

Retroalimentación en los talleres de intervención de Trabajo Social: formar, informar, transformar²

Oscar Navarrete Avaria

Magíster en Trabajo Social (Universidad Católica de Chile)
Académico Departamento de Trabajo Social
(Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile)
Correo: onavarre@uahurtado.cl

Natalia Hernández Mary

Doctora en Trabajo Social (Universidad Nacional de La Plata, Argentina)
Académica Departamento de Trabajo Social
(Universidad Alberto Hurtado, Santiago de Chile)
Correo: nhernand@uahurtado.cl

2 Este Proyecto fue financiado por el Plan de Mejoramiento Institucional UAH 1501 “Formación Universitaria de Excelencia e Inclusiva”. El objetivo general de la investigación fue caracterizar las prácticas de retroalimentación que identifican estudiantes y docentes de los talleres de intervención social en la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado y las brechas/nudos críticos entre lo propuesto, lo real y lo deseable de este proceso. Los autores agradecen a Alejandra Santana, Franco Molina, Loreto Eyzaguirre, María de la Paz Donoso, y Marlene Oviedo, por su colaboración en esta investigación.

Resumen

La discusión del artículo se enmarca en la retroalimentación docente en los Talleres de Intervención Social de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado (UAH). Se aborda, en particular, uno de los principales hallazgos de la investigación realizada por los autores: la tensión que se produce entre retroalimentación y calificación de la evaluación desde una crítica a la relación lineal que ahí ocurre. Tomando como punto de partida una crítica al modelo tradicional de retroalimentación comprendido como una ‘trasmisión de información’, se realiza una revisión bibliográfica donde se presentan diversas ideas sobre este concepto, y su interpretación desde la formación en Trabajo Social en general. Posteriormente, situamos esta discusión en las actividades curriculares, denominadas “talleres de intervención social”, los que se asocian a las prácticas de las y los estudiantes. A través de entrevistas y grupo de discusión, se exploraron los significados que docentes y estudiantes de estos talleres le otorgaban a la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dentro de los principales resultados, se vislumbran múltiples significados a la retroalimentación. Para este artículo, nos centramos en un eje clave de este proceso: planteamos que es posible transitar a una idea (de retroalimentación) que no quede atrapada solamente en la evaluación y que, a través del fortalecimiento de las confianzas, la comprensión de la heterogeneidad de aprendizajes y trayectorias de los

distintos actores, sea posible pensar en una idea más dinámica de la retroalimentación, donde formar, informar y transformar juegan un papel clave en el desarrollo de los aprendizajes que se despliegan en la formación disciplinar.

Palabras clave

retroalimentación, talleres de intervención social, Trabajo Social

Abstract

The discussion of this paper is framed on professor feedback in the Social Intervention Workshops of the Social Work undergraduate program of the Alberto Hurtado University (UAH). This document addresses one of the main findings of a research carried out by the authors: the tension between feedback and evaluation from a critique of the linear relationship that occurs in this process. Taking as a starting point a critique of the traditional feedback model understood as a 'transmission of information', a literature review is carried out where several ideas about this concept are presented, its interpretation from the Social Work training in general. Subsequently, we place this discussion in the curricular activities, called "Talleres de Intervención Social" ("workshops of social intervention", related to the compulsory internships). Through interviews and a discussion group, the meanings that professors and students of these workshops gave to feedback to the teaching-learning process, were explored. Among the main findings, multiple meanings are assigned to feedback. For this paper we focus on a key axis of this process: we propose that it is possible to move to an idea that is not only entangled in the evaluation, and that, through the strengthening of trust, understanding the heterogeneity of learning and trajectories of the different actors, it is possible to think in a more dynamic idea of feedback, where training, informing and transforming play a key role in the development

of learning that is deployed in disciplinary training. **Keywords** feedback, social intervention workshops, Social Work

Introducción

Este artículo surge de una investigación³ realizada en el marco del Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) UAH 1501 Formación Universitaria de Excelencia e Inclusiva. Abordamos el tema de la retroalimentación docente en los Talleres de Intervención Social de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado (UAH), y su vinculación con la mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

El ejercicio investigativo que da origen a este artículo se sitúa desde una posición teórica que asume la retroalimentación como un proceso que tiene un impacto importante en los aprendizajes de las y los estudiantes, ya que se asume como una herramienta de trabajo pertinente en las trayectorias formativas. Busca superar la idea vertical de enseñanza-aprendizaje, ya que se convierte en un espacio democrático del quehacer educativo. Ahora, esta apuesta no está ajena a tensiones que vienen dadas de dislocaciones propias de las transformaciones culturales.

Nos centraremos en uno de los principales hallazgos de la investigación realizada: la tensión que se produce entre retroalimentación y calificación de la evaluación desde una crítica a la relación lineal que ahí ocurre. A partir de entrevistas y grupo de discusión realizado con estudiantes y docentes de los talleres de intervención social en la carrera de Trabajo Social de la UAH, indagamos sobre las prácticas de retroalimentación, desde las distintas visiones de las y los participantes.

Abordaremos la discusión teórica que permitió el desarrollo de los cuestionamientos investigativos, en tensión con los procesos de formación que se intencionan desde un eje clave de este programa académico. Posteriormente, compartiremos los resultados que hemos construido desde las ideas y/o nociones existentes en torno a retroali-

.....
3 Navarrete, O. y Hernández, N. (2019). Investigación en docencia universitaria: “Observando la retroalimentación en los talleres de intervención social de la Carrera de Trabajo Social”. Plan de Mejoramiento Institucional UAH 1501: Formación Universitaria de Excelencia e Inclusiva. Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

mentación, como también, su puesta en marcha. Finalmente, presentaremos las reflexiones que emergen al alero de estas articulaciones.

Antecedentes

Abordaremos dos dimensiones que están articuladas desde una lectura centrada en la generación de aprendizajes profesionales: la retroalimentación y los talleres de intervención social⁴ en Trabajo Social. Estos últimos, constituyen un dispositivo de formación que ha permanecido históricamente en la disciplina, y se vincula con el desarrollo de las prácticas profesionales.

Desde una noción amplia (y que también problematizaremos más adelante), ambos conceptos se combinan desde una perspectiva de aprendizaje orientado al desarrollo de habilidades y competencias de intervención social (prácticas profesionales). Ambrose *et al.* (2010), incluso definen ambos conceptos como parte de un todo:

(...) definimos ‘práctica’ como cualquier actividad en la que los estudiantes comprometan sus conocimientos o habilidades (...) Definimos ‘retroalimentación’ como información dada a los estudiantes sobre su desempeño que guía el comportamiento futuro. Sin embargo, todo el potencial de la práctica y la retroalimentación no se realiza a menos que los dos se combinen efectivamente (2010:125-126).

Como punto de partida de la discusión, manifestamos abiertamente nuestra creencia de que la noción de retroalimentación va mucho más allá de la idea de ‘trasmisión de información’ y que los procesos de práctica profesional que se desarrollan en los talleres de intervención social en Trabajo Social, van más allá también de la ‘puesta en práctica’ de conocimientos disciplinares/profesionales.

.....
4 En el programa formativo de Trabajo Social de la UAH, existen los talleres de Intervención Social I-A y I-B (tercer año); II-A y II-B (cuarto año); III-A y III-B (quinto año). Estas actividades están ordenadas semestralmente desde tercer a quinto año de la Carrera, y siguen una trayectoria regida académicamente por prerrequisitos, de tal manera que no pueden avanzar a la siguiente actividad si no han aprobado la anterior. Si bien los procesos de práctica profesional en instituciones tienen una duración de un año (marzo-noviembre), en términos académicos, cada uno de los tres niveles de progresión (Talleres de Intervención Social I, II y III) se encuentra sub dividido en los dos semestres de cada año (A y B).

La retroalimentación en educación superior

El foco en los aprendizajes centrado en las y los estudiantes⁵ ha sido una de las principales transformaciones en el ámbito de la educación en general, y también —por cierto— de manera particular en la Educación Superior.

Dentro de este foco, se exige a docentes universitarios —entre un importante número de otros requerimientos— que puedan acompañar las trayectorias formativas de las y los estudiantes de manera mucho más activa, poniendo a disposición un repertorio de soportes pedagógicos que se orienten al logro de estos aprendizajes. Dentro de estas exigencias aparece transversalmente la idea de la retroalimentación.

El concepto de retroalimentación proviene del inglés *feedback*, que vendría siendo algo así como ‘alimentar’ (*feed*) ‘hacia atrás’ (*back*) y por ello el calco al castellano del concepto es conocido como ‘retroalimentación’. El concepto tiene su origen en la cibernética y la biología, y se utiliza para describir procesos de retorno de energía hacia un circuito o sistema. En la investigación, y también en este artículo, utilizaremos indistintamente la palabra retroalimentación y *feedback* para referirnos a la misma idea.

En el ámbito educativo, si bien puede haber varias comprensiones del concepto (Ajjawi y Boud, 2017), la idea de retroalimentación es bastante aceptada como una de las acciones pedagógicas que más influye en el aprendizaje de las y los estudiantes. Tal vez por ello su vínculo tan directo con la idea de evaluación.

Tradicionalmente, el *feedback* se relaciona con la información proporcionada por un actor sobre aspectos del desempeño o la comprensión de la persona (Hattie y Timperley, 2007), no obstante, lejos de representar una ‘transmisión’ de información, la retroalimentación es considerada una parte importante del proceso de aprendizaje y también significativa para las y los estudiantes (Boud y Molloy, 2015). Con todo lo anterior, y más allá de las diferencias semánticas

.....
5 Les autores preferimos utilizar el concepto de ‘estudiante’ en vez de ‘alumno’, no obstante, en algunas citas de este artículo aparece el concepto de alumno, siendo fieles a las ideas de las y los autores respectivos. De todas maneras, se utilizarán como sinónimos.

del concepto, lo que se pretende plantear acá es la importancia de que las y los docentes en la educación superior desarrollen instancias de retroalimentación que logren impactar en el aprendizaje de las y los estudiantes.

La retroalimentación se reconoce como uno de los elementos más influyentes en el aprendizaje y el logro (Hattie y Timperley, 2007), no obstante, para que sea positiva, es necesario traspasar el carácter lineal que ha prevalecido. En este sentido, el diagnóstico de Boud y Molloy es claro: la retroalimentación “se convirtió en sinónimo de ‘señalar’, es decir, la transmisión de información de docente a estudiante en una sola dirección, como si los estudiantes no tuvieran que participar y tomar sus propias decisiones sobre lo que deberían hacer” (2013:703).

Este ejercicio unidireccional de la ‘transmisión de información’ actúa sobre demasiados supuestos bien debatibles, como, por ejemplo, que la información transmitida es suficiente para lograr una mejora en los aprendizajes. Boud y Molloy (2015) plantean que el *feedback* tiene una temporalidad que puede ir más allá de lo que ocurre en la relación formativa. Esto porque no sólo se realiza “en virtud de su influencia en las tareas inmediatas, sino a la hora de construir la capacidad de los alumnos por llegar a sus propios juicios en torno a sus tareas subsiguientes” (2015:38).

Siguiendo esta línea de la temporalidad, Hattie y Timperley (2007) proponen que para que la retroalimentación sea efectiva, debe responderse a 3 preguntas centrales: ¿Hacia dónde quiero ir (*feed-up*), ¿Cómo voy? (*feed-back*) y ¿Qué es lo que viene a continuación? (*feed-forward*); caracterizando el movimiento no lineal (hacia adelante y hacia atrás) de la retroalimentación.

Esto último tiene una importancia adicional para la investigación realizada, dado que contribuye al levantamiento de tres elementos que son necesarios para esta comprensión de retroalimentación: en primer lugar, su carácter **estratégico** dentro de los procesos de enseñanza aprendizaje; en segundo lugar, la importancia de que sea desarrollada de manera **planificada**; y por último el **impacto** que tiene tanto en el corto, mediano y largo plazo.

Es esta forma de comprensión la que nos interesa utilizar como lentes para observar los espacios de enseñanza aprendizaje, que tienen como escenario específico para la investigación realizada, las actividades curriculares: Talleres de Intervención Social.

Retroalimentación y Talleres de Intervención Social en Trabajo Social

Desde el Trabajo Social, es posible encontrar la discusión sobre la importancia de la retroalimentación desde la observación, sistematización y análisis de los procesos de supervisión en la formación de profesionales; que, si bien se trata de una dimensión muy específica del quehacer profesional, releva la importancia de la integración de elementos teórico-conceptuales, ético-políticos y culturales, con los de carácter práctico-profesional de los procesos de intervención social (Carballeda, 2007; Hair y O'Donoghue, 2009; Williams, 1997; Cole, 2009).

Esta mirada más amplia de la retroalimentación, constituye un horizonte de formación que supera con creces el ámbito temporal de la trayectoria formativa de las y los estudiantes, hacia un 'aprender a conocer'⁶ (Delors, 1996) donde el sentido mismo del *feedback* puede ser reinterpretado como:

Contribuir a construir unos sujetos del aprendizaje sólidos, no solo en pro del objetivo final de que se desenvuelven bien o extremadamente bien en el entorno formal de la educación (...) contribuir a crear unos sujetos del aprendizaje conscientes, que tengan capacidad de auto supervisarse y estén motivados para usar el *feedback* proveniente de múltiples fuentes en su lugar de trabajo (Boud y Molloy, 2015:91).

Parola *et al.* consideran que el propio proceso de práctica en Trabajo Social es una “práctica académica, guiada y reflexionada

.....
6 Entendemos el “aprender a conocer”, desde la idea de Delors (1996), donde el aprendizaje tiene como uno de sus pilares, un tipo de aprendizaje que trasciende la búsqueda de conocimientos ‘útiles’, y potenciando el interés por el descubrimiento del otro, desde la dignidad y por el sólo gusto por descubrir y conocer.

desde un lugar teórico” (2019:106). En una investigación realizada con docentes de prácticas profesionales, las autoras señalan que el sustento epistemológico que está detrás de los talleres de práctica profesional en la disciplina está dado por la ‘mediación pedagógica’ con una importante influencia del enfoque pedagógico constructivista (Parola *et al.*, 2019). En síntesis, podría decirse que hay un foco en el(la) estudiante que aprende, y que construye su conocimiento.

Desde otra óptica teórico-conceptual, es posible identificar también en la formación disciplinar una fuerte influencia marxista en Latinoamérica. En esta línea, se provocó un quiebre con las perspectivas más conservadoras sobre el cambio social, adoptando con ello una noción más cercana a la de transformación social, llevando el debate más amplio desde el campo de conocimiento de las Ciencias Sociales (De Paula Faleiros, 2003).

La formación de Trabajo Social está históricamente relacionada con la educación popular. Las ideas de Paulo Freire, presentes de manera transversal en las epistemologías latinoamericanas, también tienen una vinculación importante con los espacios de intervención y prácticas profesionales. En el estudio realizado por Parola *et al.* (2019) estas propuestas de aprendizaje posicionan la figura docente desde un rol activo “de desequilibrar y reequilibrar” (107). Así, desde perspectivas como la descolonial, es posible comprender cómo el acompañamiento, la presencia, el ‘estar juntos’, se convierte en una apuesta política y metodológica de los proyectos formativos.

La carrera de Trabajo Social de la UAH, sustentada en una mirada contemporánea de la disciplina, y que releva la necesaria relación entre la intervención y la investigación (Hernández, Navarrete y Véliz, 2014), ha venido desarrollando en los últimos años procesos de innovación curricular que han contribuido a mejorar su apuesta formativa: las acreditaciones, la revisión de su plan de estudios, perfil de egreso, perfil intermedio, sistema de créditos transferibles, etc.

La vigilancia permanente de la calidad en estos procesos es uno de los sellos distintivos de la formación de Trabajo Social en la UAH, donde la orientación de la formación de sus profesionales apunta a:

(...) generar un dispositivo de análisis en torno a las continuas elecciones que se realizan en los procesos de transformación, velando porque dichos elementos se encuentren en una posición de diálogo constante, el cual, no se vea debilitado por la falta de reflexión y discernimiento en torno al horizonte al que se transita (Donoso *et al.*, 2015:5).

Esto último, se torna relevante de profundizar a través de la observación de los procesos de retroalimentación en la Carrera, considerando que se requiere desarrollar —de manera transversal— una idea de auto exigencia y capacidad de lectura (y comprensión) analítico-reflexiva de los contextos de intervención social, y que no necesariamente son puestos en términos de un aprendizaje a ser planificado, desarrollado y evaluado metódicamente.

En una investigación reciente sobre las prácticas de formación de las y los docentes de esta carrera, se identifica como uno de los desafíos ir dotando de marcos interpretativos para el análisis de las evidencias, para que éstas puedan transformar y mejorar sus propias prácticas (Navarrete y Véliz, 2018). En este sentido, la retroalimentación puede jugar un rol fundamental, a la hora de diseñar, desarrollar y evaluar mejoras de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Dentro del proceso de formación profesional de Trabajo Social en la UAH, los Talleres de Intervención Social, son espacios privilegiados para observar la retroalimentación, y también un lugar desde donde posteriormente se pueden desarrollar mejoras.

En estas actividades curriculares, se privilegia un espacio de formación de larga tradición en el Trabajo Social: el Taller. El origen del Taller en la disciplina se remonta a la década del 70, tomando una discusión que se estaba dando dentro de lo que se denomina el movimiento de reconceptualización del Trabajo Social, específicamente el debate sobre la dicotomía entre la formación teórica y el aprendizaje práctico de las y los estudiantes (Ramírez, 1970); donde el Taller emergió como un espacio pedagógico privilegiado para la articulación teórico-práctica.

El Taller tiene como característica principal, la co-construcción del conocimiento, y es de carácter subjetivo e intersubjetivo. En pa-

labras de Santana (2009) “El espacio de Taller valora y se construye desde las subjetividades de sus integrantes, sin embargo, éstas sólo cobran sentido en la medida que se comparten con otros —otros compañeros, profesores, un tercero lector— es decir, validando el carácter intersubjetivo del espacio (y más allá de él incluso)” (2009:72).

En los Talleres de Intervención Social las y los estudiantes “pueden articular tensionadamente los conocimientos adquiridos en su formación profesional en escenarios concretos de intervención, donde pueden generar desarrollo específico de las habilidades y destrezas que un profesional Trabajador Social requiere” (Departamento de Trabajo Social UAH, 2014:10-11).

En el desarrollo de estas actividades curriculares, existen tres actores que se consideran fundamentales en la contextualización de los procesos de transformación social: estudiantes, supervisoras(es)/profesionales, y docentes. En otras palabras, se entiende que los procesos de intervención desarrollados por las y los estudiantes son un espacio de articulación/negociación entre los intereses temáticos, académicos y profesionales de cada actor/actriz vinculado/a, con un horizonte de transformación social.

Esta articulación está presente también en los orígenes del Taller en la década de los años 70. Aylwin y Gissi (1973), describen el Taller como “una realidad compleja que, si bien privilegia el aspecto trabajo de terreno, complementando así los cursos teóricos, debe integrar en un solo esfuerzo, tres instancias básicas: -un servicio en terreno -un proceso pedagógico [y] -una instancia teórico-práctica” (1973:22).

Es precisamente en este proceso pedagógico comprendido como un espacio ‘reflexivo-experiencial’ (Imbernon y Medina, 2008) donde las y los docentes juegan un rol fundamental, dado que la exigencia de la articulación desde el punto de vista formativo-profesional:

Presupone que el docente que conduce el taller dispone de una formación sólida, una suerte de especialización, en la problemática que aborda el taller. Supone también dominar el currículum que ha seguido el alumno. Además, el docente debería elaborar un esquema de trabajo a

realizar y de acuerdo a él prepararse teórica, metodológica y técnicamente (Aylwin y Gissi, 1973:26).

Este foco en el rol docente está vigente hoy en día, aunque es importante considerar la relación paradójica que se da en los talleres, ya que se confronta por una parte la idea de trabajo colaborativo (equipo de trabajo); con la responsabilidad docente de realizar esta tarea pedagógica de manera remunerada, teniendo como resultado relaciones asimétricas. En la investigación realizada por Parola *et al.* en Argentina, la paradoja es aún mayor al considerar que las y los docentes son contratados por el Estado (2019:104).

Una forma posible de asumir esta asimetría es el fortalecimiento de la confianza (y la consiguiente información confiable). Este elemento aparece en varias de las investigaciones revisadas (Canabal y Margalef, 2017; Parola *et al.*, 2019; Yurtseven y Altun, 2018). En Boud y Molloy (2013), incluso profundizan en esta idea de la confianza, señalando que las y los estudiantes:

Sólo actuarán sobre la base de informaciones confiables. Si creen que los comentarios son caprichosos o mal considerados, o si no tienen en cuenta al estudiante como persona, no actuarán en función de ellos. Por lo general, se asume una relación de confianza entre estudiante y docente o al menos se asume que las relaciones de poder o la supuesta experiencia (garantizando el status como un buen juez del trabajo bien hecho) podría llevar a que los comentarios del profesor sean tomados en serio. Sin embargo, con otros, se debe construir una relación de confianza (2013:709).

Considerando lo anterior, la retroalimentación que desarrollen las y los docentes de los Talleres de Intervención Social de la carrera de Trabajo Social UAH, requiere de ser comprendida (y fortalecida), dado que además de sus experiencias profesionales avanzadas, necesitan movilizar también las propias experiencias de las y los estudiantes (profesionales nóveles), para que través de esta metodología participativa puedan ir articulando aprendizajes experienciales (prácticas profesionales) con los aprendizajes formales de la Carrera.

Metodología

Considerando la riqueza y heterogeneidad conceptual de la retroalimentación presente en los procesos de enseñanza-aprendizaje antes descritos, y la construcción de subjetividades propias de los espacios formativos de los Talleres, la investigación realizada tuvo un carácter exploratorio-descriptivo, donde el foco estuvo en los significados que docentes y estudiantes de los talleres de intervención social le otorgaban a la retroalimentación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como técnicas de recopilación de información se realizaron en total 8 entrevistas a docentes de distintos talleres de intervención social en la carrera, y se realizó un grupo de discusión con estudiantes. La elección de las técnicas se sostuvo en las posibilidades que nos brindan para reconocer las construcciones que las y los participantes han ido realizando y resignificando en torno a los ejes de la investigación, por ello se excluyeron de este grupo a aquellos docentes que recién se habían incorporado a la docencia en Talleres. Las entrevistas fueron realizadas por una trabajadora social que formó parte del equipo docente y que hoy se encuentra retirada de la docencia. Esta decisión fue importante considerando el proceso reflexivo descrito en el marco teórico-conceptual. Aquí se utilizó la premisa de que “un buen profesor es un investigador curioso y cualificado con inquietudes por adquirir más cultura y mejorar su práctica” (Harland, 2017:42).

Construimos la información a través de un análisis categorial-temático (Flick, 2007) que permitió recoger los principales tópicos. Así, desarrollamos un análisis de los contenidos compartidos en estas instancias, de tal manera que permitiesen una articulación con la heterogeneidad de las comprensiones de la retroalimentación que se encuentran también en coherencia con la revisión bibliográfica. A continuación, presentamos los principales hallazgos construidos desde esta operatoria.

Principales resultados

La investigación realizada nos ha permitido reconocer y tensionar elementos fundamentales para el abordaje de la pregunta que ha

guiado este estudio. A través del trabajo realizado con estudiantes y docentes, hemos podido definir la presencia de, al menos, tres ejes centrales que se articulan bajo la idea de retroalimentación y formación en los espacios de talleres.

Uno de ellos tiene relación directa con la idea y/o concepción de lo que se comprende (y vivencia) como proceso de retroalimentación. Nos encontramos con ideas diversas que nos posibilitan comprender que, como categoría, se elabora en un movimiento constante entre ideas teóricas y la propia experiencia en las trayectorias formativas. El segundo eje se vincula con el fortalecimiento de las confianzas en el proceso; y lo tercero con el vínculo líneas con la idea de evaluación.

Lo anterior permite identificar que la forma en que sea concebido el *feedback* brindará condicionantes particulares para reconocerlo en su propia operacionalización, permitiendo observar un interesante repertorio de posibilidades que se vivencian en el vínculo formación-aprendizaje, que abarca ámbitos de significancia y valoración que impulsa la creación de metodologías diversas, dando paso a un ejercicio de reconocimiento y clasificación de diversas expresiones del propio proceso.

Retroalimentación como transformación

La discusión teórica que se construyó para este ejercicio investigativo son los prismas que nos permiten comprender este proceso de interacciones, las cuales, se construyen en los talleres. La idea de retroalimentación se asume como clave para revisar los procesos formativos desde la intimidad de estos espacios.

Al preguntar por la noción de retroalimentación, se visualizan diversas formas de comprensión, lo que permite aseverar que no existe una noción única, y menos aún, que exista una categorización estandarizada. Los discursos de las y los participantes, dan cuenta de una heterogeneidad de acercamientos que se entrelazan (vinculan) con aspectos puntuales de la revisión teórica.

Cuando trabajamos en torno a la idea de retroalimentación, es posible agrupar dichas elaboraciones (al menos), en dos distinciones: aquella que está ligada al proceso de formación profesional y aquella

que, si bien se sitúa en el plano de aprendizajes complejos, se comprende desde la **producción de productos evaluados** específicos.

Existe una idea compartida (entre las y los participantes), referido a que la retroalimentación es un proceso que se ha de instalar en lo cotidiano del espacio de taller. Se comprende como un ejercicio que asume un movimiento de interacción entre docentes y estudiantes, que ha de permitir revisar los aprendizajes en torno al quehacer en los procesos de práctica. Dicho quehacer debe incluir la integralidad del 'SER' profesional, por lo tanto, asume la complejidad de tensionar competencias, habilidades, saberes, miradas críticas, productos y apuestas políticas de transformación.

(...) que gocen con lo que aprenden, que gocen cuando intervienen, que se sientan tranquilos, lo más seguros posibles (...) Mi expectativa en definitiva es que cuando los estudiantes realizan el taller ellos se den cuenta que saben que han aprendido a valorar ese conocimiento, que saben ya valorar conocimientos nuevos, que son capaces de hacerlo y que pueden lidiar con un montón de cosas y que tiene que ver con la vida misma, con el contacto con la gente, un estudiante que sepa incorporarse a un equipo de trabajo significa que probablemente tiene una capacidad de relación, es asertivo, tiene capacidad de empatía, muy probablemente va a hacer buenas entrevistas si tiene desarrollado esas habilidades. Para mí el Taller puede llegar a ser un espacio que desarrolle humana y profesionalmente a los estudiantes, pero hay que apretar las teclas precisas digamos, yo diría que eso (...) (Profesora Taller II).

(...) todas nuestras clases eran de retroalimentaciones, no había otro tipo de clases, no es que nos enseñaran a hacer tal cosa, sino que todas las clases eran 'cómo estás', 'cómo te va', 'qué es lo que te sucede', y yo creo que esas instancias son sumamente enriquecedoras para todo el proceso que nosotras estamos viviendo (...) (Estudiante UAH).

(...) yo entiendo que es un compartir recíproco de aprendizaje. Para mí no es como que el otro o la otra te esté evaluando, sino que estamos compar-

tiendo lo que hemos aprendido mutuamente en nuestros procesos, ya sea de enseñanza o de aprendizaje (...) (Estudiante UAH).

Se hace un llamado a entender la retroalimentación como la construcción de un vínculo de acompañamiento entre las y los sujetos que conforman este espacio (Taller), avanzando hacia una apuesta colaborativa de formación y aprendizaje. La idea de ‘hacerse parte del otro/a’, es fundamental, pues desde ese compromiso aparecen las posibilidades de acoger, potenciar y también de realizar un ejercicio de crítica en torno al itinerario que se está viviendo.

Retroalimentación como formación: fortaleciendo confianzas

Justamente la tensión entre lo que se comprende como retroalimentación y cómo se vivencia, se asocia a la construcción de vínculos de confianza que permitan abordar las posibilidades de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior se vincula a la dificultad que aparece cuando se deben indicar aquellas falencias en los procesos de prácticas, puesto que, el abordaje de ello se reconoce desde un ejercicio vertical: docente a estudiante y/o supervisor estudiante.

Como se ha observado en la revisión bibliográfica, esa jerarquía (haciendo alusión al proceso de retroalimentación) está permitida, es aceptada e incluso es esperada, construyéndose así espacio para abordarla; sin embargo, cuando se invita a que sea parte del contexto cotidiano del Taller, para vivenciarla como un ejercicio entre pares, aparece una incomodidad y dificultad específica.

(...) uno no trata de decirle al compañero lo que está bien o lo que está mal, pero hay veces en que hay cosas que están evidentemente mal entonces tú tratas de decírselo pero no sabes la manera de decírselo para que no sé, para que la profe diga “esto tiene razón, está malo” y para que tus compañeros que muchas veces también son tus amigos o gente que no hablas no se lo tome a mal porque estamos en un mudo de adultos ya entonces vamos a ser profesionales tenemos que saber entender que esto el día de mañana también nos va a pasar en la pega o en la práctica, donde

estemos como desarrollándonos como muchas veces no estamos preparados para las retroalimentaciones (...) (Estudiante UAH).

Ahora, esa incomodidad se intenta dislocar. Hay una apuesta de transversalizar sus aportes en el cotidiano de la vivencia de taller, puesto que, se reconoce su potencia en el desarrollo integral de los procesos de aprendizajes de las trayectorias de las prácticas. Este ejercicio es el que encuentra tensiones, pues hay concepciones arraigadas que lo sigue sosteniendo en el espacio de la calificación llevada a una nota específica.

Yo creo que la retroalimentación es algo que estamos haciendo constantemente tanto docentes a estudiantes, como estudiantes a docentes. Si uno la entiende como el espacio de diálogo, como en el fondo el espacio de la discusión de enseñanza que se genera en el aula, que vas conversando sobre ciertas cosas y uno les va mostrando ciertas otras, también ellos entre ellos mismos y uno como docente observa eso y eso por lo menos a mí me retroalimenta muchísimo también como profesora. Yo creo que es algo como constante que es parte del espacio formativo en términos amplios. Ahora, hay momento como ‘más formales’ —por así decirlo— de retroalimentación, que tienen que ver con las actividades de evaluación y que eso tiene como estas pautas, estos formatos que algo de eso ya hemos conversado (...) (Docente Taller I).

(...) como un espacio de *feedback*, en el que se conversa con el estudiante, en el que se revisan las dimensiones positivas de sus avances, de su desempeño académico, de su desempeño en la intervención y también de cuáles son los elementos críticos o más desafiantes como en relación a su proceso formativo (...) (Docente Taller III).

Siempre lo estamos viendo como una evaluación, no como algo de que lo hacemos como en la buena onda, sino que siempre estamos desde la retroalimentación esperando la nota del trabajo con la retroalimentación, las retroalimentaciones son en general en las presentaciones con nota.

Como que tratamos de retroalimentar de la manera más positiva al compañero, pero siempre son en estas instancias evaluativas, nunca hay una instancia de retroalimentación como formativa netamente que tú puedas decir todo (Estudiante UAH).

Hay un reconocimiento sobre lo que es considerado como fundamental de un proceso de acompañamiento de aprendizajes. A nivel de concepción, hay una complicidad entre docentes y estudiantes, en torno a lo valioso de vivenciar este ejercicio en todos los espacios que se construyan; que se pueda vivir de manera cotidiana, y que se potencie su valía en los ámbitos profesionales y personales. Existe una intención a que se vivencie de manera horizontal. Sin embargo, es justamente aquí donde aparece una de las tensiones transversales: el valor en torno a procesos de retroalimentación y las metodologías asociadas a su vivencia.

Retroalimentación y su vínculo con la evaluación (informar)

Como se ha señalado, estudiantes y docentes comparten el valor de la retroalimentación, pero también visualizan que la reconocen (con fuerza) asociada a instancias de evaluaciones ligadas a las calificaciones académicas (notas).

A través de los relatos de docentes participantes se aprecia que la idea de retroalimentación se asocia a la presencia de instrumentos de evaluación de productos específicos. Hay un reconocimiento transversal a la relevancia de contar con insumos que ayuden a identificar los aprendizajes (de manera empírica), y que, a través de éstos, se brinden lineamientos para potenciar el desarrollo del quehacer de las y los estudiantes. Esto responde a la idea más difundida sobre el *feedback*, sobre la información entregada para mejorar el desempeño.

Cuando se hace referencia a instrumentos, se vinculan particularmente a dos: las **programaciones de los talleres** y a las **pautas de las actividades evaluativas**.

Las **programaciones** son similares a cartas de navegación, en donde se entrelazan los propósitos del curso, los aprendizajes que se es-

peran alcanzar y cómo éstos serán abordados en un tiempo y espacio particular (syllabus). Dicha construcción es trabajada como equipos (docentes que trabajan en un mismo nivel⁷), y su énfasis está en distribuir el itinerario de trabajo marcando los hitos evaluativos y los tiempos para que se realice un *feedback* formal para un producto en cuestión, o bien, para retroalimentar los ámbitos actitudinales y de competencias. Dicha construcción tiene a su base discusiones en torno a lo que se espera de las y los estudiantes, del trabajo docente, de las metodologías, entre otros elementos. Es innegable que se aprecian discusiones en torno a estos elementos, sin embargo, hay cierta hegemonía en torno a lo pragmático.

Lo anterior se vincula a la presencia de **pautas** (o rúbricas) de las actividades evaluativas. Es un requerimiento imperioso que éstas existan, y que sean trabajadas con las y los estudiantes. La tensión que se produce es la valía que asume la nota (calificación) como valor absoluto.

(...) comprendí que es que es una planificación en un equipo, uno planifica con dos colegas más o tres colegas más, de acuerdo a la cantidad de secciones que hay por año. Pero básicamente lo que se intenta hacer, es tomar como el gran desafío que tiene Taller que es desarrollar herramientas para diseñar un Plan de intervención, diseñar, implementar y evaluar un plan de intervención (Docente Taller II).

(...) de partida el Taller a diferencia de todos los otros espacios académicos que ofrece la universidad, es un espacio colectivo, entonces desde ahí que la construcción de contenidos y la planificación de cada uno de los elementos que van a ser parte del curso son consensuados con un grupo humano con quien establecemos prioridades, énfasis, estipulamos también ciertos hitos que van a estar asociados a la planificación y desde ese lugar y la pregunta por el cómo es colectivamente y en función también de los objetivos que se traza el Taller (Docente Taller I).

.....
7 Talleres de Intervención Social I, II y III.

Yo pienso que cuando hablan de la palabra retroalimentación, yo pienso que no es lo mismo que una re corrección, y en ese sentido yo pienso que si bien han estado en todas las veces de la re corrección y de la retroalimentación de los Talleres, asocio más la re corrección como al documento mismo como que la profe te ponga como ‘sabes que, en el documento está mal enfocado esto’, como el comentario al lado, como que diga ‘sabes que, tienes que re corregirlo para que esté bueno o correcto’. La retroalimentación lo comprendo como un proceso más dialéctico, como de co-construcción, tienen que estar los dos entes activos para que se pueda lograr ese proceso y en ese sentido yo creo que la evaluación es como que nombre anteriormente como significativa, a esto más presente en procesos de retroalimentación que de re corrección porque es una instancia donde tú no te quedas callada diciendo como todo el rato ‘ya lo voy a corregir’, sino que en el mismo acto tú puedes decir ‘no, sabes que en verdad yo pienso que esta estrategia era más atingente que lo que me estás señalando’, y también puedes escuchar otras cosas que no solamente el profe o la profe que te está evaluando (Estudiante UAH).

(...) eran instancias donde después de los trabajos la profe nos decía ‘esta es la falencia grupal’ y después no iba diciendo ‘esto es lo que te pasó a ti, lo que te pasó a ti’ y así con todos (Estudiante UAH).

A través de estos relatos, apreciamos que la valoración por el proceso de retroalimentación existe, y se aprecia con énfasis en las instancias que se ligan a entregas de productos de actividades evaluativas que llevan una calificación asociada. Son reconocidas (las instancias) tanto por docentes como estudiantes, compartiendo la necesidad y valía porque existan, se planifiquen y se concreten.

Hay instrumentos que permiten generarlo, como también, la construcción de espacios para devoluciones. Dichas instancias son aquellas individuales (docente-estudiante), o bien colectivas, en donde hay una mirada compartida en torno al quehacer profesional.

En este ámbito, las y los estudiantes, son enfáticos en requerir que los instrumentos existan, como también los espacios en que se puedan revisar diversas aristas del proceso. Hay reflexiones en tor-

no a la creación de espacios de diálogos constantes, en donde se dé cabida a discusiones en torno a la toma de decisiones que se realiza en el itinerario de la práctica, pero reconocen que el academicismo también es parte de ellos. Asumen el proceso de retroalimentación como el espacio de reconocer los lineamientos que la(el) docente le está solicitando para ‘mejorar su evaluación’ (calificación), y a su vez, el docente también tiene una idea preformada del tipo de producto que busca acompañar. Por lo tanto, el ejercicio de retroalimentación (en ocasiones), es vivido como la entrega de lineamientos específicos en torno a una evaluación específica.

Reflexiones finales

La construcción de estos hallazgos ha generado una serie de reflexiones en torno a los procesos de enseñanza-aprendizaje que se viven en el sitio del Taller. Se reconoce un valor único y particular en torno al ejercicio de retroalimentar, pero se presentan tensiones y contradicciones constantes en torno a este proceso.

Aparece como pregunta: **¿qué es lo retroalimentado?** No se espera que exista ‘una’ posición, pero sí que se discuta en torno a ello. Lo anterior debido a las tensiones que hay, por una parte, entre el acompañamiento del proceso formativo integral de profesionales (trabajadoras y trabajadores sociales) en el contexto de las prácticas; y por otra, el vínculo específico con los productos evaluativos (calificados con nota) que se solicitan a lo largo de ese proceso.

Hay discursos potentes que comprenden que la retroalimentación responde a ese proceso integral, lo que implica generar miradas articuladas entre competencias, cualidades, construcciones y vivencias cotidianas de todos los involucrados, puesto que, si se piensa en un acompañamiento colectivo de los procesos de construcción de aprendizajes profesionales, se han de democratizar las instancias: no debería pensarse ‘solo’ en instancias verticales, sino que en apuestas que asuman formas de espiral. La idea es asumir el movimiento de las relaciones de la totalidad de las y los actores que se encuentran presentes. Lo anterior nos permite soñar en construir instancias que asuman en el proceso de retroalimentación a sujetos presentes en el

mismo espacio de intervención, lo que nos invitaría a repensar la triada estudiante, docente y supervisor/a, para incluir a los integrantes de Taller, con las y los actores presentes en la propia institución de práctica. A modo de ejemplo.

Lo anterior se liga a las formas que asume el proceso de retroalimentación. Si bien se cuentan con instrumentos de evaluación (pautas, rúbricas, indicaciones) que son un aporte para este ejercicio, hay que saber situar la retroalimentación en el espacio que se está acompañando. No se puede olvidar que **existe un horizonte de transformación que se construye como un proyecto político**, por lo tanto, requiere de una integración de elementos que supere planificaciones lineales. Se asume la relevancia e importancia de contar con estos instrumentos, pero no perdiendo de vista en **cómo se transita a que la retroalimentación no quede atrapada solo en esos espacios evaluativos, sino que se convierta en un sello identitario de la experiencia del Taller hacia la formación profesional.**

De esta forma, se trabaja desde el ejercicio de visibilizar la heterogeneidad de las experiencias de vida de las y los estudiantes. Haciendo una resignificación de la idea de los aprendizajes ‘centrados en el/la estudiante’; tendrían que ser ‘centrados en una diversidad de estudiantes’. No son sólo estudiantes diferentes, son trayectorias heterogéneas de estudiantes, docentes, supervisoras(es) de práctica, instituciones, etc. que se relacionan (en distintos niveles) con horizontes de transformación social.

Así, se han de construir y potenciar metas de retroalimentación que nos ayuden a salir de las miradas estandarizadas o ancladas a momentos específicos del proceso. Cada sujeto involucrado tiene su propio itinerario que ha de asumir, por lo tanto, no siempre se han de asumir que todos/as tienen el mismo nivel de conocimiento, de involucración, y menos aún las mismas competencias para realizar su trayectoria formativa. Recordar en este sentido, que los caminos no son iguales, más bien, pueden compartir ciertas características, las cuales se irán conformando en hitos particulares, pero no únicos ni definitivos.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje claramente pueden ser muy diversos, la formación en Trabajo Social de la UAH es, como otros proyectos de formación universitaria, un proyecto político, una idea sobre cómo creemos que debiese ser la disciplina. Teniendo claro ese objetivo, podríamos responder -al menos inicialmente- la pregunta sobre qué es lo retroalimentado en las dos formas antes señaladas: sobre el proceso integral, o **hacia dónde quiero ir** (*feed-up*); y los productos evaluativos (calificaciones) que me permitan saber **cómo voy** (*feed-back*). No obstante, considerando la diversidad en las trayectorias formativas que hemos revisado, la pregunta sobre **qué es lo que viene a continuación** (*feed-forward*) también es diversa, y rompe con el esquema lineal de la retroalimentación, dando lugar a otros movimientos donde el formar-informar y transformar son elementos móviles y que en su movimiento producen aprendizajes.

Referencias bibliográficas

- Ajjawi, Roda y Boud, David (2017). Researching feedback dialogue: an interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 42, No. 2, (pp. 252–265). Descargado en: <http://dx.doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Ambrose, Susan; Bridges, Michael; Di Pietro, Michele; Lovett, Marsha; Norman, Marie Key (2010). *How learning works. Seven research-based principles for smart teaching*. Jossey-Bass, San Francisco CA, USA.
- Aylwin, Nilda y Gissi, Jorge (1974). El taller. En: *Revista de Trabajo Social*, N° 12, (pp. 21-38).
- Beltrán Escobar, John Eric (2010). *Trabajo Social y Educación. Reflexiones en torno al debate formativo y profesional contemporáneo*. Tesis de grado para optar al título de Magíster en Educación. Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- Biggs, John (2015). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid, España, Narcea de Ediciones, 5ª edición.
- Boud, David y Molloy, Elisabeth (2013). Rethinking models of feedback for learning: the challenge of design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 38, 8(6), (pp. 698–712).
- Boud, David y Molloy, Elisabeth [coords.] (2015). *El feedback en educación superior y profesional. Comprenderlo y hacerlo bien*. Madrid, España, Narcea de Ediciones.

- Canabal, Cristina y Margalef, Leonor (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. En: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, Vol. 21, N° 2, (pp. 149-170).
- Canales, Manuel [coord.] (2006). Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. Santiago de Chile, Chile, LOM Ediciones.
- Carballeda, Alfredo (2007). Escuchar las prácticas. La supervisión como proceso de análisis de la intervención en lo social. Buenos Aires, Argentina, Espacio Editorial.
- Cole, Maureen (2009). Entendiendo la supervisión-una ayuda para enfrentar nuevos desafíos. En: Revista Trabajo Social, N° 76 (pp. 43-52).
- Contreras, Gloria (2018). Retroalimentación por pares en la docencia universitaria. Una alternativa de evaluación formativa. En: Formación Universitaria, Vol. 11, N° 4.
- De Paula Faleiros, Vicente (2003). Estrategias de empowerment en trabajo social. Buenos Aires, Argentina, 1ª ed. Lumen Humanitas.
- Delors, Jacques (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid, España, Santillana/UNESCO.
- Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado (2014). Manual de orientaciones metodológicas para los procesos de intervención social. Taller I, Taller II, Taller III. Documento de Trabajo, Departamento de Trabajo Social, UAH, Chile.
- Donoso, M.; Hernández, N.; Navarrete, O.; Véliz, C. (2015). Orientaciones para la formación de trabajadores sociales. Documento de Trabajo, Departamento de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Flick, Uwe (2007). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid, España, Morata.
- Ghiso, Alfredo (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. En; Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 9, junio, 1999, (pp. 141-153). Universidad de Colima. Colima, México.
- González, Carlos (2015). Perspectivas y desafíos de la docencia en la educación superior chilena. En: Bernasconi, Andrés [editor]. La Educación Superior de Chile. Transformación, desarrollo y crisis. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Santiago de Chile, Ediciones UC.
- Hair, Header y O'Donoghue, Kieran (2009). Culturally Relevant, Socially Just Social Work Supervision: becoming visible through a social constructionist lens. En: Journal of Ethnic & Cultural Diversity in Social Work, N°18, (pp. 70-88).
- Harland, Anthony (2017). Enseñanza universitaria. Una guía introductoria. Madrid, España, Ediciones Morata.
- Hattie, John y Timperley, Helen (2007). The power of feedback. En: Review of Educational Research, Vol. 77, No. 1, (pp. 81-112).

Hernández, Natalia; Navarrete, Oscar; Véliz, Camilia (2014). Transformación social en base a intervenciones e investigaciones de excelencia. En Martínez, S. (comp.) *Proyectos y organizaciones profesionales de Trabajo Social. Voces de América Latina*. Paraná, Argentina, Editorial Fundación La Hendija. Colección "La Universidad Pública".

Imbernon, Francisco. y Medina, José Luis (2008). Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado. Cuadernos de docencia universitaria 04. Universitat de Barcelona, Barcelona, España, Institut de Ciències de L'Educació, Ediciones Octaedro.

Ion, Georgeta, Silva, Patricia, y Cano, Elena (2013). El Feedback y el Feedforward en la evaluación de las competencias de estudiantes universitarios. En: *Revista de currículum y formación del profesorado* Vol. 17 n° 2, (pp. 283-301).

Jiménez, Ma. Ignacia y Sanhueza, Andrea (1986). Trabajo Social y evaluación. En: *Revista de Trabajo Social*, N° 48, (pp. 30-36).

Knight, Peter (2008). El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia. Madrid, España, 3a Ed, Narcea de Ediciones.

Navarrete, Oscar y Véliz, Camilia (2018). Reconociendo estrategias y prácticas de formación en Trabajo Social. Documento interno del Proyecto "Formación Universitaria de Excelencia e Inclusiva". Proyecto de Mejoramiento Institucional PMI-UAH 1501. Universidad Alberto Hurtado, Chile.

Parola, R.; Pérez, M.; Blanco, M.; Mejías, E.; Lígori, P.; Muñoz, V.; Chiavetta, V.; Montiano, M.; Jodar, M.; Obón, V.; Ramírez, A. (2019). El taller en la formación de Trabajo Social como dispositivo para la reflexión sobre la práctica profesional. Algunas aproximaciones desde el Departamento de Prácticas. Cuadernos de Cátedra / N°2 / 2019 / ISSN: 2451-6147 (pp. 101-117). Secretaría de Investigación y Publicación Científica. FCPyS. UN Cuyo. Mendoza.

Perrenoud, Philippe (2011). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Ciudad de México, 1ª edición. Editorial Graó / Colofón, 4ª reimpresión Editorial Graó / Colofón.

Ramírez, Carmen (1970). Taller: una pedagogía. En: *Revista de Trabajo Social*. 1 24.

Santana, Alejandra (2009). El taller en Trabajo Social. Una aproximación desde la fenomenología. En: *Revista de Trabajo Social*, 77, (pp. 69-76).

Trabajo Social UAH (2018). Guía para docentes de la Carrera de Trabajo Social en la Universidad Alberto Hurtado (versión diciembre 2018). Documento de Trabajo. Equipo Curricular de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad Alberto Hurtado.

Villa, Aurelio y Poblete, Manuel (2013). Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. 3ª Edición. Universidad de Deusto, Bilbao, España. Ediciones Mensajero del Grupo de Comunicación Loyola.

Villarroel, Verónica (2015). Vinculando la universidad con el mundo del trabajo a través de la evaluación auténtica. Manual de apoyo docente. Proyecto UDD1303, Fondos Convenio de Desempeño MINEDUC. Santiago de Chile, Ediciones UDD.

Williams, Abi (1997). On parallel process in Social Work supervision. En: *Clinical Social Work Journal*, 25 (4) (pp. 425–435).

Yurtseven, Nihal y Altun, Sertel (2018). The Role of Self-Reflection and Peer Review in Curriculum-focused Professional Development for Teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 33(1): 207-228 [2018]. DOI: 10.16986/HUJE.2017030461.

Recepción: 21/01/2020

Aceptación: 09/06/2020