

## **LA OBSERVACIÓN DE AULA**

*www.cmvalpo.cl/.../La%20observaci%F3n%20de%20aula.doc*

*Autores: Maria Teresa Martínez, Sergio Olivares, Lina Peralta, Magdalena Pizarro, Patricia Quiroga.<sup>1</sup>*

### **Introducción**

En el contexto de la Ley SEP(Subvención Escolar Preferencial), que entre algunas de sus condiciones solicita la elaboración de un Plan de Mejoramiento que asegure en cuatro años la optimización de las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos más vulnerables y que lo anterior se refleje en resultados medibles y el cambio de condiciones internas del establecimiento, nos ha parecido necesario abordar un aspecto como es el monitoreo de los avances a través de la Observación de Aula, el cual es sugerido en los documentos oficiales del Mineduc<sup>2</sup> y que en particular los establecimientos municipales de la comuna de Valparaíso lo han incorporado como un mecanismo de seguimiento de las prácticas docentes. Posiblemente más comunas en Chile se encuentren en esta misma condición pues hay que reconocer que si bien es una recomendación se ha tornado más bien prescriptivo.

Frente a esta última situación es razonable abordar la observación del aula como un procedimiento complejo que requiere al menos una reflexión previa de los profesionales que llevarán a la práctica esta tarea.

El presente documento aborda la observación de aula a partir de la experiencia que el Proyecto Educando en la Comuna ha acumulado en 4 años de trabajo con 19 establecimientos de la Corporación Municipal de Valparaíso, siendo esta dinámica la implementada desde sus inicios como un medio para acompañar a los docentes en la instalación de las diferentes metodologías que el proyecto a puesto en marcha: Lectoescritura en Kinder y Primero Básico(Basado en el Método Matte), Baratta Lorton en Kinder,Tics en el Aula(1º y 2º Básico), Autoestima en el 1er ciclo básico y Gestión Escolar con los equipos directivos de los establecimientos.

Cada uno de estos programas ha incorporado la observación de las prácticas docentes y directivas como un medio para su optimización a través de la reflexión crítica que realizan los docentes mediados por un monitor. En este sentido, la reflexión que emerge de la acción es una estrategia valorada para la transformación y la mejora.

---

<sup>1</sup> Miembros del Equipo Proyecto Educando en la Comuna

<sup>2</sup> En Manual para la Elaboración del Plan de Mejoramiento Educativo, Pág.: 28 y en Documento denominado "Ejemplo de acciones para el mejoramiento del aprendizaje en el subsector lenguaje y comunicación y la gestión institucional de los establecimientos" particularmente en Acciones de Mejoramiento del Liderazgo Escolar. Ambos documentos se pueden encontrar en [www.mineduc.cl](http://www.mineduc.cl).

El presente documento entonces trata acerca de la observación de aula y su finalidad respecto de las mejoras en la calidad de la docencia para favorecer los procesos de aprendizajes en un contexto determinado. En el marco de la técnica de observación, se abordará específicamente el propósito, uso y sistematización de registros prediseñados de observación con el objeto de favorecer una labor de continuidad en el proceso de observación de aula, cuyo fin es llevar a cabo un análisis para determinar en conjunto los cursos de acción para la mejora en la calidad de la enseñanza.

### ***La Técnica de la Observación***

En general la observación de aula como técnica de indagación e investigación docente, se entiende como una actividad cuyo propósito es recoger evidencia acerca de los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto en que se ejerce. Esta técnica involucra diversas estrategias para la recogida de datos como son:

- Observación mediante registros cualitativos (Notas de campo)
- Listas de chequeo
- Entrevistas
- Croquis
- Recolección de documentos o evidencias
- Registros audiovisuales

Por otra parte, algunas fuentes hacen distinción entre observación participante (in situ) y no participante (mediante análisis de videos), sin embargo resulta relevante considerar que el sólo hecho de observar hace inevitable la intervención en la situación de aula.

### ***¿Para qué y qué observar en el aula? Propósitos y Contenidos***

Es fundamental tener un propósito definido para la observación, de lo contrario el proceso de sistematización y análisis se vuelve engorroso y poco útil. Por ello el tipo de observación se va adecuando necesariamente al objetivo del estudio y los contenidos.

Las preguntas que orientan el registro se basan en las definidas por el equipo que ha formulado el proyecto de observación el cual debe responder coherentemente con los propósitos del Proyecto educativo, planes de trabajo y las líneas de acción que pudieran haberse recogido desde la literatura o acuerdos de orden macro educacional, al definir qué se entenderá por "calidad de la enseñanza", por ejemplo el Marco para la Buena Enseñanza, escuelas efectivas, experiencias de investigación local, nacional e internacional.

En consecuencia, la observación de aula resulta una práctica de la mayor importancia para levantar información de las prácticas pedagógicas de los docentes y lograr determinar entre otros aspectos, la existencia de brechas entre la propuesta curricular del establecimiento educacional y la implementación del currículum que se realiza.

A partir de lo anterior se puede afirmar que la **observación de aula** es más que una percepción:

- Está dirigida a un objetivo, debido a que por lo general se desea observar algo específico, o a alguien en especial con un fin particular.
- Es un proceso selectivo, dado que se observa lo que se desea investigar.
- Siempre está relacionada con un objetivo o una meta, o fundamentada en una razón específica.
- Se realiza en forma planificada.
- Sirve para chequear acciones o situaciones.

De este modo, iniciar un proceso de observación de aula al interior de la unidad educativa requiere en primer lugar responder la interrogante ¿Para qué observar?, es decir la necesidad de **definir específica y claramente el propósito de la observación**, ya que observar sin un "para qué", es inútil y constituye una pérdida de tiempo; o peor aún, observar con un objetivo poco claro llevará a la confusión obteniéndose conclusiones erradas y con escaso sustento.

Es importante señalar que suele ser común que la observación de aula se encuentre asociada al proceso de evaluación de las prácticas docentes; y si bien, el primero puede ser un componente importante del segundo, no es el único. No obstante, centrarse únicamente en la práctica docente deja fuera el rol del resto de los actores educativos del establecimiento, no considera un sin número de factores que inciden en el aprendizaje, y se tiende a ver dicha práctica en forma aislada de la organización y el contexto educativo en que se desarrolla.

En síntesis, la discusión en torno al fin educativo del establecimiento, seguida de una especificación de sus fortalezas, necesidades y problemáticas, conducirán a establecer los objetivos de un proceso de observación de aula, seguido de la selección de indicadores y procedimientos para su logro.

### ***¿Qué observar?***

#### ***Contenidos de la observación basados en evidencia empírica y teorías sobre la calidad de la enseñanza***

El estudio de Casassus (2003), concluye que el desempeño escolar resulta de una multiplicidad compleja de efectos combinados. Entre los procesos al interior del aula, los más importantes en orden de relevancia según el autor son:

- El clima emocional que se genera al interior de la clase y que es percibido por los alumnos.
- La percepción que tienen los docentes en cuanto a las causas del desempeño de sus alumnos (altas o bajas expectativas).
- Gestión de las prácticas pedagógicas, atendiendo la diversidad, sin segregación, con seguimiento y evaluación permanente.

Resulta interesante apreciar que entre los contenidos habituales de observación de aula, se encuentran “la explicitación de objetivos y el tratamiento de los contenidos, el uso del refuerzo, las metodologías de enseñanza y los recursos de apoyo utilizados, el clima del aula y el comportamiento de los alumnos” (Milicic et al, 2008, Pág.:80). Menos frecuente resultan los contenidos de observación alusivos a la relación afectiva existente entre profesor y alumnos/as y entre los mismos alumnos y alumnas y otros aspectos no cognitivos relacionados con la enseñanza y que ciertamente se encuentran ligados al currículum oculto de la misma.

Hasta antes del año 2000, los contenidos de observación se hallaban referidos a aspectos de orden más estructural del proceso de enseñanza, sin embargo con posterioridad se proponen aspectos complementarios de gran relevancia (Clima de aula, uso de retroalimentación, metodologías cooperativas, estimulación de niveles superiores de pensamiento, autoestima académica, procesos de inclusión educativa, educación emocional, entre otros (Denegri, 2005 en Milicic et al, 2008; CPEIP, 2003, Cassasus, 2003).

La pauta diseñada por Seguel, Correa y De Amesty (1999) fue utilizada en el análisis de enseñanza efectiva en el estudio de Bellei et al (2004). Dicha pauta considera aspectos tales como: el ambiente didáctico y manejo grupal, presencia de apoyo al desarrollo afectivo y social y por último, el apoyo al desarrollo cognitivo y verbal. Esta pauta describe el ambiente en el cual se manifiestan las interacciones entre profesor y alumno, así como el nivel de aprovechamiento del tiempo con propósitos pedagógicos.

Considerando la evidencia internacional, Hattie (2003) refiere las capacidades de profesores expertos en los siguientes ámbitos: identificación de representaciones esenciales de los contenidos que enseñan, guía del aprendizaje a través de interacciones en la clase, monitoreo del aprendizaje brindando retroalimentación sobre los mismos, actitud de acogida ante situaciones que implican afectos, influencia sobre los aprendizajes de los estudiantes.

Por su parte y con el objeto de contribuir a la consideración de dimensiones, el equipo del Proyecto Educando en la comuna perfeccionó en el año 2008 una pauta<sup>3</sup> que consideraba diferentes dimensiones tales como: uso de estrategias de enseñanza, comunicación y relaciones interpersonales, habilidades tecnológicas e integración, basadas en aspectos del Marco de la Buena Enseñanza, Programa LEM, escuelas efectivas y conceptos de autoestima escolar. Además se agregó como apreciación del observador, el rol que asumía tanto el docente como el alumno de acuerdo a concepciones curriculares, siendo incorporada también la distribución de la sala como un factor relevante en la observación. Esta pauta se aplicó a 36 docentes de 1º básico y 35 educadoras de párvulos que fueron observadas en el transcurso del 2º semestre del 2008 en promedio cuatro veces, lo que permitió en el caso del Proyecto, chequear los principales requerimientos de formación permanente de los docentes observados.

---

<sup>3</sup> Ver Pauta de Observación en <http://educandoenlacomunavalparaiso.blogspot.com/>

A partir de lo anterior, debiera considerarse la importancia de utilizar al menos 3 criterios para la observación, al momento de definir los contenidos a observar:

1. Acoger los resultados de investigaciones en la medida que sustentan considerar nuevas o diferentes dimensiones para apreciar la calidad de los aprendizajes, por ejemplo con relación a variables no cognitivas.
2. Considerar ámbitos para apreciar un desempeño.
3. Resguardar la simpleza para facilitar la observación y el chequeo.

Por último, se recomienda conocer las pautas diseñadas y validadas por autores chilenos como los mencionados anteriormente, considerando y valorando estas propuestas de orden local, producto de esfuerzos cuya aplicación ya ha sido probada en términos de confiabilidad y análisis de resultados.

### ***Aproximación metodológica***

Una vez determinados los propósitos de observación y los contenidos de la misma, se determinan las acciones y formas pertinentes. En educación se utilizan dos tipos de observación; participante y no participante (Hernández et al, 1998). Si bien, se exponen ambos tipos, esto sólo es a modo de distinción, ya que se profundizará en los registros de aula prediseñados.

|                             | <b>Observación Participante</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <b>Observación No participante</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Metodológicos</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuida a Investigación cualitativa</li> <li>- Se observa y registra "todo" lo que sucede en contacto con el contexto de observación.</li> <li>- Se consideran categorías de análisis emergentes.</li> <li>- Se actúa, registra y analiza a partir de supuestos de investigación (ontológicos, epistemológicos y metodológicos)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atribuida a un modelo racionalista de investigación.</li> <li>- Se registra sólo lo preparado por un plan de observación.</li> <li>- Se puede observar sin contacto directo con el fenómeno o conducta. (Ej.; Grabar y luego ver un video registrando)</li> <li>- Se analiza en base a variables medibles, cuantificables definidas operacionalmente antes de observar.</li> <li>- Se pretende confirmar o no una hipótesis y actuar en base a un marco teórico predeterminado.</li> </ul> |
| <b>Fortalezas/Debilidad</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reviste mayor complejidad y énfasis en la capacidad de atención, observación y reflexión del investigador, así como los tiempos de observación y registro.</li> <li>- Tiene valiosas ventajas a nivel educativo en tanto favorece la construcción de nuevo conocimiento contextualizado, holístico y comprensivo.</li> </ul>                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reviste un marco de acción paramétrico en tanto varios actores pueden "medir" de manera similar la conducta.</li> <li>- Es considerada limitada para los estudios educativos en tanto que estos últimos tratan "problemas complejos, no desprovistos de valores, y con la técnica de observación cuantitativa las situaciones son excesivamente simplificadas" (Hernández et al, 1998: 159).</li> </ul>                                                                                    |

|                     |                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Instrumentos</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Observador</li> <li>- Cuaderno de Campo</li> <li>- Categorización de lo observado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumento de observación previamente definido o diseñado (Ej. Pauta)</li> <li>- Cámara fotográfica</li> <li>- Video Grabadora</li> <li>- Observador</li> </ul> |
|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### ***¿Quién observa?:***

#### ***Rol del observador, reflexividad y requisitos para la observación***

El observador que puede formar parte el equipo de directivos docentes o pares, tiene como propósito fundamental llevar a los docentes a situaciones de aprendizaje profesional que mejoren su desempeño. Desde esta perspectiva, el observador no debiera pretender emitir juicios sino más bien generar situaciones de reflexión y aprendizaje en procesos de acompañamiento del profesor, lo que considera la retroalimentación, el modelaje y el entrenamiento.

#### **Perfil del observador**

Entre los requisitos que son necesarios para poder observar y así llevar a una condición de cambio, se pueden destacar los que siguen:

- Flexibilidad
- Comprensión de fenómenos complejos como es el acto educativo
- Experiencia en aula
- Manejo de modelos curriculares
- Dominio de concepciones de enseñanza y aprendizaje
- Manejo del desarrollo psicobiológico de los niños y adolescentes
- Habilidades comunicacionales
- Empatía
- Capacidad de autocrítica

#### **Algunas recomendaciones importantes para el observador:**

Antes de la observación:

- Ponerse de acuerdo con el docente sobre cuándo, cómo, por qué y para qué se va a observar.
- Dar a conocer los instrumentos que se usarán en la observación.

Durante la observación:

- Considerarse como un invitado en la clase del profesor.
- Pasar lo más desapercibido posible.
- Registrar lo que sucede, evitando emitir juicios como interpretación de lo que observa.
- Agradecer la colaboración del profesor observado.

Después de la observación:

- Preguntar y manifestar interés por conocer las razones por las cuales el docente tomó la decisión de realizar específicamente una u otra actividad, o de emplear los recursos que utilizó.
- Retroalimentar al profesor, dando opiniones fundadas técnicamente. El objetivo es que el profesor se sienta estimulado a mejorar algunas prácticas y encuentre apoyo metodológico en la persona que lo ha observado. Pero quizás lo más relevante sea que el propio docente a partir de esta reflexión acompañada pueda definir y proponer nuevas concepciones y alternativas de acción.

### ***¿Cuándo y cuánto observar?***

Cualquier opción que se adopte con relación a los propósitos de la observación y respecto a quienes estén involucrados en este proceso tiene consecuencias en los procedimientos e instrumentos que se utilizarán.

La confiabilidad y legitimación de la recogida de la información dependerá básicamente de la reflexión y el análisis del proceso que lleva esta práctica, en un contexto definido y con criterios claros de los momentos o situaciones a observar. Por lo tanto, frente a la inquietud de *¿Cuándo y cuánto observar?*, se hace necesario tomar de decisiones con respecto a:

- Tiempo y frecuencia que va a durar la observación
- Momento de inicio y finalización de los periodos de observación
- Situaciones en las que se va observar
- Cantidad de participantes involucrados en el proceso de observación

Una adecuada recogida de datos implica un registro y una codificación correcta de éstos. Se recomienda entonces considerar algunos criterios

- Se debe observar en unidades de tiempos establecidas previamente: mensualmente, semestralmente, 5 clases continuas, etc.
- Se debe observar de acuerdo al diagnóstico de la realidad por ejemplo bajos resultados en lectoescritura por lo cual se observará recursos metodológicos utilizados por los docentes y el clima en que se desarrolla la clase.
- Buscar la máxima representatividad de los momentos observados en relación a la práctica habitual de éste. Por ejemplo: observa una clase desde el inicio hasta el final de la misma.

- También se recomienda observar clases (dos o tres clases) en el mismo horario que permitan verificar regularidades en las prácticas docentes.
- Es posible recomendar además que se observe aspectos específicos y no todos los elementos de una clase (ej. Activación de conocimientos previos; motivación inicial; manejo de conflictos, etc.).
- Es importante considerar que las posibilidades y frecuencia de observar el aula está relacionada con la disposición de tiempo de los observadores y con la motivación para realizar este proceso.

### ***Sistematización, Análisis y Toma de decisiones a partir de la Observación de Aula***

Al sistematizar los hallazgos de las observaciones de aula realizadas, emerge la información que permitirá fundamentalmente reflexionar y transformar las prácticas docentes que se estimen necesarias. Sin embargo, es necesario entonces reconocer que existen procesos que deben tenerse en cuenta para acercar el cambio y la innovación al aula a partir de la observación de la misma:

- Cuando observamos el aula observamos procesos de comunicación con múltiples propósitos: el docente transmite información, hábitos, concepciones de mundo, modos de ser, es decir, cuando enseña no sólo comunica un discurso sino muchos mensajes que dicen relación con sus propias experiencias y forma de ver las cosas. Si tenemos en cuenta la concepción que el docente no es neutro sino que está invadido por lo que es, podremos reconocer que cuando observamos el aula observamos no sólo la clase de ciencias por ejemplo, sino que también al ser humano en su complejidad que es el docente.
- Cabe recordar que nosotros como observadores también lo hacemos desde nuestra propia historia y formas de ver el mundo.
- Por lo tanto, al retroalimentar o devolver lo observado al docente no podemos hacerlo como si esto fuese " la realidad"; debemos provocar la reflexión de por qué el docente hace lo que hace, pues muchas veces no bastará con cambiar metodológicamente pues el cambio es más profundo que una técnica. En este sentido, una primera aproximación al cambio es cuando mediamos adecuadamente la reflexión con el docente en la entrevista de devolución (ver perfil del observador).
- Verificar que la disposición al cambio del docente se está desarrollando, sólo se puede constatar cuando frente a una acción similar a la que se ha reflexionado críticamente, el docente actúa con prácticas distintas a las utilizadas y además puede explicar las nuevas concepciones con que opera. El cambio en este sentido es dialéctico: la práctica se reflexiona para modificarla, se modifica y sigue reflexionando para optimizarla de acuerdo a lo que voy chequeando en el aprendizaje de los alumnos.



- Si la escuela ha decidido concentrarse en ciertos nudos críticos que quiere observar en particular por ejemplo: el uso de material didáctico, los registros de observaciones pueden llevar a replantear la gestión de este ámbito (adquisición, uso, seguimiento, inventario, horario, calendarización para su uso, formas de utilización, etc.). Si quiero poner atención en la potenciación de la misión del establecimiento que dice relación con el "respeto a las características de los alumnos" se deberá dirigir la observación de aula a los procesos pedagógicos que permiten chequear si las prácticas docentes son coherentes con esta declaración.
- No está demás señalar la necesidad de tener organizada la información: carpetas con los antecedentes de cada docente organizada históricamente, lo que permite mirar en perspectiva los avances sin perder el camino desarrollado.

Entonces es posible señalar que la observación de aula es una técnica que promueve procesos de toma de conciencia acerca del grado de consistencia entre lo que la escuela realiza y lo que declara: por ejemplo en su Proyecto Educativo Institucional.

La observación de las prácticas docentes permite identificar los grados de avance respecto a las aspiraciones y metas que la organización escolar tiene y verificar la brecha entre lo realizado y lo deseado. En suma si no se conoce el aula desde su cotidianidad será difícil tomar decisiones informadas, acertadas y estratégicas para la escuela.

## Bibliografía

- 📖 Arancibia, V (2004) Estudio efectividad escolar. Un análisis comparado. Estudios Públicos.
- 📖 Bandura, A (1986/1987). Pensamiento y Acción, fundamentos sociales (2º ed: trad). Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- 📖 Bandura, A y Walters, R (1974/1980). Aprendizaje Social y Desarrollo de la Personalidad (8º ed: trad). Madrid: Alianza Universidad.
- 📖 Casassus, J. "La escuela y la (Des) igualdad, Ediciones Lom, Santiago, 2003.
- 📖 CPEIP (2003) Marco para la buena enseñanza MBE. Ministerio de Educación. Chile.
- 📖 Corbetta (2003) Metodología y técnicas de Investigación. Mc Graw & Hill
- 📖 Díaz, A. (2004) La lógica de la investigación etnográfica. Ed. Trotta
- 📖 Hattie, J. (2003) Distinguishing Expert Teachers from Novice and Experienced Teachers. Teachers Make a Difference What is the research evidence?. University of Auckland. Australian Council for Educational Research. Octubre.
- 📖 Hernández, F., Buendía, L. & Colás, P. (1998) Métodos de investigación en psicopedagogía. Ed. McGraw Hill/interamericana de España.

- ✿ León, Orfelio G., Montero Ignacio (2003). Mc Graw & Hill.
- ✿ Massonat, J., "Observar", en: Balnchet, A., Ghiglione R., Massonat J. y Trognon A.: Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos, observación, entrevista, cuestionario. Madrid: Narcea, 1989, pp. 27-86.
- ✿ Mc Millan & Schumacher (2005) Investigación Educativa. Ed. Pearson Quinta Edición. España. (Capítulo III)
- ✿ Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M y Godoy C. "Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente". PSYKHE 2008, Vol.17, Nº 2, 79-90.
- ✿ Bellei, C., Pérez, I. M., Muñoz, G. y Raczynski, D. (2004) "¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza". UNICEF: Santiago, Chile.
- ✿ Seguel, M. Correa y A. de Amesti, Revista PSYKHE 1999, Vol. 9, Nº 2, pp. 103-110.
- ✿ Sepúlveda Parra, Carmen, Reyes O. Luis, Pérez P. Manuel. (2003) "Motivación para el aprendizaje. Una mirada desde las aulas chilenas. Ediciones UCSH
- ✿ Entrevista con John Elliott ¿Los sistemas de medición o la reflexión pedagógica? En: Docencia Nº 15, 2001.

## La observación entre iguales para la innovación educativa

**Por Mariana Morales Lobo**

La observación de aula es una práctica habitual en los países anglosajones y puede emplearse como técnica para el desarrollo profesional docente. La observación entre iguales disemina las buenas prácticas y potencia la innovación pedagógica en los centros. Basada en el valor de la confianza, favorece la práctica reflexiva compartida.

¿Para qué observar un aula? ¿Qué consecuencias tiene en el desarrollo profesional docente? ¿Podemos insertarlo en un marco de práctica reflexiva compartida? ¿De qué maneras puede llevarse a cabo?

En el desarrollo de la profesión docente, la observación de aula es una potente herramienta para:

- **Para evaluar el desempeño profesional.** Desde esta perspectiva, la clase es observada por un experto o un superior (un inspector, un miembro del equipo directivo del centro). Suele ir acompañada de una gradación del desempeño y puede emplearse para decidir un aumento salarial, un ascenso, un despido, etc.
- **Para mejorar la práctica profesional.** Con esta finalidad, la observación se efectúa entre iguales: parejas de docentes con un grado de experiencia similar, que acuerdan un foco de observación, observan recíprocamente sus clases y se proporcionan *feedback* mutuo en un clima de confidencialidad y respeto.

La práctica de la observación de aula ha crecido considerablemente en los últimos años en países anglosajones. Un estudio entre 500 participantes de 10 centros educativos en Inglaterra, que incluía docentes, cuadros medios y directivos (O'Leary, Universidad de Wolverhampton, Reino Unido, 2011), reveló que la mayoría de las observaciones consisten en medir el desempeño conforme a una escala numérica; cuando son observados muchos profesores producen clases “de cara a la galería”, inauténticas. El estudio concluye que, con este tipo de observación, los docentes tienen una creciente sensación de desempoderamiento, elevados niveles de ansiedad y descontento general con el uso de la observación, considerándola como algo solo útil para obtener datos para la inspección. Esto se debe a que la mayoría de las observaciones se realizan siguiendo el primer modelo: la evaluación del desempeño profesional como medida de control y homogeneización de las prácticas docentes. El Informe TALIS en 2014 corrobora que el 43% de los profesores en la Unión Europea opina que los actuales sistemas de evaluación del profesorado y su retroalimentación tienen muy poco impacto sobre la manera en que enseñan en sus clases.

Respecto al segundo modelo, conocido por su expresión en inglés *peer observation*, hay estudios que avalan su valor para el desarrollo profesional docente (Peake, 2006; Burrows, 2008). Desde esta perspectiva, **la observación de aula entre iguales favorece el crecimiento de los equipos docentes hacia una práctica profesional compartida.** El papel de la dirección de los centros en estos casos se centra en facilitar los espacios y tiempos, la organización que posibilite que se lleven a cabo los procesos de observación. Puede también orientar las observaciones hacia ciertas prácticas educativas que le interese fomentar, por ejemplo, en el campo de la utilización de las TIC en el aula, el aprendizaje por proyectos o nuevas formas de organización social del aula.

Cuando miramos a nuestro alrededor comprobamos que la mayoría de las clases siguen una estructura tradicional de clase magistral y trabajo individual del alumno, con el libro de texto prácticamente con único material. Las innovaciones, sin embargo, sí que existen en los centros educativos, pero en su mayoría están desconectadas entre ellas. La cultura profesional dominante es individualista: cada maestrillo con su librito. No obstante, el informe TALIS 2014 revela **que la probabilidad de que un docente aplique pedagogías innovadoras se incrementa cuando observa otras aulas**, otros centros y participa en redes de colaboración de profesionales, si bien el 51% reconoce que nunca observa las clases de otros docentes.

Por ello, la observación entre iguales, en un marco de reciprocidad y trabajo en equipo del profesorado, es seguramente una de las técnicas más potentes para la diseminación de buenas

prácticas educativas en un centro, además de un medio para **aumentar el empoderamiento de los equipos y el desarrollo de comunidades profesionales que se observan entre ellos, comentan su trabajo, focalizan e imitan las buenas prácticas y mejoran su práctica profesional**. Es la táctica de la abeja polinizadora: cuantas más flores visite, mayor variedad y riqueza en el panal de miel.

Mariana Morales Lobo

Consultora en el ámbito de la educación

Colaboradora de la *Plataforma Internacional Práctica Reflexiva*

[es.linkedin.com/in/marianamoraleslobo](https://www.linkedin.com/in/marianamoraleslobo)

**Enlaces:**

- ¿Qué pasos dar en la observación de aula? <https://www.youtube.com/watch?v=r-abWqXlkFY>
- ¿Qué dicen los expertos sobre la gradación de las clases? <https://www.youtube.com/watch?v=4DGzoIJ1cas>

# 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

calidades 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><br>Premiar         | <b>B1</b><br>Aprobar    | <b>C1</b><br>Describir Logros                                           | <b>D1</b><br>Generar mejores niveles de logros |
| <b>A2</b><br>Castigar        | <b>B2</b><br>Desaprobar | <b>C2</b><br>Especificar los logros o lo que hay que hacer para mejorar | <b>D2</b><br>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.

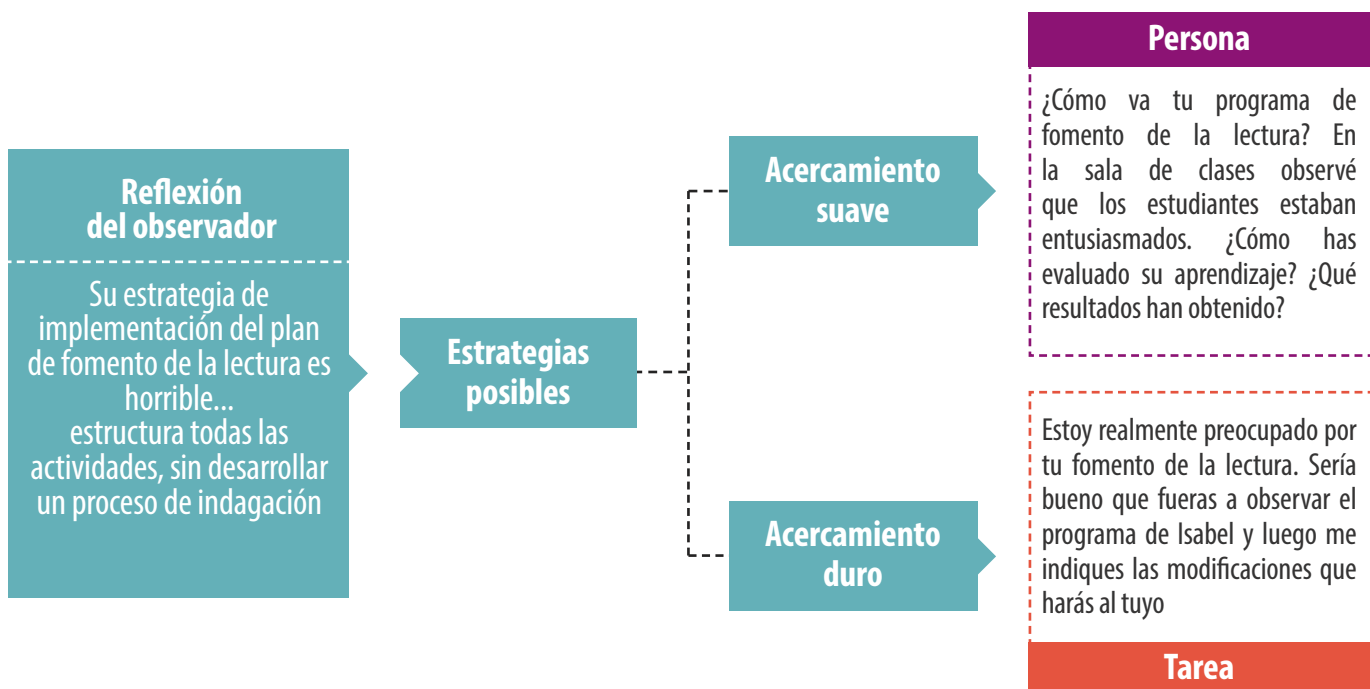
En la estrategia suave, el líder desalienta el debate por no divulgar y compartir su evaluación del programa de lectura. En la estrategia dura o agresiva, el líder desalienta el debate, ya que parte asumiendo la verdad de sus opiniones.

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>