

## Retroalimentación efectiva de las prácticas pedagógicas: el caso de las conversaciones desafiantes.

Effective feedback of pedagogical practices: the case of challenging conversations.

Mg. Christian Loyola B.\*

Lic. Alex Carvajal V.\*\*

### Resumen

Durante la última década en Chile se han realizado una serie de modificaciones legales que han permitido la creación de diversos programas y líneas de acción que buscan potenciar el rol de los equipos directivos educativos. El objetivo principal de este trabajo consiste en contribuir a la comprensión de la importancia que tiene la retroalimentación docente mediante una propuesta metodológica, desarrollada a partir del año 2018, a través de la utilización del desarrollo de Conversaciones Desafiantes dentro del marco del liderazgo pedagógico en las organizaciones escolares. Así mismo, se esbozarán lineamientos en cuanto a la planificación y análisis de una conversación desafiante a través de técnicas y acompañamientos profesionales asociadas al coaching.

**Palabras clave:** retroalimentación, conversaciones desafiantes, política educativa chilena, liderazgo pedagógico, coaching.

### Abstract

During the last decade in Chile, a series of legal modifications have been made that have allowed the creation of various programs and lines of action that seek to enhance the role of educational management teams. The main objective of this work is to contribute to the understanding of the importance of teacher feedback through a methodological proposal, developed from 2018, through the use of the development of Challenging Conversations within the framework of pedagogical leadership in school organizations Likewise, guidelines

---

\* Chileno, Magíster en Política Educativa, Magíster en Liderazgo y Gestión de las Organizaciones Escolares, Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Facilitador programa Suma+ del Mineduc y PUCV, Chile. Correo electrónico: [loyola.cristian.d@gmail.com](mailto:loyola.cristian.d@gmail.com).

\*\* Chileno, Coach Ontológico, Magíster(c) en Liderazgo y Gestión de las Organizaciones Escolares, Profesor de Biología, Licenciado en Educación, Facilitador programa Suma+ del Mineduc y PUCV, Chile. Correo electrónico: [acarvajalv@gmail.com](mailto:acarvajalv@gmail.com).



will be outlined regarding the planning and analysis of a challenging conversation through professional techniques and accompaniments associated with coaching.

**Keywords:** feedback, challenging conversations, chilean educational policy, pedagogical leadership, coaching.

## 1. Introducción

El liderazgo pedagógico y en particular el rol que ejercen los directores en el aprendizaje de los estudiantes han ido adquiriendo preponderancia en la política educativa chilena. Es por esto, que hace algo más de una década, se han realizado una serie de modificaciones legales, se han creado programas y diversas líneas de acción que buscan potenciar y fortalecer el rol de los equipos directivos (Fernández, Guazzini y Rivera, 2012). Es importante aclarar que el liderazgo, lo vamos a entender como la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr intenciones y metas compartidas en la escuela (Leithwood, 2009). Así, los directivos asumen el mejoramiento escolar como incrementos de la calidad y desempeño a lo largo del tiempo (Elmore, 2010). De esta manera, el liderazgo educativo logra convocar a la comunidad escolar en un proyecto común de mejora, que implica que todos los actores hagan suyo el objetivo de que los alumnos aprendan y logra orientar el alineamiento de los recursos pedagógicos, financieros y humanos en pos de aquel objetivo compartido (Horm y Marfán, 2010; Anderson, 2010; Bolívar, 2010).

El desarrollo de buenos líderes para el sistema educativo, se ha transformado en un tema central de las políticas educativas de hoy en día. No obstante, hay que considerar que recién en el año 2009 se institucionaliza el rol estratégico de los directivos en la mejora de la calidad (Montt, 2012). Claramente si ha habido una preocupación y se han estipulado una serie de transformaciones y organismos que velen por el cumplimiento de la formación de líderes eficaces e idóneos.

El objetivo principal de este trabajo consiste en contribuir a la comprensión de la importancia que tiene la retroalimentación docente mediante una propuesta metodológica, desarrollada a partir del año 2018, a través de la utilización del desarrollo de Conversaciones Desafiantes dentro del marco del liderazgo pedagógico en las organizaciones escolares. Así mismo, se esbozarán lineamientos en cuanto a la planificación y análisis de una conversación desafiante a través de técnicas y acompañamientos profesionales asociadas al coaching.

La propuesta metodológica se fundamenta a partir de recalcar el rol relevante que tiene el liderazgo del Director(a) y equipo directivo en la organización escolar. 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; Ulloa y Gajardo, 2016; Leithwood, 2009; Bolívar, 2010). En este contexto, quienes realizan el trabajo de acompañamiento deben procurar apoyar a la escuela para que elabore una visión integrada de los principales desafíos necesarios de abordar en su desempeño habitual, acción que no debe ser percibida como otra obligación adicional para los actores escolares.

El método de la investigación corresponde al método inductivo, ya que esta forma de razonamiento permite el conocimiento desde lo particular y va hasta las generalizaciones. Para este caso, a través de las particularidades del cuaderno cómo instrumento de aprendizaje del estudiante, hasta la reflexión del docente del desempeño de su práctica pedagógica.

El enfoque de la investigación es cualitativo, ya que recoge información basada en la observación de conversaciones, relatos, etc. Las fuentes utilizadas son primarias; cómo la entrevista y secundarias; a través de los documentos técnicos pedagógicos de la escuela en cuestión. Se usaron las técnicas de recolección de datos a través de la entrevista y la revisión bibliográfica. A su vez, los instrumentos fueron el cuestionario y el método de análisis de la información es de corte cualitativo ligado al método fenomenológico, dado que trata de comprender las percepciones del docente, perspectivas e interpretaciones que este realiza, respecto de su desempeño pedagógico, al analizar el cuaderno de clases cómo reflejo de su enseñanza e instrumento de aprendizaje del estudiante.

Es frecuente que la escuela no pueda establecer un “filtro” que le permita seleccionar en cuáles iniciativas se embarca respecto del conjunto de ofrecimientos y presiones externas, por lo que generalmente termina aceptando y abordando todo, y produce con ello acciones no vinculadas entre sí, sin ponderar la relevancia que tendrían para mejorar su acción educativa cotidiana (Maureira, 2015). 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). A partir de lo anterior, se establecen una serie de lineamientos asociados a establecer conversaciones desafiantes basadas en estrategias de acompañamiento docente, tal como el cuaderno de un estudiante.



A partir de la Ley de Calidad y Equidad (LCE) y posteriormente con la Ley 20.529 (2011) de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media se establecieron nuevas instituciones fiscalizadoras y reguladoras del sistema escolar, tales como la Agencia de Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación. El impacto que tendrá la Ley de Aseguramiento de la Calidad para los establecimientos y sus sostenedores está dado por la definición de una serie de Estándares Indicativos de desempeño (MINEDUC, 2013). El efecto dentro de los equipos directivos es que habrá un monitoreo constante con el fin de velar por el cumplimiento de los estándares de calidad, mediante visitas evaluativas, lo que se traduce en que los equipos directivos de los establecimientos educacionales deberán estar mejor preparados y tener la capacidad de articular planes que movilicen recursos que generen mejoras sostenidas de los establecimientos que lideran, impactando favorablemente el logro en el aprendizaje de los alumnos.

## 2. Observación y acompañamiento docente en la política educativa

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 et al., 2009). Los marcos de política pública en Chile se han alineado con este enfoque.

El acompañamiento se emplea cada vez más en nuestro sistema educativo y el concepto abarca múltiples miradas y dimensiones. Acompañamiento Docente lo entenderemos como el proceso de intercambio de experiencias y conocimiento, a través del cual el profesional que acompaña enseña, aconseja, guía y ayuda al profesor acompañado haciendo uso de un conjunto de estrategias y procedimientos orientados al perfeccionamiento de la práctica pedagógica, a través de la observación y valoración del trabajo pedagógico y la reflexión conjunta (Román, 2009). De acuerdo con Maureira el acompañamiento va de la mano con un diálogo horizontal y permanente, “y en contexto de confianza mutua con el fin de enfrentar, en conjunto, desafíos profesionales y educativos que son significativos” (Maureira, 2015: 2). A raíz de lo anterior, se entiende que los procesos de acompañamiento son significativos para el mejoramiento escolar. La confianza mutua y este diálogo horizontal se dan, de acuerdo con algunos estudios de Echeverría (1994; 2006), por medio de conversaciones desafiantes. Las estrategias de acompañamiento docente pueden ser muy variadas teniendo como insumos: las planificaciones, instrumentos

de evaluación, observación de aula, cuadernos de clase de los estudiantes para el monitoreo de aprendizajes.

El Ministerio de Educación lanzó en noviembre de 2015 un nuevo Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (MBDLE), el cual es un documento de política educativa, que tiene por objetivo orientar la acción de los directivos de escuelas y liceos en Chile, así como también, su proceso de autodesarrollo y formación especializada (MINEDUC, 2015b). La política considera cinco componentes principales: 1) Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones, 2) Selección de directivos entre los mejores candidatos, 3) Desarrollo de capacidades de liderazgo escolar, 4) Centros de Liderazgo Escolar (CLE), y 5) Fundamentación empírica y legitimación de la Política de Liderazgo Directivo Escolar. Cada uno de estos componentes tiene iniciativas específicas que le dan concreción (MINEDUC, 2015b; MINEDUC, 2015a).

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.

Así mismo, las prácticas que deben tener los equipos directivos para que su liderazgo sea efectivo en contextos diversos son las siguientes:

- Construyendo e implementando una visión estratégica compartida. Esta visión está enfocada en el mejoramiento de los logros de aprendizajes y la formación integral de todos los estudiantes del establecimiento, así como en los valores de la equidad, la inclusión y el respeto a la diversidad.
- Desarrollan capacidades profesionales. Esta visión se relaciona con que los equipos directivos trabajan permanentemente para comprender, mejorar y



potenciar las capacidades, habilidades personales y la motivación dentro de los establecimientos.

- Deben liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza aprendizaje en sus establecimientos.
- Gestionan la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza.
- Gestionan el establecimiento educacional. Se requiere desarrollar una gestión eficiente y transformar su establecimiento en una organización efectiva que facilite la concreción de sus proyectos educativos (MINEDUC, 2015a).

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).

La Ley N° 20.903 (2016), o Ley de Desarrollo Profesional Docente, establece la necesidad de una retroalimentación profesional continua, adecuada y pertinente. Proporciona lineamientos para el mejoramiento de las competencias profesionales docentes, donde se destaca la reflexión de la práctica pedagógica a través de la retroalimentación.

Sin lugar a dudas, la práctica de acompañamiento a los docentes, tiene impactos positivos en la mejora de las prácticas docentes (Robinson et al., 2008; Leithwood, 2009; Marfán, Muñoz y Weinstein, 2013). A continuación, analizaremos la importancia de la retroalimentación como mecanismo de desarrollo de flujos conversacionales.

### 3. La retroalimentación de la práctica pedagógica

Dado que la base de conocimientos para el mejoramiento escolar se encuentra en la práctica pedagógica, y que la mejora de estos conocimientos requiere de reflexiones críticas y socializadas entre profesionales, resulta claro que docentes y directivos deben estar involucrados de manera conjunta y continua en el análisis, monitoreo y comprensión de lo que sucede dentro de las aulas.

#### 3.1 Definición genérica de retroalimentación

Hattie y Timperley (2007) conceptualizan la retroalimentación como “información proporcionada por un agente (por ejemplo, profesor, compañero, libro, padre, etcétera) con relación a los aspectos del desempeño o comprensión de una persona” (pág. 81). Desde esta perspectiva, la retroalimentación cobra espacio en al menos dos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la retroalimentación para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y la retroalimentación para la mejora de la enseñanza, es decir, el desempeño docente.

Implica distinguir la brecha existente entre un estado específico de desempeño y el ideal establecido por metas, objetivos o aprendizajes esperados.

La retroalimentación, por tanto, se enfoca en identificar los elementos que mejor explican el rendimiento actual y proporcionar aquellos que permitan alcanzar un progreso en este.

Reflexión sistemática sobre la práctica docente:

- Impacta directamente en la gestión pedagógica.
- Implica concebir la retroalimentación como una práctica de aprendizaje cotidiana, continua y permanente.
- Es imprescindible para formar comunidades profesionales de aprendizaje.
- Fundamental para el trabajo colaborativo.
- Los líderes educativos deben ser sus principales promotores.

La retroalimentación de las prácticas de enseñanza permite reflexionar sobre la práctica docente.

Perrenoud (2004) define la práctica reflexiva como una postura permanente que se inscribe dentro de una relación analítica con la acción, y supone la toma de conciencia sobre la realidad. Señala que reflexionar sobre la práctica conlleva a



ejercer la capacidad de observación, de análisis, de metacognición y de metacomunicación.

### 3.2 Qué se entiende por retroalimentación de la práctica pedagógica

La retroalimentación al docente comprende cualquier comunicación que este recibe sobre su enseñanza, basada en algún tipo de interacción con su trabajo, la que puede ser proporcionada por medio de discusiones informales o como parte de un proceso estructurado (MINEDUC, 2012).

La retroalimentación de las prácticas pedagógicas se puede definir como un proceso que se enmarca en la formación en servicio de las profesoras y profesores, realizado por el equipo directivo, la unidad técnico-pedagógica, docentes de mayor experiencia o pares, referida a la revisión de recursos de aprendizaje construidos por los docentes, evidencias de aprendizaje de las y los estudiantes, la observación de sus clases o el registro de las mismas.

Esta retroalimentación cobra sentido al momento de entregarle al docente una visión que le permita reflexionar sobre sus prácticas, y tomar decisiones sobre acciones futuras que potencien los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.

Esto permite apoyar el desarrollo creciente y sostenido de la práctica reflexiva de los docentes, en otras palabras, la habilidad de observar sus propias acciones y las de los estudiantes (MINEDUC, 2012).

La retroalimentación, por tanto, es un proceso que contribuye a la mejora continua de los docentes, a través de la colaboración con otros, y que requiere de la disposición del docente, de un contexto apropiado que fomente su crecimiento profesional, y para lograrlo, de un liderazgo que genere y mantenga las condiciones necesarias para ello.

### 3.3 Uso tradicional de la retroalimentación

Usualmente, se ha considerado la retroalimentación como una instancia principalmente correctiva lo que, en los hechos, ha impedido indagar todas las potencialidades que presenta para el liderazgo escolar. Ello porque usualmente se ha desarrollado en el marco de procesos evaluativos tradicionales, que han puesto el foco en el ámbito punitivo y no formativo. En este sentido, entender la

retroalimentación como una práctica cotidiana de gestión pedagógica, implica situarla bajo el enfoque de evaluación formativa (Black y William, 2009).

### 3.4 Efectos positivos de la retroalimentación de las prácticas pedagógicas

- ✓ Oportunidad para responder a necesidades de desarrollo profesional docente en la escuela. La información que se captura, por ejemplo, al observar clases, cobra sentido en la medida que es entregada al docente que fue observado, siendo esta compartida, analizada y comprendida en conjunto, transformándose así en una fuente de aprendizaje para las profesoras y profesores (MINEDUC, 2012). Estas oportunidades de retroalimentación permiten, además, relevar las necesidades de formación del cuerpo docente.
- ✓ Fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos y técnico-pedagógicos. Lo anterior, es una práctica habitual, que fortalece el aprendizaje interno y establece altos estándares de desempeño entre los docentes (Bellei et al., 2004, citado en MINEDUC, 2012). Las profesoras y profesores que reciben retroalimentación en sus establecimientos perciben un cambio positivo en tres aspectos: La confianza como profesor, la motivación y en las prácticas en el aula.
- ✓ Mejorar los aprendizajes de las y los estudiantes. Cuando el docente es retroalimentado respecto de sus prácticas en el aula, va desarrollando progresivamente la práctica reflexiva; esto le permite comprender las consecuencias de sus acciones en los aprendizajes de sus estudiantes. En otras palabras, permite tomar conciencia de lo que sucede en el aula y tomar decisiones respecto de lo que tiene mayor sentido para que sus estudiantes logren los aprendizajes que se espera de ellos (Bazdresch, 2006). En este sentido, la evidencia muestra que la práctica de acompañamiento a las profesoras y profesores, en interacción con otras, tienen impacto positivo en la mejora de las prácticas docentes y en los aprendizajes de los estudiantes (Robinson et al., 2009).

### 3.5 Importancia de las habilidades comunicativas en la entrega de retroalimentación del equipo Directivo Escolar

La retroalimentación es una estrategia para el mejoramiento del desempeño docente que, observada desde la perspectiva del liderazgo escolar, requiere ser acompañada de estrategias comunicativas que permitan, por una parte, acceder a



aquella información valiosa sobre el desempeño docente, para luego evaluar y discutir aquellos aspectos a mejorar.

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

Asumen que abordar un desempeño considerado deficiente mermaría la confianza del docente y tensionaría las relaciones a posteriori.

Entonces, la retroalimentación no solo implica el traspaso de información relevante sobre el desempeño, sino que, además, es necesario el desarrollo de facultades comunicativas para que dicha información sea recibida por los docentes con una mirada crítica.

#### 4. Las conversaciones desafiantes como forma efectiva de retroalimentación

##### 4.1 Las conversaciones

Las conversaciones son una trenza entre el Lenguaje Emoción y Corporalidad, en su etimología la palabra “conversar” viene del latín *conversari* y significa dar vueltas en compañía. Estas tienen la potencialidad de describir el mundo, en su atributo contable y poseen la acción generativa de “crear mundos”. Cada vez que converso genero mundo de cosas (Echeverría, 2011b).

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. 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 y Aravena, 2017). Desde esta perspectiva, es clave contar con competencias conversacionales, para permitir la apertura crítica del retroalimentado hacia la información que se le entrega en el espacio de entrevista.

## 4.2 Las competencias conversacionales

¿Qué entendemos por competencias conversacionales?

En primer lugar, la competencia para diseñar conversaciones de manera de orientarnos hacia el logro de nuestros objetivos. No hay sólo un tipo de conversación. Éstas son múltiples y diferentes y es importante aprender a diseñar procesos conversacionales en los que estas distintas conversaciones se articulan de manera de servir lo que buscamos. Es muy distinto, por ejemplo, saber cómo conducir una conversación que busca generar posibilidades en un momento en que no las vemos, que coordinar las acciones para alcanzar un objetivo que ya hemos identificado. Nuestro trabajo en la era del conocimiento, se verá afectando, en cuanto somos más o menos expertos y hábiles en las competencias conversacionales.

A través de las conversaciones organizamos y damos sentido al mundo. Las historias y las conversaciones que se tejen a través de sus relatos crean significado para todos los miembros de una misma organización, definiendo valores e identidad (Dittus y Vásquez, 2016).

## 4.3 Las conversaciones desafiantes

Las conversaciones desafiantes son interacciones que se encuentran situadas, histórica y temporalmente, y en las que intervienen aspectos personales y profesionales que, de alguna forma, dan cuenta de una cultura organizacional. Desde esta perspectiva, la efectividad movilizadora depende de los datos recolectados que apoyan la conversación para la entrega de una retroalimentación que propenda procesos metacognitivos y el desarrollo profesional docente. Por lo que una significativa conversación en el acompañamiento y monitoreo de aprendizajes es una habilidad necesaria desarrollar en los líderes escolares (Heron, 2001). Esta habilidad se fortalece a partir de una metodología activo participativo que aplica la teoría sociocultural de aprendizaje, la cual plantea que el conocimiento que sustenta el trabajo del director tiene un carácter situado y distribuido (Borko, 2004).

Sin duda que la conversación desafiante y aplicación de ésta requiere de una planificación que sea acorde a las diversas dinámicas que se dan en un establecimiento educacional. De esta manera, deben ser estructuradas a partir una serie de elementos que se deben considerar:

Figura 1. Elementos de una conversación desafiante.



Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de una conversación desafiante con algún(a) profesor(a), se da por medio de una petición por parte del Director o equipo directivo para conversar y dialogar sobre aspectos generales y específicos de su proceso de enseñanza, a la cual el profesor accede. El tiempo es consensuado entre ambas partes en donde lo que se comunique será confidencial. Esto es expresado al docente observado con anterioridad. La entrevista se debe realizar en un contexto agradable en donde el ambiente de confianza es promovido por el Director o equipo directivo. Los acuerdos deben ser registrados en actas que sirva como evidencia, tanto como agendar compromisos del docente como del Director o equipo directivo.

#### 4.4 La entrevista de retroalimentación y su rol ontológico

La entrevista es un momento conversacional, que exige del directivo un uso correcto de sus competencias conversacionales, dado que se requiere un doble objetivo. Por una parte, hacer entrega de la información al retroalimentados, de forma clara y que se acerque al horizonte de sentido, respecto de la inquietud que presenta el docente

-que es retroalimentado- y por otra parte, requiere genera y mantener un espacio emocional, positivo y expansivo, que asegure el respeto hacia el retroalimentado, con el propósito de propiciar un apertura crítica del docente y no un cierre, que invalide las propuestas de mejora a co-construir.

### Componentes claves de una entrevista de retroalimentación

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

Por otra parte, la secuencia debe estar caracterizada por tener un:

1. Inicio: saludos, contexto y encuadres de la conversación por parte del director o equipo directivo, sentimientos y tensiones del o la docente en cuanto a su proceso de enseñanza, a partir de la revisión en conjunto del cuaderno de un estudiante.
2. Desarrollo: diálogo vinculado a los puntos de “quiebre” entre el trabajo docente, marcos contextuales institucionales, y resultados esperados. Toma de acuerdos y plan de acción. Reflexión.
3. Cierre: caracterizado por agradecimientos de ambas partes, y reiteración por parte del Director o equipo directivo de los focos de esta conversación.

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 (Ulloa y Gajardo, 2016). 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). Se hace necesario, entonces, que la conversación convoque al líder pedagógico a desarrollar un análisis sin prejuizar ni proteger al docente en cuestión, centrando el foco en la co-construcción cuyo resultado es un docente que se siente respetuosamente desafiado (Robinson, 2009; Ulloa y Gajardo, 2016). A



continuación se presenta una tabla con 20 preguntas prototipos para establecer una conversación desafiante a partir de preguntas abiertas que fomenten la revisión en conjunto.

Tabla 1. Ejemplo de una conversación desafiante<sup>1</sup>.

---

|  |
|--|
| 1. Hola profesor(a) ¿Cómo esta?  |
| 2. ¿Qué observa usted en el cuaderno de su alumno?, ¿qué le dice en términos pedagógicos?  |
| 3. Profesor(a), Yo sé que usted tiene 3 años en esta institución y cuénteme, ¿qué sabe usted del proyecto educativo de este colegio y especialmente que sabe usted sobre cuáles son los énfasis que tiene este proyecto educativo en relación a la formación académica?  |
| 4. Profesor(a) por ejemplo cuénteme ¿De lo que usted tiene como experiencia, hoy en nuestro colegio, ¿Cuáles son los sellos que observa de este colegio?   |
| 5. Profesor(a), ¿Le parece que hagamos un ejercicio?, unamos dos ámbitos, el primero, lo que indica nuestro PEI, respecto de entregar una sólida preparación académica, para que tengan un desarrollo académico de excelencia, entonces unámoslo con el ámbito, que nos muestra el cuaderno, por tanto, La pregunta concreta, que yo le hago a usted, es ¿Lo que aparece en el cuaderno refleja o contiene lo que indica el PEI, es decir, sí las actividades que usted le hace a los niños desarrollan habilidades más bien superiores? |
| 6. ¿Cómo usted se explica que el cuaderno de su alumno “refleje”, que está siendo desafiado principalmente a desarrollar habilidades cognitivas de nivel básico, reproductivas, como los son reconocer, identificar, por ejemplo?  |
| 7. ¿Usted ve que el cuaderno es una herramienta que registra los contenidos, que sirva para que estudien los alumnos?  |

---

<sup>1</sup> La siguiente conversación corresponde a una simulación a partir de una entrevista a un profesor(a) tomando como Estrategia de Acompañamiento la revisión de un cuaderno de clase de un estudiante chileno de enseñanza media.

- 
8. ¿cree usted posible abordar, estos dos desafíos a la vez, en la medida que se avanza en la cobertura curricular, incluir actividades pedagógicas que contemplen el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como lo declara nuestro PEI?
- 
9. Entonces hagamos un ejercicio de 1 a 10 siendo 1 habilidades cognitivas básicas y 10 habilidades cognitivas superiores ¿En qué tramo de 1 a 10 cree usted cree que se ubica el desafío que proporciona los alumnos a partir de sus actividades?
- 
10. Profesor(a), ¿qué requiere usted, que necesita usted para pasar del 4 al 5 o al 10? ¿Qué es recursos, qué materiales, qué espacios, para que comience a trabajar de manera más centrada en estas habilidades superiores?
- 
11. Profesor(a) una consulta, entiendo que usted requiere el Data con mayor regularidad y sin duda que vamos a disponer eso y cuénteme ¿Cómo se relaciona el uso de medios tecnológicos con las estrategias innovadoras?
- 
12. Profesor(a) me parece excelente el uso del huerto y ¿Cuénteme cómo pedagógicamente usted va a utilizar el huerto para su nueva unidad que va a trabajar con sus alumnos?
- 
13. Profesor(a), para ir aterrizando esta iniciativa ¿Cuándo comenzaría usted y cuando terminaría?
- 
14. Profesor(a) excelente, ¿Le parece entonces que terminada sus tres semanas nos juntemos nuevamente a retroalimentar y conversar respecto cuáles fueron esos resultados?
- 
15. Profesor(a), bueno antes de cerrar esto, me gustaría preguntarle ¿Cómo se siente usted en el colegio está motivado?, cuénteme cómo ¿cómo se siente en este nuevo trabajo que ya lleva tres años?
- 
16. Profesor(a) entonces, cerrando esta conversación y contarle que partimos analizando en conjunto el cuaderno del alumno Joaquín Guerra del quinto básico A.
- 
17. Profesor(a) Cuénteme ¿Qué le pareció esta entrevista?
-



---

18. Perfecto profesor, entonces lo que le quiero hacer la una de las últimas preguntas ¿considera entonces usted que el análisis de un cuaderno de clases nos puede hablar de cómo el alumno está aprendiendo y como el docente está desafiando el desarrollo del aprendizaje de este alumno?

---

19. Profesor(a), ¿Algo más que agregar, algún comentario a algunas palabras al cierre?

---

20. Muchas gracias profesor(a), ¿le parece entonces que firmemos esta acta y que es un registro de este acompañamiento docente, de esta retroalimentación y de esta conversación?

---

Fuente: elaboración propia.

## 5. Analizando una conversación desafiante

Una entrevista de retroalimentación con uso de conversación desafiante, se enmarca en una práctica conversacional de coaching. Así de esta manera el directivo habilitado en sus competencias conversaciones, fortalece y entrega valor al acto conversacional de la entrevista, que facilita el proceso de retroalimentación y cambio de acciones del docente. Ejercicio habitual que visibiliza fuertemente la práctica correctiva tradicional del acompañamiento docente, donde se privilegian los conocimientos técnicos a entregar, en lugar de la forma como entregarlo (conversación de coaching).

El coaching es una dinámica de transformación mediante la cual las personas y organizaciones revisan, desarrollan y optimizan sus formas de estar siendo en el mundo. Se presenta como una conversación que crea una nueva cultura y no como una técnica dentro de la cultura subyacente (Whitmore, 2004).

Para salvaguarda un análisis contextual y efectivo de una conversación desafiante, se debe tomar en cuenta los siguientes elementos:

- a. Buscar cumplir con el objetivo de la entrevista. La apertura del docente y la movilización de sus estructuras limitantes como los son sus juicios maestros respecto de su rol profesional y de su práctica pedagógica.
- b. Definir el acompañamiento en el momento de la retroalimentación. Esto tiene que ver con diseñar en la contingencia un flujo conversacional, que permita comprender el fenómeno de la práctica y sus mejoras, ver posibles acciones

y coordinar hacia su ejecución las acciones plausibles de aplicar en pos de la mejora.

- c. Mostrar al docente, su práctica desde los resultados, para visibilizar las acciones causales y empujar al docente hacia el aprendizaje de 1° Orden, que implica cambios de acciones de su práctica, así como también empujarlo a cambios de “miradas”, respecto del sentido que le atribuye a implementar un u otra acción en su mejora, esto es un Aprendizaje de 2° Orden (desde el Modelo OSAR).
- d. Mantener una conversación amigable, que permita indagar al docente en distintas direcciones. Particularmente en la indagación Vertical (desde la matriz de indagación del coaching). Para traer a la mano las inquietudes del docente, que lo habiliten al cambio en su práctica, como un ejercicio de meta-observación de su praxis pedagógica.
- e. Otorgar presencia al ser del docente, de tal forma de ir entregando reconocimiento a su voluntad de aprender, del ejercicio de la retroalimentación.
- f. A modo de aquilatar los resultados de la retroalimentación, co-construir un plan de acción donde se materialicen las nuevas acciones de mejora de la práctica pedagógica.
- g. Permanentemente cuidar la presencia y posible vulnerabilidad ontológica del docente, frente al ejercicio de ser desafiado en su práctica. Realizar un cierre, dando contexto, mostrando el proceso y las conclusiones de la entrevista de retroalimentación.

A continuación se presentan 8 perspectivas de análisis de una conversación desafiante.

### 5.1 Coherencia del objetivo de la conversación con el contexto

El objetivo de la conversación, es lograr que el docente logre “ver”, cómo lo que queda registrado en el cuaderno del alumno, “habla”, de los desafíos de aprendizaje que el mismo docente propone a sus alumnos, así como también del enfoque de enseñanza que posee el docente.

Al revisar el cuaderno u otro, en conjunto se podría observar que:



- Existencias de (a) simetría respecto del desarrollo de habilidades cognitivas básicas y superiores.
- Desarrollo y ejercitación de habilidades (básicas/complejas).
- Sintonización respecto de lo que propone el PEI del colegio.
- El instrumento (en este caso el cuaderno), por tanto es un insumo y un medio, para analizar la performance pedagógica del docente y a través de este ejercicio, permite la retroalimentación y acompañamiento para la reflexión y desarrollo profesional del docente, por parte del equipo directivo.

## 5.2 Diseño de flujo conversacional y tipología de conversaciones

El hito conversacional, que constituye la conversación desafiante, posee a su vez tres conversaciones que la componen:

- Primera: conversación para la comprensión: Esta conversación busca, enfrentar al docente al análisis del cuaderno, como un medio para que él mismo “observe” su práctica pedagógica y entregue sus propias reflexiones y cómo este las comprende, en conjunto con el director.
- Segunda: Conversación para posibles acciones. Esta conversación busca, una vez logrado el sentido de comprensión del uso del cuaderno como instrumento o herramienta de análisis pedagógico. Explorar diversas posibles acciones que permitan al profesional abordar el quiebre que emerge del ejercicio conjunto de análisis (diagnóstico). Es decir, dado que “logro ver lo mejorable de mi práctica”, ahora puedo abordarla con la propuesta de distintas acciones.
- Tercera: Conversación de coordinación de acciones. Esta conversación busca, elegir una o dos de las distintas propuesta de acciones posibles de emprender y aplicarla, salvaguardando el tiempo de ejecución, responsable y como se llevará a cabo.

## 5.3 Categorías conversacionales de Heron

Las categorías utilizadas en la conversación desafiante, corresponden a:

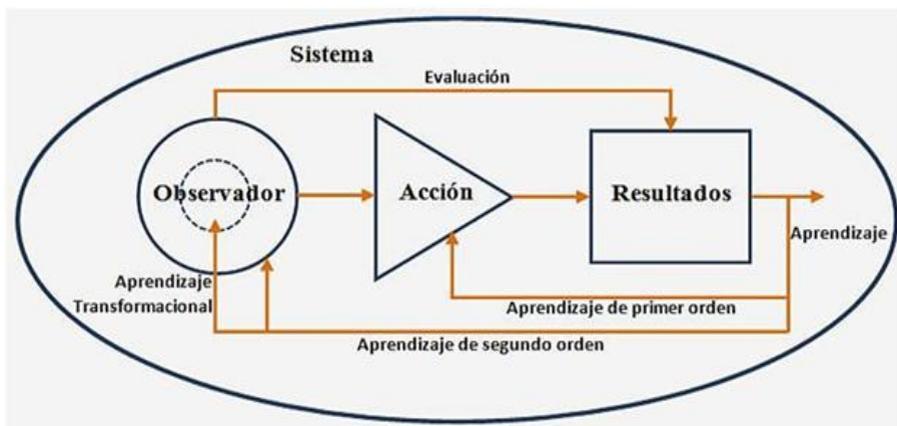
- Confrontacional: Aquí se busca confrontar al docente con aspectos de mejora de su práctica y que no son evidentes. Al utilizar el cuaderno como un medio

para el análisis y el diagnóstico conjunto. En una versión no agresiva ni combativa.

- Catalítica: Definidas para uso general, las intervenciones catalíticas buscan suscitar el autodescubrimiento, facilitar la auto-dirección, el aprendizaje y resolución de problemas, de tal manera que el docente, "por sí mismo" y a través de analizar el cuaderno, se dé cuenta de los aspectos de mejora, que el cuaderno expresa en sus registros.

#### 5.4 Modelo OSAR (Observador – Sistema – Acción – Resultados)

Figura 2. Modelo OSAR.



Fuente: extraída de Echeverría (2011a).

- Observador: es el relato (cuento, narrativa) que se cuenta el docente -y le hace sentido- respecto del valor o importancia que tiene para su trabajo de aula (generar, propiciar y movilizar aprendizajes), y cómo este "mira", el uso y/o importancia del cuaderno como instrumento de aprendizaje para los alumnos.
- Acción: son las acciones que realiza el docente y la apertura o la exploración a sumar nuevas acciones -si le hace sentido- para favorecer la mejora de su práctica pedagógica.



- Resultados: corresponde al “producto” concreto que es el cuaderno con sus registros, como instrumento de análisis y palanca de aprendizaje de sus alumnos.

Tabla 2. Conversaciones desafiantes desde el Modelo OSAR, flujo conversacional e indagación vertical.

| Modelo OSAR |  | Flujo Conversacional  | Tipo de indagación   | Preguntas |
|-------------|--|---|--|-----------|
| OBSERVADOR  |  | Conversación para la Comprensión:<br><br>Persigue, generar la comprensión del análisis del cuaderno como reflejo de la práctica pedagógica del docente. | Indagación Horizontal:<br><br>Indaga al docente, sobre:<br><br>Proyecto Educativo Institucional (PEI) y<br><br>Los objetivos educativos del centro escolar.<br><br>Indagación Vertical:<br><br>Se focaliza en mostrar la relación entre las habilidades cognitivas y la enseñanza del docente, a través de los registros y las características pedagógicas que muestra el cuaderno del estudiante. | N°        |
| Directivo   | Muestra su inquietud, a través de la interpretación, de lo observado del cuaderno del estudiante y cómo éste se relaciona con la práctica del docente. |   |  | 2 al 9    |
| Docente     | Posee su propio relato, respecto de su praxis pedagógica y de lo que el cuaderno muestra.  |   |  |           |

| ACCIÓN    |   | Conversación para posibles acciones:   | Indagación Horizontal y Vertical:  |         |
|-----------|---|--|--|---------|
| Directivo | Comparte y aporta en las acciones de mejora que propone el docente.   | Aquí tanto el docente cómo el director enuncia posibles acciones que se pueden incluir, como forma de mejora del desempeño docente en el aula.                               | Se da al acordar las nuevas acciones la primera y ver el impacto y alcance que pueden tener dichas acciones en la segunda. | 8 al 18 |
| Docente   | Enuncia nuevas acciones, para abordar lo que pedagógicamente le "muestra el cuaderno", en términos de brecha y así buscar la mejora de su práctica. | Conversaciones Coordinación de Acciones:<br><br>Directivo y docente acuerdan coordinar nuevas acciones para la mejora de su desempeño y los aprendizajes de los estudiantes. |  |         |

Fuente: elaboración propia.

### 5.5 Establecer preguntas realizadas en consideración a los procesos de atribución

Las preguntas utilizadas corresponden a un tipo indagatoria que, dentro de la matriz de indagación, es una pregunta de indagación Vertical (Echeverría, 1994), que busca indagar en las causas, como por ejemplo: ¿Cómo usted se explica que el cuaderno de su alumno "refleje", que está siendo desafiado principalmente a desarrollar habilidades cognitivas de nivel básico, reproductivas, como los son reconocer, identificar, por ejemplo?.

Aquí el docente atribuye la explicación al sistema, lo que requiere el ministerio, esto corresponde a locus de control externo. Dentro del contexto del proceso psicológico



que busca explicar las causas de los resultados. La pregunta, está situada a un contexto y se le realiza hacia al rol del docente.

## 5.6 Reconocimiento del proceso de creación de aprendizaje en el otro

El Director o equipo directivo, interpela y desafía la “mirada” que posee el docente del cuaderno como instrumento de análisis de su práctica pedagógica. El profesional pone énfasis en que debe cubrir el currículo, como lo pide el ministerio, declara que el cuaderno refleja lo fortalecido de la entrega de contenidos y que es una herramienta para que el alumno estudie para las evaluaciones.

Se invita al docente a explorar, la posibilidad de, sin dejar de trabajar la cobertura curricular, incluir un trabajo que, a la vez, desarrolle las habilidades cognitivas (de manera intencionada) en sus alumnos. Una suerte de “lo cortés no quita lo valiente”.

El equipo directivo de forma creativa le sugiere al docente, que el mismo, declare desde su propia interpretación el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas, en una escala, donde 1 es habilidades cognitivas básicas y 10 habilidades cognitivas superiores. A través de este ejercicio el docente “reconoce” su trabajo y permite que éste reflexione sobre su práctica.

El docente, desde su propia iniciativa indica que en la próxima unidad a enseñar trabajara intencionadamente el desarrollo de habilidades. Para eso realiza requerimientos al director, en términos de recursos, espacios de aprendizaje y acompañamiento.

## 5.7 Construcción conjunta del plan de acción

En este momento, docente en conjunto con el director o equipo directivo, definen el plan de acción que consiste en lo siguiente:

- Utilizar la nueva unidad para implementar del desarrollo de las habilidades cognitivas.
- En un plazo de 4 semanas desarrollarlo.
- Una semana (para cada habilidad) con énfasis en el desarrollo de:
  - Habilidad de análisis.
  - Habilidad de Inferencia.

- Habilidad de Síntesis.
- Una semana para la evaluación de los resultados.
- El uso del huerto, para la trabajar la nueva unidad, como escenario pedagógico atractor de aprendizajes.
- Acompañamiento de UTP, en el proceso.
- Uso con mayor regularidad uso de medios tecnológicos, como recurso de mayor interacción para el aprendizaje.

### 5.8 Análisis del proceso relacional que surja de la conversación desafiante

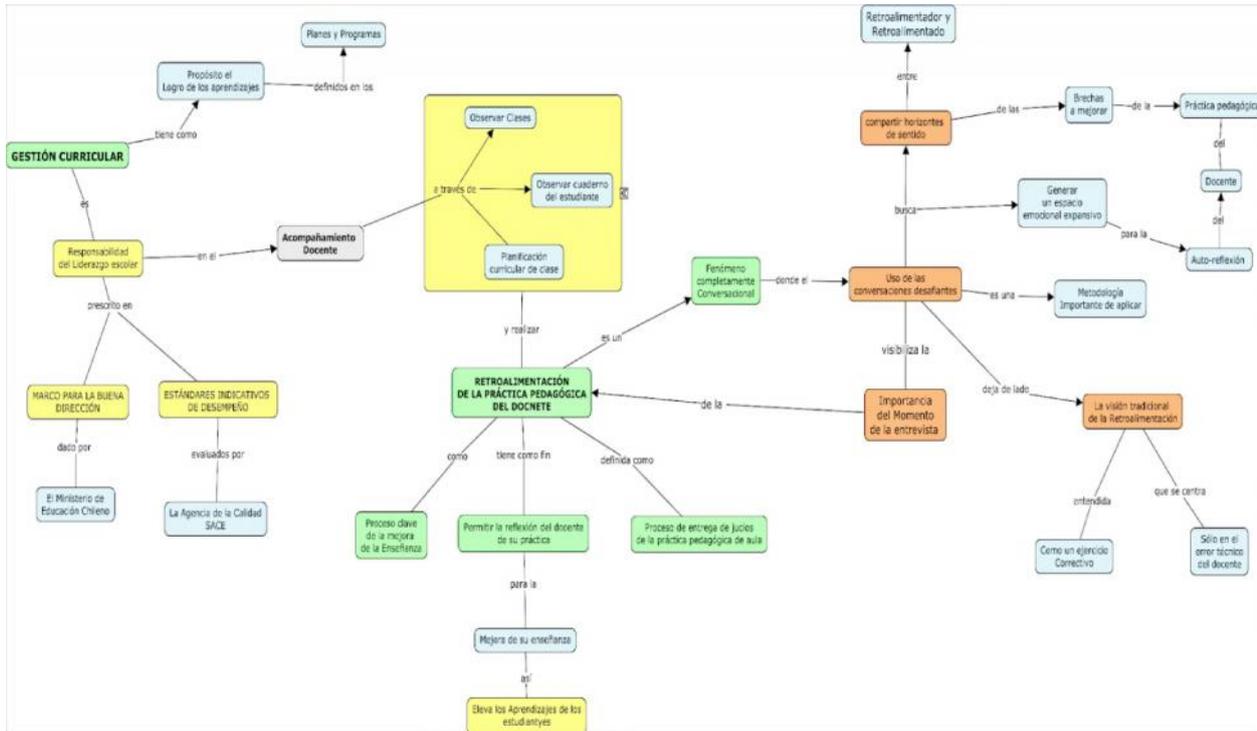
El director o equipo directivo salvaguarda lo siguiente como contexto:

- Coordinar previamente la invitación a conversar al docente sobre el análisis del cuaderno.
- Entregar un encuadre, donde se declara explícitamente, que el contenido de la conversación está centrado en las acciones y no en la persona del docente. Donde la acción es la acción y la persona es la persona. Con esto busca disminuir posibles resistencias en el profesor(a).
- Utilizar un ritmo de la conversación que no confronte combativamente al docente.
- Invitar al docente a que él genere su propia reflexión y a mirar el cuaderno cómo un instrumento de análisis didáctico pedagógico.
- Conversar desde un enfoque apreciativo, respecto de la práctica del docente, reforzando aquellos elementos “positivos”, que declara el profesor en su relato.
- El director, verifica escucha, relatando un resumen o síntesis de lo conversado, desde el inicio al final, de manera que el docente valide el ciclo de la conversación propuesto por el director.
- Entrega un espacio para que el docente entregue su propia percepción de la entrevista.
- Entregar reconocimiento a la apertura del docente, dando las gracias por asistir a la reunión y visibilizar la disposición que este tiene en la entrevista.



- Invitar al docente a firma un acta de registro, donde queda plasmado los acuerdos.
- Finalmente indicar que se buscó proteger el espacio conversacional y el futuro de las acciones y el trabajo colaborativo.

Figura 3. Mapa conceptual que relaciona: la gestión curricular, la retroalimentación y los aprendizajes de los estudiantes.



Fuente: elaboración propia.



## 6. Conclusiones

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 (Ulloa y Gajardo, 2016).

Creemos que a partir del desarrollo de las Conversaciones Desafiantes, en el ejercicio del proceso de retroalimentación y acompañamiento escolar se logran evidenciar problemas que afectan e impactan en los aprendizajes de los estudiantes, y la labor del docente mejorarlas a partir de un acompañamiento basado en un modelo de colaboración donde se privilegia la interdependencia y reciprocidad; estrategias de comunicación, reflexión y evaluación, teniendo como base la co-construcción.

Por otra parte, la aplicación bien estructurada de una Conversación Desafiante permite abordar metodológicamente el proceso de retroalimentación, centrado tradicionalmente en la entrega de información y/o contenidos de índole correctivos, por parte del docente, hacia un proceso donde se sigue una estructura conversacional, a través de la aplicación de la conversación desafiante, como práctica de coaching educativo, siguiendo el Modelo OSAR.

Una retroalimentación efectiva (que logre sus resultados), es un factor clave en el desempeño pedagógico del docente, ya que facilita la reflexión de su propia práctica Perrenoud (2004).

Un proceso de retroalimentación estructurado, permite la mejora del desempeño docente en aula, con la respectiva mejora de los resultados académicos de los estudiantes (Robinson et al., 2009) de ahí su importancia y contribución al estudio (y evidencia) del rol del liderazgo pedagógico en las organizaciones escolares.

La retroalimentación instalada como proceso sistemático, favorece una cultura de aprendizaje profesional, que beneficia el logro de los resultados educativos del centro escolar fortaleciendo el desarrollo de un aprendizaje socio – constructivista, dejando atrás metodologías basadas en un Conductismo encubierto por la cobertura curricular imperante en los sistemas educativos nacionales (Coll, Palacios y Marchesi, 2001).

## Bibliografía

- Anderson, S. (2010). Liderazgo directivo: claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34–52.
- Bazdresch, M. (2006). Las competencias en la formación de docentes. Jalisco: ITESO.
- Black, P. y Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- 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.
- Borko, H. (2004). *Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain*, First Published November 1.
- Coll, C.; Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*, Madrid, Alianza Editorial.
- Day, C.; Sammons, P.; Leithwood, K. y Hopkins, D. (2011). *Successful school leadership: linking with learning and achievement*. Maidenhead: Open University Press.
- Dittus, R. y Vásquez, C. (2016). Abriendo la autopoiesis: implicancias para el estudio de la comunicación organizacional. *Cinta de Moebio*, (56), 136-146.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago de Chile: JC Sáez Editores.
- Echeverría, R. (2006) *Actos de lenguaje. Volumen 1: La Escucha*. Santiago de Chile: J. C. Saez Editor.
- Echeverría, R. (2011a). *Escritos sobre Aprendizaje: Recopilación*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2011b). *Modelo OSAR [Material de clase]. Módulo Competencias genéricas*, Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Fernández, F.; Guazzini, C. y Rivera, M. (2012) *Caracterización de los directores escolares en Chile*, en Weinstein, J. y Muñoz, G., *¿Qué sabemos sobre los directores de escuelas en Chile?*, Santiago, Salesianos Impresores.



- Flores, R. (2009). *Observando observadores: una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- 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.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). El poder de la retroalimentación. *Review of Educational Research*. 77(1). 81-112.
- Heron, J. (2001). *Helping the Client*. London, SAGE Publications.
- Horn, A. & Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.
- Leithwood, K. (2009). ¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación. Santiago: Salesianos Impresores S.A.
- Leiva, M. V.; Montecinos, C. y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores noveles en Chile: observación de clases y retroalimentación a profesores. *Revista Relieve*, 22, 2, 8, 1-17.
- Ley 20.529 (2011). *Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Ley 20.903 (2016). *Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas*. Biblioteca del Congreso Nacional.
- Maureira, F. (2015). *Acompañamiento ¿A escuelas o a las aulas?*, Cuadernos de Educación. 66, 1-10.
- MINEDUC (2013). *Fundamentos de Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos educacionales y sus Sostenedores*, Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educacionales y sus Sostenedores*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.
- MINEDUC (2015a). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

- MINEDUC (2015b). Política de Fortalecimiento del Liderazgo Escolar.
- MINEDUC (2012). Observación de aula y retroalimentación. Guía 6. Recuperado del sitio web de Educrea: <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2016/06/REC-guia-aula.pdf?x16202>.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: una lectura de dos décadas de desarrollo (1990-2011). En Weinstein, J. y Muñoz, G. (Eds.), ¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago: Salesianos Impresores S.A. Ley 20.529 (2011).
- 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.
- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona. España. Graó.
- 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.; Hohepa, M. y Lloyd, C. (2009). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best evidence synthesis iteration [BES]. Wellington.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media. ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile? REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 95-119.
- Ulloa, J. y Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Nota Técnica N°7, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción, Chile.
- Whitmore J., (2004). Coaching en acción, Buenos Aires, Paidós.



#### Forma de citar este artículo

Loyola, C. y Carvajal, A. (2019). Retroalimentación efectiva de las prácticas pedagógicas: el caso de las conversaciones desafiantes. *Revista Estudios en Educación*, Vol. 2(3), 67–96, Santiago, Chile: Universidad Miguel de Cervantes.

En: <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/index>.

Fecha de recepción: 12/09/2019.

Fecha de aceptación: 03/12/2019.