



Perfiles educativos

ISSN: 0185-2698

ISSN: 2448-6167

Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de
Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Quiroga, Marta; Aravena, Felipe
La fuga. Estrategia de directores en situaciones de retroalimentación difíciles
Perfiles educativos, vol. XLIII, núm. 172, 2021, Abril-Junio, pp. 8-25
Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto
de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

DOI: <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2021.172.59149>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13271611002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UNAM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

La fuga

Estrategia de directores en situaciones de retroalimentación difíciles

MARTA QUIROGA* | FELIPE ARAVENA**

El presente estudio, de carácter cualitativo-exploratorio-descriptivo, tiene el objetivo de caracterizar los patrones de la retroalimentación que proporcionan los directores escolares a los profesores, post observación de aula. Se analizaron 22 audios que fueron recolectados al inicio de un proceso de formación de directores llevado a cabo en Valparaíso, Chile. El análisis se realizó mediante tres matrices de categorización elaboradas a partir de tres referentes teóricos: habilidades interpersonales, tipos de retroalimentación y contenidos de la retroalimentación. Se concluye que el patrón de retroalimentación está centrado en la opinión del director y es descriptivo; y que los directores ocupan la estrategia de “fuga” cuando los docentes solicitan justificaciones sobre las valoraciones. Se recomienda incluir en los procesos formativos de directores escolares el fortalecimiento de habilidades interpersonales y conocimientos sobre prácticas de retroalimentación efectiva.

The present qualitative-exploratory-descriptive study aims to typify the feedback patterns that headmasters provide to their teachers after class observation. We analyzed 22 audio recordings collected at the initial stage of a headmasters training process held in Valparaíso, Chile. The analysis was carried out following three categorization lines based on three theoretical approaches: interpersonal skills, types of feedback, and feedback content. The conclusion shows that the feedback patterns are mostly centered on the headmasters' opinion and are mainly descriptive. Furthermore, headmasters tend to “evade” their teachers when the latter ask for further explanation on their evaluations. We recommend providing training for strengthening interpersonal skills as well as knowledge regarding effective feedback practices in the training processes of school directors.

Palabras clave

Retroalimentación
Directores
Profesores
Liderazgo escolar
Liderazgo pedagógico

Keywords

Feedback
Headmasters
Teachers
School leadership
Pedagogical leadership

Recepción: 9 de septiembre de 2019 | Aceptación: 26 de abril de 2020

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59149>

* Profesora de la Escuela de Pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Doctora en Didáctica de Organizaciones Escolares. Líneas de investigación: políticas públicas; dirección escolar; proceso de enseñanza y aprendizaje. Publicación reciente: (2020, en coautoría con Felipe Aravena), “The Methodology of Emotional Control in Conversations With Parents and the Development of Conversational Skills in Teachers. Evidence From Chile”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.10>. CE: marta.quiroga@pucv.cl

** Profesor de la Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Maestro en liderazgo educativo. Líneas de investigación: liderazgo educativo; educación comparada. Publicación reciente: (2020, en coautoría con Marta Quiroga), “The Methodology of Emotional Control in Conversations With Parents and the Development of Conversational Skills in Teachers. Evidence From Chile”, *Revista Electrónica Educare*, vol. 24, núm. 3. DOI: <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.10>. CE: felipe.aravena@pucv.cl

INTRODUCCIÓN

La promulgación en Chile de la Ley 20.248 (Ley de Subvención Preferencial), norma la elaboración de planes de mejora y especifica que una de las prácticas de liderazgo es la realización de observaciones de aula y la retroalimentación para los equipos directivos (Gobierno de Chile, 2008). Esta especificación es concurrente con lo que sucede en otros sistemas educativos (Casabianca *et al.*, 2013; McMahon *et al.*, 2007; O'Leary, 2012; Peel, 2005; Taylor y Tyler, 2012). El objetivo de este estudio es caracterizar los patrones de la retroalimentación que proporcionan los directores escolares a los profesores, posterior a la observación de aula.

Sobre la observación de aula se han desarrollado importantes estudios (Martínez *et al.*, 2016; Meyer *et al.*, 2011) que abordan el proceso desde distintas perspectivas; lo mismo sucede con la retroalimentación, respecto de la cual se ha desarrollado un importante corpus de conocimiento a nivel internacional (Anijovich, 2010; Insuasty y Zambrano Castillo, 2011). Las investigaciones realizadas en Chile también han abordado la observación de aula (Contreras *et al.*, 2013; Müller *et al.*, 2013) y la retroalimentación (Leiva *et al.*, 2016), no obstante, aún es “escasa la evidencia empírica de qué tipo de retroalimentación funciona” (Evans, 2013: 73). Dado lo anterior, se hace necesario realizar un mayor número de estudios que profundicen sobre qué y cómo retroalimentan los directivos docentes a los profesores, posterior a la observación de aula. La pregunta de investigación es: ¿cuáles son los patrones de retroalimentación que utilizan los directores escolares posterior a la observación de aula con sus docentes?

Los estudios sobre la retroalimentación que realizan los directores aportan diversas conclusiones orientadas a comprender la multiplicidad de variables y la complejidad que inciden en el proceso. Diversos autores advierten sobre su dificultad, especialmente en casos de bajo desempeño profesional (Cardno, 2007;

Crow y Weindling, 2010; Yariv, 2009), ya que enfrenta a los directores al dilema entre proteger la relación interpersonal con el profesor y comunicar sus debilidades de desempeño. Esta dificultad puede ser explicada también debido a que la retroalimentación es una situación de alto involucramiento emocional (Tuytens y Devos, 2011) en la que se ha evidenciado una relación asimétrica de poder entre director y docente; esto crea barreras para consolidar una relación de confianza profesional orientada al aprendizaje de los estudiantes y de colaboración profesional (Bell *et al.*, 2012).

El estudio de Zimmerman y Deckert-Pelton (2003) concluye que la retroalimentación oportuna ayuda a los profesores a mejorar el desempeño, y que para que ésta se dé, es útil que no sea ejecutada inmediatamente, ya que la enseñanza es una tarea compleja que requiere de que profesor y director reflexionen sobre la sesión de clases antes de realizar la retroalimentación (Shute, 2008). Brookhart y Moss (2015) profundizan esta idea al señalar que una buena retroalimentación requiere de una conversación antes de la observación, una observación (o varias) y una sesión informativa posterior a la observación. Adicionalmente, el conocimiento disciplinar y pedagógico de los directores es fundamental para apoyar el desarrollo profesional de los profesores (Robinson, 2010; Tuytens y Devos, 2011), además de que el tipo de liderazgo transformacional (Tuytens *et al.*, 2019) está asociado a solicitudes de retroalimentación informal de los docentes.

MARCO TEÓRICO

En el contexto de este estudio, el concepto de retroalimentación se define como “la brecha entre el nivel real y el nivel de referencia de un parámetro del sistema que se utiliza para modificar la brecha de alguna manera” (Ramprasad, 1983: 4); el sistema está representado por la organización escolar, que cuenta con un conjunto de prácticas profesionales y sociales. La retroalimentación, por tanto, tiene

una naturaleza situada (Paul *et al.*, 2013) que incluye la naturaleza del conocimiento que se discute y las características de los participantes y de la institución.

La retroalimentación en contextos profesionales es importante porque influye en los tipos de prácticas que se consideran productivas y adecuadas en la organización (Asmuß, 2008; Kupferberg, 2013). También hay acuerdo en que la formación en retroalimentación debería tener un impacto positivo tanto entre los que la proporcionan como entre los que la reciben (Bearman *et al.*, 2013; Nestel *et al.*, 2013); sin embargo, esta actividad es compleja (Archer, 2010), y hay escasa investigación centrada en cómo realizarla en contextos profesionales (Ahmed *et al.*, 2012; Li y De Luca, 2014).

En el contexto escolar, diversos estudios (Muijs *et al.*, 2004; West *et al.*, 2005) han documentado la importancia del rol del director para proporcionar apoyo, reconocimiento, tutoría y consideración individual, así como para fomentar la estimulación intelectual, que conlleva a crear valores y comportamientos compartidos en la organización escolar. En su modelo de prácticas de liderazgo efectivo, Leithwood *et al.* (2006) reúnen estas acciones de apoyo en la categoría de “desarrollar personas”. Ahí reside la importancia de la retroalimentación.

Esta práctica es una actividad compleja porque es situada y multidimensional. La literatura ha identificado varios factores que afectan su efectividad: claridad del mensaje, contenido, frecuencia, receptividad del mensaje por parte de los destinatarios y habilidades de quien la proporciona.

El estudio de Johnson y Black (2012) concluye que quienes reciben comentarios de retroalimentación prefieren mensajes claros y explícitos de sus superiores, lo que les permite elaborar interpretaciones correctas (Vonderwell, 2003) y minimizar la ambigüedad. El estudio de Bosley y Young (2006: 363) concluye que, comentarios específicos con respuestas directas “permiten a los participantes involucrarse en el análisis crítico del desempeño”

y que los participantes compartan una comprensión común del objetivo de la tarea (Archer, 2010). En cambio, los comentarios generales son menos efectivos, ya que dependen de la capacidad de interpretación de los receptores de los comentarios (Balyer y Özcan, 2020; Knoch *et al.*, 2007).

Uno de los aspectos más difíciles de la retroalimentación es dar malas noticias (Yelland, 2011). El estudio de Sussman y Sproull (1999) identificó cuatro estrategias para ello: la primera es “hablar claro”; la segunda, “cortesía positiva”, mezcla la empatía con las características del contexto de los participantes, a lo que denominó como “endulzar el mensaje” la tercera es la “cortesía negativa”, que crea una distancia respetuosa entre los participantes; y la cuarta consiste en “omitir las malas noticias”. Los estudios de Ackerman y Gross (2010), Yelland (2011) y Kerssen-Griep y Witt (2015) concluyen que la información negativa en la retroalimentación puede contribuir al deterioro de la relación entre quien la emite y quien la recibe, por lo que es una actividad compleja para el primero (Chur-Hansen y McLean, 2006).

En el contexto de la información negativa, el uso de tácticas de cortesía ha sido estudiado por Morand (2000), quien sostiene que el uso de tácticas negativas de cortesía refuerza la distancia en las interacciones y actúa como “freno social” (Culpeper, 2014: 244). En cambio, las tácticas positivas de cortesía refuerzan la idea de comunidad y actúan como un acelerador social (Brown y Levinson, 1987). En el caso de los subordinados, cuando las tácticas negativas “se realizan en un acto conversacional puede[n] infringir algún daño o amenazar de alguna otra forma al superior” (Morand, 2000: 244).

Un segundo elemento que se debe considerar es la frecuencia de la retroalimentación. Dos estudios sugieren que cuando ésta es continua es más efectiva y por lo tanto mejora el desempeño de los profesionales (Chur-Hansen y McLean, 2006; Johnson y Black, 2012). Una posible explicación de esto podría ser que la frecuencia de la comunicación conduce a la

relevancia cognitiva de los tópicos conversados (Wilson y Williams, 1977), con lo cual aumentan el apego y la pertenencia profesional de los subordinados y se incrementa la probabilidad de que los receptores se vean influenciados por los mensajes de retroalimentación (Veloski *et al.*, 2006). La comunicación frecuente influye en la confianza, de lo que se puede inferir que la retroalimentación puede contribuir positivamente a la construcción de confianza profesional (Morgan y Symon, 2002).

Dado que la relación entre director y docente es jerárquica, puede suceder que los mensajes reflejen exclusivamente los puntos de vista del primero (Archer, 2010; Henderson *et al.*, 2005) y no manifiesten plenamente los puntos de vista del docente (receptor) por temor a los potenciales costos personales de exponer las debilidades, contradecir y perder su imagen profesional (Goffman, 1967). También se ha afirmado que es posible que los expertos no reconozcan las necesidades de aprendizaje de aquellos a quienes dan retroalimentación, debido a la tendencia de basar la información en su propia perspectiva de experto (Derks y Bakker, 2010).

La multidimensionalidad de la retroalimentación requiere un análisis desde varias perspectivas; para efectos de este estudio se seleccionaron tres: la primera identifica seis habilidades interpersonales de los directores para retroalimentar a los profesores (Le Fevre y Robinson, 2015); la segunda caracteriza el tipo de retroalimentación (Heron, 2001); y la tercera propone tres “lentes” para analizar el contenido de la retroalimentación (Brookhart y Moss, 2015). Es decir, se analizarán las habilidades de quien otorga la retroalimentación, el tipo de retroalimentación que se hace y el contenido.

a) Habilidades interpersonales de directivos docentes. El estudio de Le Fevre y Robinson (2015) identifica seis habilidades interpersonales clave que los directores escolares requieren para realizar una retroalimentación efectiva. Habilidad 1: el director expresa un punto de vista fundamentado, apoyado en información

y evidencias; es capaz de explicar qué cree y por qué es importante, y logra una solución integradora. Habilidad 2: el director busca una comprensión profunda del punto de vista del otro; escucha cuidadosamente las quejas y su contenido emocional con un profundo respeto por las ideas y preocupaciones de la otra persona. Habilidad 3: el director comprueba su comprensión del punto de vista del otro, y se muestra abierto a la posibilidad de que las reacciones de una a otra parte se basen en inferencias y atribuciones erróneas. Habilidad 4: el director ayuda al otro a considerar puntos de vista alternativos. Habilidad 5: el director está abierto a examinar sus propios puntos de vista. Estas dos últimas habilidades se consideran juntas porque se diferencian sólo en que en la habilidad 4 el foco está en ayudar a la otra persona a considerar puntos de vista alternativos, y en la habilidad 5 la atención se centra en el examen del propio pensamiento. Por último, la habilidad 6: el director y el profesor acuerdan qué hacer a continuación, y buscan una solución integradora.

b) Tipos de retroalimentación. La propuesta de Heron (2001) ofrece elementos teóricos que sirven para categorizar los intercambios verbales entre director y profesor, e identificar diferentes tipos de retroalimentación. Para ello, el autor hace la distinción entre *practitioner* (director) y *client* (profesor): el primero ayuda, apoya, orienta y supervisa al segundo para alcanzar su plena autonomía, misma que tiene una dimensión individualizada y otra participativa que se nutren mutuamente.

Heron (2001) postula seis criterios sobre los cuales el *practitioner* puede colaborar y apoyar al “cliente”. El primero es la *autodirección y cooperación*: la persona toma decisiones basadas en un compromiso con sus creencias y valores a partir de la cooperación con otras personas. El segundo es el *juicio informado y comunicación abierta*: la persona piensa independientemente a partir de información relevante, comunica su pensamiento de manera

clara y está abierta a las opiniones de otros. El tercero es el *autodesarrollo y cambio social*: la persona está activamente comprometida con las formas de desarrollar su potencial y con la creación de formas sociales. El cuarto es la *competencia emocional y sensibilidad interpersonal*: la persona está consciente de sus emociones; puede controlar expresarlas según corresponda. El quinto es la *conciencia de sí mismo y la percepción social*: la persona tiene una idea de sus propios procesos psicológicos y entiende el proceso social a su alrededor. Y, finalmente, el sexto es la *celebración de uno mismo y de los otros*: la persona se complace en su propio ser y en el ser de otras personas. Estas dimensiones no se encuentran ordenadas jerárquicamente ni pueden ser asociadas mecánicamente a un tipo de retroalimentación; en contraste, la relación entre ellas dependerá de las características del contexto y disposición de los participantes.

Según Heron (2001), los tipos de retroalimentación pueden dividirse en dos: autoritaria y facilitadora, las que a su vez se encuentran subdivididas en tres. La autoritaria se divide en: 1) *prescriptiva*: es una intervención que se propone retroalimentar y orientar el comportamiento externo del cliente, sin limitar su autonomía; 2) *informativa*: aporta conocimientos, información significativa al cliente; 3) *confrontacional*: busca elevar la conciencia del cliente sobre alguna actitud o comportamiento limitante del cual es relativamente inconsciente. A su vez, la retroalimentación facilitadora se divide en: 1) *catártica*: ayuda al “cliente” a abrirse a emociones de dolor o angustia que distorsionan su conducta; 2) *catalítica*: una intervención busca provocar el autodescubrimiento, la autodirección, el aprendizaje y la resolución de problemas; 3) *de apoyo*: busca afirmar el valor del historial, las cualidades, las actitudes o las acciones. Ninguno de los tipos mencionados es mejor o peor; todo depende del contexto y de las necesidades del “cliente”. No obstante, la retroalimentación catalítica, en un sentido

educativo amplio, fomenta el poder personal del “cliente” para vivir, aprender y crecer.

c) *Perspectivas de análisis de retroalimentaciones*. El estudio de Brookhart y Moss (2015) describe tres “lentes” para analizar la retroalimentación: el primero es descriptivo, ya que muestra lo que el observador vio y contiene información concreta sobre la cual tomar decisiones sobre cómo proceder. Se aportan comentarios con información específica, se evita deambular por gran diversidad de temas, y se focaliza en las principales fortalezas de la enseñanza y en una o dos áreas de mejora. La retroalimentación no debe enfocarse en la persona del profesor. El segundo lente apunta a una vista panorámica orientada al aprendizaje, en que director y profesor se escuchan mutuamente, confían el uno en el otro, y aprenden (Brookhart y Moss, 2015), porque el director no es el dispensador de toda la sabiduría educativa. El tercero es la visión de largo plazo, en que el director y el profesor comparten las razones de los pasos a seguir y acuerdan las evidencias de efectividad que recolectarán.

LIDERAZGO DIRECTIVO Y RETROALIMENTACIÓN EN EL CONTEXTO NACIONAL

En los últimos 15 años el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) ha promulgado un conjunto de leyes que configuran un sistema de aseguramiento de la calidad y equidad educativa. Para las escuelas se publicaron los Estándares Indicativos de Desempeño y las orientaciones para la elaboración de Planes de Mejora (PME); para los directores, el Marco de la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MBDLE). Concretamente, en estos documentos se especifican estándares asociados a observación de aula y retroalimentación. En el documento Estándares Indicativos de Desempeño, en la dimensión de “gestión pedagógica”, en el estándar de “gestión curricular” se establece que “el director y el equipo

técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases” (MINE-DUC, 2014: 16), lo que es complementado en la dimensión de “gestión de recursos”, que señala que el “establecimiento cuenta con un sistema de evaluación y retroalimentación del desempeño del personal” (MINEDUC, 2014: 127).

Lo anterior se concreta en el MBDLE, en la dimensión “liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje”, específicamente en la práctica: “Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes” (MINEDUC, 2015: 25), y en lo estipulado en la sección de conocimientos específicos, donde se establece que los equipos directivos deben tener “conocimientos sobre observación y retroalimentación a profesores en relación a sus prácticas en aula” (MINEDUC, 2015: 37). Por otro lado, en lo que respecta a metodologías y práctica de enseñanza efectiva, “saben asociar los procesos de aprendizaje de los estudiantes a los tipos de prácticas pedagógicas de los profesores, según contexto y necesidades específicas de los mismos, y manejan las aplicaciones educativas de las teorías del aprendizaje” (MINEDUC, 2015: 35).

En conclusión, los estándares para las organizaciones escolares y para el ejercicio del cargo de director insisten en la necesidad de realizar observaciones de aula y retroalimentación, las que se concretan en el PME y son utilizadas como evidencia en los procesos de autoevaluación anual que realizan los establecimientos.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Se realizó un estudio cualitativo de carácter descriptivo-exploratorio a partir de 22 audios de la retroalimentación por directores de escuela a un docente posteriores a la observación de aula realizada. Inicialmente se asignó a cada audio un número correlativo y fueron transcritos. El análisis de datos se realizó en tres fases: en la primera se desarrollaron tres matrices de categorización teórica guiada por conceptos (Gibbs, 2007), con sus respectivos códigos; en la segunda cada investigador realizó independientemente la categorización selectiva en las matrices propuestas y agregó nuevos códigos y categorías para luego, en reuniones, compartir y ajustar los análisis para asegurar la consistencia lógica (Guba y Lincoln, 1989). Con los datos de cada matriz se realizó un análisis de frecuencias de categorías, lo que según Schreier (2013) permite combinar categorías basadas en conceptos con categorías basadas en datos. Este proceso se realizó con los 22 audios y las tres teorías, lo que permitió identificar patrones de retroalimentación para cada una de ellas. En la tercera fase se realizó una triangulación teórica (Morse, 1994) que permitió caracterizar patrones generales de retroalimentación y llegar a conclusiones.

A continuación, se presenta la matriz de códigos y categorías desarrollada para cada una de las teorías presentadas en el marco teórico.

a) Habilidades interpersonales de los directores para retroalimentar. El estudio de Le Fevre y

Tabla 1. Ejemplo de códigos para la habilidad 1

H1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
El director expresa un punto de vista fundamentado, apoyado en información y evidencias	El director proporciona un punto de vista limitado sin o con fundamentos limitados	El director ofrece un punto de vista limitado con fundamentos adecuados	El director proporciona un punto de vista más amplio con fundamentos limitados	El director proporciona un punto de vista más amplio con fundamentos adecuados	Para las afirmaciones clave, el razonamiento del director es claro y transparente a lo largo de la conversación
	H1N1	H1N2	H1N3	H1N4	H1N5

Fuente: elaboración propia a partir de Le Fevre y Robinson (2015).

Robinson (2015) identifica 6 habilidades y 5 niveles de desempeño para cada una, y con base en ello se creó el libro de códigos, como muestra el ejemplo de la Tabla 1.

Realizada la codificación selectiva, y asegurada la consistencia lógica entre los investigadores, se procedió a realizar una reducción de datos a través de la contabilización de incidentes por habilidad y nivel de desempeño, que se presenta en la sección de Resultados.

b) *Tipo de retroalimentación.* El proceso de codificación se realizó a partir de la interacción discursiva entre director y profesor y su tonalidad emocional, lo que implicó trabajar paralelamente con la transcripción y el audio. Se creó un libro de códigos con las características esenciales de cada tipo de retroalimentación y se procedió a realizar una codificación selectiva para cada uno de los casos (Tabla 2).

Tabla 2. Matriz de codificación de retroalimentación de John Heron

Autoritaria	Prescriptiva	Directa RPD	Consultiva RPC	Catalítica RPCa
	Informativa	Comunicación de hechos RICH	Interpretación de hechos RIH	
	Confrontacional	Desde el poder PCP	Desde el amor RCA	
Facilitadora	Catártica	Liderando RCL	Contenido y proceso RCCp	Emociones RCE
	Catalítica	Experiencias pasadas RCEp	Experiencias presentes RCEpre	Planificación de experiencias futuras RCEpf
	De apoyo	Cualidades RDaC	Normas y valores RDaNv	Acciones RDaA

Fuente: elaboración propia a partir de *Tipologías de retroalimentación* de John Heron (2001).

Con esta información se elaboró una tabla de frecuencia que relaciona el número de incidentes y el tipo de retroalimentación, para identificar patrones.

c) *Perspectivas de retroalimentación.* Se vinculan con el uso de la información y su proyección para el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad escolar. Para realizar el análisis de la retroalimentación se prestó particular atención a los segmentos en que se aportaba información, cómo se utilizaba y cuál era la proyección en el quehacer del profesor. Al igual que en los casos anteriores, se creó un libro de códigos a partir de los elementos teóricos, mismo que fue enriquecido con los análisis. Los incidentes fueron contabilizados y se identificó una tendencia de retroalimentación.

En la Tabla 3, se presenta la matriz de códigos. Es importante mencionar que las 22 retroalimentaciones fueron estudiadas independientemente, lo que permitió contar con análisis específicos individuales e identificar patrones comunes de retroalimentación.

Participantes

Los datos provienen de dos cohortes de directores becados por el Ministerio de Educación para realizar un programa de formación sobre liderazgo escolar. Las cohortes 2015-2016, con 7 participantes, y 2016-2017, con 15 participantes, corresponden a la totalidad de los becarios de ambas cohortes, y conforman una muestra por conveniencia (Hernández-Sampieri, 2010). Los audios fueron registrados en las oficinas o salas de reuniones de los

Tabla 3. Matriz de códigos de perspectivas de retroalimentación

Descriptiva	Información concreta para tomar decisiones PDI	Se indica cómo proceder PDPPro	Se focaliza en un área de mejora PDF
Aprendizaje	Orientada al aprendizaje PAOapre	Ambos, director y profesor, aprenden PAApre	
Visión de largo plazo	Director y profesor comparten las razones de los pasos a seguir PVP	Director y profesor acuerdan las evidencias de efectividad que recolectarán PVeefec	

Fuente: elaboración propia a partir de Brookhart y Moss (2015).

establecimientos, con el consentimiento del docente, y tienen una duración de entre 13 y 40 minutos. El promedio de años de experiencia directiva es de 14, y el de edad, de 51.

La Tabla 4 muestra las características de los 22 casos estudiados. Como se puede observar, 50 por ciento corresponde a escuelas básicas, 18 por ciento a establecimientos con enseñanza básica y secundaria, 13 por ciento a escuelas especiales y 18 por ciento a establecimientos

exclusivamente de educación secundaria. Del total, 22 por ciento son escuelas rurales y 88 por ciento establecimientos urbanos.

De las observaciones de aula analizadas, 40.9 por ciento corresponde a la asignatura de Lenguaje, 22.7 por ciento a Historia, 13.6 por ciento a Matemáticas, 9 por ciento a Educación tecnológica, 4.5 por ciento a Ciencias, 4.5 por ciento a Contabilidad y finalmente 4.5 por ciento a Inglés.

Tabla 4. Características de los casos

Nº	Tipo de establecimiento	Geográfico	Dependencia	Asignatura	Nivel educativo
1	Básica	Rural	Municipal	Matemáticas	4º básico
2	Especial	Urbana	Particular subvencionado	Lenguaje	3º básico
3	Completo	Urbana	Municipal	Inglés	2º medio
4	Básica	Urbana	Particular subvencionado	Historia	6º básico
5	Media	Urbana	Particular subvencionado	Contabilidad	3º medio
6	Básica	Urbana	Municipal	Lenguaje	5º básico
7	Media	Urbana	Particular subvencionado	Educación tecnológica	1º medio
8	Especial	Urbana	Municipal	Lenguaje	6º básico
9	Media	Urbana	Municipal	Historia	2º medio
10	Básica	Rural	Municipal	Lenguaje	4º básico
11	Básica	Urbana	Particular subvencionado	Historia	8º básico
12	Básica	Rural	Particular subvencionado	Matemáticas	6º básico

Tabla 4. Características de los casos

(continuación)

Nº	Tipo de establecimiento	Geográfico	Dependencia	Asignatura	Nivel educativo
13	Básica	Urbana	Particular subvencionado	Lenguaje	2º básico
14	Completo	Urbana	Particular subvencionado	Historia	3º medio
15	Especial	Urbana	Municipal	Ciencias	2º medio
16	Básica	Rural	Particular subvencionado	Lenguaje	1º básico
17	Básica	Urbana	Municipal	Lenguaje	8º básico
18	Media	Urbana	Municipal	Educación tecnológica	1º medio
19	Básica	Rural	Municipal	Lenguaje	2º básico
20	Completo	Urbana	Particular subvencionado	Matemáticas	1º medio
21	Completo	Urbana	Municipal	Historia	5º básico
22	Básica	Urbana	Municipal	Lenguaje	2º básico

Fuente: elaboración propia.

De las 22 observaciones de aula, 54 por ciento (n=12) corresponde a profesores que durante ese año académico no habían sido observados y 45.4 por ciento (n=10) a profesores que tenían más de una observación de aula.

Caracterización de las pautas de observación de aula

Cada directivo docente utilizó la pauta de observación de su establecimiento; el programa formativo no proporcionó pautas prediseñadas. Por ello, se contó con un corpus de 22 instrumentos, de los cuales 55 por ciento corresponde a establecimientos de administración municipal y 45 por ciento a escuelas particulares subvencionadas. En todos los casos, el Marco de la Buena Enseñanza (MBE) es un insumo fundamental. Los establecimientos municipales usan pautas elaboradas comunally sobre las cuales tienen escasas atribuciones para realizar modificaciones, mientras que en el caso de los establecimientos particulares subvencionados éstas son creadas por los equipos directivos, que realizan constantes ajustes.

Las 22 pautas de observación se encuentran divididas en tres secciones: inicio, desarrollo y

cierre. Para cada uno de estos momentos de la clase se especifican aseveraciones que describen actuaciones del docente. Las escalas de evaluación que se utilizan son diversas; hay desde las que indican ausencia o presencia, hasta las que identifican cinco niveles de frecuencia o calidad, a partir de conceptos como, por ejemplo: excelente, bueno, regular, deficiente y otras modalidades. En el caso de los establecimientos municipales, se emplea la escala utilizada en la evaluación docente nacional (destacado, competente, básico e insatisfactorio).

En todos los casos estudiados las visitas de aula fueron comunicadas con anticipación al profesor, por lo que el directivo conocía la planificación de la clase y el profesor la pauta de observación. Los directivos participantes en el estudio declararon realizar un mínimo de 2 y un máximo de 10 observaciones de aula por semestre.

RESULTADOS

La pregunta de investigación que orienta este estudio es: ¿cuáles son los patrones de retroalimentación que utilizan los directores

escolares posterior a la observación de aula con sus docentes? Por “patrón” se entiende la existencia de constantes identificables dentro de un conjunto mayor de datos. Los resultados se presentan a través de segmentos de transcripciones y análisis de frecuencias de incidentes, categorizados y codificados a partir de las matrices de análisis. A continuación, se presentan los resultados por teórico utilizado.

Resultados de perspectivas
Habilidades interpersonales de los directores para retroalimentar

La Tabla 5 muestra el número de directivos de cada nivel para cada habilidad. Por ejemplo, en la habilidad 2, hay 17 directivos en el nivel 1 de desempeño.

Tabla 5. Habilidades y niveles de desempeño

Habilidades	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total de casos
H1: el director expresa un punto de vista fundamentado, apoyado en información y evidencias	12	4	2	4	0	22
H2: el director busca una comprensión profunda del punto de vista del otro	17	2	1	2	0	22
H3: el director comprueba su comprensión del punto de vista del otro	20	2	0	0	0	22
H4: el director ayuda al otro a considerar puntos de vista alternativos	21	1	0	0	0	22
H5: el director está abierto a examinar sus propios puntos de vista	22	0	0	0	0	22
H6: el director y el docente acuerdan qué hacer a continuación, y buscan una solución integradora	22	0	0	0	0	22

Fuente: elaboración propia.

Las habilidades se agrupan principalmente en el nivel 1 de desempeño. La Tabla 6 muestra la descripción del nivel 1 y el porcentaje de directivos asociados. Como puede verse, el patrón de retroalimentación se realiza sobre puntos de vista limitados (H1); sus preguntas no estimulan una comprensión profunda de las situaciones y, por lo tanto, hay pocas oportunidades para explorar los puntos de vista del docente (H4) y los propios (H5); el parafraseo (H3) para asegurarse de comprender las opiniones del docente no se utiliza, y los acuerdos tomados con el profesor son generales (H6). El siguiente fragmento evidencia un nivel de desempeño 1 en cuatro habilidades:

Director: yo lo evalúe como regular, lo referido al refuerzo del logro de los alumnos, yo

creo que no hubo refuerzo... Hay un indicador específico [refiriéndose a la pauta] que indica que el profesor debe reforzar los logros de los alumnos.

Profesor: estoy pensando que no lo dije, porque tengo la convicción en que es parte de mi lenguaje, pero si usted dice que no lo dije me asombra, trato de recordar, pero es tan propio de mí que me asombra.

Director: el siguiente indicador es... (director 4).

Como se observa, el director comunica al docente su valoración sobre el indicador de la pauta (refuerzo positivo) sin aportar argumentación o evidencias (H1); no realiza una pregunta exploratoria (H2) para comprender por qué (H4) el docente piensa que en su lenguaje se encuentra incorporado el refuerzo y

Tabla 6. Porcentaje de directivos en nivel de desempeño 1 por habilidad

Habilidades interpersonales	Descripción nivel 1	% de directivos
Habilidad 1	El director proporciona un punto de vista limitado sin o con fundamentos limitados	54
Habilidad 2	El director no usa preguntas introductorias o éstas son generales, por ejemplo: “dime lo que pasó”	77.2
Habilidad 3	El director no utiliza ninguna estrategia (por ejemplo, paráfrasis o resumen más verificación) para comprobar su comprensión de la otra	90
Habilidad 4	El director no ofrece ningún desafío a ningún aspecto del punto de vista de los demás	95
Habilidad 5	El director no responde a diferentes puntos de vista	100
Habilidad 6	No se sugiere ningún paso siguiente, o se sugieren algunos, pero no hay un acuerdo	100

Fuente: elaboración propia.

no cuestiona su propio juicio en relación con la respuesta del docente (H5).

El rol del director es clave en el desarrollo profesional de los docentes (Day *et al.*, 2016) y el ejercicio del liderazgo instructivo requiere de habilidades interpersonales para movilizar y desarrollar prácticas efectivas de enseñanza en los profesores de su escuela. Por ello, la concentración de casos en el nivel 1 de desempeño resulta preocupante, y no obstante, coincide con el estudio de Le Fevre y Robinson (2015) y Archer (2010), quienes concluyen que el punto de vista del director suele predominar. Lochmiller (2016), por su parte, sostiene que la retroalimentación se basa en las experiencias previas del director como maestro, por lo tanto, su experiencia particular en el área de la materia sirve como base para su liderazgo instructivo, independientemente de la instrucción en el aula que se observe. También es necesario considerar que los directores ocupan una posición de poder y que las observaciones de aula y su retroalimentación pueden ser consideradas instancias evaluativas formales por los docentes, lo que puede ser un impedimento para que planteen opiniones divergentes (Goffman, 1967). Estas seis habilidades desarrolladas en el nivel 5 descrito por los autores de esta teoría, propiciarían retroalimentaciones en que profesores y directores pudieran aprender y desarrollar conjuntamente estrategias específicas para mejorar los

aprendizajes de los estudiantes (H6). Sin embargo, nuestros resultados muestran que los directivos docentes no se encuentran abiertos al aprendizaje (Argyris y Schön, 1996), y que predominan su opinión y concepciones sobre la enseñanza.

Tipo de retroalimentación

De los 22 casos estudiados, en 50 por ciento (n=11) se realizó una retroalimentación prescriptiva, en 22.7 por ciento (n=5) informativa, y en 18 por ciento (n=4) confrontacional. Dos casos (9 por ciento) no fueron analizados, ya que la retroalimentación que se aportó no tenía como objetivo el desarrollo de la autonomía profesional: una estaba enfocada en consensuar con la profesora los objetivos y forma de realizar las observaciones de aula, y la otra en conocer la proyección de desarrollo profesional del docente, usando muy pocos datos sobre lo realizado en el aula. A continuación, analizaremos cada uno de los tipos de retroalimentación.

La *retroalimentación prescriptiva* busca influir y conducir el comportamiento de los profesores. En las 11 retroalimentaciones catalogadas bajo este tipo (50 por ciento), no todas presentan el mismo tipo de prescripción: tres de ellas son de carácter consultivo, cinco de prescripción directa y las tres restantes son de gradiente catalítica.

En las retroalimentaciones prescriptivas directas, el director solicita al profesor una acción específica en su aula. Por ejemplo: “15 minutos antes de que finalice la clase, tú debes iniciar el cierre, preguntando a los niños qué aprendieron” (director 5). Este tipo de retroalimentación demanda la implementación de la acción al profesor. En algunos casos la conducción es más suave, en otros es más fuerte. En las prescripciones consultivas las opiniones de los profesores son escuchadas, pero el director es el que finalmente determina qué hacer sin considerar necesariamente la opinión del profesor. Esto produce una secuencia de conversación en la que el director parafrasea algunas partes en que están de acuerdo, pero él hace la receta final. Finalmente, nos encontramos con las retroalimentaciones prescriptivas con una gradiente catalítica; en ésta se encuentra una activa negociación de significados entre el profesor y el director, y la acción a implementar es realizada en conjunto.

En 22.7 por ciento de los casos se realiza una *retroalimentación informativa*. Aquí el intercambio de información se encuentra menos apegado a la pauta de observación. Los directores describen algunas de las situaciones observadas, apoyándose en sus notas de campo y en todos los casos se encuentran orientadas a la evaluación de crecimiento, según la caracterización realizada por Heron (2001). En los casos estudiados el director realiza la retroalimentación desde un juicio informado y comunicación abierta, lo que facilita el desarrollo del diálogo y de la autonomía del docente, aunque es fácil retroceder a una retroalimentación prescriptiva directa, especialmente por el rol jerárquico del director sobre el profesor (Goffman, 1967).

En 18 por ciento ($n=4$) de los casos, la retroalimentación es de carácter *confrontacional*. Éstas se caracterizan por enfrentar al profesor respecto a comportamientos que lo limitan o que molestan innecesariamente a otros en la organización escolar (Heron, 2001). En los casos estudiados, la confrontación es de tipo

organizacional; es decir, se trata de comportamientos de los docentes retroalimentados que provocan malestar en la organización, ya sea con los padres, los colegas y/o los estudiantes. Según el autor, las retroalimentaciones confrontacionales provocan un estado de *shock* en el profesor, ya que implican tomar conciencia de los efectos de sus comportamientos. En los casos estudiados, la retroalimentación es realizada desde el “amor”, por lo que el *shock* es aminorado y las expresiones defensivas, de negación y agresividad, no se encuentran presentes. En estas retroalimentaciones la observación de aula y sus datos actúan como telón de fondo, es decir, sólo se recurre a ellos en los casos en que se necesita caracterizar el comportamiento inadecuado, sobre el que el director ya tiene información, a través de diferentes fuentes. Por ello, la observación de aula y la retroalimentación son un proceso que se utiliza como puente para conversar sobre el comportamiento descentrado. En los casos analizados se desarrolla una agenda de colaboración en la que el director es el conductor de los pasos a seguir, y escasamente se estimula el desarrollo de la autonomía del docente.

Perspectivas de retroalimentaciones

El 100 por ciento de los casos concentra sus comentarios en el “lente” descriptivo, es decir, los directores muestran lo que observaron relatando segmentos de las acciones realizadas por los profesores, focalizando su atención en aspectos específicos de su interés, por ejemplo:

Yo pude observar en la clase que tú siempre te detuviste en atender a una alumna que estaba atrasada y que había faltado a clases, lo cual hizo que los otros alumnos no fueran atendidos en forma normal y yo tenía esa observación de que a cada uno de los alumnos hay que asignarle un tiempo prudente para que todos puedan ser atendidos en forma personalizada (director 12).

El enfoque descriptivo predominante coincide con los resultados de los análisis de habilidades directivas en nivel 1 y el enfoque descriptivo e informativo identificado. El patrón de retroalimentación está centrado en las opiniones del director.

Categorías emergentes

Como se explicó en la sección de metodología, se realizó una categorización *a priori* del proceso comparativo constante de la que emergieron los siguientes elementos:

Concepto evaluativo versus carácter de la retroalimentación. En los 22 establecimientos educacionales se identificaron tres conceptos para referirse a la “observación de aula con su retroalimentación”: evaluación, supervisión y apoyo (relacionados con este último, también se utilizan “acompañamiento” y “formativo”). El concepto de evaluación se utiliza cuando el director comunica el nivel de desempeño y luego los indicadores observados. El de supervisión se utiliza cuando el director sigue la secuencia de la pauta de observación, es decir, lee el indicador y comunica el nivel de desempeño. Finalmente, los conceptos de “apoyo”, “acompañamiento” y “formativo” se usan cuando el director realiza una retroalimentación general y luego se analizan uno o dos puntos específicos.

Consecuencias. Independiente del concepto que se utilice, se hace explícito que la observación de aula y su retroalimentación tienen consecuencias, como se manifiesta en la siguiente cita:

Esto [refiriéndose a la observación de aula] siempre ha tenido un carácter formativo, un carácter de apoyo, de ayuda, de ir mejorando cada día. Sin duda que también no está de más decirlo, que también esta observación, y el profesor tiene que saberlo, puede tener consecuencia [...], porque si en algún momento hay

que decidir sobre algún profesor u otro, esto va a tomar peso (director 7).

Énfasis de políticas públicas. En todas las retroalimentaciones se mencionan dos aspectos: estructura de la clase (inicio, desarrollo y cierre) y estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Ambas temáticas forman parte de las políticas públicas: la primera está asociada a la evaluación docente nacional que utiliza la nomenclatura de inicio, desarrollo y cierre para analizar las clases; y la segunda está asociada a la Ley de Inclusión, que potencia la composición de aulas diversas, por lo que en varias retroalimentaciones los directivos se detienen a comentar casos específicos de alumnos con NEE.

Retroalimentación como “puente”. El director realiza la observación de aula y la retroalimentación como una excusa para manifestar al docente sus preocupaciones por el bajo desempeño, por ejemplo, la pérdida de control de los estudiantes en el aula o el bajo interés por realizar actividades de aprendizaje desafiantes, por lo que es retrospectiva (Heron, 2001), es decir, se utiliza como “puente” para gatillar la retroalimentación. Lo anterior puede ser una oportunidad para comprender el comportamiento del docente, compartir los efectos institucionales y las perspectivas de aprendizaje de las escuelas, como se ilustra en el estudio de Leggett y Smith (2019).

Conducción de retroalimentación. Se identifican dos secuencias de conducción de retroalimentaciones: la primera es una “conducción evaluativa”, que consiste en leer los indicadores de la pauta de observación y entregar la valoración al profesor sin oportunidades de diálogo, como se muestra en la siguiente cita:

Director: el indicador de recursos de aprendizaje, lo evalué como regular.

Profesor: ¿qué significa regular?

Director: que es de baja calidad o incompleto (director 4).

La segunda es una “conducción temática” identificada, que se caracteriza por que el director inicia la retroalimentación con un comentario general positivo (realizado rápidamente), para luego mencionar una debilidad. Estos tres elementos pueden identificarse al inicio de la conversación que entabla el director, y en una frase continua:

Director: ya, vamos a retroalimentar. Mira, el inicio, el cierre, los momentos de la clase estuvieron bien, pero en el inicio de la experiencia me hubiera gustado que lo hubieses explicado más, o sea, mejor a los niños, utilizando material concreto, ¿me entiendes? Hayas traído un jarro con agua, qué sé yo, o con cubos o una palangana con agua que se laven las manos, todo lo que tú hiciste con las imágenes, pero con material concreto, porque estos niños aprenden más en forma concreta, más que en las láminas, y se habrían interesado más también, habrían estado como más entretenidos y habrían querido todos ir a hacer la actividad. ¿Me entiende?

Profesor: sí (director 12).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue identificar patrones en la retroalimentación que proporcionan los directores escolares a sus profesores después de la observación de aula. Se encontró que dichos patrones varían según las experiencias previas, el contexto organizativo de la escuela y la forma en que interpretan los docentes los mensajes que los directores comunican (Rigby, 2015; Rigby *et al.*, 2017).

El análisis multidimensional realizado permitió identificar un patrón de retroalimentación centrado en los puntos de vista del director (Le Fevre y Robinson, 2015), basado en descripciones de los eventos observados en aula (Brookhart y Moss, 2015) y con un enfoque prescriptivo e informativo, ambos enmarcados en el tipo de retroalimentación autoritaria (Heron, 2001). Estas características

permiten concluir que la conducción es “autoritaria”, evidenciada en una relación jerárquica director-profesor, y que se expresa en dos formas de conducción de la retroalimentación: evaluativa o temática; la primera comunica el nivel de desempeño, por lo tanto, es sumativa y puede ser percibida por el docente como punitiva, y la segunda profundiza en un tema de interés del director. En ambos casos se presentan descripciones de eventos que apoyan la opinión del director, lo cual coincide con los resultados de Archer (2010) y Henderson *et al.* (2005), con escasas oportunidades del docente para participar reflexivamente. Knoch *et al.* (2007) concluyen que los comentarios descriptivos son menos efectivos, ya que dependen de la capacidad del docente de interpretarlos y transformarlos en prácticas de actuación deseables organizacionalmente.

Un hallazgo importante es que los directores se “fugan” de la retroalimentación al reorientar el diálogo cuando los docentes solicitan explicaciones sobre: 1) aspectos didácticos; 2) valorización del desempeño; 3) análisis del aprendizaje de los estudiantes; y 4) actividades realizadas en clases anteriores. Frente a estas tensiones, se evidencian tres estrategias de fuga:

Defensiva institucional. Consiste en utilizar frases en las que queda explícito que la respuesta a la pregunta que realiza el profesor es de conocimiento y consenso público. En general va acompañada de expresiones de extrañeza, por el desconocimiento. Por ejemplo:

Profesor: ¿qué significa “regular”?

Director: me extraña que pregunte eso, si usted estuvo en el Consejo que se discutió esto.

Profesor: ¿me lo explica?

Director: ahhh, entonces es un tema que debemos discutir nuevamente. Pasemos al siguiente indicador... (director 8).

“Hay que cumplir”. Esta estrategia permite al director no profundizar en la pregunta del docente y explicar que la retroalimentación es

una tarea que debe realizar porque está obligado. Por ejemplo:

Director: usted sabe que es un requisito realizar estas reuniones. Lo que conversamos queda aquí, necesitamos tener evidencias de nuestra conversación (director 13).

“Una misma situación, muchas interpretaciones”. Son estrategias que permiten “pasar por alto diferentes perspectivas sobre aprendizaje”, sin discutir las. Por ejemplo:

Director: yo creo que usted debería mostrarles primero la línea de tiempo al inicio de la clase.
Profesor: miss, disculpe, pero eso lo habíamos hecho en la clase anterior, los alumnos ya conocen la secuencia.

Director: pero nunca está de más repasar.

Profesor: miss, usted sabe que el programa es largo y si repito lo mismo los chicos se aburren.

Director: usted sabe, yo soy profesora de Historia y estas cosas hay muchas formas de verlo, avancemos (director 4).

Como se evidencia, la “fuga” es implementada jerárquicamente. Esto posibilita que el director reoriente la conversación con base en su perspectiva. La “fuga”, como práctica de retroalimentación, puede tener efectos no deseados a nivel docente y organizacional. En los docentes refuerza la jerarquía del director e instala la percepción de temor sobre los potenciales

costos personales de exponer sus opiniones (Goffman, 1967), y organizacionalmente inhibe el desarrollo de una visión compartida sobre las prácticas formativas que la institución considera deseables (Kupferberg, 2013).

El uso de retroalimentación posobservación de aula como puente y la implementación de estrategias de fuga no se alinean con el liderazgo centrado en el aprendizaje de los estudiantes (Robinson, 2019) y el fortalecimiento de las habilidades de enseñanza de los docentes.

Actualmente en Chile se implementan numerosos programas de formación directiva en los cuales se puede fortalecer el desarrollo de habilidades interpersonales (Vázquez *et al.*, 2016) o inteligencia emocional (Chen y Guo, 2020; Gutiérrez, 2018), profundizar en prácticas efectivas de retroalimentación y fortalecer el conocimiento profundo sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, evitando las “fugas”.

Finalmente, es necesario considerar que, para el contexto nacional, la formación en retroalimentación debería incluir, idealmente, a los jefes de unidad técnico-pedagógica y a líderes intermedios, por ejemplo, jefes de departamento, coordinadores de ciclo u otros, para potenciar la retroalimentación como herramienta para el desarrollo profesional e incremento de la confianza profesional, además de para fortalecer una cultura organizacional centrada en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.

REFERENCIAS

- ACKERMAN, David y Barbara Gross (2010), “Instructor Feedback: How much do students really want?”, *Journal of Marketing Education*, vol. 32, núm. 2, pp. 172-181.
- AHMED, Maria, Nick Sevdalis, John Paige, Ram Paragi-Gururaja, Debra Nestel y Sonal Arora (2012), “Identifying Best Practice Guidelines for Debriefing in Surgery: A tri continental study”, *The American Journal of Surgery*, vol. 203, núm. 4, pp. 523-529.
- ANIJOVICH, Rebeca (2010), “La retroalimentación en la evaluación”, en Rebeca Anijovich (ed.), *Evaluación significativa*, Buenos Aires, Paidós, pp. 16-17.
- ARCHER, Julian (2010), “State of the Science in Health Professional Education: Effective feedback”, *Medical Education*, vol. 44, núm. 1, pp. 101-108.
- ARGYRIS, Chis y Donald Schön (1996), *Organizational Learning II: Theory, method, and practice*, Reading, MA, Addison-Wesley.

- ASMUS, Birte (2008), "Performance Appraisal Interviews Preference Organization in Assessment Sequences", *Journal of Business Communication*, vol. 45, núm. 4, pp. 408-429.
- BALYER, Aydın y Kenan Özcan (2020), "School Principals' Instructional Feedback to Teachers: Teachers' views", *International Journal of Curriculum and Instruction*, vol. 12, núm. especial, pp. 295-312.
- BEARMAN, Margaret, Elizabeth Molloy, Rola Ajjawi y Jennifer Keating (2013), "Is there a Plan B?: Clinical educators supporting underperforming students in practice settings", *Teaching in Higher Education*, vol. 18, núm. 5, pp. 531-544.
- BELL, Courtney, Drew Gitomer, Daniel McCaffrey, Bridget Hamre, Robert Pianta y Yi Qi (2012), "An Argument Approach to Observation Protocol Validity", *Educational Assessment*, vol. 17, núm. 2-3, pp. 62-87.
- BOSLEY, Sara y David Young (2006), "Online Learning Dialogues in Learning through Work", *Journal of Workplace Learning*, vol. 18, núm. 6, pp. 355-366.
- BROOKHART, Susan y Connie Moss (2015), "How to Give Professional Feedback", *Educational Leadership*, vol. 72, núm. 7, pp. 24-30.
- BROWN, Penelope y Stephen Levinson (1987), *Politeness: Some universals in language usage*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARDNO, Carol (2007), "Leadership Learning: The praxis of dilemma management", *International Studies in Educational Administration*, vol. 35, núm. 2, pp. 33-50.
- CASABIANCA, Jodi, Daniel McCaffrey, Drew Gitomer, Courtney Bell, Bridget Hamre y Robert Pianta (2013), "Effect of Observation Mode on Measures of Secondary Mathematics Teaching", *Educational Measurement, and Psychological*, vol. 73, núm. 5, pp. 757-783.
- CHEN, Junjun y Wei Guo (2020), "Emotional Intelligence Can Make a Difference: The impact of principals emotional intelligence on teaching strategy mediated by instructional leadership", *Educational Management Administration & Leadership*, vol. 48, núm. 1, pp. 82-105.
- CHUR-Hansen, Anna y Steven McLean (2006), "On Being a Supervisor: The importance of feedback and how to give it", *Australasian Psychiatry*, vol. 14, núm. 1, pp. 67-71.
- CONTRERAS, Inés, Silvia Rittershaussen, Enrique Correa, Cristina Solís, Claudio Núñez y Nelson Vásquez (2013), "IOC, un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: su generación y validación", *Estudios Pedagógicos*, vol. 39, núm. 2, pp. 85-96.
- CROW, Gary y Dick Weindling (2010), "Learning to Be Political: New English headteachers' roles", *Educational Policy*, vol. 24, núm. 1, pp. 137-158.
- CULPEPER, Jonathan (2014), *Language and Characterization: People in plays and other texts*, Abingdon, Oxon, Routledge.
- DAY, Christopher, Qing Gu y Pam Sammons (2016), "The Impact of Leadership on Student Outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference", *Educational Administration Quarterly*, vol. 52, núm. 2, pp. 221-258. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X15616863>
- DERKS, Daantje y Arnold Bakker (2010), "The Impact of e-mail Communication on Organizational Life", *Cyberpsychology Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, vol. 4, núm. 1, en: <https://cyberpsychology.eu/article/view/4233/3277> (consulta: 16 de abril de 2020).
- EVANS, Carol (2013), "Making Sense of Assessment Feedback in Higher Education", *Review of Educational Research*, vol. 83, núm. 1, pp. 70-120.
- GIBBS, Graham (2007), *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*, Londres, Morata.
- Gobierno de Chile (2008), *Decreto N° 235. Aprueba reglamento de la Ley N° 20.248, que establece una Subvención Escolar Preferencial para niños y niñas prioritario*, Santiago de Chile, Diario Oficial de la República de Chile.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2014), *Estándares indicativos de desempeño*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- Gobierno de Chile-Ministerio de Educación (2015), *Marco de la buena dirección y el liderazgo escolar*, Santiago de Chile, MINEDUC.
- GOFFMAN, Erving (1967), *Interaction Ritual: Essays in face to face behavior*, Chicago, Aldine.
- GUBA, Égon e Yvonna Lincoln (1989), *Fourth Generation Evaluation*, Newbury Park, Sage.
- GUTIÉRREZ, Limary (2018), *Building Teacher Self-Efficacy through Administrator Feedback*, Tesis de Maestría, San Jose, San Jose State University.
- HENDERSON, Penny, Anne Ferguson-Smith y Martin Johnson (2005), "Developing Essential Professional Skills: A framework for teaching and learning about feedback", *BMC Medical Education*, vol. 5, núm. 1, pp. 1-6.
- HERNÁNDEZ-Sampieri, Roberto, Carlos Fernández y Pilar Batista (2010), *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- HERON, John (2001), *Helping the Client: A creative practical guide*, Londres, Sage.
- INSUASTY, Edgar Alirio y Lilian Cecilia Zambrano Castillo (2011), "Caracterización de los procesos de retroalimentación en la práctica docente", *Entornos*, núm. 24, pp. 73-85.
- JOHNSON, Martin y Beth Black (2012), "What's Going On? Analysing visual data to understand context-based decision-making processes", *International Journal of Research & Method in Education*, vol. 35, núm. 3, pp. 243-250.

- KERSSEN-Griep, Jeff y Paul Witt (2015), "Instructional Feedback III: How do instructor face-work tactics and immediacy cues interact to predict student perceptions of being mentored?", *Communication Education*, vol. 64, núm. 1, pp. 1-24.
- KNOCH, Ute, John Read y Janet Van Randow (2007), "Re-Training Writing Raters Online: How does it compare with face-to-face training?", *Assessing Writing*, vol. 12, núm. 1, pp. 26-43.
- KUPFERBERG, Irit (2013), "Introduction: Institutional computer-mediated troubles talk", *Language@Internet*, vol. 10, núm. 2, pp. 1-13.
- LE FEVRE, Deidrey Viviane M. J. Robinson (2015), "The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues", *Educational Administration Quarterly*, vol. 51, núm. 1, pp. 58-95.
- LEGGETT, Stacy y Kandy C. Smith (2019), "When Schools Change and Teachers Do Not: The principal's use of evaluation and feedback to impact veteran teacher effectiveness", *Journal of Cases in Educational Leadership*, vol. 22, núm. 4, pp. 32-44.
- LEITHWOOD, Kenneth, Christopher Day, Pam Sammons, Alma Harris y David Hopkins (2006), *Successful School Leadership: What it is and how it influences pupil learning*, Nottingham, University of Nottingham-NCSL-Dept. for Education & Skills.
- LEIVA, María Verónica, Carmen Montecinos y Felipe Aravena (2016), "Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores", *RELIEVE-Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, vol. 22, núm. 2, pp. 1-17.
- LI, Jinrui y Rosemary De Luca (2014), "Review of Assessment Feedback", *Studies in Higher Education*, vol. 39, núm. 2, pp. 378-393.
- LOCHMILLER, Chad (2016), "Examining Administrators Instructional Feedback to High School Math and Science Teachers", *Educational Administration Quarterly*, vol. 52, núm. 1, pp. 75-109.
- MARTÍNEZ, Felipe, Sandy Taut y Kevin Schaaf (2016), "Classroom Observation for Evaluating and Improving Teaching: An international Pettegem, performance primary school principals", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 21, núm. 2, pp. 167-188.
- McMAHON, Tim, Terry Barrett y Geraldine O'Neill (2007), "Using Observation of Teaching to Improve Quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions", *Teaching in Higher Education*, vol. 12, núm. 4, pp. 499-511.
- MEYER, Patrick, Anne Cash y Andrew Mashburn (2011), "Occasions and the Reliability of Classroom Observations: Alternative conceptualizations and methods of analysis", *Educational Assessment*, vol. 16, núm. 4, pp. 227-243.
- MORAND, David (2000), "Language and Power: An empirical analysis of linguistic strategies used in superior-subordinate communication", *Journal of Organizational Behavior*, vol. 21, núm. 3, pp. 235-248.
- MORGAN, Stephanie y Gillian Symon (2002), "Computer-Mediated Communication and Remote Management: Integration or isolation?", *Social Science Computer Review*, vol. 20, núm. 3, pp. 302-311.
- MORSE, Janice (1994), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage.
- MUIJS, Daniel, Alma Harris, Christopher Chapman, Louise Stoll y Jennifer Russ (2004), "Improving Schools in Socioeconomically Disadvantaged Areas—A review of research evidence", *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 15, núm. 2, pp. 149-175.
- MÜLLER, Magdalena, Paulo Volante, Valeska Grau y David Preiss (2013), "Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases", *Psykhé*, vol. 23, núm. 2, pp. 1-12.
- NESTEL, Debra, Fernando Bello y Roger Kneebone (2013), "Feedback in Clinical Procedural Skills Simulations", en David Boud y Elizabeth Molloy (eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*, Abingdon, Routledge, pp. 140-157.
- O'LEARY, Matt (2012), "Exploring the Role of Lesson Observation in the English Education System: A review of methods, models and meanings", *Professional Development in Education*, vol. 38, núm. 5, pp. 791-810.
- PAUL, Andrea, Kara Gilbert y Louisa Remedios (2013), "Socio-Cultural Considerations in Feedback", en David Boud y Elizabeth Molloy (eds.), *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding it and doing it well*, Abingdon Oxon, Routledge, pp. 72-95.
- PEEL, Deborah (2005), "Peer Observation as a Transformatory Tool?", *Teaching in Higher Education*, vol. 10, núm. 4, pp. 489-504.
- RAMPRASAD, Arkalgud (1983), "On the Definition of Feedback", *Behavioral Science*, vol. 28, núm. 1, pp. 4-13.
- RIGBY, Jessica G. (2015), "Principals' Sensemaking and Enactment of Teacher Evaluation", *Journal of Educational Administration*, vol. 53, núm. 3, pp. 374-392.

- RIGBY, Jessica G., Adrian Larbi-Cherif, Brooks A. Rosenquist, Charlotte J. Sharpe, Paul Cobb y Thomas Smith (2017), "Administrator Observation and Feedback: Does it lead toward improvement in inquiry-oriented math instruction", *Educational Administration Quarterly*, vol. 53, núm. 3, pp. 1-42.
- ROBINSON, Viviane (2010), "From Instructional Leadership to Leadership Capabilities: Empirical findings and methodological challenges", *Leadership and Policy in Schools*, vol. 9, núm. 1, pp. 1-26.
- ROBINSON, Viviane (2019), "Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio", *Revista Eletrônica de Educação*, vol. 13, núm. 1, pp. 123-145.
- SCHREIER, Margarit (2013), "Qualitative Content Analysis", en Uve Flick (ed.), *The SAGE Handbook of Qualitative Data Analysis*, Londres, Sage, pp. 170-184.
- SHUTE, Valerie J. (2008), "Focus on Formative Feedback", *Review of Educational Research*, vol. 78, núm. 1, pp. 153-189.
- SUSSMAN, Stephanie Watts y Lee Sproull (1999), "Straight Talk: Delivering bad news through electronic communication", *Information Systems Research*, vol. 10, núm. 2, pp. 150-166.
- TAYLOR, Eric S. y John H. Tyler (2012), "The Effect of Evaluation on Teacher Performance", *American Economic Review*, vol. 102, núm. 7, pp. 3628-3651.
- TUYTENS, Melissa y Geert Devos (2011), "Stimulating Professional Learning through Teacher Evaluation: An impossible task for the school leader?", *Teaching and Teacher Education*, vol. 27, núm. 5, pp. 891-899.
- TUYTENS, Melissa, Nienke Moolenaar, Alan Daly y Geert Devos (2019), "Teachers' Informal Feedback Seeking towards the School Leadership Team. A social network analysis in secondary schools", *Research Papers in Education*, vol. 34, núm. 4, pp. 405-424.
- VÁZQUEZ-Toledo, Sandra, Marta Liesa Orús y José Luis Bernal Agudo (2016), "El camino hacia la profesionalización de la función directiva: el perfil competencial y la formación del director de centros educativos en España", *Perfiles Educativos*, vol. 38, núm. 151, pp. 158-174.
- VELOSKI, Jon, James R. Boex, Margaret J. Grasberger, Adam Evans y Daniel B. Wolfson (2006), "Systematic Review of the Literature on Assessment, Feedback and Physicians' Clinical Performance: BEME Guide No. 7", *Medical Teacher*, vol. 28, núm. 2, pp. 117-128.
- VONDERWELL, Selma (2003), "An Examination of Asynchronous Communication Experiences and Perspectives of Students in an Online Course: A case study", *The Internet and Higher Education*, vol. 6, núm. 1, pp. 77-90.
- WEST, Mel, Mel Ainscow y Jacqui Stanford (2005), "Sustaining Improvement in Schools in Challenging Circumstances: A study of successful practice", *School Leadership & Management*, vol. 25, núm. 1, pp. 77-93.
- WILSON, Chris y Ederlyn Williams (1977), "Watergate Words. A naturalistic study of media and communication", *Communication Research*, vol. 4, núm. 2, pp. 169-178.
- YARIV, Eliezer (2009), "Principals' Informal Methods for Appraising Poor-Performing Teachers", *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, núm. 4, pp. 283-298.
- YELLAND, Cris (2011), "A Genre and Move Analysis of Written Feedback in Higher Education", *Language and Literature*, vol. 20, núm. 3, pp. 218-235.
- ZIMMERMAN, Stephanie y Melanie Deckert-Pelton (2003), "Evaluating the Evaluators: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluation", *National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin*, vol. 87, núm. 636, pp. 28-37.