

**LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y
Humanidades, Asunción, Paraguay.**

ISSN en línea: 2789-3855, marzo, 2025, Volumen VI

Retroalimentación en la Auditoría de Seguimiento a la Auditoría Regular General en un plantel educativo

Feedback in the follow-up audit to the general regular audit
in an educational institution

Flavio Eduardo Álvarez Álvarez

flavio.alvarez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-3376-6220>
Ministerio de Educación del Ecuador
Azogues – Ecuador

Félix Arturo Lanchi Chamba

felix.lanchi@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-2404-306X>
Escuela de Educación Básica Quillosisa
Pasaje – Ecuador

Blanca Jaquelin Robles Rojas

jaqueline.1988-25@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6174-1482>
Escuela de Educación Básica Julio
Andrade Tenán
Cañar – Ecuador

Teresa Maribel Fernández Pineda

maritere.f.28@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-7703-7495>
Escuela de Educación Básica Emilio Abad
Azogues – Ecuador

Nely Guadalupe Espinoza Garzón

nely.espinoza@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-5209-4048>
Unidad Educativa Víctor Hugo Abad
Zhud – Ecuador

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3688>

Artículo recibido: 14 de marzo de 2025.

Aceptado para publicación: 28 de marzo de 2025.

Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.


Redilat
Red de Investigadores
Latinoamericanos

NÚMERO

DOI: <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3688>

Retroalimentación en la Auditoría de Seguimiento a la Auditoría Regular General en un plantel educativo

Feedback in the follow-up audit to the general regular audit in an educational institution

Flavio Eduardo Álvarez Álvarez¹

flavio.alvarez@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0007-3376-6220>
Ministerio de Educación del Ecuador
Azogues – Ecuador

Félix Arturo Lanchi Chamba

felix.lanchi@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0001-2404-306X>
Escuela de Educación Básica Quillosisa
Pasaje – Ecuador

Blanca Jaquelin Robles Rojas

jaqueline.1988-25@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-6174-1482>
Escuela de Educación Básica Julio Andrade Tenán
Cañar – Ecuador

Teresa Maribel Fernández Pineda

maritere.f.28@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-7703-7495>
Escuela de Educación Básica Emilio Abad
Azogues – Ecuador

Nely Guadalupe Espinoza Garzón

nely.espinoza@educacion.gob.ec
<https://orcid.org/0009-0002-5209-4048>
Unidad Educativa Víctor Hugo Abad
Zhud – Ecuador

Artículo recibido: 14 de marzo de 2025. Aceptado para publicación: 28 de marzo de 2025.
Conflictos de Interés: Ninguno que declarar.

Resumen

Este trabajo permitió saber cómo fue la retroalimentación en la Auditoría de Seguimiento a la Auditoría Regular General (A-SARG), en la Unidad Educativa Nicanor Aguilar Maldonado de la provincia del Azuay, cantón Gualaceo, parroquia San Juan. Los referentes teóricos conceptuales asumidos y contextualizados, corresponden a los aportes sobre la práctica reflexiva en la auditoría educativa, así como sus principios y fundamentos planteados por Schön (1987), Seré (2021), Quiroga y Aravena (2020), Anijovich (2007, 2017), Muñoz (2020) y otros. La investigación se organizó en conformidad al enfoque cualitativo-exploratorio, paradigma socio crítico y estudio de caso como metodología. Para recolectar la información se empleó la revisión documental y la entrevista semiestructurada. La muestra de la población total es intencional y abarca a dos directivos, cuatro profesores y dos auditores, considerando su participación en A-SARG. La interpretación, triangulación y discusión de los hallazgos fue posible gracias a la técnica del grillado o segmentación. La investigación se llevó a

¹ Autor de correspondencia.


cabo en cuatro fases: teórica, diagnóstica, análisis de resultados y elaboración de la propuesta. La entrevista fue sometida a la validación de tres expertos auditores que reconocieron su pertinencia por el promedio igual o superior a 4 puntos sobre 6 posibles. Entre los resultados se destaca la competencia que muestra el auditor en base a las habilidades blandas y profesionales, aún sin contar con instrucciones de cómo realizar la retroalimentación. Como conclusión, la retroalimentación en la A-SARG constituye un proceso fuerte para la mejora institucional, pero necesita ajustes en la metodología, comunicación y aplicación.

Palabras clave: Auditoría educativa, retroalimentación, estándares de calidad educativa, A-SARG.

Abstract

This work allowed us to know how the feedback was in the Follow-up Audit to the General Regular Audit (A-SARG), in the Nicanor Aguilar Maldonado Educational Unit in the province of Azuay, Gualaceo canton, San Juan parish. The theoretical conceptual references assumed and contextualized correspond to the contributions on reflective practice in educational auditing, as well as its principles and foundations proposed by Schön (1987), Seré (2021), Quiroga and Aravena (2020), Anijovich (2007, 2017), Muñoz (2020) and others. The research was organized in accordance with the qualitative-exploratory approach, socio-critical paradigm and case study as methodology. Document review and semi-structured interviews were used to collect the information. The sample of the total population is intentional and includes two managers, four teachers and two auditors, considering their participation in A-SARG. The interpretation, triangulation and discussion of the findings was possible thanks to the gridding or segmentation technique. The research was carried out in four phases: theoretical, diagnostic, analysis of results and preparation of the proposal. The interview was submitted to validation by three expert auditors who recognized its relevance by the average equal to or greater than 4 points out of 6 possible. Among the results, the competence shown by the auditor based on soft and professional skills stands out, even without having instructions on how to provide feedback. In conclusion, feedback in the A-SARG constitutes a strong process for institutional improvement, but needs adjustments in methodology, communication and application.

Keywords: educational audit, feedback, educational quality standards, A-SARG

Todo el contenido de LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, publicado en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons. 

Cómo citar: Álvarez Álvarez, F. E., Lanchi Chamba, F. A., Robles Rojas, B. J., Fernández Pineda, T. M., & Espinoza Garzón, N. G. (2025). Retroalimentación en la Auditoría de Seguimiento a la Auditoría Regular General en un plantel educativo. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 6 (2), 1141 – 1158. <https://doi.org/10.56712/latam.v6i2.3688>

INTRODUCCIÓN

En Chile, Colombia y Ecuador se implantó un nuevo sistema de supervisión que garantice la calidad educativa. Es así que, DeGrauve (2008) propone que las instituciones educativas, a más de recibir supervisión, evaluación y control, deben disponer también de apoyo constante en lo pedagógico y administrativo. Casi todos los países en el mundo cuentan con sistemas de supervisión y acompañamiento, pero suele sesgarse únicamente al control.

Para Biler y Reyes (2017), auditar significa aplicar un proceso de revisión exhaustiva por parte de un profesional calificado con el propósito de verificar la correcta elaboración de procedimientos, informes o cualquier actividad institucional. Aguerro (2013) comunica que los controles desarrollados en el ámbito de la supervisión deben estar encadenados al mejoramiento de los aprendizajes y constituirse en los lineamientos de actuación del profesional que efectúa la auditoría. Concomitantemente, el auditor educativo debe tener la suficiente ética, experticia y conciencia clara de lo que va a examinar para garantizar buenos resultados.

En el Sistema Educativo Nacional del Ecuador existen hasta el momento cuatro tipos de auditoría educativa que constatan el cumplimiento de los estándares de calidad educativa: Auditoría Regular General (ARG) cada cinco años para las que alcancen un nivel de cumplimiento en verde (igual o superior al 70%), 3 años para las que logren amarillo (de 30% a 69,99%) y entre uno a dos años para las que obtengan rojo (de 0% a 29,99%); Auditoría de Seguimiento a la Auditoría Regular General (A-SARG) en los planteles cuyo porcentaje es menor al 70%, o sea, con alerta en rojo o amarillo, llegando a verificar únicamente el cumplimiento de los estándares no cumplidos o en proceso dentro de la ARG, lo que no implica cambio de porcentaje; Auditoría Especial de Fiscalización (AEFi) para instituciones particulares o fiscomisionales que desean convertirse en fiscales, para ello se verifican la totalidad de estándares a fin de dar paso o no a la solicitud de acuerdo al nivel de cumplimiento obtenido y; Auditoría Especial de Renovación y Control (AERC) que sirve para comprobar si están en regla los requisitos de creación y funcionamiento en los planteles de sostenimiento particular y fiscomisional.

En cualquiera de los casos, la auditoría educativa debe ejercer el monitoreo a la gestión, sin ser coercitiva ni distar de la asesoría. Por consiguiente, asoma la figura del auditor educativo, para cumplir con funciones diferentes pero complementarias a las del asesor. Mientras el segundo apoya el cumplimiento de los estándares de calidad educativa, el primero evalúa ese cumplimiento. Es complicado que una de las figuras funcione por sí sola o quiera copar las responsabilidades inmanentes a las dos, ya que implicaría volver al sistema anterior de supervisión, donde el funcionario era juez y parte.

El Ministerio de Educación del Ecuador (2013) plantea en el Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa (MNASGE), que la principal función del auditor educativo es efectuar la evaluación externa sobre los niveles de logro obtenidos por los planteles en referencia a los estándares de calidad educativa e informar a las autoridades y al sistema educativo lo detectado en el proceso. Para tal fin, el Ministerio de Educación del Ecuador (2017) ha definido 55 estándares de calidad en el acuerdo ministerial 00091-A, tras la reformatoria a los acuerdos ministeriales 0482-2012 y 00026-A-2026, distribuidos en Gestión Escolar (18), Desempeño Directivo (21) y Desempeño Docente (16).

Tabla 1

Comparativo de los Acuerdos Ministeriales 0482-2012, 00026-A-2017 y 00091-A-2017

Estándares	A.M. 0482-12	A.M. 00026-A-17	A.M. 00091-A-17
Gestión Escolar	32	22	18
Desempeño Directivo	53	24	21
Desempeño Docente	42	24	16

Total	127	70	55
--------------	-----	----	----

Este proceso, subyace en subprocesos basados en los principios del MNASGE, siendo uno de ellos, la retroalimentación durante la visita de auditoría educativa a todos los aspectos evaluados. Dentro de la A-SARG, también consta la retroalimentación como uno de los roles fundamentales del auditor educativo, lo que se convierte en el objetivo del presente estudio, enfocado en la forma como se desarrolla y las condiciones idóneas para la planeación, implementación, clima adecuado, espacio de reflexión y actitud ante el cambio. Cabe anotar que las A-SARG inician en el año 2016 a nivel de la Coordinación de Educación Zonal 6, lo que conlleva la retroalimentación en las fases de ejecución, donde se efectúan cuatro observaciones áulicas lideradas por el directivo, con acompañamiento del auditor educativo y retroalimentación pertinente, para evitar que el proceso se convierta en simple revisión documental u observación pasiva.

Llevar a cabo la retroalimentación en una A-SARG involucra seguir un procedimiento definido por momentos. En un primer momento, antes de la observación de clase es necesario revisar el cronograma de acompañamiento, solicitar los horarios y distributivos, revisar la planificación de los docentes, verificar la ficha de observación áulica anterior y coordinar con el equipo directivo que va a realizar la observación. En un segundo momento, el auditor acompaña al directivo durante cuatro clases observadas para llenar el aplicativo correspondiente, triangular la información con el leccionario, la planificación y el registro de actividades docentes, mirar el trabajo individual o cooperativo de los estudiantes y revisar cuadernos, textos escolares o tareas estudiantiles. En el tercer momento, terminada la observación áulica, asiste a la retroalimentación realizada por el directivo a cada docente, retroalimenta al directivo sobre la retroalimentación efectuada para destacar sus fortalezas y apoyar sus debilidades, incitando al cumplimiento de los compromisos establecidos. Con esta información, ajusta el aplicativo y presenta los hallazgos al líder del equipo de auditoría.

En la literatura especializada, no se han detectado trabajos relacionados al tema investigativo. No obstante, se realiza la extrapolación desde la práctica educativa docente, evaluación de los aprendizajes y retroalimentación formativa, evidenciando aportes de Quezada y Salinas (2021), Canaval y Margalef (2017), Contreras y Zúñiga (2018) y Garcés et al. (2019), quienes coinciden en que la retroalimentación constituye el espacio de diálogo entre el evaluador y el evaluado.

El hecho que el docente reflexione sobre su propia visión del proceso de enseñanza, en coordinación con el equipo directivo, es uno de los requisitos que admite la mejora de la calidad y dan cabida a la retroalimentación en una A-SARG (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016). Este monitoreo constante por parte de los acompañantes pedagógicos internos o de un agente externo hará que el profesor mire los frutos de su compromiso y esfuerzo. De la misma manera, Salgado (2019) da a conocer que el monitoreo pedagógico es una misión para el directivo institucional, que permite recabar información confiable en pos del mejoramiento del desempeño docente. Con ello, los profesores no se sienten solos y tienen la seguridad que su trabajo está siendo bien realizado o lo pueden fortalecer con las recomendaciones del acompañante pedagógico durante la retroalimentación.

El acompañamiento docente debe reforzarse con la retroalimentación que brinda el auditor educativo al equipo directivo, de tal modo que el docente tenga pleno conocimiento de lo que debe mejorar y las fortalezas que dispone. Aquí, la observación áulica es la estrategia más utilizada para detectar aspectos de manera sistemática, objetiva y lógica sobre lo que pasa en el aula, a fin de operar un análisis conjunto entre observador y observado, logrando una retroalimentación pertinente. Esta reflexión se efectúa previa convocatoria, en un lugar adecuado, estableciendo compromisos de ambas partes y registrándolos en la rúbrica destinada para el efecto. Es imprescindible el uso de un lenguaje apacible pero formal para bajar las tensiones del momento, comenzando por recalcar las fortalezas y

enfocar luego las situaciones que se deben mejorar. Por último, se deben firmar las actas de retroalimentación y entregar una copia al docente, con lo acordado durante la actividad.

Bajo la perspectiva de Contreras (2014), Sadler (1989), Quiroga y Aravena (2020) y Ramaprasad (1983), la retroalimentación se considera una comparación entre un estado inicial referente y otro final deseado, con acciones que logren cerrar la brecha existente y den una condición ideal. En pocas palabras, debe existir un punto de partida que con acciones eficientes y concretas permitan alcanzar un punto de llegada ligado a la calidad, logrando el cambio de una situación por otra adecuada según los parámetros establecidos.

Para Anijovich (2019), la retroalimentación es un mecanismo que mejora el aprendizaje, con elevada ganancia cognitiva y enriquecimiento de interacciones entre el auditor educativo y el directivo. Ello implica alto nivel de conocimientos por parte del auditor ante el trato afable que debe proporcionar al directivo, acentuando la función formativa del subproceso de retroalimentación. Por ende, se sustenta en la reflexión metacognitiva que propicia la toma de decisiones acertadas basadas en una relación sinérgica y un diálogo asertivo.

Según Muñoz (2020), algunos miembros del equipo directivo institucional consideran imprecisa la retroalimentación al llegarla a confundir con evaluación y pensar que el auditor educativo ubica una calificación a lo realizado por ellos. En realidad, es todo lo contrario, porque se pretende mejorar antes que evaluar actividades, acciones o actitudes. Sin embargo, algunas personas no poseen las condiciones idóneas para retroalimentar y prefieren terminar felicitando al observado a pesar de existir elementos débiles, esto con el afán de evitar confrontaciones. Existen diferencias significativas entre lo que es y lo que no es la retroalimentación.

Tabla 2

Lo que es y lo que no es la retroalimentación

Lo que es	Lo que no es
Ayuda con corresponsabilidad.	Evaluación, crítica, reproche, consejo.
Proceso natural orientado a diferentes contextos.	Atención exclusiva a una de las partes.
Específica y concreta.	General y abstracta.
Diálogo continuo focalizado a comportamientos de mejora.	Sin opción a acuerdos, impuesta.
Oportuna.	Inoportuna y desproporcionada.
Congruente.	Incongruente.
Facilita el crecimiento profesional/ personal.	Focaliza asuntos que se hallan fuera del control de la persona.
Planificada.	Improvisada.
Objetiva y precisa.	Subjetiva y ambigua
Práctica permanente.	Práctica esporádica y circunstancial.
Genera reflexión, aprendizaje, efectividad y nuevas prácticas en el proceso.	Reproducción de acciones, prácticas reiterativas, poca efectividad en los resultados del plan de mejora.

Bajo esta condición, los entendidos en la materia proponen diferentes tipos de retroalimentación que los entes encargados de ejecutarla pueden utilizar, especialmente los auditores educativos. Gipps y Tunstall (1996) plantean cuatro tipos: retroalimentación evaluativa de premios y castigos, retroalimentación evaluativa de aprobación y desaprobación, retroalimentación descriptiva del trabajo realizado o lo que carece y, retroalimentación descriptiva que conlleva reflexión en base al criterio del

observador. Quiroga y Aravena (2020) presentan la retroalimentación autoritaria prescriptiva, informativa o confrontacional y la facilitadora catártica, catalítica o de apoyo.

Por su parte, Contreras y Zúñiga (2018) consideran cuatro tipos: retroalimentación como corrección, retroalimentación como elogio, retroalimentación como descripción de lo no logrado y retroalimentación como mejora proyectiva. Igualmente, Ávila (2009) aporta con la retroalimentación constructiva que fortalece áreas de oportunidad y la retroalimentación apreciativa que destaca aspectos positivos o negativos. Por último, se proponen para una A-SARG los tipos de retroalimentación descritos por Llamazares y Pacheco (citados por Espinoza, 2021), que tienen estrecha relación con los propuestos por Leiva, Montesinos y Aravena (2016): positiva cuando destaca lo acertado, negativa al informar aspectos deficientes y bipolar que invita a mejorar después de comunicar lo positivo o negativo.

Los aportes de Anijovich y Cappelletti (2017) dan la pauta para asegurar que los directivos son distintos en su forma de ser y actuar, por lo que se deben adoptar diferentes posturas y estrategias variadas por parte de los auditores educativos al momento de ejecutar la retroalimentación. Alega DePree (como se citó en Gento et al., 2012) que la capacidad demostrada por el auditor en la retroalimentación a docentes y directivos es muy importante, pues, les ayuda a superar obstáculos y permite que cumplan sus objetivos individuales y colectivos. Al contrario, Chávez y Maquera (2019) solamente se enfocan en los objetivos comunes que debe propender el auditor educativo a través de la retroalimentación. En definitiva, es parte del rol del acompañante pedagógico, sea directivo o auditor, orientar al actor educativo que está siendo retroalimentado en la A-SARG, con empatía y demostrando habilidades comunicativas idóneas.

Se sabe a ciencia cierta, que la retroalimentación no se da a todas las personas, puesto que requiere de habilidades y criterios específicos para su eficacia en la consecución de la reflexión pedagógica y la metacognición. Con el aporte de LeFevre y Robinson (2015), se descubre que el auditor tiene seis habilidades para retroalimentar: expresa su opinión basada en evidencias concretas para llegar a una solución; busca comprensión desde el directivo escuchando con respeto sus quejas, emociones y preocupaciones; verifica el entendimiento del directivo y está presto a reacciones erradas que podrían darse; apoya al directivo en la consecución de puntos de vista alternativos; examina sus propias percepciones o equivocaciones que debe corregir y; concuerda con el directivo en soluciones integradoras. De igual manera, el auditor educativo necesita poseer habilidades personales ligadas al desempeño social, comportamiento, forma de ser, liderazgo y manejo emocional con habilidades blandas, así como, competencias profesionales que se constituyen en habilidades duras (Chávez y Maquera, 2019). Estas habilidades deben complementarse con las de tipo comunicacional y pueden ser innatas o adquiridas dentro del contexto formal o informal, haciendo del auditor educativo, un profesional a carta cabal, innovador, combativo, persistente, visionario, resiliente, creativo, que sepa manejar conflictos y lidiar con emociones variadas.

Carecer de las habilidades descritas deriva en el fracaso laboral, arrastrando con ello a las personas que dependen de la retroalimentación. A más de eso, ciertas actitudes deterioran la objetividad en la retroalimentación y evaluación, debiendo el auditor ser imparcial en todo instante, honesto, discreto, sincero, diplomático, presto a sugerencias, observador, firme en sus aseveraciones, seguro de sí mismo, paciente, tolerante y con capacidad de adaptación elevada. Siguiendo la misma ruta de ideas, Maldonado (2020) delimita las dimensiones del perfil profesional del auditor al momento de retroalimentar: conocimientos necesarios; cumplimiento de tareas; valores y actitudes y; destrezas desarrolladas al cumplir con la función.

Así mismo, plasma diferentes aspectos en los rasgos cognitivos, valorativos, actitudinales y emocionales. Rasgos cognitivos constituyen el dominio de normas y procedimientos; manejo de software en Word, Excel y Power Point básicamente; adaptabilidad y flexibilidad en campos diversos;

capacidad para argumentar, emitir juicios, evaluar con objetividad, interpretar y comprender la normativa; habilidad de análisis, síntesis, inferencial lógica, de ordenamiento sistemático y jerárquico de la información; capacidad de organización secuencial de tareas, escucha activa a diversos actores y mejora continua de procesos. Los rasgos valorativos planteados corresponden a la responsabilidad, eficiencia, orden, organización, honestidad profesional, formalidad, puntualidad, ética, eficacia, colaboración, trato cordial, respeto a la cultura institucional, sinceridad, confidencial, proactividad y humildad profesional. Entre los rasgos actitudinales y emocionales constan la colaboración, respeto jerárquico, sistematicidad, organización, uso eficiente del tiempo, coordinación de actividades, liderazgo, vocación de servicio, inteligencia emocional, empatía y capacidad de manejo del entorno.

Un punto crucial dentro de la retroalimentación, a decir de Seré (2021) es la práctica reflexiva. Se cuentan con varios trabajos basados en las investigaciones de Schön (1987) y referidos a los niveles de reflexión posibles que tendrían los educadores. Tal es el caso de Domingo Roget (2008), quien hace alusión a la competencia reflexiva cuando se enfoca en los conocimientos, habilidades y actitudes en torno a la personalidad del directivo o el auditor educativo, prestando atención al bagaje de conocimientos que dispone, la experiencia y la motivación extrínseca e intrínseca. Otros autores que concuerdan con Schön son Anijovich et al. (2007), Perrenoud (2004), Sanjurjo (2009), Zubimendi (2009), Barrera (2020), Anijovich y Cappelletti (2020) porque al igual que él, toman las ideas de Dewey respecto a una práctica reflexiva sistemática y profunda que involucra la reflexión sobre la historia, la cultura, la relación social y los hábitos. De la misma manera, Domingo Roget (s. f.) describe el modelo de Schön en tres etapas: conocimiento en la acción; reflexión en y durante la acción y; reflexión sobre y en la acción. Estos tres componentes deben relacionarse entre sí para desarrollar una retroalimentación adecuada en el proceso de A-SARG, siguiendo una secuencia lógica, consciente y calculada.

El proyecto de investigación se da en la Unidad Educativa Nicanor Aguilar Maldonado de la parroquia San Juan, cantón Gualaceo, provincia del Azuay, la misma que recibió la segunda evaluación externa el 30 de enero de 2020. La estrategia básica del proceso de auditoría parte de la planificación de observaciones áulicas con la participación directa de los directivos institucionales en todas sus fases, quienes cumplen con las actividades programadas hasta llegar a la etapa de la retroalimentación a los docentes, con el acompañamiento directo del evaluador designado por la Coordinación de Educación Zonal 6.

Al culminar la retroalimentación en una A-SARG, los acuerdos y compromisos del directivo son registrados por el auditor educativo en un documento que se convierte de su propiedad, sin permitir generar una copia para la institución con objeto de propiciar un involucramiento directo con el plan de mejora, cuyas recomendaciones ya no son de injerencia del auditor, sino que queda bajo la responsabilidad del seguimiento de los funcionarios del distrito, especialmente de los asesores educativos. Ante lo expuesto, surge la siguiente inquietud: ¿Cómo potenciar la retroalimentación en una Auditoría de Seguimiento a la Auditoría Regular General (A-SARG)?

Por lo descrito, debe existir un espacio de diálogo reflexivo durante la retroalimentación, facilitando procesos metacognitivos sobre la base de los resultados del informe de auditoría. Esto exige el diseño de una propuesta que mejore la retroalimentación que se brinda durante la jornada de evaluación externa, cuya implementación dé cabida a otras investigaciones sobre su eficacia y funcionalidad en la propia institución educativa o en otras que decidan ponerla en práctica como fortalecimiento de su autoevaluación. La importancia de continuar con estudios similares radica en los nudos críticos detectados durante la retroalimentación en una A-SARG, en razón a la inexistencia de herramientas oficiales para su implementación u orientaciones metodológicas que ayuden a propiciar la metacognición, pensamiento crítico y toma de decisiones por parte del directivo mientras interactúa

con el auditor educativo, quien al no tener estos insumos, proporciona arbitrariamente la retroalimentación.

METODOLOGÍA

Acercas del marco metodológico, Bassi (2015) aduce que la coherencia entre todos los elementos es el rasgo más importante. Por tanto, se asume el enfoque cualitativo como posicionamiento investigativo de Hernández et al. (2014) que defienden el uso de la recolección de información y análisis de datos como componente básico para afinar las preguntas planteadas o proponer nuevas inquietudes durante el proceso de interpretación. Además, es exploratoria en consideración a la falta de estudios anteriores referentes al tema (Arias, 1999), en consecuencia, sus resultados representan una aproximación al fenómeno. De igual modo, la investigación es holística, coincidiendo con el punto de vista de Balcázar (2013) ya que aborda una problemática compleja, emergente y flexible dentro del ámbito educativo.

Dado el carácter cualitativo, tiene estrecha relación con el paradigma socio crítico, en razón que se pretende transformar la realidad desde la reflexión crítica de la retroalimentación a los actores educativos, a través de una propuesta de implementación que vincule la teoría con la práctica. El estudio de caso estipulado es consecuente con el análisis de las características de la retroalimentación en la A-SARG, lo que para Martínez (2014) implica una selección del problema, de la unidad de análisis, de la forma de recolección de la información y del tipo de análisis de los datos, situaciones ligadas a las fases de Castro (2010): teórica, de campo y analítica.

Ambos aportes se integran y dan una estructura conveniente para el diseño del protocolo investigativo, planteado en cuatro fases. En la fase teórica se operan actividades tendientes a la revisión especializada y experiencias afines, permitiendo la fundamentación teórica del evento. En la fase de trabajo de campo se implementan los instrumentos de recolección de datos por medio de cuestionarios, entrevistas y herramientas de revisión documental, con lo que se plasma el diagnóstico de la situación definida. En la fase analítica se da la sistematización y triangulación de resultados, acorde a las categorías de análisis sugeridas, al igual que se elaboran conclusiones relevantes. En la fase de proyección se elabora la propuesta que permite transformar la situación detectada a la luz de la realidad y da cabida a posteriores actuaciones investigativas.

Se aplica la técnica de la indagación documental para la fundamentación teórica y contextual de la retroalimentación en la A-SARG, como un acopio de información a ser interpretada, ya que según Iglesias y Gómez (citados por Aucapiña y Vélez, 2020) tiene como propósito captar, seleccionar, sintetizar y evaluar el contenido de los documentos, su significado y la relación problemática. En cambio, para diagnosticar la retroalimentación llevada a cabo por el auditor educativo en la institución, se emplea la entrevista semiestructurada como una técnica de recolección de información que Folgueiras (s. f.), Hernández et al. (2014) y Morga (2012) definen como un diálogo asertivo para recoger datos que permitan responder a las inquietudes de un guión previamente elaborado. El cuestionario contiene catorce preguntas abiertas, con posibilidad de incorporar otras durante el diálogo, siempre y cuando tengan relación con el tema de estudio, para aclarar dudas o profundizar. Fue sometido a la validación de tres expertos auditores en funciones de la Coordinación de Educación Zonal 6, sobre un puntaje que oscila de 1 a 6, necesitando un promedio igual o superior a 4 en el global del instrumento para considerar su pertinencia.

La segmentación o grillado por categorías de las entrevistas, se usa para el análisis comparativo de los aspectos inherentes a la retroalimentación en A-SARG, lo que para Arias et al. (2016) representa una especie de preparación y organización del material previo al análisis correspondiente y parte de la experiencia de los investigadores. Hay una triangulación de información con los hallazgos en territorio, la revisión documental en el plantel y los aportes de los autores especializados.

En cuanto a la población, ésta corresponden a todo el personal de la unidad educativa y los dos auditores involucrados en la A-SARG, en tanto que la muestra se enfoca en la visión de los investigadores, siendo no probabilística de tipo intencional o por conveniencia (Hernández et al., 2014), llegando a conformarse por cuatro docentes, dos directivos y dos auditores, todos partícipes en la retroalimentación durante el procedimiento de A-SARG, con quienes se mantuvo un diálogo de aproximadamente cuarenta y cinco minutos en torno a cinco categorías establecidas con anticipación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Según Aguilar y Barroso (2015) triangular datos, obtener resultados y efectuar la discusión hace referencia al uso de estrategias diferentes que permitan relacionar toda la información recolectada. Ante esa circunstancia, se logran contrastar las respuestas consignadas por los docentes, directivos y auditores educativos participantes del proceso de A-SARG, en referencia a cinco categorías planteadas en la dimensión de retroalimentación, lo que a su vez, confluye en los aportes de los autores citados.

Conocimiento e importancia de la retroalimentación

Los distintos autores nombrados en el estudio, indican que la retroalimentación como subproceso de la A-SARG ayuda a pasar de un estado inicial a otro superior, a partir de fortalezas propias y propiciando ambientes reflexivos que propendan al mejoramiento institucional en base a los compromisos y acuerdos definidos. Tomando en cuenta la experticia y contraste con la teoría, la retroalimentación en una A-SARG es un tema nuevo y poco explorado, en consideración que recién se pone en la palestra del Ministerio de Educación en el año 2016 y fue suspendida por los estragos del Covid 19. Cada actor entrevistado tiene su propia percepción de la misma, pero se vuelve imperioso el cotejamiento con estudios afines en pro de una mayor confiabilidad.

Los directivos como receptores de la retroalimentación por parte del auditor educativo, dan a conocer sus reflexiones e ideas significativas afirmando que tienen noción del proceso y están conscientes de la oportunidad de aprendizaje y mejora que significa a partir del reconocimiento de las propias falencias. El primer directivo indica que la retroalimentación recibida necesita precisar también fortalezas y buenas prácticas, sin enfatizar solamente los resultados desfavorables. Indica que el parámetro desarrollado se circunscribe en la normativa y se han dado pautas para el fortalecimiento de algunos aspectos. El segundo directivo se insinúa acerca del resultado innovador de la retroalimentación en el aprendizaje y el cumplimiento de acciones, pese a que en la inducción inicial no se explicó cómo iba a desarrollarse la misma.

Los docentes conciben a la retroalimentación como una acción de mejoramiento y refuerzo del proceso de enseñanza, haciendo alusión a su labor. Necesitan saber acerca de los parámetros que son evaluados en lo administrativo y docente, adaptando los indicadores a la realidad del plantel.

Los auditores educativos dan a conocer aspectos esenciales en alusión a la retroalimentación. El segundo auditor vincula la mejora pedagógica docente con la retroalimentación en la A-SARG y hace referencia a la que efectúa el directivo a los docentes, antes que la realizada al directivo por parte del auditor educativo.

En definitiva, desde el punto de vista de los autores referenciados y los actores consultados, la retroalimentación permite modificar un estado para convertirlo en otro, brindando oportunidades de aprendizaje y mejora, poniendo énfasis en las buenas prácticas antes que, en los errores, sin considerarla como un mero cumplimiento normativo y haciendo conocer los parámetros que son evaluados. Es entendible el proceso de cambio, que, aunque esté gestado obligatoriamente o se haya centrado en las debilidades, sirve como apoyo y oportunidad de aprendizaje mutuo, requiriendo preparación inicial que haga llevadera la actividad por parte del observador y el observado.

Descripción del subproceso de retroalimentación

La teoría consultada deja ver los cinco pasos para desarrollar la retroalimentación: planificación que permita verificar el cumplimiento de los estándares de calidad educativa en el desempeño docente; especificación de las evidencias mediante la observación y recopilación de información; suficientes registros de observación para la reflexión crítica del propio desempeño, plasmado en el plan de mejora, pero sin ser punitiva y con trato cordial; nueva evaluación para comprobar si se han cumplido los compromisos y acuerdos fijados o si se han generados los cambios propuestos y; nueva retroalimentación enmarcada en los referentes esperados.

Los entrevistados dan a conocer algunos parámetros de lo que fue la retroalimentación en la A-SARG y recomiendan mejoras, en consideración de lo que cada uno vivió luego de las observaciones áulicas, siendo un asunto de experticia más que de dominio científico. Los dos directivos destacan la revisión de documentos inmersos en los portafolios y el registro de esa revisión. Sin embargo, un directivo precisa que la retroalimentación está acuñada en las evidencias del manual de estándares, el llenado de la rúbrica de observación y el informe final en el aplicativo, proporcionando menos intercambio verbal y más comunicación escrita a la vista de los formatos normativos. No asegura la reflexión y aprendizaje entre los elementos de retroalimentación tendientes a una experiencia significativa. En cambio, el otro directivo asume la retroalimentación como una calificación de aspectos revisados que no considera recomendaciones para mejorar.

Los profesores aseguran que el auditor educativo fue un mero observador de la clase y que se les convocó para la retroalimentación posteriormente. Uno de los docentes indica que fue el auditor educativo quien ejerció la retroalimentación, en virtud de la ausencia de la vicerrectora, notó que había una ficha de observación, mientras que otro docente presume que el acompañamiento lo hizo la autoridad institucional y los elementos considerados para la mejora se plasmaron en el informe final.

El primer auditor brinda el valor que corresponde a la etapa de inducción como espacio informativo que reduce las tensiones en los profesores que serán observados en el marco de la auditoría educativa, pero no existe en este espacio una explicación de los pormenores de la retroalimentación o sus componentes. Omite instantes de comunicación no verbal durante el acompañamiento y tampoco especifica lo consustancial de la retroalimentación al directivo, sino lo relacionado al accionar de los docentes. El segundo auditor es preciso al afirmar que la retroalimentación en la A-SARG se da del directivo al docente en primera instancia y posteriormente, del auditor al directivo sin la presencia del profesor en cuestión, siendo discrecional y confidencial, partiendo de lo observado en la clase y la retroalimentación otorgada por el directivo. Remarca sobre la importancia de generar un clima de confianza, sin confirmar si lo hizo realmente. Además, hace alusión a que la retroalimentación puede darse en varios escenarios: revisión documental, observaciones áulicas, recorrido por las instalaciones del plantel o en la emisión de los informes.

Por ende, el subproceso de retroalimentación en la A-SARG es un problema de experticia más que de conocimiento y se enfoca en la revisión documental y registro de la misma en relación al manual de estándares de calidad educativa, considerando la comunicación escrita antes que la verbal, ubicando recomendaciones de mejora. Es imperativo tomar en cuenta el espacio de la inducción para informar y reducir tensiones, así como los diferentes momentos de retroalimentación al directivo en un clima de confianza, con lenguaje verbal y no verbal inclusive. Esto da a entender que el auditor está retroalimentando constantemente a los diferentes actores educativos y en todas las actividades desarrolladas, pero no se tiene clara la intencionalidad, del mismo modo que con los directivos hacia los profesores. Llama la atención el poco énfasis manifiesto al seguimiento de los resultados de la ARG, teniendo presente que se trata de la retroalimentación en una A-SARG.

Aspectos actitudinales del auditor educativo

Referenciando la teoría y la experiencia personal, el auditor educativo debe manejar aspectos valorativos y actitudinales al momento de realizar la retroalimentación: uso eficiente del tiempo, orden, flexibilidad adaptativa, respeto, capacidad empática, ética, inteligencia emocional, puntualidad, honestidad profesional, confidencialidad, trato cordial, sinceridad, respeto a la cultura institucional, proactividad y humildad profesional. Estas habilidades blandas o sociales vinculadas a las habilidades duras o profesionales, brindan mayor capacitación al auditor educativo para desarrollar su tarea eficientemente.

Los entrevistados dan a conocer sus ideas acordes a las vivencias en la A-SARG, es así que, los dos directivos valoran positivamente la actitud de los auditores, su predisposición a ayudar con consideración y sin efecto punitivo. Sin embargo, se indica que la actuación de un auditor generó intimidación al momento de entrevistar a uno de los directivos. Se infiere que existe la posibilidad que los rasgos actitudinales del auditor desfavorecieron la comunicación con el directivo y su punto de vista al respecto.

Los profesores, coincidentalmente afirman que el informe de resultados fue proporcionado de manera verbal a todos los participantes, al final del proceso e incluso no recuerdan si se efectuó de manera individual. No conocen si reposa en la institución un informe escrito, pero afirman que la actitud del auditor fue cordial en la revisión documental, durante las observaciones áulicas y la retroalimentación.

Ambos auditores educativos reconocen la importancia del diálogo en un ambiente agradable, atendiendo a las percepciones sobre los docentes y los directivos, diferenciables entre ellos. Hay una actitud dialogante, de recepción de impresiones y de autocrítica de parte de las autoridades institucionales para reconocer sus falencias y establecer compromisos para un cambio sustancial, pudiendo crear una ruta bidireccional con la retroalimentación y los compromisos que cada directivo se autoimpone.

Se consolida la idea que el auditor educativo tiene la obligación de emplear actitudes y valores cuando realiza la retroalimentación, especialmente, prestando atención a las habilidades blandas. Hay una valoración positiva hacia la actitud de los auditores educativos por su predisposición en ayudar, su amabilidad, consideración y discurso no punitivo, a pesar que a veces, con su sola presencia pueda generar intimidación. Es imprescindible reconocer la esencia de un diálogo amable y en doble vía, para que otorgue herramientas de metarreflexión, aunque no se consideren las fortalezas del directivo como receptor de la retroalimentación.

Comunicación de la retroalimentación

Los diferentes autores opinan que la comunicación de la retroalimentación necesita propiciar un diálogo constructivo y horizontal partiendo de las fortalezas, con mantenimiento de un clima de cortesía, respeto y claridad de mensaje, evitando la confrontación, hablando del proceso antes que, de las personas, proporcionando información adecuada de manera verbal y no verbal, sin importar la reacciones diversas que se reflejen durante el diálogo sostenido.

Los directivos no especifican los tipos de comunicación empleada por los auditores educativos durante la retroalimentación. El primer directivo se enfoca más en los compromisos y resultados socializados a la comunidad educativa de manera general, en cambio, el segundo directivo apela a la opinión docente al indicar que las recomendaciones del auditor se enfocan en ejemplos prácticos que les indican la manera de proceder en las aulas.

Los docentes concuerdan en que la actitud de los auditores era amistosa, conversaron sobre aspectos laborales para entrar en confianza y luego comenzar a profundizar sobre la retroalimentación de forma

verbal y no verbal. Con tono amable y ademanes sencillos dieron a conocer primero las fortalezas y luego los elementos a mejorar.

Ambos auditores educativos no dan especificaciones del tipo de comunicación que usaron para comunicarse, más bien hacen una precisión sobre los compromisos y resultados que socializaron a la comunidad educativa de manera conservadora y general. El segundo auditor afirma que los resultados positivos son comunicados en privado y se pone énfasis en la semaforización de los resultados.

Se interpreta que la comunicación durante la retroalimentación debe ser propiciada por un diálogo constructivo y horizontal, en un clima de cortesía y respeto. Aunque no se visibilicen las formas de comunicación asertiva, el énfasis en los ejemplos es el que se recalca, considerando la experticia que ayuda a generar aprendizaje, confianza, actitud amistosa y elocuencia. La comunicación se desarrolla de forma verbal y no verbal, empleando ademanes simples para conservar la claridad y entendimiento del mensaje. Llama atención que exista poco interés en el seguimiento de los resultados de la ARG, tomando en cuenta que es una A-SARG, pero se destacan también otros tipos de comunicación: visual reflejada en la semaforización de resultados y escrita con los resultados registrados en documentos.

Categorías emergentes

Hacen alusión a la percepción emocional del observador y del observado, al igual que otras situaciones inherentes a las recomendaciones que son factibles de proporcionar para mejorar la retroalimentación. En lo teórico se indica que el docente o el directivo pueden pensar que el auditor educativo pretende evaluar y asignar ciertas calificaciones en todo instante.

En las entrevistas el primer directivo asegura que la retroalimentación se dio a todos los sujetos según las circunstancias, por lo que propone que la misma debe efectuarse antes de la visita de auditoría para tener presente lo que deben cumplir, mientras que el segundo directivo comunica que se sintió nervioso al principio, pero con el pasar del tiempo se fue acoplando a la circunstancia y la toma como una experiencia acogedora que le va preparando para afrontar los demás procesos.

Los docentes están de acuerdo en que los auditores ejecutaron la retroalimentación de manera eficaz, en tanto que, mantienen la duda respecto a la participación de los directivos, puesto que no recuerdan haber firmado ningún documento que plasme sus compromisos, ante lo cual, un profesor expresa que la visita debe ser comunicada con mayor anticipación.

Uno de los auditores sugiere que sean los entrevistados quienes tomen la iniciativa para comunicar las dificultades presentadas y las opciones de mejora de la retroalimentación, en tanto que el otro auditor recomienda que ésta debe darse al directivo y al docente en una A-SARG para obtener mayor provecho y que se tomen en cuenta los códigos lingüísticos de las nacionalidades indígenas cuando se realice la evaluación a los planteles interculturales bilingües.

Las categorías emergentes del estudio se centran en la percepción emocional del observador y del observado, al igual que otras situaciones ligadas con las recomendaciones que son factibles de brindar para fortalecer la retroalimentación, por lo cual se recomienda realizar una inducción antes de la visita de auditoría, para bajar tensiones y eliminar el nerviosismo de los docentes y directivos, respetando las particularidades del contexto donde se desenvuelve realmente la institución.

CONCLUSIÓN

La retroalimentación dentro del proceso de A-SARG se posiciona como un elemento fundamental para el aprendizaje y la mejora continua del accionar de los actores educativos. Se evidencia que este subproceso no sólo debe centrarse en la identificación de falencias, sino también en el reconocimiento de fortalezas y buenas prácticas que sí las demuestran los docentes en su labor. La retroalimentación

es vista de manera diferente conforme el rol de cada actor educativo, lo que subraya la importancia de contar con criterios claros y metodologías definidas para su correcta implementación. Se caracteriza por tener una estructura que involucra distintas etapas: planificación, observación, registro, evaluación y nueva retroalimentación. No obstante, la aplicación práctica en los planteles presenta algunas inconsistencias, especialmente en la claridad de los puntos de vista y la comunicación con los retroalimentados. Se destaca la necesidad de un procedimiento que priorice el diálogo constructivo, permitiendo que los directivos y docentes se sientan partícipes activos y no solamente sujetos pasivos que son objeto de evaluación.

Desde la perspectiva actitudinal, los auditores educativos desempeñan un papel clave en la eficacia de la retroalimentación. Se resalta la importancia del manejo de habilidades blandas como la empatía, el respeto y la inteligencia emocional para generar un ambiente de confianza. Aunque los directivos y docentes valoran positivamente la predisposición de los auditores, paralelamente se menciona que en algunos casos la presencia del auditor puede generar intimidación, lo que sugiere la necesidad de fortalecer estrategias de comunicación asertiva.

En cuanto a la comunicación de la retroalimentación, se destaca la importancia de un diálogo horizontal que fomente la participación activa de los involucrados. Si bien se reconoce el uso de distintos canales de comunicación, tanto verbal, no verbal o escrito, se evidencia que no siempre se tiene claridad sobre los tipos de retroalimentación utilizados ni sobre el seguimiento de los resultados obtenidos en la ARG. Se recomienda enfatizar la comunicación efectiva y asegurar que los resultados y compromisos sean conocidos por todos los actores partícipes.

Por último, emergen nuevas situaciones que reflejan la percepción emocional de los involucrados y la importancia de adaptar la retroalimentación a las particularidades de cada institución educativa. Se sugiere la implementación de una inducción previa a la auditoría para mitigar el nerviosismo y mejorar la comprensión del proceso, así como la consideración de factores culturales y lingüísticos en el caso de comunidades indígenas. La retroalimentación en la A-SARG se constituye en un procedimiento con un gran potencial para la mejora institucional, pero que requiere ajustes en su metodología, comunicación y aplicación para lograr una experiencia significativa y enriquecedora para docentes, directivos y auditores educativos.

REFERENCIAS

Aguerrondo, I. (2013). El rol de la supervisión educativa en la gestión de las políticas públicas. *Educación*, 49(1), 13-27. <https://educar.uab.cat/article/view/8>

Aguilar G., S. y Barroso O., J. (2015). La Triangulación de Datos como Estrategia en Investigación Educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47 (1), 73-88. https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKewil2sjW4Ln2AhU0QjABHXQkDn4QFnoECAsQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.redalyc.org%2Fpdf%2F368%2F36841180005.pdf&usq=AOvVaw3IUuGlbsd35x8euVabyd0_

Anijovich, R. (2017). La evaluación formativa en la enseñanza superior. *Voces de la educación*, 2 (1), 31-38. <http://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/32>

Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula: retroalimentación formativa. https://panorama.oei.org.ar/_dev2/wpcontent/uploads/2019/06/Retroalimentaci%C3%B3n-Formativa.pdf

Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). La evaluación como oportunidad. *Praxis Educativa*, 21 (1), 67-69. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1629/1837>

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. J. (2007). Formar docentes reflexivos. Una experiencia en la Facultad de Derecho de la UBA. *Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho*, (9), 235-249. <http://revistas.derecho.uba.ar/index.php/academia/article/view/841>

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81-96. <https://revistas.uis.edu.co/index.php/revistadocencia/article/view/11327>

Arias O., F. G. (1999). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Editorial Episteme.

Arias-Gómez, J., Villasís-Keever, M. Á., y Novales, M. G. M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista alergia México*, 63(2), 201-206. <https://www.redalyc.org/pdf/4867/486755023011.pdf>

Aucapiña P., V. M. y Vélez T., J. P. (2020). Asesoramiento al directivo en el seguimiento del plan de acompañamiento pedagógico para las observaciones áulicas [Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Especialista en Gestión de la calidad en Educación, UNAE] Repositorio UNAE (<http://repositorio.unae.edu.ec>)

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjxu8ys4bn2AhWhRDABHW0RCqwQFnoECAUQAQ&url=http%3A%2F%2Frepositorio.unae.edu.ec%2Fhandle%2F123456789%2F1588&usq=AOvVaw164UiafvFKqvk3Z9N2R-mp>

Avila L., P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Universidad de Querétaro. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewixwo-Zn932AhWhSTABHfcbA7IQFnoECAMQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.universidadcies.com%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F06%2FAvila_retroalimentacion.pdf&usq=AOvVaw33ukh0lj06j-v85OG9jQnL

Balcázar, P. (2013). *Investigación Cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.

Barrera, P. C. (2020). Reflexión crítica como elemento de profesionalización de la formación inicial del profesorado de historia. *Revista Reflexión E Investigación Educativa*, 2(2), 117-128. <https://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4127>

Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en Ciencias Sociales: manual de supervivencia para estudiantes de pre y posgrado*. Chile: El Buen Aire SA.

Biler Reyes, S. A. (2017). Auditoría. Elementos esenciales. *Dominio de la Ciencias*, 3 (1), 138-151. <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/download/379/439>

Canabal, C. y Margalef, L. (2017). La retroalimentación: la clave para una evaluación orientada al aprendizaje. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (2), 149-170. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752038009>

Castro M., E. (2010). El Estudio de Casos como Metodología de Investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Escuela Ciencias de la Administración Universidad Estatal a Distancia*. Costa Rica. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3693387>

Chávez Manzanares, R. O. y Maquera Ticona, M. S. (2019). Las competencias blandas y su

Contreras, G. (2014). La retroalimentación en educación superior: conceptos, principios y estrategias para la práctica. En J. Garrido, A. Arenas y D. Contreras. *Mejorando las prácticas de evaluación de los aprendizajes en la docencia universitaria: Análisis y experiencias*, 161- 175. https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjDq-z7j8n2AhUIRDABHaYVAz4QFnoECAQQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Fpublication%2F275022503_La_retroalimentacion_en_Educacion_Superior_Conceptos_principios_y_estrategias_para_la_practica&usg=AOvVaw0TM1F2LPLM71xlvHMR-cq7

Contreras, P., G. y Zúñiga G., C. G. (2018). Concepciones sobre retroalimentación del aprendizaje: Evidencias desde la Evaluación Docente en Chile. *Revista Actualidades Educativas en Educación*, 18 (3), 1-25. DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34327>

De Grauwe, A. (2008). School supervision: a tool for standardization or for equity? [conferencia]. Draft paper presented to the symposium on "Directions in educational planning, IIEP. https://www.researchgate.net/profile/Anton-De-Grauwe/publication/265084168_School_supervision_a_tool_for_standardization_or

Domingo Roget, A. (2008). "La Práctica Reflexiva en la formación de maestros/as. Evaluación de un modelo" [Tesis de Doctorado, Universidad Internacional de Cataluña]. <https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/dg-cdi/documents/d5c8bea1a121876f3ca5f3ed5413f580e82c879d.pdf>

Domingo Roget., A. (s. f.). El profesional reflexivo (D. A. Schön). Descripción de las tres fases del pensamiento práctico. https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiefzSLv2AhXpTDABHSQ5DMAQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fpracticareflexiva.pro%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F03%2FD.SCHON_FUNDAMENTOS.pdf&usg=AOvVaw0h_vQIOGjQ08lSWifoR9rj

Espinoza Freire, E. E. (2021). Importancia de la retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 389-397. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S2218-36202021000400389&script=sci_arttext

Folgueiras, P. (s.f.). La entrevista. entrevista pf (core.ac.uk). https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK Ewjqv_3Um7j2AhXyRDABHaDeAQMQFnoECAsQAQ&url=http%3A%2F%2Fdiposit.ub.edu%2Fdspace%2Fbitstream%2F2445%2F99003%2F1%2Fentrevista%2520pf.pdf&usg=AOvVaw3rpAMhXO3C3r0X4Yn oU6oy

Garcés B., J., Labra G., P y Vega G., L. (2019). La retroalimentación: una estrategia reflexiva sobre el proceso de aprendizaje en carreras renovadas de educación superior. Cuadernos de Investigación Educativa, 11 (1), 37-59. DOI: <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2942>

Gento Palacios, S., González-Fernández, R., y Silfa Sención, H. O. (2020). Dimensión afectiva del liderazgo pedagógico del docente. Revista complutense de educación, 31(4). <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/download/65635/4564456554446>

Gipps, C. y Tunstall, P. (1996). Teacher feedback to young children in forma ve assessment: A typology. British Educational. Research Journal, 22 (4), 389-404. [https://www.google.com/search?sxsrf=APq-WBubgpFGSORhE61EVnttvOTZk1E23g:1646800520295&q=Tunstall,+P.+%26+Gipps,+C.+\(1996\).+Tea cher+feedback+to+young+children+in+forma%F4%80%86%9Fve+assessment:+A+typology.+British+E ducational+Research+Journal,+22+\(4\),+389-404.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjXvZyAmrj2AhW8SjABHbelAesQkeECKAB6BAgBEDY](https://www.google.com/search?sxsrf=APq-WBubgpFGSORhE61EVnttvOTZk1E23g:1646800520295&q=Tunstall,+P.+%26+Gipps,+C.+(1996).+Tea cher+feedback+to+young+children+in+forma%F4%80%86%9Fve+assessment:+A+typology.+British+E ducational+Research+Journal,+22+(4),+389-404.&spell=1&sa=X&ved=2ahUKEwjXvZyAmrj2AhW8SjABHbelAesQkeECKAB6BAgBEDY)

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la investigación. McGraw-Hill / Interamericana Editores S.A. Quinta Edición. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK Ewino_S9ulP3AhW6STABHXCoCRkQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.uca.ac.cr%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F10%2FInvestigacion.pdf&usg=AOvVaw0S6BhGROt3pwwqwyBTJ1Q

incidencia en el desempeño profesional del auditor en la lucha contra los actos de corrupción. La Junta. Revista de innovación e investigación contable, 2 (2), 15-33. <http://revistalajunta.jdccc.org.pe/index.php/revista/article/view/31>

Le Fevre, D. y Robinson, V. (2015). "The Interpersonal Challenges of Instructional Leadership: Principals' effectiveness in conversations about performance issues" Educational Administration Quarterly, 51 (1), 58-95. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK EwiZwNKAitP2AhWDSTABHXvBCfcQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fcdn.auckland.ac.nz%2Fas sets%2Feducation%2Fabout%2Fresearch%2FLRG%2FLefevre%2520%26%2520Robinson%2520\(2014 \)%2520The%2520Interpersonal%2520Challenges%2520of%2520Instructional%2520Leadership.pdf&usg=AOvVaw3eF2mtlLNjv3KS3nzC7VKQ](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK EwiZwNKAitP2AhWDSTABHXvBCfcQFnoECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fcdn.auckland.ac.nz%2Fas sets%2Feducation%2Fabout%2Fresearch%2FLRG%2FLefevre%2520%26%2520Robinson%2520(2014)%2520The%2520Interpersonal%2520Challenges%2520of%2520Instructional%2520Leadership.pdf&usg=AOvVaw3eF2mtlLNjv3KS3nzC7VKQ)

Leiva, M. V., Montesinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 22 (2), 1-17. <https://turia.uv.es/index.php/relieve/article/view/9459>

Maldonado N., M. A. (2020). Auditoría Educativa: Sistematización de Experiencias de la Zona 6 de Educación del Ecuador. [Trabajo de titulación previo a la obtención del Título de Especialista en Gestión de la Calidad en Educación mención en Auditoría Educativa, Universidad Nacional de Educación]. Repositorio digital de la UNAE. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/123456789/2185>

Martínez, C. (2014). Técnicas e instrumentos de recogida y análisis de datos. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Ministerio de Educación del Ecuador (2013). Modelo Nacional de Apoyo y Seguimiento a la Gestión Educativa. www.educacion.gob.ec

Ministerio de Educación del Ecuador (2017). Acuerdo ministerial 00091-A. Reforma al acuerdo ministerial 0482-12. 1 de noviembre de 2017. www.educacion.gob.ec

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Instructivo para implementación de la observación de clase y la reflexión pedagógica. Ministerio de Educación. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK Ewj0toK0nbj2AhUITDABHbYsC8wQFnOECAMQAQ&url=https%3A%2F%2Fdes-juj.infed.edu.ar%2Fsitio%2Feducacion-emocional-2019%2Fupload%2FMaturana_Humberto_-_La_Objektividad_Un_Argumento_Para_Obligar.PDF&usg=AOvVaw3FDrZuQEbv0sulF3WLmhME

Morga R., L. E. (2012). Teoría y técnica de la entrevista. Red Tercer Milenio. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/2712>

Muñoz, M. (2020). Análisis de las prácticas declaradas de retroalimentación en matemáticas, en el contexto de la evaluación, por docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 59 (2), 111–135. <https://doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2>

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje. Barcelona, Graó.

Quezada C., S. y Salinas T., C. (2021). Modelo de Retroalimentación para el Aprendizaje. *RMIE*, 26, (88), 225-251.

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUK Ewj0x_jGidv2AhVDDkQIHcYpD6EQFnOECAYQAQ&url=http%3A%2F%2Fwww.scielo.org.mx%2Fscielo.php%3Fpid%3D%3DS1405-66662021000100225%26script%3Dsci_abstract&usg=AOvVaw0FaJGsuzUQ0icsQeE4V4t1

Quiroga, M. y Aravena, F. (2020). La fuga: Estrategia de directores en situaciones de retroalimentación difíciles. *Perfiles Educativos*, 43 (172), 8-25. DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.172.59149>

Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28, 4-13. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/bs.3830280103>

Ramos, E. (2013). Métodos y técnicas de investigación. Universidad Complutense de Madrid, 37. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* (18), 119-144. <https://www.google.com.ec/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ah UK EwiPo569j8n2AhUCTDABHqNMBv0QFnOECaWQAQ&url=https%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1007%2FBF00117714&usg=AOvVaw3ggb7ymeVX39rcy7xHx3lv>


Salgado Quezada, M. del R. (2019). Descripción De La Retroalimentación Del Equipo Directivo a Las Prácticas Docentes En El Aula Y En Los Procesos De Evaluación De Un Establecimiento Educativo [Tesis para optar al Grado Académico de Magíster en Liderazgo y Gestión de Establecimientos Educativos, Universidad del Bío-Bío]. Red de Bibliotecas -Chile. http://repopib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2814/3/Salgado_Quetzada%2C_Margarita_del_Rosario.pdf

Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosarios, Homo Sapiens Ediciones.

Schön, D. (1987). La formación de profesionales reflexivos. Barcelona, Paidós.

Seré, R. (2021). Valoraciones e impacto del feedback en los procesos de práctica reflexiva de directivos: análisis en un caso de formación continua de directores de escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires [Tesis de maestría, Universidad de San Andrés]. Repositorio.udesa.edu.ar. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwi8u9zLsoL3AhWdTTABHVgUBP8QFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Frepositorio.udesa.edu.ar%2Fjspui%2Fbitstream%2F10908%2F18889%2F1%2F%255BP%255D%255BW%255D%2520M.%2520Edu%2520Ser%25C3%25A9%252C%2520Ramiro.pdf&usg=AOvVaw2sWzFm00eYXWAmOceBCZTR>

Zubimendi, D. (2009). Práctica reflexiva e investigación: un desafío en la formación de maestros. <https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/4294/Zubimendi.%20Pr%C3%A1ctica%20reflexiva.pdf?sequence=1>

Todo el contenido de **LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades**, publicados en este sitio está disponibles bajo Licencia Creative Commons .