



LIDERES
EDUCATIVOS
Centro de Liderazgo
para la Mejora Escolar

Nota técnica N°7 - 2019

LA RETROALIMENTACIÓN: PRÁCTICA CLAVE PARA EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO

POR: Gabriela Martini y Charles Albornoz
Universidad de Chile





La retroalimentación: Práctica clave para el liderazgo pedagógico

Gabriela Martini y Charles Albornoz

Nota técnica N° 7
Septiembre 2019

Para citar este documento:

Martini, G. y Albornoz, C. (2019). La retroalimentación: Práctica clave para el liderazgo pedagógico. Nota Técnica N° 7. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matias Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

Introducción	4
Retroalimentación para la mejora en la escuela	5
Retroalimentación como práctica para la mejora continua	6
• Desempeño esperado	6
• Evidencias de desempeño	6
• Retroalimentación y acuerdos de mejoramiento	7
• Nueva observación con foco en acuerdo de mejoramiento (evidencias)	7
• Retroalimentación con foco en los acuerdos de mejoramiento	7
Generando condiciones para el aprendizaje mutuo de docentes y estudiantes	8
Retroalimentación entre pares	9
Retroalimentación de los integrantes del equipo de gestión	10
Componentes clave de una conversación abierta al aprendizaje	10
Referencias	11

Introducción

Actualmente, el liderazgo educativo tiene el desafío de contribuir al desarrollo profesional de los docentes que integran su comunidad educativa. Al respecto, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (Mineduc, 2015) define el desarrollo de las capacidades profesionales como una de sus cinco dimensiones de prácticas para el mejoramiento educativo de los establecimientos. Específicamente, se espera que los directivos escolares logren identificar y priorizar las necesidades de fortalecimiento de las competencias de docentes y asistentes de la educación, generando modalidades de desarrollo profesional continuo (Mineduc, 2015).

Dicho fortalecimiento requiere de un trabajo focalizado, dependiendo de los tipos de estrategias planificados. Una de las principales problemáticas es precisamente definir el foco sobre el cual se centrará la gestión de los líderes educativos. Al respecto, la Ley 20.903 proporciona lineamientos para el mejoramiento de las competencias profesionales docentes, los que pueden sintetizarse en 4 ejes esenciales:

Tabla 1: Ejes para el desarrollo de capacidades profesionales docentes

APRENDIZAJE SITUADO	<ul style="list-style-type: none">• Permite a los líderes educativos orientar su gestión hacia las necesidades que sus docentes manifiesten.• Debe considerar Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Plan Mejoramiento Educativo (PME).• Debe considerar cultura escolar.
REFLEXIÓN SISTEMÁTICA SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE	<ul style="list-style-type: none">• Impacta directamente en la gestión pedagógica.• Implica concebir la retroalimentación como una práctica de aprendizaje cotidiana, continua y permanente.• Es imprescindible para formar comunidades profesionales de aprendizaje.• Es fundamental para construir trabajo colaborativo.• Los líderes educativos deben ser sus principales promotores.
TRABAJO COLABORATIVO	<ul style="list-style-type: none">• Las escuelas con mejores resultados educativos tienen una cultura de colaboración.• El impulso de los líderes es clave para lograr una cultura de colaboración.• Colaborar proporciona oportunidades de aprendizaje, gracias a la reflexión conjunta del equipo docente.• Se potencia el desarrollo personal de cada uno de sus integrantes.
COMUNIDADES PROFESIONALES DE APRENDIZAJE	<ul style="list-style-type: none">• Es imprescindible generar condiciones para el liderazgo de los docentes.• Se debe promover la confianza, la honestidad y el respeto.• Se requiere repensar el uso del tiempo y los espacios en la escuela.

Fuente: Elaboración propia, en base a información recopilada desde Mineduc.

Los cuatro ejes presentan estrategias para el desarrollo de capacidades profesionales, cuyo foco de convergencia es el centro escolar. Entonces, se propone que el foco de trabajo para el **Desarrollo Profesional Docente** sea la totalidad de la comunidad educativa. Esto, porque uno de los aspectos clave para el desarrollo de capacidades profesionales es la generación de dinámicas de trabajo colaborativo entre estamentos, lo que es esencial para el mejoramiento de la práctica docente en aula.

Al igual que la definición de un foco de trabajo y sus estrategias asociadas, se requiere de prácticas efectivas que los líderes educativos puedan ejecutar en sus respectivos contextos. Estas prácticas deben contribuir a implementar cambios fructíferos y sentar las bases que permitan contar con el apoyo externo necesario para objetivar la práctica y sugerir caminos de desarrollo coherentes y pertinentes con la pedagogía requerida por el establecimiento educativo. La retroalimentación de las prácticas de enseñanza permite asumir estos desafíos de manera transversal, ya que permite reflexionar sobre la práctica docente desde el aula e incluir a todos los participantes del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Retroalimentación para la mejora en la escuela

La práctica de la retroalimentación ha ido adquiriendo cada vez mayor importancia en el marco de los procesos de apoyo a la mejora de los aprendizajes y la gestión escolar. De ahí que su desarrollo en las escuelas y liceos es un desafío para los líderes escolares, pues deben:

- **Fomentar una cultura de evaluación.**
- **Monitorear el trabajo docente.**
- **Fomentar la coevaluación y autoevaluación.**
- **Conocer lo que pasa en sus aulas.**
- **Apoyar emocionalmente a sus docentes.**

Hattie y Timperley (2007) conceptualizan la retroalimentación como *“información proporcionada por un agente (por ejemplo, profesor, compañero, libro, padre, etcétera) con relación a los aspectos del desempeño o comprensión de una persona”* (p. 81). Desde esta perspectiva, la **retroalimentación** cobra espacio **en al menos dos ámbitos** del proceso de enseñanza-aprendizaje: la retroalimentación para la mejora de los **aprendizajes** de los estudiantes y la retroalimentación para la mejora de la **enseñanza**, es decir, el desempeño docente. Desde la primera perspectiva, involucra la retroalimentación que el docente efectúa a los estudiantes en determinados contextos. Desde la segunda, encontramos dos instancias para la retroalimentación: la realizada entre pares y la que efectúa un mentor o directivo a el docente. Respecto a esto último, cabe recordar que la Ley N° 20.903, o Ley de Desarrollo Profesional Docente, establece la necesidad de una retroalimentación profesional continua, adecuada y pertinente.

En todos los casos, el desempeño, sea de estudiantes o docentes, se estima en relación con referentes a alcanzar, pudiéndose entonces, distinguir la brecha existente entre un estado específico de desempeño y el ideal establecido por metas, objetivos o aprendizajes esperados. Las prácticas de retroalimentación se integran al proceso de enseñanza-aprendizaje, buscando acortar lo más posible esta brecha, mediante la identificación de las claves necesarias para alcanzar un mejor rendimiento y, consecuentemente, un nivel óptimo de aprendizaje o de desempeño. La retroalimentación, por tanto, se enfoca en identificar los elementos que mejor explican el rendimiento actual y proporcionar aquellos que permitan alcanzar un progreso en este.

Usualmente, se ha considerado la retroalimentación como una instancia principalmente correctiva lo que, en los hechos, ha impedido indagar todas las potencialidades que presenta para el liderazgo escolar. Ello porque usualmente se ha desarrollado en el marco de procesos evaluativos tradicionales, que han puesto el foco en el ámbito punitivo y no formativo. En este sentido, entender la retroalimentación como una práctica cotidiana de gestión pedagógica, implica situarla bajo el enfoque de evaluación formativa. De acuerdo a este enfoque, las evidencias del desempeño de los estudiantes se deben interpretar y usar, por parte de docentes y estudiantes, para tomar decisiones acerca de los siguientes pasos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, decisiones que probablemente serán mejores, o mejor fundadas, que las que se habrían tomado en ausencia de dicha evidencia (Black y Wiliam, 2009).

Antes de abordar las especificidades de la retroalimentación desde la perspectiva de su aplicación en diferentes instancias de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cabe considerar elementos esenciales a este ejercicio.

Retroalimentación como práctica para la mejora continua

Un aspecto esencial para la instalación de la retroalimentación como una práctica permanente es reconocer su carácter imprescindible dentro de un proceso formativo y evaluativo de mayor alcance. Su aplicación esporádica y circunstancial poco ha contribuido a dicho propósito y, en la práctica, reduce sustantivamente su potencialidad.

A continuación, la Figura 1 esquematiza este proceso.

Figura 1: Pasos del proceso de retroalimentación



El esquema propone un proceso de carácter cíclico. Esto significa que cuando se completa el ciclo, según lo propuesto en el esquema, y se vuelven a mirar los referentes de desempeño, debería observarse una mejora en los mismos. Para que esto suceda, se requieren varias acciones:

1. DESEMPEÑO ESPERADO:

Es necesaria una planificación que comience con los referentes y criterios de éxito del desempeño a alcanzar, ya sea en términos de logros de aprendizajes de estudiantes (en una prueba, trabajo grupal) o en el ejercicio docente (desarrollo de una actividad pedagógica).

2. EVIDENCIAS DE DESEMPEÑO:

El segundo paso requiere un ejercicio de observación que permita recopilarlas de manera rigurosa, pues estas son centrales para fundamentar la retroalimentación como una práctica necesaria, con base en argumentos fundados en base a la calidad de la evidencia. Para lograr este cometido, es necesario:

- Definir procedimientos para recopilar y sistematizar información (evidencia) confiable acerca del desempeño esperado.
- Diseñar, con base en los criterios, herramientas de registro precisas para la observación (pautas con criterios o ámbitos de observación).
- Reflexionar a partir de la evidencia sistematizada en contraste con un marco de actuación previamente definido y compartido con los docentes.
- Definir, considerando los criterios, prioridades y desafíos para una nueva observación.
- Generar las condiciones para ampliar los participantes del proceso, facilitando el protagonismo de los pares y de los líderes medios.

3. RETROALIMENTACIÓN Y ACUERDOS DE MEJORAMIENTO:

Para la ejecución del tercer paso se requieren registros de observación suficientes y necesarios, que contribuyan a motivar, en quien es retroalimentado, una reflexión crítica y contextualizada sobre el propio desempeño, lo que Shön (1987) ha denominado reflexión sobre la acción. El objetivo de esta práctica es obtener resultados y aprendizajes a ser incorporados, como parte de una mejora en el desempeño.

Son elementos clave para realizar una buena retroalimentación:

- Establecer un proceso continuo, frecuente y oportuno de retroalimentación a todos los profesores y profesoras.
- Establecer el foco de la observación y retroalimentación de manera compartida.
- Generar un ambiente de cordialidad y respeto. Retroalimentar en función de evidencias argumentadas, centrándose en la práctica y no en la persona.
- Recordar que la retroalimentación debe ser constructiva, y es de carácter formativo.

Por el contrario, lo que no se recomienda hacer en este tipo de procesos, es:

- Entregar al retroalimentado información desconocida, que le resulte sorprendente y ajena a su trabajo, o bien, un exceso de la misma.
- Realizar entrevistas en tiempos reducidos o con interrupciones.
- Improvisar la entrevista.
- Tener un criterio rígido sobre lo que “está bien o está mal” y querer imponerlo.
- Acompañar sólo a quienes están próximos a nuestros puntos de vista y actitudes.
- Acelerar la búsqueda de soluciones, lo que se denomina “tiranía de las urgencias”.

Esta retroalimentación cobra sentido al momento de entregarle al docente una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras, estableciendo compromisos de mejora.

4. NUEVA OBSERVACIÓN CON FOCO EN ACUERDO DE MEJORAMIENTO (EVIDENCIAS):

En esta instancia, se vuelve a evaluar la práctica docente en aula, pero ahora con criterios que permitan dar cuenta del proceso de reflexión y aprendizaje motivado por las prácticas de retroalimentación. Lo anterior es necesario para mantener una coherencia entre las prácticas o estrategias a observar y los criterios para evaluar el desempeño durante la nueva observación. Esta evaluación debe contribuir a que el docente tome decisiones que contribuyan progresivamente al mejoramiento de su desempeño. El sentido formativo de la evaluación reside en el supuesto de pensar que la información que se le proporcionó va a estimular al docente a realizar los cambios pertinentes.

5. RETROALIMENTACIÓN CON FOCO EN LOS ACUERDOS DE MEJORAMIENTO:

Por su parte, el quinto paso corresponde a una nueva retroalimentación de desempeño, una nueva instancia de evaluación que permita acercarse a los resultados desde una perspectiva formativa, en función de los referentes esperados. Ello le da continuidad al ciclo, al acercarse nuevamente a los referentes, pero esta vez, después de todo un proceso formativo desarrollado por medio de la retroalimentación.

Generando condiciones para el aprendizaje mutuo de docentes y estudiantes

Dentro de los procesos de enseñanza - aprendizaje, la evaluación es una instancia que se potencia de manera significativa por medio de la retroalimentación. Canabal y Margaref (2017) indagan en el potencial de la retroalimentación para mejorar la instancia de evaluación desde el enfoque de evaluación formativa. Sobre la finalidad de la retroalimentación, las autoras señalan: *“Desde la perspectiva del profesor/a se concibió como la oportunidad para recoger evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes con la finalidad de adecuar/ajustar su docencia y, si fuera necesario, rediseñar el entorno de aprendizaje”* (p. 159).

Un aspecto interesante que surge de lo planteado por las autoras es que, desde un enfoque formativo, el aprendizaje que se desarrolla durante el proceso de retroalimentación es mutuo o de doble sentido. El carácter formativo que contiene la evaluación, mediante una adecuada retroalimentación, está dado por el hecho que, en esta instancia, no es únicamente el estudiante quien toma conocimiento de cierta información sobre su desempeño, sino que el docente también tiene oportunidad de recibir retroalimentación sobre sus prácticas docentes, produciéndose un flujo de información en sentido mutuo.

Ahora bien, el compromiso con el aprendizaje de docentes y estudiantes no debe concebirse como producto de una actitud voluntarista ante el proceso educativo; por el contrario, son los líderes educativos quienes generan las condiciones para que ello suceda. Lo anterior responde a una concepción de liderazgo innovadora respecto al rol asumido tradicionalmente.

Un líder educativo para el cambio y la mejora educativa indaga en la **cultura** escolar de su establecimiento. Es en ella donde puede hallar puntos comunes que le permitan propiciar el diálogo y la colaboración. También, esta cultura debe ser escenario para que docentes y estudiantes desarrollen todas sus capacidades, por lo que los líderes educativos deben fomentar la construcción conjunta de su comunidad, incentivando a sus participantes a asumir riesgos y aprender de sus errores.

Los líderes cumplen el rol de mediadores o facilitadores del cambio. Lo conducen, nunca lo imponen. Propician el diálogo, pero no lo monopolizan. Incentivan a su comunidad a asumir nuevos desafíos, sin miedo a equivocarse, porque entienden que en el error se encuentra la primera semilla del aprendizaje.



Retroalimentación entre pares

La retroalimentación entre pares es una modalidad de aprendizaje y evaluación que ofrece grandes oportunidades para generar una cultura de mejoramiento de la enseñanza. Este tipo de retroalimentación implica un trabajo conjunto, donde un docente observador ofrece su acompañamiento y experiencia a otro docente, el cual, en calidad de observado, se ve desafiado respecto a su concepción y práctica pedagógica aplicada en el aula.

A este respecto, existen dos modalidades de retroalimentación recomendadas por el Mineduc, las cuales resultan especialmente pertinentes para el desarrollo de trabajo entre pares. Se trata de las caminatas pedagógicas y los coaching entre pares. Las primeras corresponden a visitas que un grupo pequeño de docentes (no más de cuatro) realizan a un aula, con el fin de observar un foco específico de aprendizaje, para luego entregar la retroalimentación correspondiente. La segunda requiere la conformación de pares o duplas de docentes, quienes se reúnen periódicamente a reflexionar sobre sus prácticas en aula, como una estrategia de retroalimentación mutua.

Lo que comparten ambas modalidades es el fomentar la retroalimentación como una práctica colaborativa, que permite ver en perspectiva la propia práctica pedagógica. La posibilidad de, por ejemplo, observar el comportamiento y desempeño de un grupo de estudiantes ante diferentes docentes, ofrece una valiosa oportunidad para revisar críticamente la propia práctica pedagógica.

Ahora bien, la calidad de pares entre los participantes del proceso es variable y no necesariamente implica una igualdad respecto al cargo que ocupen en la estructura organizacional de la escuela. Troncoso y Hawes (2006) señalan acertadamente que ser pares en la disciplina no significa serlo en cuanto a la enseñanza. Es la experiencia de la práctica pedagógica la que termina por definir un tipo de enseñanza.

El desafío de formar comunidades profesionales de aprendizaje está estrechamente vinculado con la necesidad de fomentar el trabajo colaborativo y, por tanto, una cultura de colaboración al interior de las comunidades. La retroalimentación entre pares es un proceso de reflexión sobre la enseñanza, que contribuye significativamente al logro de dichos objetivos.

Ciertamente, el juicio sobre lo que es una buena enseñanza puede variar entre pares, incluso entre departamentos al interior de una comunidad educativa. Es por esto que algunos juicios emitidos pueden herir las sensibilidades de quienes son evaluados. Sin embargo, lo anterior se puede solucionar si se reconoce la existencia de una cultura escolar común, donde la mejora continua sea un pilar fundamental. En este punto, corresponde a los equipos directivos incorporar como elementos claves de la cultura escolar la mejora continua y el Desarrollo Profesional Docente.

Los líderes educativos son los encargados de impulsar modalidades de retroalimentación focalizadas en las prácticas pedagógicas en aula (aprendizaje situado). Ello no obsta que puedan tener proyección institucional, sin embargo, el liderazgo pedagógico tiene que enfocarse en el trabajo en aula que es, en última instancia, el espacio donde se manifiestan y hacen más visibles las necesidades de los docentes.

Retroalimentación de los integrantes del equipo de gestión

La retroalimentación es una estrategia para el mejoramiento del desempeño docente que, observada desde la perspectiva del liderazgo escolar, requiere ser acompañada de estrategias comunicativas que permitan, por una parte, acceder a aquella información valiosa sobre el desempeño docente, para luego evaluar y discutir aquellos aspectos a mejorar.

Dentro de una comunidad educativa se desarrollan dinámicas comunicativas y sociales complejas, asumidas como problemáticas por parte de los líderes educativos. Estas situaciones problemáticas emergen con frecuencia cuando se aborda el desempeño docente. En este contexto, los líderes educativos muchas veces se encuentran con la disyuntiva entre hacer explícitas sus inquietudes respecto al trabajo docente, o bien mantener el equilibrio de las relaciones interpersonales al interior de la comunidad. Asumen que abordar un desempeño considerado deficiente mermaría la confianza del docente y tensionaría las relaciones a posteriori.

Entonces, la retroalimentación no solo implica el traspaso de información relevante sobre el desempeño, sino que, además, es necesario el desarrollo de facultades comunicativas para que dicha información sea recibida por los docentes con una mirada crítica, que fomente su proactividad para proponer nuevos cursos de acción en los casos que esto sea pertinente. La construcción de una comunidad educativa abierta al diálogo sobre sus procesos educativos es inherente al mejoramiento de la enseñanza.

El modelo de comunicación abierta al aprendizaje (*open to learning conversation*) estudiado por Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) puede entenderse como una estrategia que facilita el desarrollo de la retroalimentación. Este modelo se enfoca en el liderazgo de procesos de mejora, bajo situaciones cuyo abordaje requiere del diálogo y entendimiento entre los involucrados. Establecer una conversación abierta al aprendizaje supone que este es un proceso que nunca está exento de conflictos. Es por ello que en un diálogo de este tipo, el líder educativo es un participante más en la búsqueda de soluciones. Lo anterior supone evitar afirmaciones preconcebidas, que impidan a la contraparte abrirse a un diálogo receptivo, manteniendo siempre el flujo comunicativo mediante preguntas que inviten a participar, y constatando permanentemente lo expresado para, así, establecer puntos comunes de entendimiento.

La estrategia de conversaciones abiertas al aprendizaje son un importante complemento para la modalidad de visitas al aula, propia de la retroalimentación, ya que las evidencias sobre el desempeño recabadas durante estas visitas son el sustento para la celebración de conversaciones fundadas en la práctica efectivamente observada.

No obstante, el desarrollar una conversación abierta al aprendizaje no implica necesariamente el haber llegado a acuerdos concretos sobre lo que se ha de mejorar. cabe destacar que abre el camino para un trabajo de retroalimentación, al explicitar las posturas y extender el diálogo a todos los participantes.

Un liderazgo educativo debe ser siempre consciente de que el aprendizaje es un proceso que se construye en conjunto y que él también está aprendiendo a desempeñar su cargo al desarrollar dinámicas de retroalimentación mediante una conversación abierta al aprendizaje.

Componentes clave de una conversación abierta al aprendizaje:

- **Describa su preocupación como punto de vista.**
- **Describa en qué se basa su preocupación.**
- **Invite a otros a señalar su punto de vista.**
- **Parafrasee y compruebe el punto de vista del otro.**
- **Detecte y compruebe los supuestos importantes.**
- **Establezca una base común.**
- **Diseñe un plan.**

REFERENCIAS

- Anijovich, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Canabal C., Margaref L. (2017). *La reflexión dialógica en la formación inicial del profesorado: Construyendo un marco conceptual*.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Review of Educational Research*. Marzo 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81–112.
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar*. Santiago: Mineduc.
Recuperado desde: http://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf
- Robinson, V., Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why: Best evidence synthesis iteration (BES)*. New Zealand: Ministry of Education.
- Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Troncoso, K. y G. Hawes, (2006). *A propósito de la evaluación por pares: La necesidad de semantizar la evaluación y las prácticas docentes*. *Perspectiva Educativa*, 48, 59-72.