

# LIDERES EDUCATIVOS

Centro de Liderazgo  
para la Mejora Escolar



Nota Técnica N°7

## Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente

Jorge Ulloa y Jorge Gajardo

*Universidad de Concepción*

Área de Desarrollo de Capacidades de Liderazgo dentro de Escuelas y Liceos



## **Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente**

Jorge Ulloa y Jorge Gajardo  
*Universidad de Concepción*

Noviembre, 2016.

---

### **Para citar este documento:**

Ulloa, J., Gajardo, J. (2016). Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente. Nota Técnica N°7, LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.

---

### **Diseño gráfico editorial:**

Matias Mancilla



# ÍNDICE

Resumen	4
El liderazgo escolar y el trabajo docente	5
El desafío de observar y retroalimentar a los docentes para su desarrollo profesional	6
¿Desde dónde observamos? El enfoque del observador	7
La retroalimentación pedagógica como oportunidad	9
Conversaciones abiertas al aprendizaje: El dilema persona/tarea	11
Conclusiones y reflexiones	13
Referencias	14



# Resumen

Los docentes no se desarrollan solos. Las organizaciones en general juegan un rol relevante en su desarrollo profesional. Particularmente es relevante el liderazgo del Director/a y equipo directivo. La literatura muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day, Sammons, Leithwood, & Hopkins, 2011; Hallinger, 2005). En este sentido, la evidencia señala que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tiene impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Hallinger, 2010; Leithwood, 2009; Marfán, Muñoz, & Weinstein, 2012; Robinson, Lloyd, & Rowe, 2008). En este proceso, dos subprocesos son clave: la observación de clases y la retroalimentación. Claramente, es un imperativo moral poner en el centro de estas actuaciones a los estudiantes.

# El liderazgo escolar y el trabajo docente

La evidencia muestra desde la lejana teoría de la efectividad escolar, que el trabajo docente de aula ocurre en contextos organizacionales en los que se ha identificado algunos factores clave. En efecto, existe considerable evidencia a nivel nacional e internacional que sostiene que el liderazgo educativo es el segundo factor, después del trabajo docente que más contribuye al aprendizaje de los estudiantes (Anderson, 2010; Bolívar, 2010; Horn & Marfán, 2010; Leithwood, Day, Sammons, Harris, & Hopkins, 2006) y que este efecto es mayor en las escuelas que se encuentran en circunstancias difíciles o que atienden a poblaciones vulnerables (Anderson, 2010). De hecho, no existe evidencia documentada de escuelas que hayan logrado implementar procesos de cambio exitoso y una mejora en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, sin la presencia de un liderazgo eficaz (Bellei, Valenzuela, Vanni, & Contreras, 2014). Muchos factores pueden contribuir a la mejora escolar, pero el liderazgo es el catalizador que permite que todos los elementos del sistema se combinen produciendo efectos que no serían posible sin su presencia (Anderson, 2010). La evidencia acumulada señala que el efecto del liderazgo sobre el aprendizaje es relativamente pequeño cuando se analiza de manera directa (Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2007), sin embargo, si analizamos los efectos totales, se estima que el liderazgo explica un cuarto (25%) del total de los impactos provenientes de los factores intraescuela (Bolívar, 2010).

Por otra parte, el desempeño docente se explica como una función de sus motivaciones y habilidades, así como también de las condiciones organizacionales y materiales en las cuales desarrollan su trabajo (Anderson, 2010). En el mismo sentido

Horn, (2013), sostiene a través de un meta-análisis que las prácticas de liderazgo afectan de manera directa en tres variables mediadoras del desempeño docente: i) motivaciones, sentido de autoeficacia individual y colectiva y esfuerzo desplegado para alcanzar alto desempeño; ii) habilidades, conocimientos y competencias profesionales para la enseñanza; y iii) condiciones de trabajo de las escuelas y salas de clase. Por su parte, Leithwood (2009) y Anderson (2010) han encontrado evidencia de que esas variables de desempeño docente se ven fuertemente influenciadas por prácticas de liderazgo desarrolladas por los equipos directivos en los establecimientos que impactan, además, positivamente en el aprendizaje escolar. Estas prácticas de liderazgo son: Establecer Dirección, Desarrollar Personas, Rediseñar la Organización y Gestionar los programas de enseñanza y aprendizaje. Cada una de estas categorías encierra a su vez un conjunto de prácticas más específicas que el director, en colaboración con otros miembros de su equipo de trabajo, ponen en acción.

En ese contexto, las organizaciones educativas que muestran evidencias de cambio y mejora sostenida, han construido una cultura escolar que se expresa en prácticas, valores y supuestos de trabajo que se manifiestan en la centralidad de los resultados de aprendizaje escolar, establecimientos de propósitos y metas conjuntas, el trabajo profesional colaborativo y de aprendizaje permanente (Leithwood, Harris, & Hopkins, 2008; Chapman & Harris, 2004) y la incorporación de las familias de los estudiantes y el entorno cercano al trabajo del centro (Bellei et al., 2014).

# El desafío de observar y retroalimentar los procesos de aula

En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico enfatiza en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos educativos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, fortalecer la calidad de la docencia y la enseñanza, y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et al., 2013; Robinson, Hohepa, & Lloyd, 2009). Los marcos de política pública en Chile se han alineado con este enfoque.

El Marco para la Buena Enseñanza, en su dominio B, Compromiso con el desarrollo profesional, espera que los docentes reflexionen de manera sistemática sobre su práctica, que la analicen críticamente en función de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes, reconozcan sus fortalezas y debilidades y permanezcan en constante desarrollo profesional.

Por su parte el Marco para Buena Dirección y el Liderazgo, recientemente dado a conocer por el Ministerio de Educación, en la dimensión Desarrollando las capacidades profesionales, plantea, entre otras, que las principales prácticas que se espera desarrollen los directivos son (MINEDUC, 2015: 23):

- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de sus docentes y asistentes de la educación y generan diversas modalidades de desarrollo profesional continuo.
- Apoyan y demuestran consideración por las necesidades personales y el bienestar de cada una de las personas de la institución.
- Demuestran confianza en las capacidades de sus equipos y promueven el surgimiento de liderazgos al interior de comunidad educativa.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.

Asimismo, en la dimensión Liderando los procesos de enseñanza y aprendizaje, se espera que los directivos desarrollen prácticas tales como (MINEDUC, 2015:25):

- Acompañar, evaluar y retroalimentar sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- Identificar las fortalezas y debilidades de cada docente de manera de asignarlo al nivel, asignatura y curso en que pueda alcanzar su mejor desempeño.

Por otra parte, los Estándares Indicativos de Desempeño de la Agencia de Calidad, en lo relativo a Estándares de gestión curricular plantea: “El director y el equipo técnico-pedagógico apoyan a los docentes mediante la observación de clases y la revisión de cuadernos y otros materiales educativos con el fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes” (MINEDUC, 2014:71). Respecto de los Estándares de gestión de personal, plantea: “El establecimiento gestiona el desarrollo profesional y técnico del personal según las necesidades pedagógicas y administrativas” (MINEDUC, 2014:123).

Lo anterior nos señala que los docentes no se desarrollan solos. Las organizaciones en general juegan un rol relevante en su desarrollo profesional. Particularmente es relevante el liderazgo del Director/a y equipo directivo. La literatura muestra que es clave asegurar la consistencia entre las instancias de formación docente y los propósitos de la escuela, apoyar a los docentes en el uso de las habilidades adquiridas, generar condiciones para que los docentes compartan ideas y prácticas bajo una cultura de colaboración, apoyar y mostrar confianza respecto al trabajo y logros de cada docente, entre otras (Day et al., 2011; Hallinger, 2005)

En este sentido, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a los docentes, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Hallinger, 2010; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013). En este proceso, dos subprocesos son claves: observación de clases y retroalimentación. A continuación, revisaremos ambos subprocesos desde distintos enfoques y modelos, con el propósito de definirlos conceptualmente.

# ¿Desde dónde observamos?

## El enfoque del observador

La observación de clases, como proceso consciente, supone una serie de dificultades, tanto desde el punto de vista ontológico, así como del epistemológico y metodológico. Al respecto, y con el propósito de acentuar dichas dificultades, consideraremos al menos tres elementos fundamentales en relación a la observación: la distinción observador/observación, el proceso de observación y sus modalidades y, finalmente, el marco de observación.

### Distinción observador/observación

Asumimos la primera dificultad desde un enfoque constructivista. Un presupuesto ontológico que se deriva de aquello nos señala que la realidad social es múltiple y construida socialmente, por tanto no existe en forma tangible, única y fragmentable (Lincoln, 1990, en Flores, 2009). Desde el punto de vista epistemológico, esto implica que la figura principal en el acto de conocer es el observador en la experiencia de observar. Por tanto, no existe observación sin observador ni observador sin observación. En palabras de Maturana (1997), dicha distinción queda clausurada y solo emerge al preguntarnos por la misma.

En efecto, el sujeto es observador y conceptuador al mismo tiempo: observa desde sus propios filtros, prioridades e intereses, lo que genera que habitualmente se confunde la interpretación con la propia descripción (Flores, 2009). En esta lógica, el lenguaje cumple un rol fundamental, dado que éste no sólo describe la realidad, sino que la crea. No sólo habla “sobre” las cosas, sino que también actúa (Maturana, 1997). En ese sentido, es performativo.

### Modalidades de observación

La segunda dificultad mencionada, respecto de la observación y sus modalidades, emerge al considerar dos procesos fundamentales asociados a la observación de clases: (a) el notar o atención selectiva, que se refiere a la habilidad para dirigir la atención a las situaciones que son relevantes para la enseñanza y el aprendizaje y (b) el razonar, que alude a la habilidad para utilizar el conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje con el fin de razonar sobre las situaciones que se

han observado (van Es & Sherin, 2008; en Muller, et al., 2014). El primer elemento se encuentra estrechamente relacionado con el foco de observación, particularmente con lo que se ha denominado triángulo instruccional (el qué observar). Por su parte, el segundo elemento, “alude a las habilidades de los observadores para describir, interpretar, evaluar y predecir a partir de lo que observan” (el cómo observar, qué registrar y cuánta información se utiliza) (Seidel, Stürmer, Blomberg, Kobarg & Schwindt, 2011; Sherin y van Es, 2009; en Muller, et al., 2014: 4). A partir de este elemento emerge la variable modalidad de observación (Seidel et al., 2011; Sherin y van Es, 2009; en Müller, Calcagni, Grau, Preiss, & Volante, 2013:90), de la cual se distinguen tres niveles:

- El nivel de descripción, centrado en dar cuenta de lo sucedido.
- El nivel de evaluación, que implica emitir juicios de valor respecto de la calidad de las interacciones observadas.
- El nivel de interpretación, que genera inferencias y relaciones a partir de los elementos observados.

La combinación de estos tres niveles, nos permite generar al menos siete patrones de observación: descripción general, descripción detallada y relevante, interpretación sin descripción, interpretación con descripción, evaluación sin descripción, evaluación con descripción, descripción con interpretación y evaluación (ver cuadro “modalidades de observación” (Muller et al., 2014)).

**Tabla 1: Modalidades de observación (Muller, et al., 2014:7)**

Modo	Categoría	Descripción	Ejemplo
1	Descripción general	Registros se refieren a aspectos globales de la clase observada	“El profesor conceptualiza el contorno. Asocia el contorno con el concepto de perímetro”
2	Descripción detallada y relevante	Registros que incluyen aspectos específicos de la clase	“El profesor introduce la clase haciendo la pregunta: ¿dónde han escuchado la palabra contorno? Un alumno señala que se usa para hacer pantalones, que hay que medir el contorno de la cintura, otro niño señala que para comprar las camisas hay que conocer el contorno del cuello (...)”
3	Interpretación sin descripción	Se usan marcos conceptuales o esquemas, en este caso, de la profesión docente sin registrar evidencia que los sostenga	“La profesora activa conocimientos previos.”
4	Interpretación con descripción	Se usan marcos conceptuales incorporando la evidencia presente en el video y que contiene la observación	“La profesora activa conocimientos previos a través de preguntas como ¿dónde han escuchado la palabra contorno? (...)”
5	Evaluación sin descripción	La evaluación, a diferencia de la interpretación, incluye un juicio acerca de lo registrado	“Es una clase poco participativa. Se ven alumnos poco motivados.”
6	Evaluación con descripción	Los juicios que se expresan se sostienen en evidencias presentes en el video	“La profesora en ocasiones no da espacio para que los niños respondan. Cuando hace la pregunta ¿qué unidades de medida conocen?, no espera la respuesta de los alumnos, sino que señala inmediatamente la respuesta que estaba en la pizarra, porque aparentemente la habían utilizado en una clase anterior.”
7	Descripción con interpretación y evaluación	Se integran las modalidades de observación en un mismo registro	“La profesora apoya la enseñanza con la vinculación del contenido a experiencias cercanas de los alumnos. Les pide que se imaginen que unas cartulinas de diferentes formas que tienen en sus mesas son terrenos de la localidad donde viven. Los alumnos miden los contornos con lana y comparan su extensión, lo que facilita la comprensión de los estudiantes, que pueden visualizar la extensión del contorno en forma concreta.”

## La definición de un marco de observación

La tercera dificultad emerge al intentar definir un marco de observación. Los marcos de observación tradicionales habitualmente ponen su foco en el docente, ocultando a los otros componentes relevantes del núcleo pedagógico o triángulo instruccional. De esta forma, generalmente parten de una definición de lo que se entiende por buen profesor, una descripción de su ejercicio pedagógico y a partir de ahí, su apreciación en el aula, los criterios de observación y sus correspondientes indicadores.

Los criterios que los observadores típicamente ven son los que han sido dictados por la evaluación formativa que son usados por todos los administradores en la división escolar. Las categorías mayores típicamente incluyen planificación, desarrollo de la instrucción, evaluación, gestión del aula y

cualidades profesionales. Las etiquetas a veces cambian, pero la descripción en cada categoría es relativamente la misma en gran parte de las escuelas (Beers, 2006). El problema es que en la mayoría de los sistemas de observación, casi toda la atención está dada al proceso que desarrolla el profesor (Beers, 2006). En consecuencia, los gestores o directivos escolares típicamente observan los comportamientos de los estudiantes sólo con el propósito de evaluar la gestión de la clase.

Lo anterior, de acuerdo a Beers (2006), implica que uno de los criterios fundamentales, generalmente se encuentre ausente: ¿Lograron los estudiantes el objetivo de la clase? ¿Cuántos y qué tan bien? (Beers, 2004).

# La retroalimentación pedagógica como una oportunidad para conversar

De acuerdo a Echeverría (1994), todo en la organización puede ser entendido y mejorado desde el punto de vista de sus conversaciones. De este modo, las conversaciones integran a los miembros individuales de una organización en una unidad particular. Corresponde ahora precisar respecto de una categoría especial de conversaciones que ocurren en las escuelas, asociada a la retroalimentación que realizan los directores o directoras a las prácticas pedagógicas de los docentes.

La retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las observaciones del aula cobra valor

en la medida que pueda ser “devuelta” al docente; es decir “compartida, analizada y comprendida en conjunto” (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017)

Para profundizar en este tema, se precisa indagar en las tipologías o modalidades de retroalimentación. Para ello, se seguirá el modelo de Tunstall y Gipps (1996), relevado por la investigación de (Leiva, Montecinos, & Aravena, 2017). El siguiente cuadro presenta una síntesis de dicha tipología.

**Tabla 2. Modalidades de retroalimentación (Tunstall y Gipps, 1996; en Leiva et al. 2017)**

RETROALIMENTACIÓN POSITIVA		RETROALIMENTACIÓN DE LOGROS	
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
<b>A1</b> Premiar	<b>B1</b> Aprobar	<b>C1</b> Describir Logros	<b>D1</b> Generar mejores niveles de logros
<b>A2</b> Castigar	<b>B2</b> Desaprobar	<b>C2</b> Especificar los logros o lo que hay que hacer para mejorar	<b>D2</b> Diseñar caminos para mejorar
Retroalimentación evaluativa		Retroalimentación descriptiva	
RETROALIMENTACIÓN NEGATIVA		RETROALIMENTACIÓN PARA MEJORAR	

A continuación, abordaremos brevemente cada uno de los elementos de esta tipología:

### Tipo A: Retroalimentación evaluativa: Premios y castigos

Dentro de esta tipología caben aquellas muestras de premios y castigos entregados a un profesor en consideración de su desempeño. Se destacan el refuerzo positivo o recompensa que es una expresión de motivación extrínseca que incluye tanto manifestaciones materiales que actúan como “premios” o inmateriales que pueden venir dadas por una muestra pública del trabajo bien realizado. También compone esta tipología el castigo o comentarios negativos que implica desaprobación ante el desempeño. Es utilizado cuando las normas que fueron establecidas son consideradas como infringidas.

### Tipo B: Retroalimentación evaluativa: Aprobación y desaprobación

Se incluye la retroalimentación donde el desempeño es bien o mal juzgado, restringiéndose a la comunicación de la satisfacción de la tarea sin más información que aquella. Puede tomar características de muestras de aprobación verbal y no verbal en la que se expresa la aprobación en el desempeño de la tarea por parte del evaluador de forma general, a pesar de ser realizada en términos personales. Asimismo, se incluye la desaprobación del desempeño en la tarea.

### Tipo C: Retroalimentación descriptiva: Especificando el logro o el modo de mejorar

Este tipo de retroalimentación entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado sea bueno o satisfactorio, o bien sobre qué falta para mejorar. Comunicando criterios y el modo en que éstos se han alcanzado o no. Implica especificar los logros o aprendizajes obtenidos, con elogios específicos por medio del uso de criterios. También implica la ruta de especificar los logros o lo que hay que mejorar que involucra la descripción específica de qué aspecto del desempeño docente debe ser mejorado, enfocándose en los logros y/o errores del trabajo realizado y su relación prospectiva en atención a desempeños posteriores por parte del profesor.

### Tipo D: Retroalimentación descriptiva: Construyendo el aprendizaje

Este tipo de retroalimentación apunta hacia la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y reconocimiento de una buena práctica pedagógica a través de la reflexión que lleva a cabo el profesor, tras someterse al juicio de quien lo retroalimenta. Puede referirse a la construcción de aprendizajes, en la que director y profesor aprenden juntos que implica la conversación y diálogo con el docente para reflexionar en torno al trabajo que se está realizando, reconociendo la importancia del trabajo del profesor, ponderando además el auto-aprendizaje reflexivo, permitiéndole al profesor hacer comparaciones entre logros presentes y pasados. Por otra parte, se encuentra la ruta asociada al diseño de caminos para aprender, que se focaliza en la discusión conjunta acerca del trabajo, haciendo partícipes a ambas partes en la evaluación del desempeño; o bien, en la posibilidad efectiva de que el director plantee preguntas reflexivas al profesor que retroalimenta, para que lo conduzcan a evaluar su propio desempeño en atención al reconocimiento de fortalezas, debilidades y aspectos a mejorar.

# Conversaciones abiertas al aprendizaje: El dilema persona/tarea

Muchas veces, las conversaciones sobre el desempeño o los resultados de aprendizaje de los estudiantes se vuelven complejas dado que pueden incomodar o generar una actitud defensiva que se cierra al aprendizaje. Este tipo de situación genera un problema para los líderes escolares, ya que los enfrenta al dilema de proteger la relación o continuar con la agenda de cambio (Robinson et al., 2009). La siguiente figura ilustra dos puntos de vista incorrectos a través de los cuales se intentan resolver este tipo de dilemas.

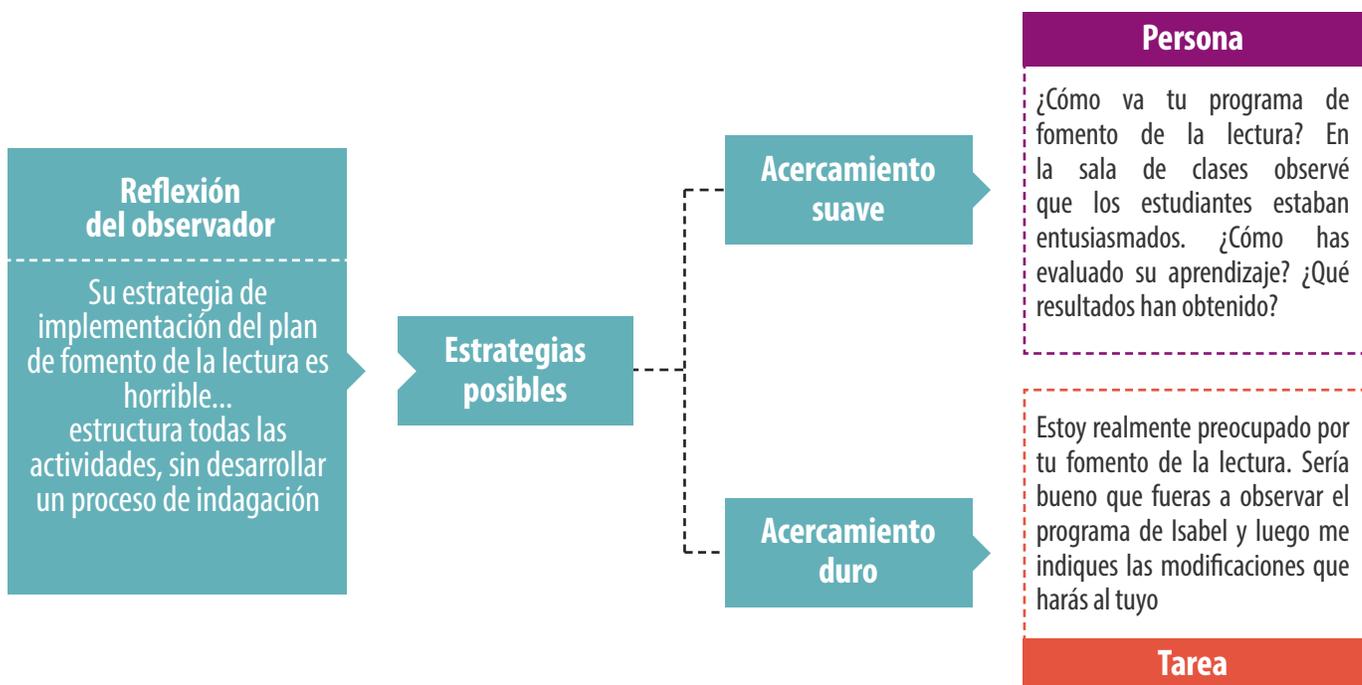
En la estrategia suave, el líder desalienta el debate por no divulgar y compartir su evaluación del programa de lectura. En la estrategia dura o agresiva, el líder desalienta el debate, ya que parte asumiendo la verdad de sus opiniones.

Frente a este problema, las conversaciones abiertas intentan resolver el dilema, valorando la forma en la que las personas

piensan y hablan, generando una apertura para aprender acerca de la validez de un punto de vista. De este modo, en el ejemplo anterior, la clave está en cambiar el pensamiento que conduce al director a asumir sus puntos de vista, antes de comprobar la validez de estos. Esto significa utilizar un enfoque abierto a aprender en lugar de un enfoque cerrado al aprendizaje (Robinson, 2009).

Una estrategia eficaz para abordar el dilema anterior, convoca al líder pedagógico a desarrollar un análisis que involucra los siguientes elementos:

1. Explicitar las preocupaciones.
2. Dar a conocer los motivos de dichas preocupaciones.
3. Analizar dichas preocupaciones, junto con el otro, antes de asumirlas como válidas.



Con ello se pretende reducir el dilema persona/tarea, sin prejuizar ni proteger. Asimismo, centra el foco en la co-construcción cuyo resultado es un docente que se siente respetuosamente desafiado (Robinson, 2009).

El siguiente cuadro refleja lo anterior: a partir de la reflexión del líder pedagógico se invita al docente a sostener una conversación abierta al aprendizaje.

Finalmente, de acuerdo a Robinson (2009), una conversación abierta al aprendizaje debe contar con al menos siete componentes fundamentales, los que se presentan en la siguiente tabla.

### Reflexión del líder pedagógico

Al observar la clase, me sorprendió cómo los estudiantes estaban abordando la tarea, particularmente porque las restricciones eran muy estructuradas. Creo que no están desarrollando las competencias profesionales necesarias. Debo conversar de esto con el docente para verificarlo

### Conversación abierta

Cuando observé tu clase, tuve la impresión que los estudiantes estaban desarrollando muy débilmente las competencias profesionales para resolver problemas complejos. Así que pensé en comentarlo en esta reunión para revisar juntos la estructura de las actividades.

Componente Clave	Explicación
Describe su preocupación como su punto de vista	Dé cuenta de su "preocupación", sin la presunción de que su punto de vista es "la realidad" o es compartido. Poner de manifiesto el pensar, apertura el aprender. Asimismo, esto sugiere evitar manipular la conversación a través de preguntas que obliguen al otro a decir lo que usted no quiere. Por ejemplo, preguntas tales como ¿Cómo crees que estuvo tu clase?
Describe en qué basa su preocupación	Las evidencias, ejemplos o razones siempre deben acompañar su punto de vista. Caso contrario se inician conversaciones dado por sentado algunos elementos, lo que cierra el aprendizaje
Invite a señalar otros puntos de vista	Considerar los puntos de vista de los otros, permite ganar su compromiso, sobretodo cuando las diferencias son tratadas como oportunidades para aprender sobre los méritos relativos de cada punto de vista
Parafrasee y compruebe el otro punto de vista	En conversaciones complejas, la capacidad de parafrasear mantiene a las personas emocionalmente conectadas
Detecte y compruebe los supuestos importantes	Verificar y corregir los supuestos que se presenten en la conversación, permite aumentar la validez de la información. Para ello es recomendable decir lo que lo lleva a su punto de vista, buscando contraejemplos, e invitando a otros a criticar sus puntos de vista, así como expresar su propia opinión
Establecer una base común	Establecer puntos en común, permite disminuir los desacuerdos y la percepción de amenaza, al mismo tiempo que aumenta la motivación para seguir trabajando juntos. Para ello, son funcionales el establecer un procedimiento acordado para resolver diferencias, expresiones de satisfacción con la conversación o relación, así como establecer metas y objetivos comunes
Hacer un plan	Dicho plan debe convocar y comprometer a ambas partes

# Conclusiones y reflexiones

Observar y retroalimentar las prácticas docentes claramente constituye una práctica de liderazgo pedagógico que hoy se demanda de los equipos directivos. Sin duda moviliza recursos para mejorar las formas de enseñanza para los docentes con impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, constituye un proceso complejo, especialmente por la naturaleza de sus dos subprocesos claves: observar y retroalimentar. Más allá de las distinciones epistemológicas y metodológicas acerca de esos procesos, el desafío es reconocer la centralidad de los estudiantes en la escuela. Se requiere que docentes y directivos construyan acuerdos para hacer de la observación una práctica que ponga en el centro a los estudiantes y su aprendizaje, levante datos e información relevante de como ocurre aquello en la sala de clases. Estos insumos serán vitales para retroalimentar o sostener conversaciones que permitan a los profesionales, docentes y directivos, reflexionar acerca de las acciones pedagógicas implementadas, ajustarlas y volver a iniciar el ciclo de mejora.

Cambiar las prácticas docentes, requiere, indudablemente, cambiar las prácticas de liderazgo. Esto constituye un desafío urgente para la formación en liderazgo, toda vez que la evidencia muestra que, los distintos tipos de programas existentes hoy en el país, tienen bajo nivel de impacto en el cambio de práctica de los líderes escolares.

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52.
- Beers, B. (2004). Who is learning? *Principal Leadership*, 4(9), 28–33.
- Beers, B. (2006). *Learning-driven schools*. Alexandria: ASCD.
- Bellei, C., Valenzuela, J. P., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). Las claves del mejoramiento escolar sostenido. In C. Bellei, J. P. Valenzuela, X. Vanni, y D. Contreras (Eds.), *Lo aprendí en la escuela* (pp. 55–94). Santiago de Chile: Universidad de Chile.
- Bolívar, A. (2010). El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 9–33.
- Chapman, C., y Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: Strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219–228.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del Lenguaje*. Santiago de Chile: Editorial DOLMEN.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Foot, K. (2001). Cultural-Historical activity theory as practical theory: Illuminating the development of a conflict monitoring network. *Communication Theory*, 11(1), 55–83.
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(May), 221–239.
- Hallinger, P. (2010). *Gateways to leading learning. Leading educational change. APCLC Monograph Series* (Vol. 1). <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Horn, A. (2013). *Liderazgo escolar en Chile y su influencia en los resultados de Aprendizaje*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Horn, A., y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: Revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 82–104.
- Leithwood, K. (2009). *Cómo liderar nuestras escuelas: Aportes desde la investigación*. Santiago: Área de Educación Fundación Chile. Recuperado de [http://www.eduglobal.cl/download/Libro\\_Liethwood.pdf](http://www.eduglobal.cl/download/Libro_Liethwood.pdf)
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership & Management*, 28(1), 27–42.
- Leiva, M., Montecinos, C., & Aravena, F. (2017). Liderazgo Pedagógico en Directores Noveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. Aceptado para su publicación en Revista *Relieve*.
- Marfán, J., Muñoz, G., y Weinstein, J. (2012). Liderazgo directivo y prácticas docentes: Evidencias a partir del caso chileno. *Organización y Gestión Educativa: Revista Del Fórum Europeo de Administradores de La Educación*, 20(3), 19–24.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.

- MINEDUC. (2008). Marco para la Buena Enseñanza (Séptima Ed). Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile. Retrieved from fileId=17c321fb-9ae1-8737-7153-b119e0837ae6&documentId=291f00a6-921a-32e7-b8da-b4cbbe9c15ba
- MINEDUC. (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC. (2015). Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- Müller, M., Calcagni, E., Grau, V., Preiss, D., y Volante, P. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de pedagogía: Resultados de una intervención piloto basada en el uso de la videoteca de buenas prácticas docentes. *Estudios Pedagógicos, XXXIX*(Número Especial 1), 85–101.
- Muller, M., Volante, P., Grau, V., y Preiss, D. D. (2014). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé (Santiago), 23*(2), 1–12.
- Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-lind, J., Robinson, L. y Armstrong-Read, A.. (2013). *Developing pedagogical leadership in early childhood education*. Wellington: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/ NZ Childcare Association.
- Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes : Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]*. Wellington.
- Robinson, V., Lloyd, C., y Rowe, K. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674.
- Robinson, V. V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2007). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why* (ACEL Monog). (D. D. Gurr, Ed.). New Zealand: ACEL. Retrieved from <http://www.cred.unisa.edu.au/SILA/resource/frase9.pdf>