to teach: The acquisition and maintenance of teaching skills. *Journal of Behavioral Education, 8*, 5-35.
- Rust, F. (1988). About teaching. *Journal of Teacher Education, 39*(2), 56-64.
- Scheeler, M. C. (2008). Generalizing effective teaching skills: The missing link in teacher preparation. *Journal of Behavioral Education, 17*, 145-159.
- Scheeler, M. C., Bruno, K., Grubb, E., & Seavey, T. L. (2009). Generalizing teaching techniques from university to k-12 classrooms: Teaching preservice teachers to use what they learn. *Journal of Behavior Education, 18*, 189-210.
- Scheeler, M. C., Congdon, M., & Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teacher through bugin-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classroom. *Teacher Education and Special Education, 33*(1), 83-96.
- Scheeler, M. C., & Lee, O. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of Behavioral Education, 11*, 231-241.
- Scheeler, M. C., McAfee, J. K., Ruhl K. L., & Lee, O. L. (2006). Effects of corrective feedback delivered via wireless technology on preservice teacher performance and student behavior. *Teacher Education and Special Education, 29*, 12-25.
- Schon, D. (1987). *Educating the reflective practioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Shantz, D. (2000). Feedback, conversation and power in the field experience of preservice Teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 288-7.
- Shantz, D., & Brown, M. (1999). Developing a positive relationship: The most significant role of supervising teacher. *Education*, 119, 693.
- Shantz, D., & Ward, T. (2000). Feedback, conversation and power in the field experience of preservice teachers. *Journal of Instructional Psychology*, 27(4), 288-294.
- Sharpe, T., Lounsbury, M., & Bahls, V. (1997). Description and effects of sequential behavior practice in teacher education. *Research Quarterly for Exercise and Sports*, 68, 222-232.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2002). *Developing teaching skills in physical education* (4th ed.). Mountain View, CA: Mayfield.
- Tannehill, D., & Zakrajsek, D. (1988). What's happening in supervision of student teachers in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 1-12.
- Taylor, E. W. (1997). Building up the theoretical debate: The emotions of reflection. En M. Reynolds & R. Vince (Eds.), *Organizing reflection* (pp. 105-125). Hampshire, UK: Ashgate.
- Tjeerdsma, B. (1998). Cooperating teacher perceptions and experiences in the student teaching practicum. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 214-230.
- Trimble, R. T. (1974). *The effect of the student teacher experience on authoritarianism in student and cooperating teachers in physical education and other teaching specialties*. Unpublished doctoral dissertation, University of Illinois, Urban-Champaign.
- Van Houten, R. (1980). *Learning through feedback*. New York: Human Sciences Press.
- Van Manen, M. (1977). Linking ways of knowing with ways of being practical, *Curriculum Inquiry*, 6, 205-228.
- Veal, M. L., & Rikard, G. L. (1998). Cooperating teachers' perspectives on the student teaching Triad. *Journal of Teacher Education*, 49, 108-119.

- Verdejo, A. L. (1991). *Funciones del estudiante practicante, el maestro cooperador y el supervisor universitario en la práctica docente de los programas de preparación de maestros de Puerto Rico*. Recuperado de <http://cie.uprrp.edu/cuaderno/ediciones/09/09/c09art1.htm>
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Weft Qualitative Data Analysis (Version 1.01) [Computer software]. University of Surry in 2004.
- Wiegand, R. L., Bulger, S. M., & Mohr, D. J. (2004). Curricular issues in physical education teacher education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 75(8), 49-55.
- Wilhelm, J. (2011). Learning to listen to student voices: Teaching with our mouths shut. *Voices from Middle*, 18(3), 49-52.
- Wilkins-Canter, E. A. (1997). The nature and effectiveness of feedback given by cooperating teachers to student teachers. *Teacher Educator*, 32, 235-250.
- Wilson, D. (2002). La retroalimentación a través de la pirámide. Recuperado de <http://udesa.edu.ar/files/img/escuela-de-educacion/retroalimentacion.pdf>
- Woolever, R. (1985). State-mandated performance evaluation of beginning teachers: Implications for teacher educators. *Journal Teacher Education*, 36, 22-28.
- Zabalza, M. A. (1986). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea.
- Zabalza, M. A. (1991). *Los diarios de clase*. Barcelona, España: PPU.
- Zeichner, K. M. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, 34(3), 3-9.
- Zeichner, K. (1996, April). *Educational action research and the transformation of teacher education in Namibia*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York, NY.

- Zeichner, K. M., & Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En J. Angulo, J. Barquín & A. Pérez (Comps.), *Desarrollo profesional del docente: Política investigación y práctica* (pp. 506-529). Madrid, España: Akal.
- Zounhia, K., & Hatziharitos, D. (2005). Physical education student teachers' rapport with cooperating teachers: Rapport relation with teaching concern. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 12(1).



APÉNDICE A

Universidad de Puerto Rico
 Recinto de Mayagüez
 Departamento de Educación Física
 Programa de Maestría en Kinesiología



Estimados practicantes docentes:

Soy Christie M. González Toro, estudiante del **Programa de Maestría** en Kinesiología de la Universidad de Puerto Rico, Recinto Universitario de Mayagüez y estaré llevando a cabo una investigación entre agosto- diciembre de 2011. La misma se titula: *Percepción de los practicantes docentes de Educación Física de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, sobre la retroalimentación que reciben de sus maestros cooperadores y supervisores universitarios* como requisito para obtener mi grado de maestría. El propósito del estudio es comparar las percepciones que el practicante docente tiene sobre la retroalimentación de parte del maestro cooperador y supervisor universitario. Solicito su autorización para que usted sea partícipe voluntariamente en este estudio.

El estudio consiste en completar un cuestionario cada vez que el maestro cooperador o supervisor universitario le evalúe su clase. El cuestionario le tomará contestarlo aproximadamente 30 minutos. El proceso será estrictamente confidencial y el nombre no será utilizado en el estudio.

La participación es voluntaria. Usted tiene el derecho de retirar el consentimiento para la participación en cualquier momento. El estudio no conlleva ningún riesgo ni recibe ningún beneficio. No recibirá ninguna compensación económica por participar. El Departamento de Educación Física no se hace responsable de cualquier daño o reclamación producto del proceso de realización o del resultado de la investigación.

Los resultados estarán disponibles si así desea solicitarlos. Si tiene alguna pregunta sobre esta investigación, se puede comunicar con (la) investigadora al 787-215-0674 o con mi directora de investigación Dra. Margarita Fernández al 787-832-4040 ext. 2162.

Si aceptas participar, favor completar la autorización en la segunda página.

AUTORIZACIÓN

He leído el procedimiento descrito en la página uno. Acepto _____ No Acepto_____, participar en la investigación de la Srta. Christie M. González Toro sobre: Percepción de los practicantes docentes de Educación Física de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, sobre la retroalimentación que reciben de sus maestros cooperadores y supervisores universitarios.

Nombre del Practicante Docente

Fecha

Muchas gracias por ser partícipe de la investigación.

Christie M. González Toro

Investigadora

APÉNDICE B

Practicante Docente: _____

Evaluación # ____

Escuela: _____

Fecha de evaluación: _____

_____ Maestro Cooperador

_____ Supervisor Universitario

1. **MC:** Escoge una de las alternativas para poder describir el desempeño de tu Maestro cooperador en su función dando clases de educación física y su desempeño como maestro cooperador, luego escribe tus pensamientos para describir ese desempeño .

Función como maestro:

Función como maestro cooperador:

_____ Excelente desempeño

_____ Excelente desempeño

_____ Neutral

_____ Neutral

_____ Pobre desempeño

_____ Pobre desempeño

SU: Escoge una de las alternativas para poder describir el desempeño de tu profesor universitario como supervisor universitario, luego escribe tus pensamientos para describir ese desempeño.

_____ Excelente desempeño

_____ Neutral

_____ Pobre desempeño

Pensamientos:

APÉNDICE B

2. Comenta sobre el sistema o los métodos utilizados por el maestro cooperador y/o supervisor universitario para evaluar tus clases. Cuán valioso fue para ti la retroalimentación y el nivel de comodidad en el sentido de trabajar con el maestro cooperador o supervisor universitario.

3. La experiencia en el campo puede ser visualizada como un aprendizaje donde se adquiere estrategias “prácticas y confiables” de parte del maestro cooperador o supervisor universitario, o como una oportunidad donde se puede intentar estrategias nuevas, creativas y agradables. Explica.
 - ___ Aprendizaje
 - ___ Innovación
 - ___ Combinación de Ambas
 - ___ _____ (otra característica)

APÉNDICE C

Preguntas guías para la entrevista

1. Luego de cada lección ¿El maestro cooperador/supervisor universitario te ofrecía retroalimentación?

Si su contestación fue SI,
2. ¿Crees que esa retroalimentación te ayudó a mejorar tu enseñanza en las siguientes clases?

Si su contestación fue NO,
3. ¿Por qué crees que el maestro/supervisor no ofreció retroalimentación?
4. La retroalimentación que te ofreció el **maestro cooperador** fue inmediatamente terminada la **lección**, horas después, el día siguiente, luego de dos días, la siguiente semana o nunca ofreció retroalimentación sobre la lección.
5. La retroalimentación que te ofreció el **supervisor universitario** fue inmediatamente terminada la **evaluación**, horas después, el día siguiente, luego de dos días, la siguiente semana o nunca ofreció retroalimentación sobre la lección.
6. ¿La retroalimentación que el maestro cooperador/supervisor universitario te ofrece es específico?
7. ¿Hacia qué parte del escenario de enseñanza se dirige? Duración de la clase, control de grupo, verbalización, ortografía del plan, comportamiento del practicante docente, actividades realizadas.
8. ¿Utiliza el maestro cooperador/supervisor universitario alguna rúbrica para ofrecer retroalimentación?
9. Te gustaría recibir más retroalimentación por parte del maestro cooperador/supervisor universitario. ¿Por qué?
10. En conclusión, Opinas que la retroalimentación que recibes por parte de tu maestro cooperador/supervisor universitario es efectiva para tu desempeño en el salón de clase.
11. ¿Hay algo que desees añadir?

APÉNDICE D

Reflexión

Maestro cooperador

- La retroalimentación recibida por parte del **Maestro cooperador**, te ayudó a tener un mejor desempeño en la clase ¿Por qué?
- ¿Qué consejos el **maestro cooperador** te sugirió para que mejoraras en las clases? Sea específico

Supervisor universitario

- La retroalimentación recibida por parte del **supervisor universitario**, te ayudó a tener un mejor desempeño en la clase ¿Por qué?
- ¿Qué consejos el **supervisor universitario** te sugirió para que mejoraras en las clases? Sea específico

APÉNDICE E



Comité para la Protección de los Seres Humanos en la Investigación

CSPHI/IRB 00002053

Universidad de Puerto Rico - Recinto Universitario de Mayagüez

Decanato de Asuntos Académicos

Call Box 9000

Mayagüez, PR 00681-9000



4 de octubre de 2011

Sa. Christie M. González Toro
Depto. de Educación Física
Colegio de Artes y Ciencias
Recinto Universitario de Mayagüez
Universidad de Puerto Rico
Mayagüez, Puerto Rico 00681

Estimada Sa. González Toro:

El Comité para la Protección de Seres Humanos en la Investigación (CPSHI) le otorga una extensión de un año para su proyecto titulado *Percepción de los practicantes docentes de Educación Física de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, sobre la retroalimentación que reciben de sus maestros cooperadores y supervisores universitarios.*

Esta extensión comienza a partir de la fecha en que concluye el primer año de su investigación, esto es, desde el 14 de octubre de 2011 hasta el 13 de octubre de 2012.

Con los mejores deseos para su investigación, queda de usted,

Atentamente,

Rosa Fernanda Martínez Cruzado, Ph.D.

Presidente

CPSHI/IRB - RUM