

Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores

Instructional leadership among novice principals in Chile: Practices for classroom observation and feedback to teachers

Leiva, María Verónica; Montecinos, Carmen & Aravena, Felipe

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

Resumen

El rol de los directores escolares es clave para movilizar la mejora de los centros escolares. A través de un enfoque cualitativo-longitudinal utilizando la técnica thin-slice, este artículo examinó la calidad de las prácticas asociadas con la observación en el aula y la retroalimentación proporcionada por 10 directores nóveles al final de su primer y su segundo año en el cargo. Los resultados de este estudio señalan que el patrón de observación de los directores nóveles experimenta cambios desde el primer al segundo año en el cargo, desde un foco en los docentes y el contenido hacia un foco en la interacción contenidos-estudiantes. Respecto del tipo de retroalimentación en el año 2 se observa mayor uso de una retroalimentación más descriptiva que evaluativa. Los resultados de esta investigación muestran cómo con más experiencia los directores fortalecen su liderazgo pedagógico. No obstante, las limitaciones observadas el año 1 y el escaso uso de retroalimentación que promueve la metacognición y reflexión en los docentes sugieren que la observación en aula y retroalimentación a los docentes son prácticas a desarrollar por los programas de formación para directores.

Palabras clave: Directores escolares; Observación de aula; Retroalimentación a docentes; evaluación docente; liderazgo pedagógico

Fecha de recepción
2016 Noviembre 21

Fecha de aprobación
2016 Diciembre 20

Fecha de publicación
2016 Diciembre 22

Abstract

The role of school principals is key to mobilizing the improvement of schools. Through a qualitative-longitudinal approach, using the thin-slice technique, this paper examined the quality of practices associated with classroom observation and the feedback provided by 10 novice principals at the end of their first and second year in office. Results show that from year 1 to year 2, participants changed the focus of their observation from greater attention to content and teachers to more attention to the interactions between content and students. They also changed the type of feedback they would provide to teachers, decreasing the use of evaluative feedback and increasing the use of descriptive feedback. The results of this study show how with more experience principals strengthen their pedagogical leadership. Notwithstanding, the limitations observed in year 1 and the limited use of feedback that promotes teachers' metacognitive and reflective engagement suggest that classroom observation and feedback to teachers are practices that need to be explicitly developed by principal preparation programs.

Keywords: school principal; classroom observation; feedback to teachers; teacher evaluation; instructional leadership

Reception Date
2016 November 20

Approval Date
2016 December 20

Publication Date:
2016 December 22

Un volumen considerable de investigación sitúa el liderazgo que ejercen los directores y directoras de los centros escolares como un aspecto clave para mejorar sostenidamente el aprendizaje que logran los estudiantes

(Barber, Whelan & Clark, 2010). El liderazgo pedagógico refiere a prácticas que generan las condiciones necesarias para mejorar las capacidades y motivaciones del personal docente (Horng & Loeb, 2010; Hallinger,

Autor de contacto / Corresponding author

María Verónica Leiva. Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)
Av. Brasil 2950, Casilla 4059, Valparaíso (Chile). veronica.leiva@pucv.cl

2005; Witziers, Bosker & Krüger, 2003). Esto involucra prácticas orientadas al desarrollo del personal, al desarrollo curricular, a la evaluación de los estudiantes y docentes, al análisis y toma de decisiones informada por datos y monitoreo curricular, entre otras (Arlestig & Tornsen, 2014). El liderazgo pedagógico implica a toda una comunidad escolar orientada a lograr una educación de calidad (Padilla, 2008).

La observación en el aula y la retroalimentación se han convertido en prácticas de liderazgo pedagógico cada vez más comunes en varios sistemas educativos (Casabianca, McCaffrey, Gitomer, Bell, Hamre & Pianta, 2013; Ing & Montgomery, 2010; McMahan, Barrett & O'Neill, 2007; O'Leary, 2012; Peel, 2005; Taylor & Tyler, 2012). En un estudio realizado por la OCDE (2009) más del 70% de los profesores informaron que la observación en el aula era un aspecto importante en la evaluación de su desempeño. En otros estudios los profesores señalan que sus interacciones diarias con los directores, junto a la naturaleza y entrega oportuna de retroalimentación, posibilita que la observación en el aula los ayude a mejorar su desempeño (Zimmerman & Deckert-Pelton, 2003). Considerando su prevalencia y potencial impacto, es importante indagar acerca de la calidad de la observación en aula que realizan los directores escolares y de la retroalimentación que a partir de ésta entregan al docente.

El presente estudio tiene por objetivo examinar la calidad de prácticas asociadas con la observación en el aula y la retroalimentación proporcionada por 10 directores nóveles al iniciar su primer y su segundo año en el cargo. El estudio sigue un enfoque cualitativo-longitudinal utilizando la técnica *thin-slice* mediante la cual los directores observaron dos videos que presentan dos minutos de una sesión de clase cada uno (Murphy, 2005). A través del uso del triángulo instruccional propuesto por Cohen, Raudenbush y Ball (2003) se caracterizan los elementos que los directores

destacan en los videos observados. A través de la tipología de retroalimentación desarrollada por Tunstall y Gipps (1996) se caracteriza la retroalimentación que se ofrece al docente observado. Teniendo en cuenta que la observación y la retroalimentación en el aula se entienden como elementos cruciales para mejorar las prácticas, los conocimientos, las habilidades y el desempeño de los docentes, es importante atender a la calidad de estas prácticas (Blake & Blase, 2000; Bound & Molloy, 2013; Fink & Resnik, 2001; Neumerski, 2013; Robinson, 2010; Santiago, Benavides, Danielson, Goe & Nusche, 2013; Shute, 2008; Southworth, 2002).

Antecedentes Conceptuales

Desafíos en la observación en el aula

La conceptualización de la observación en aula presenta un primer desafío. La observación del aula se ha definido como una herramienta pedagógica (Wragg, 1999), una herramienta transformadora (Peel, 2005) y una herramienta de retroalimentación (Ing & Montgomery, 2010) que posibilita la evaluación directa de la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje (Meyer, Cash y Mashburn, 2011; Martínez, Taut & Schaaf, 2016; ez et al., 2016). Desde otra perspectiva, Pianta y Hamre (2009) han conceptualizado la observación de aula como un componente central en la rendición de cuentas, requiriendo así medidas estandarizadas válidas y fiables. De ahí que la investigación ha prestado considerable atención a la validez y la fiabilidad de la observación como técnica de evaluación (Pubhead, White & Stephenson, 2006; Barnett, Epstein, Friedman, Boyd, & Hustedt, 2008; Brown, Jones & Rawnsley, 1993; Grubb, 2000).

Desde la perspectiva de Wragg (1999), durante la observación en el aula, incluso con altos niveles de experticia pedagógica "observamos a menudo lo que queremos ver" (p.16). Meyer, Cash y Mashburn (2011) señalaron que la interpretación es un elemento inevitable y crucial de la observación en el

aula, no constituyendo un inconveniente. Esto ha llevado a una preocupación por disminuir la subjetividad a través de la estandarización de instrumentos de observación, generando un sostenido aumento de consideraciones teóricas, enfoques y procedimientos de observación que buscan objetivar la observación en aula como proceso y herramienta (Cockburn, 2005; McMahon, Barrett & O'Neill, 2007; O'Leary, 2012).

Para avanzar hacia la objetivación en distintos países se han desarrollado diversos sistemas de observación de aula. Metodológicamente, el diseño de los sistemas de observación comprende cuatro principales desafíos: (a) la preparación del observador (Bell, Gitomer, McCaffrey, Hamre, Pianta & Qi, 2012; Ho & Kane, 2013); (b) las modalidades de observación (Casabianca et al., 2013; Mourshed, Chijoke, & Barber, 2010); (c) la frecuencia o número de observaciones durante un período de tiempo (Bloom, 2007; Leahy, 2012; Taylor & Tyler, 2012); y (d) el lugar desde donde proviene la observación (Haep, Bhnke & Steins, 2016). Se distingue entre orígenes externos e internos en términos de quién está conduciendo la observación. Las observaciones externas pueden ser riesgosas porque tienden a producir una falsificación de las prácticas cotidianas en el aula. Por el contrario, las observaciones internas realizadas por los directores del centro escolar y compañeros podrían tener mayor impacto en el fortalecimiento de las prácticas de enseñanza (Haep et al., 2016).

Martínez et al. (2016) examinaron 16 sistemas de observación en seis países: Alemania, Australia, Chile, Estados Unidos, Japón y Singapur. Sus hallazgos principales fueron: (a) las observaciones en el aula varían según los sistemas; (b) existen diferencias en cuanto a la concentración y la amplitud de las esferas observadas; (c) las observaciones son parte de ciclos de observación; y (d) profesores principiantes se observan entre sí con más frecuencia que los maestros experimentados. Por ejemplo, en Singapur y

Japón la evaluación del desempeño a través de la observación es un aspecto clave para evaluar a los profesores. En Estados Unidos, las calificaciones producto de la observación varían entre el 50% al 70% de la evaluación sumativa total de los profesores, entre distintos distritos escolares.

La observación de aula también ha sido estudiada desde una perspectiva relacional y emocional (Blase & Blase, 2004; Mathers, Oliva & Laine, 2008). Para los directores las observaciones en el aula son extremadamente sensibles, comprendiendo un ciclo emocional porque la relación entre líder y profesor es la clave en la calidad de la retroalimentación (Tuyte & Devos, 2011). La asimétrica relación de poder entre un director y un docente crea barreras para consolidar una orientación al aprendizaje y una colaboración constructiva (Bell et al., 2012). Diversos autores sugieren que, como proceso, la observación en el aula necesita ser considerada desde un punto de vista emocional basado en la confianza profesional entre el observador y el observado (Mathers et al., 2008; Blase & Blase, 2004). Sin la confianza las posibilidades de que esta práctica de liderazgo pedagógico tenga impacto en fortalecer las capacidades docentes disminuyen considerablemente.

¿Qué observar?

Cuando los docentes directivos observan una clase pueden fijar su atención en diversos elementos, los cuales pueden ser genéricos o específicos. Por ejemplo, puede atender a la estructura de la clase (como se inicia, desarrolla y cierra) o a aspectos específicos como los recursos de aprendizaje, la calidad de las preguntas y retroalimentación que entrega el docente (Contreras, Rittershausen, Correa, Solís, Nuñez & Vásquez, 2013).

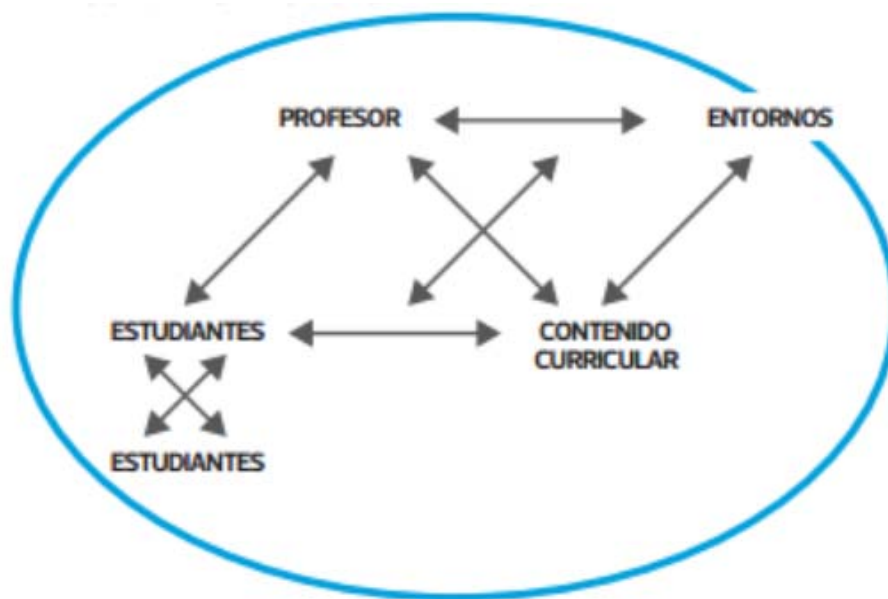
Cohen et al. (2003) desarrollaron el triángulo instruccional como un marco de observación de clases que aborda elementos genéricos y específicos. Este triángulo se esquematiza en la Figura 1 mostrando la unidad de análisis de un evento de enseñanza, dando cuenta de los siguientes elementos y

sus interrelaciones: actividades de los estudiantes, desempeño del docente, contenidos curriculares y entorno expresado en las políticas locales y nacionales que regulan y generan expectativas respecto de la enseñanza. La enseñanza de acuerdo a Cohen y colaboradores consiste en interacciones entre docentes, estudiantes, y contenidos que se despliegan con mayor o menor complejidad en distintos contextos organizacionales.

Concordamos con Müller, Volante, Grau y Preiss (2013) quienes plantean que si la unidad de análisis se limita al desempeño docente se pierde información valiosa respecto de los otros componentes del núcleo pedagógico. Este triángulo posibilita analizar los elementos de la clase a los cuales los

directivos atienden, así como también los que ignoran. Los focos de la observación inciden en la información que luego puede compartir con el docente al retroalimentar su desempeño profesional. En un estudio con profesores en su formación inicial en Chile, Muller, Calcagni, Grau, Preiss, & Volante (2013) encontraron que previo a una intervención diseñada para mejores habilidades de observación, los futuros profesores pusieron mayor atención en el contenido. En contraste, el elemento menos considerado fue la actividad realizada por los estudiantes. Luego de la intervención, los participantes aumentaron la cantidad de observaciones que integraban elementos del triángulo.

Figura 1. Triángulo Instruccional de Cohen, Raudenbush y Ball (2003)



Retroalimentación a partir de la observación en el aula

La retroalimentación es un proceso que proporciona información sobre los conocimientos y habilidades personales para impulsar un proceso sistemático de reflexión sobre lo que los docentes saben y hacen, el contexto de su desempeño y sus consecuencias (Anijovich, 2010; Insuasty & Zambrano,

2011). Clarke (2003) define la retroalimentación como la información presentada a través de mensajes formales e informales para mejorar el comportamiento más allá de la capacidad actual. Román (2009) conceptualiza la retroalimentación como un proceso para desarrollar y mejorar las habilidades estratégicas del aprendiz a través de un proceso de reflexión que identifica las fortalezas y las debilidades en una tarea

específica. Por lo tanto, la información, el cambio y la reflexión son ideas comunes en la conceptualización de la retroalimentación.

El tipo de retroalimentación también ha sido una temática estudiada con detención. Esto porque el tipo de retroalimentación determina las características, interacciones y funciones de la misma (Black & Williams, 1998; Mckimm, 2007; Brookhart, 2008; Román, 2009; Anijovich, 2010; Insuasty & Zambrano, 2011). En la visión de Sadler (1989), para seleccionar qué tipo de retroalimentación es más adecuada, es necesario entender la diferencia entre el rendimiento real y el rendimiento esperado. Esta brecha debe ser considerada como un factor principal para decidir qué tipo de retroalimentación será más productiva. Es decir, al optar por un tipo se responde a la pregunta ¿dónde está el profesor y hacia dónde deseo que se movilice?

Múltiples estudios han examinado por qué y cómo la retroalimentación observacional puede mejorar la enseñanza, planteando ciertos dilemas (Black & Williams, 1998; Brookhart, 2008; Shute, 2008). Uno de estos está relacionado con cómo la retroalimentación observacional influye en la persona observada. Algunos autores argumentan que la retroalimentación es el factor más significativo en la motivación al aprendizaje (Clarke, 2003, Tunstall & Gipps, 1996; Sadler, 1989; Shute, 2008). Otros postulan que la retroalimentación influye fundamentalmente en las acciones (Anijovich, 2010; Insuasty & Zambrano, 2011; Ramprasad, 1983). Goedele, Vanhoof, Valcke, y Van (2010) aplicaron una encuesta on-line en una muestra de 198 directores, sugiriendo que la retroalimentación es un aspecto influyente no sólo para los profesores, sino también para la mejora de la escuela. La retroalimentación observacional es clave cuando los líderes escolares se están enfocando en la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje de manera sistemática. De lo contrario, podría ser visto

como una actividad que solamente consume tiempo (Day, 2005; Frase, 2005; Hallinger, 2005).

Tunstall y Gipps (1996) han propuesto una tipología que distingue entre retroalimentación descriptiva (centrada en la tarea) y evaluativa (centrada en la persona). Como se aprecia en la Tabla 1, la evaluativa identifica la retroalimentación positiva (A1-B1) y negativa (A2-B2). La descriptiva refiere al logro (C1-D1) y al mejoramiento (C2-D2). Directores que utilizan estos cuatro tipos de retroalimentación, con sus respectivos subtipos, potencian la auto eficacia docente. Esto implica que los directores saben cómo generar comentarios de calidad que inciden positivamente en la motivación, satisfacción laboral y desarrollo profesional de los docentes. La retroalimentación descriptiva es más efectiva en potenciar la reflexión del docente acerca de su desempeño y de cómo mejorarlo.

Uno de los principales desafíos para los directores escolares, pero particularmente para los directores nóveles, es saber cómo controlar y consolidar un proceso sistemático de retroalimentación basado en la observación en el aula. Teniendo en cuenta este enfoque de retroalimentación sistemática, Tuytens y Devos (2011) establecieron, a través de un análisis factorial exploratorio que involucró a 414 profesores, cinco variables de liderazgo para entender la utilidad de la retroalimentación percibida por los profesores a partir de la retroalimentación dada por sus directores escolares. Los resultados indicaron que existe una relación significativa entre la satisfacción con la retroalimentación y la satisfacción de los profesores con los directores de sus respectivas escuelas. En este sentido, la confianza que el docente posee en el director de la escuela es determinante en cómo se usan los datos de la retroalimentación para mejorar las prácticas de enseñanza.

Tabla 1. Tipología de Retroalimentación Docente

Retroalimentación Evaluativa		Retroalimentación Descriptiva	
A1 Recompensa	B1 Aprobación	C1 Específica logro observado	D1 Construcción del logro
A2 Castigo	B2 Desaprobación	C2 Específica qué mejorar	D2 Proyección a futuro

Fuente: Tunstall y Gipps (1996)

Cuando los directores de las escuelas son la fuente de la retroalimentación, el conocimiento que poseen los directores en los ámbitos disciplinar y pedagógico son fundamentales para apoyar el desarrollo profesional de los profesores (Frase, 2005; Robinson, 2010; Tuytens y Devos, 2011). Esto implica que es necesario formar directores escolares con habilidades y conocimientos generales y específicos para afrontar exitosamente los desafíos que generan la observación y retroalimentación de aula. Un aumento de la cantidad de tiempo dedicado a las prácticas de liderazgo pedagógico no producirá por sí solo los resultados positivos esperados si las prácticas implementadas no son de alta calidad (Papay, 2012; Holland, 2005).

Método

Diseño y preguntas de la investigación

La investigación se abordó desde un enfoque cualitativo, longitudinal, de casos múltiple (Maxwell, 2005). Los datos utilizados se obtuvieron en el contexto de un programa de investigación más amplio que examina el aprendizaje situado de directores nóveles que ejercen en escuelas y liceos municipalizados en Chile. Específicamente, los datos reportados en este artículo fueron producidos a través de entrevistas en profundidad realizadas al inicio del primer y del segundo año de ingreso al cargo de director de un centro escolar.

Las preguntas de investigación que orientan este estudio son:

- ¿En cuál(es) elemento del triángulo instruccional ponen el foco los directores nóveles al observar las clases de un docente?

- ¿Qué tipo de retroalimentación ofrecen a partir de la observación de la clase?
- Con respecto al primer año, ¿al segundo año en el cargo hay cambios en los focos de observación y en el tipo de retroalimentación que ofrecen los directores a los docentes?

Participantes

Los Departamentos de Educación de los municipios de la Región de Valparaíso en Chile que contrataron directores en los últimos tres meses del año académico 2013 o en los primeros tres meses del año académico 2014 fueron contactados por teléfono. Esta región ocupa el tercer lugar en el país en cuanto al tamaño de su población. Estos departamentos informaron una población accesible de 14 directores nóvele, de los cuales 13 aceptaron voluntariamente participar en un estudio longitudinal sobre el aprendizaje situado del liderazgo pedagógico. Para efectos de este manuscrito se toman datos producidos en los dos primeros años del estudio con los 10 directores para quienes se disponía de datos para ambos años (nueve mujeres y un hombre).

Los directores habían sido seleccionados para el cargo a través de un sistema nacional y competitivo administrado por el Servicio Civil. La Tabla 2 resume los datos a nivel escolar, mostrando una disminución o fluctuación de matrícula, algo característico del sistema educacional en Chile. Operando bajo un modelo de mercado en el cual los padres han ido mostrando preferencia por los colegios de dependencia privada al año 2016 solo un 36% del alumnado atiende una escuela pública. Los colegios privados subvencionados y públicos reciben un subsidio del estado por cada

estudiante matriculado. Así, para los apoderados la educación de sus pupilos es gratis. Respecto del desempeño en el Sistema Nacional para Medir la Calidad Educativa (SIMCE) solo dos colegios se perfilan como efectivos. Todos los colegios sirven a una alta proporción de estudiantes que crecen bajo una situación de pobreza (IVE).

Instrumentos y procedimientos

Al comenzar su primer año y al comenzar su segundo año en el cargo cada director participó en una entrevista activa-reflexiva (Holstein & Gubrium, 1995). Para este estudio

seleccionamos una parte de la entrevista (20 minutos) en la cual el director observó un video de dos minutos de duración, seguido por una entrevista que abordó las siguientes preguntas: ¿Qué observó en esa clase? ¿Qué comentarios le haría a este docente después de observar su clase? ¿En su opinión esta es una buena clase? ¿Por qué o por qué no? Luego, se solicitó que observara un segundo video de dos minutos y respondiera a las mismas preguntas. Ambas entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas para su posterior análisis.

Tabla 2 Caracterización de los Centros Escolares en los Cuales Ejercen los Directores

Centro Escolar	Niveles	Ubicación	IVE*	Cambio Matrícula 2010-2014	**Posición en el SIMCE relativo a otras escuelas similares en NSE
1	Grados 8 a 12	Urbana	83	-46	Bajo
2	Secundaria	Urbana	79	-4	Similar
3	Secundaria	Urbana	68	-38	Sobre
4	Grados 8 a 12	Urbana	72	-47	Bajo
5	Primaria	Urbana	89	-10	Bajo
6	Primaria	Rural	88	37	Bajo
7	Primaria	Urbana	55	-32	Bajo
8	Primaria	Urbana	76	-1	Bajo
9	Primaria	Urbana	72	-28	Bajo
10	Primaria	Urbana	66	-24	Bajo

Fuente: Centro de Estudios Ministerio de Educación, Chile. Para garantizar anonimidad de las escuelas participantes los valores IVE se presentan como un rango.

*IVE señala el porcentaje de estudiantes que cumplen criterios de vulnerabilidad social. El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es una batería de pruebas estandarizadas para medir logros de aprendizaje y que se aplica de manera censal cada año en el grado 4, 8 y 10.

**NSE: estratificación por nivel socioeconómico

Los videos se obtuvieron de un repositorio de videos de clases para fines de investigación y/o desarrollo profesional y los docentes filmados habían accedido a que se usaran con estos fines. En un video la profesora de química usa una estrategia expositiva con estudiantes de secundaria. En el otro, un profesor de matemática usa una actividad indagatoria con un curso de segundo año de primaria. El uso de un video de dos minutos

corresponde a la técnica *thin slice* que involucra seleccionar una muestra de las interacciones pedagógicas registradas en un video de la sesión completa de una clase (Murphy, 2005). Esta muestra se utiliza para estimular a los participantes a explicitar sus creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje (Craig, Chi & Vanlehn, 2009; Tochon, 2007).

Análisis de los datos

Utilizando las categorías definidas por el triángulo instruccional y por la tipología de Tunstall y Gipps (1996) dos investigadores fueron independientemente analizando y codificando las transcripciones de las entrevistas. Luego, se juntaron a comparar los códigos asignados, discutiendo aquellos segmentos en los cuales existía discrepancia para lograr un consenso. Posteriormente, un tercer investigador auditó la codificación de segmentos de los focos de observación y tipos de retroalimentación. Se codificaron 407 segmentos codificados para los focos de observación. Respecto de los tipos de retroalimentación, se codificaron 249 segmentos.

Resultados

Focos de observación

Se observó un aumento de focos en el año 2, tanto en la clase de matemática como de química. En la primera entrevista (año 1) se codificaron 86 focos de observación para la clase de matemáticas y 84 para la clase de química (n=170). En la segunda entrevista (año 2) se codificaron 116 focos de observación para la clase de matemáticas y 115 para la clase de química (n=231). La distribución de los focos por clases en el año 1 y año 2 se observa en la Tabla 3.

En ambos años *contenido* es el foco que reporta más comentarios por parte de los directores nóveles para las dos clases (57 y 85 de los segmentos codificados). El foco *entorno* reporta menos comentarios (23 y 33 de los segmentos codificados). En año 2 se observaron aumentos en los 4 focos (*estudiante*, *profesor*, *contenido*, *entorno*); *contenidos* aumento en 28 segmentos y *estudiante* aumento en 25 segmentos. En la Tabla 4 se ejemplifican los comentarios asignados a cada foco en el proceso de codificación de las transcripciones.

En el año 1 al observar la clase de matemática, el 50% de los directores nóveles pusieron su atención en los 4 focos del triángulo instruccional, un 40% puso su atención en 3 focos (*estudiante*, *profesor*, *contenido*) y un 10% en dos focos (*estudiante* y *contenido*). En la clase de química, en el año 1, el 40% de los directores centró su observación en lo cuatro focos del triángulo instruccional. Del 60% restante todos atendieron a tres focos: un 40% en *estudiante*, *profesor* y *contenido* y 20% en *profesor*, *contenido* y *entorno*. En el año 2 para ambas clases el 100% de los directores puso su atención en los 4 focos del triángulo instruccional.

Tabla 3 - Focos de Observación de Directores Nóveles por Año y Clase (Porcentaje)

Clase	Focos del triángulo instruccional							
	Estudiante		Profesor		Contenido		Entorno	
	Año 1	Año 2	Año 1	Año 2	Año 1	Año 2	Año 1	Año 2
Matemática	25	26	27	18	31	41	17	15
Química	18	27	37	30	36	33	9	10
Total	43	53	64	48	67	74	26	25

En síntesis, el patrón de observación de los directores nóveles se amplía el año 2 respecto del año 1. Aumenta la cantidad de comentarios y quienes el año 1 no observaron los cuatro focos para el año 2 si los abordan. Los participantes tienden a privilegiar el foco en interacción *contenido-profesor* en el año 1.

Para el año 2, es la interacción *contenido-estudiantes* lo que concita mayor número de comentarios. El foco en el cual se pone menor atención en el año 1 y 2 es *entorno* el cual refiere a políticas educativas a nivel escolar, municipal o nacional.

Tabla 4: Ejemplos de Extractos de las Transcripciones Ejemplificando los Elementos del Triángulo Instruccional por Año

Focos	Extractos Año 1	Extractos Año 2
Contenido	<i>¿Cómo yo le enseño termodinámica a los niños y les dicto lo que la termodinámica es?, si en el fondo no lo ven, no lo comprueban, que la clase de ciencias al igual que la clase de matemáticas también tiene que ser práctica. (D1, clase química)</i>	<i>(...) el inicio de motivación con los chiquillos, sí, porque entró de lleno y no hubo un tiempo de motivación y también la activación de los contenidos anteriores. Yo entiendo que una clase de química hay fórmulas hay ejercicios hay, hay experimentación no sé po, y ahí nada, solamente se habló de la termodinámica. (D1, clase de química)</i>
	<i>Prácticamente lo que eran las aristas, las bases, los eh... los lados y entonces, los vértices, por lo menos la clase como que estaba logrando el objetivo el profesor ¿ya? Pero yo lo habría pedido más participación de parte de los niños (D2, clase de matemática)</i>	<i>No hay ninguna diferenciación ¿ya? A lo mejor el niño sí quería hacer un una pirámide de base eh cuadrada y le habría preguntado, y desde esa base cuadrada habría sacado otras preguntas, digamos ¿de cuantas aristas, de cuantos vértices de cuál es la diferencia de de una pirámide?, que la comparara con la compañera y de que él, digamos, de ahí tomara su propia, o sea, desde su propio... de su propio trabajo el pudiera darse cuenta eh, ¿Cuál era?, no error, pero la diferencia con el de su compañera y a partir de eso digamos el pudiera sacar sus propias conclusiones (...) (D2, clase de matemática)</i>
Profesor	<i>Horrible la encontré ((ríe)) horrible, la profesora no se movió del lugar donde estaba (...) hacía preguntas de memorización, si se acuerdan de esto, se acuerdan de esto otro. (D6, clase de química)</i>	<i>La profesora no motiva a los estudiantes, tampoco hay eh... un desplazamiento de la profesora, por lo menos acercarse para interactuar más, no sé está como parada todo el rato ahí mismo, no tiene metodología, tiene que hacer participar a los niños, tiene que dar oportunidad de interactuar entre ellos. (D6, clase de química).</i>
Actividades de los Estudiantes	<i>(...) pero los chiquillos no, cada uno conversaba, cada uno hacía lo que pensaba hacer, pero no había un aprendizaje dirigido” (D7, clase de química).</i>	<i>(...) esta generación a... son visuales eh muy visuales, no hay nada visual solo auditivo, por lo tanto, noté que los chiquillos se... se distraen ya, tomaron sus cinco minutos de atención y después ya no estaba escuchando. (D7, clase de química).</i>
Entorno	<i>Habría que aplicar la pauta del PAC [Programa de Apoyo Compartido, un currículo prescriptivo de cada interacción pedagógica] a esta profesora. La aplicamos acá en la escuela, el manejo, ayuda mucho para dar todas las indicaciones al profesor respecto de su clase. (D5, clase de química).</i>	<i>Cuando uno le plantea cambios al profe de su clase, te dicen “no, porque en el programa dice que hay...” porque el programa dice, claro, “no que las bases curriculares dicen que tiene que ser esta actividad, este tema”, entonces yo creo que eso le falta al profesor, tener iniciativa, desenmarcarse un poco (...) (D2, clase de química,).</i>

Tipos de retroalimentación

En la entrevista del año 1 se codificaron 122 tipos de retroalimentación y 127 el año 2, para un total de 249 codificaciones. Para la clase de matemática se codificaron un total de 145 segmentos; 72 para la entrevista del año 1 y 73 para la entrevista del año 2. En la clase de química se codificaron un total de 104 segmentos; 50 para la entrevista año 1 y 54 entrevista año 2. Estos resultados muestran que en la clase de matemática (activo-participativa, indagatoria) se observaron más comentarios, respecto de la clase de química (clase expositiva). La distribución de los tipos de retroalimentación por clases en el año 1 y año 2 se presenta en la Tabla 5. En la Tabla 6 se ejemplifican los comentarios asignados a cada tipo de retroalimentación en el proceso de codificación de las transcripciones.

Tanto en el año 1 como en el año 2 no se observaron retroalimentaciones del tipo A1 y A2, más propias de interacciones entre profesores y estudiantes ya que implican la entrega de recompensas o castigos. En el año 1, la clase de química presentó mayoritariamente una retroalimentación de tipo descriptiva C2 (80%), especificando lo que el docente debía mejorar. Solo un 8% de las retroalimentaciones correspondieron a evaluativas, con comentarios del tipo desaprobación de la clase (B2). En la clase de matemática la retroalimentación mayoritariamente (51%) especificó logros (C1). En ambas clases en el año 1 no se observaron comentarios de retroalimentación descriptiva de los tipos D1 y D2, es decir orientada a propiciar procesos reflexivos y meta-cognitivos en los docentes.

Tabla 5 Tipos de Retroalimentación a Docente Observado (Porcentaje)

Clase	Año 1					Año 2				
	Evaluativa		Descriptiva			Evaluativa		Descriptiva		
	B1	B2	C1	C2	D1	B1	B2	C1	C2	D1
Matemática	15	3	51	31	0	6	6	63	25	6
Química	0	8	12	80	0	0	0	18	76	6

En el año 2 se observaron menos retroalimentaciones del tipo evaluativa en ambas clases. Se observó una presencia de comentarios en la tipología descriptiva del tipo D1, (12%) centrada en generar mejores niveles de logro. Se mantiene lo observado el año 1 con una presencia mayoritaria de comentarios en la tipología descriptiva C1 en matemática,

especificando logros y C2 en química, especificando lo que debía mejorar. En la clase de matemática se observaron, en relación a la clase de química, más comentarios correspondientes a una tipología de retroalimentación evaluativa (20%), con mayor énfasis en la aprobación de la clase.

Tabla 6 Ejemplos de Extractos de las Transcripciones por Tipo de Retroalimentación

Tipo de Retroalimentación	Extractos
B1: Aprobación	<i>Ehh, lo felicitaría (risas) absolutamente, lo felicitaría, o sea es maravilloso una clase así</i> (D3, clase de matemática)
B2: Desaprobación	<i>Horrible la encontré ((ríe)) horrible la profesora</i> (D9, clase de química).
C1: Específica el logro observado	<i>Es una clase bastante interactiva, donde había una propuesta clara de ejercicio, había un método claro, la participación grupal, había un rol del profesor bien definida en términos de provocar ciertas actividades y que los niños fueran realizando sus tareas.</i> (D10, clase de matemática).
C2: Específica qué mejorar	<i>Si tú ves los niños no están escribiendo nada no están tomando apuntes nada entonces ahí tú ves tiempo perdido por último si ella dijera “ya vamos a tomar apuntes voy a tirar un concepto de vez en cuando, cuando diga los conceptos Uds. escriben”</i> (D2, clase de química).
D1: Construcción del logro	<i>Ya, entonces empezaría por preguntarle ¿Cuál es el objetivo?, ¿Qué yo tendría que fijarme?, en el objetivo de la clase “¿Qué es lo que tú quieres lograr con los niños?”, y lo otro que le llamó la atención a una niña que estaba, que habló un poquito y la mandaste para afuera, ¿Por qué crees tú que esa niña habló?, piensa bien, reflexiona, ¿Qué es lo que ella, que es lo que quería lograr?, o sea... algo te estaba pidiendo, y era una clase más dinámica”</i> (D1, clase de química)

Discusión

Los hallazgos de este estudio muestran que, en su primer año en el cargo, la mitad de los directores participantes evidenciaron una atención parcial a los focos del triángulo instruccional de Cohen et al. (2003). En el segundo año, todos pusieron atención a los cuatro focos del triángulo instruccional. La expansión de los focos de atención al observar la clase se interpreta como evidencia de un mayor desarrollo de las capacidades de liderazgo pedagógico. Un segundo resultado releva el modelo de enseñanza aprendizaje que los directores valoran y les gustaría propiciar en sus centros escolares. Destacan el logro de la clase de matemática que utiliza un enfoque indagatorio y son críticos de la clase de química que utiliza una metodología expositiva.

Un tercer resultado muestra que la observación de clases durante el primer año está asociada a un proceso de evaluación del desempeño de los profesores más que a monitorear los aprendizajes en el aula. Mayor atención a la interacción contenido-profesor ha sido reportado por Muller et al., (2013) en un

estudio con profesores en su etapa de formación inicial. Al iniciar su segundo año en el cargo, los directores participantes en este estudio evidencian un giro del foco desde el profesor hacia los estudiantes. Es decir, los directores comienzan a observar lo que ocurre con los estudiantes respecto de sus procesos de aprendizaje, cuál es su actitud, cómo se comportan, cómo siguen las actividades propuestas por el profesor/a, su participación en la clase, y la retroalimentación que reciben por parte del profesor/a.

El director/a, al ampliar la mirada en la observación, enriquecerá el proceso de la retroalimentación, haciéndola más productiva y con la intencionalidad de monitorear aprendizajes. Por otra parte, cuando la observación está centrada en el profesor se puede generar una sensación de “amenaza” y las consecuencias que podrían emanar de sus resultados (Muller et al., 2013). Este es un aspecto relevante de cautelar considerando la dimensión relacional y el trabajo emocional implicado en la observación y retroalimentación de clases tanto para el docente como para los directores (Blase & Blase, 2000).

Con relación a los tipos de retroalimentación los resultados de este estudio evidencian que en el primer año hay mayor cantidad de retroalimentaciones del tipo evaluativo, puestas en la persona del profesor. La ausencia de retroalimentaciones descriptivas a nivel meta-cognitivo (tipos D1 y D2) es coincidente con el estudio sobre concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media, realizado por Amaranti (2010). Los profesores concentraron las retroalimentaciones de carácter evaluativas del tipo B1 y B2 (aprobar y desaprobar) y descriptiva C1 y C2 (establecer logros y lo que debe mejorar).

En el año 2 se observa un avance en el número de retroalimentaciones que se asocian a un paradigma constructivista. Sin embargo, los comentarios son mayoritariamente retroalimentaciones descriptivas puestas en los logros que se espera observar en el docente. En el año 2 se observan pocas retroalimentaciones tipo D1 que promueven procesos metacognitivos y reflexivos en los docentes, aspecto que no se evidenció durante el primer año. En ambos años no se observa la presencia de retroalimentaciones del tipo D2 (proyección de futuro). Es posible que este tipo de retroalimentación requiera mayores niveles de experticia en términos conceptuales, con una visión más clara de cómo promover el aprendizaje y motivación de los docentes.

Considerando la importancia de la reflexión docente para promover el mejoramiento de las prácticas, aprender a entregar retroalimentación constructiva a los docentes es una práctica que merece atención en los programas de formación de directores. Apoyar a los docentes a mirar prospectivamente y retrospectivamente el trabajo realizado al completar una tarea les permite fijar metas para orientar su propio aprendizaje. Los procesos reflexivos y metacognitivos son clave para propiciar la transferencia de lo aprendido a otras situaciones de enseñanza, puesto que para transferir es necesario comprender los supuestos implícitos que guían la acción.

Conclusiones

Aunque este estudio es exploratorio, debido al pequeño número de participantes, sus resultados muestran cómo a partir de la experiencia que va adquiriendo un director en las diferentes acciones e interacciones que implica su cargo con los distintos actores de la comunidad educativa, se avanza en el desarrollo profesional. El aprender haciendo, no obstante, no es suficiente al considerar la prevalencia de la observación de clases y retroalimentación en distintos sistemas educativos del mundo (Meyhed, Chijoke & Barber, 2010; Martínez et al., 2016). La forma en que los directores nóveles desarrollan prácticas de liderazgo asociadas con mejoras en la instrucción ha recibido atención limitada, de ahí que sea posible visualizar un campo investigativo a desarrollar (Lochmiller, 2014).

Los resultados de este estudio contribuyen a ejemplificar cómo se pueden caracterizar cambios en la calidad del liderazgo pedagógico de los directores. Además, al utilizar dos modelos teóricos que proveen herramientas heurísticas para movilizar prácticas en los directores, esta propuesta de análisis puede ser utilizada en programas de formación de directivos. Centros escolares que busquen fortalecer la observación y retroalimentación entre pares puede utilizar estos modelos. El uso de la observación de aula con grabación en video es recomendado para la evaluación de la docencia, ya que posibilita que varios observadores altamente calificados puedan emitir un juicio evaluativo (Martínez-Rizo, 2012). Representa, además, un buen recurso de formación para el equipo directivos que realiza observación y retroalimentación de la docencia.

La literatura sobre observación de clases es coincidente al señalar que el sistema actual de observación en el aula se centra de manera tangencial en mejorar el desempeño y las prácticas de los profesores. Esto porque la mayoría de los directores considera que la observación de aula y retroalimentación son parte de sus obligaciones contractuales, y es una tarea difícil de realizar especialmente

cuando son consumidos por otras demandas (Spillane & Lee, 2014). Blase y Blase (2004) investigaron las percepciones de los profesores acerca de las habilidades y conocimientos de directores escolares para observar las aulas, concluyendo que las observaciones en el aula tienen un impacto en la motivación, autoestima y prácticas pedagógicas. Mejorar el uso de la observación en el aula por parte de los directores parece crucial, ya que los directores eficaces disminuyen la probabilidad que los profesores abandonen las escuelas, así como también presentan niveles más altos de satisfacción y aprendizaje profesional (Grissom, 2011).

Referencias

- Amaranti, M. (2010). *Evaluación de la educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media, investigación cualitativa con estudio de caso*. Recuperado de http://www.adepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EVALUACION/RLE2488_Amaranti.pdf
- Anijovich, R. (2010). La retroalimentación en la evaluación. En R. Anijovich, (Comp.), *La evaluación significativa*. Buenos Aires: Paidós.
- Arlestig, H., & Tornsen, M. (2014). Classroom observations and supervision – essential dimensions of pedagogical leadership. *International Journal of Educational Management*, 28(7), 856-868. doi: <https://doi.org/10.1108/ijem-01-2014-0001>
- Barber, M., Whelan, F., & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium. How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. London: McKinsey Report.
- Barnett, W. S., Epstein, D. J., Friedman, A. H., Boyd, J. S., & Hustedt, J. T. (2008). *The state of preschool 2008: State preschool yearbook*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research, Rutgers University.
- Bell, C., Gitomer, D., McCaffrey, D., Hamre, K., Pianta, C., & Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87. doi: <https://doi.org/10.1108/ijem-01-2014-0001>
- Black, P., & Williams, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1), 7-73. doi: <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141. doi: <https://doi.org/10.1108/09578230010320082>
- Blase, J., & Blase, J. (2004). *Handbook of instructional leadership* (Second ed.). Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Bloom, G. (2007). Classroom visitations done well. *Leadership*, 36(4), 40-44.
- Brookhart, S. (2008). *How to give effective feedback to your students*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Brown, S., Jones, G., & Rawnsley, S. (1993). *Observing teaching*. Birmingham: SEDA Paper 79.
- Casabianca, J., McCaffrey, M., Gitomer, D., Bell, C., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Effect of observation mode on measures of secondary mathematics teaching. *Educational and Psychological Measurement*, 73(5), 757-783. doi: <https://doi.org/10.1177/0013164413486987>
- Clarke, S. (2003). *Enriching feedback*. London: Hodder and Stoughton.
- Cockburn, J. (2005). Perspectives and politics of classroom observation. *Research in Post Compulsory Education*, 10(3), 373-388. doi: <https://doi.org/10.1080/13596740500200211>
- Cohen, D., Raudenbush, S., & Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*,

- 25(2), 1-24. doi: <https://doi.org/10.3102/01623737025002119>
- Contreras, I., Rittershausen, S., Correa, E., Solís, M.C., Nuñez, C., & Vásquez, N. (2013). IOC, Un instrumento para cualificar desempeño docente en aula: Su generación and validación. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 85-96. doi: <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000200006>
- Craig, S., Chi, M., & Vanlehn, K. (2009). Improving classroom learning by collaboratively observing human tutoring videos while problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 779-789. doi: <https://doi.org/10.1037/a0016601>
- Day, C. (2005). Principals who sustain success: Making a difference in schools in challenging circumstances. *International Journal of Leadership in Education*, 8(4), 273-290. doi: <https://doi.org/10.1080/13603120500330485>
- Fink, E., & Resnick, L. B. (2001). Developing principals as instructional leaders. *Phi Delta Kappan*, 82, 598-606.
- Frase, L. (2005). Refocusing the purposes of teacher supervision. En F. English (Ed.), *The SAGE handbook of educational leadership. Advances in theory, research, and practice* (pp. 430-455). Thousand Oaks, CA: SAGE. doi: <http://doi.org/10.4135/9781412976091.n18>
- Goedele, V., Vanhoof, J., Valcke, M., & Van Petegem, P. (2010). Using school performance feedback: Perceptions of primary school principals. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(2), 167-188. doi: <https://doi.org/10.1080/09243450903396005>
- Grubb, W. N. (2000). Opening classrooms and improving teaching: lessons from school inspections in England. *Teachers' College Record*, 102(4), 696-723. doi: <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00074>
- Haep, A., Bhnke, K., & Steins, G. (2016). Classroom observation as an instrument for school development: School principal's perspectives on its relevance and problems. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 1-6. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.001>
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 221-239. doi: <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Ho, A., & Kane, T. (2013). *The reliability of classroom of observations by school personnel*. Seattle, WA: The Bill & Melinda Gates Foundation.
- Holland, P. (2006). The case for expanding standards for teacher evaluation to include an instructional supervision perspective. *Springer Science Business Media*, 18, 67-77.
- Hornig, E., & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66-69. doi: <https://doi.org/10.1177/003172171009200319>
- Ing, M., & Montgomery, K. (2010). Watching the game and not just keeping score: How classroom observations help improve instruction. *School Administrator*, 10(61), 10-15.
- Leahy, C. (2012). *Teacher evaluator training: ensuring quality classroom observers*. Denver, CO: Education commission of the States. Recuperado de: http://www.naesp.org/sites/default/files/TeacherEvalBrief_Final.pdf
- Lochmiller, C. R. (2014). Leadership coaching in an induction program for novice principals: A 3-year study. *Journal of Research on Leadership Education*, 9(1), 59-84. doi: <https://doi.org/10.1177/1942775113502020>
- Martínez-Rizo, F. (2012). Procedimientos para el estudio de las prácticas docentes. Revisión de la literatura. *RELIEVE*, 18(1), art. 1. doi: <http://doi.org/10.7203/relieve.18.1.2976>
- Martinez, F., Taut., S & Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international

- perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29. doi: <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.03.002>
- Mathers, C., Oliva, M., & Laine, S. W. M. (2008). *Improving instruction through effective teacher evaluation: Options for states and districts*. National Comprehensive Center for Teacher Quality. Washington, D.C., 1–16.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Mckimm, J. (2007). *How to give feedback. Professional development framework for supervisors in the London Deanery.1-2*. Recuperado de: <http://www.faculty.londondeanery.ac.uk/e-learning/feedback/html2pdf>
- McMahon, T., Barrett, T., & O'Neill, G. (2007). Using observation of teaching to improve quality: Finding your way through the muddle of competing conceptions, confusion of practice and mutually exclusive intentions. *Teaching in Higher Education*, 12(4), 499–511. doi: <https://doi.org/10.1080/13562510701415607>
- Meyer, J., Cash, A., & Mashburn, A. (2011). Occasions and the reliability of classroom observations: Alternative conceptualizations and methods of analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227-243. doi: <https://doi.org/10.1080/10627197.2011.638884>
- Mourshed, M., Chijoke, C., & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. London: McKinsey.
- Müller, M., Volante, P., Grau, V., & Preiss, D. (2013). Desarrollo de habilidades de observación en la formación de liderazgo escolar a través de videos de clases. *Psykhé*, 23(2), 1-12. doi: <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.713>
- Müller, M., Calcagni, X. Grau, V., Preiss, D., & 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*, número especial (1), 65-74. doi: <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000300007>
- Neumerski, C. M. (2013). Rethinking instructional leadership, a review: What do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here? *Educational Administration Quarterly*, 49(2), 310–347. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X12456700>
- O'Leary, M. (2012). Exploring the role of lesson observation in the English education system: a review of methods, models and meanings. *Professional Development in Education*, 38(5), 791-810. doi: <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.693119>
- Padilla Carmona, M. T. (2008). Opiniones y experiencias en el desempeño de la dirección escolar de las mujeres en Andalucía. *RELIEVE*, 14(1), 1-27. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.14.1.4199>
- Papay, J. P. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. *Harvard Educational Review*, 82(1), 123–167. doi: <https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384>
- Pianta, R. C., & Hamre, B. J. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher* 38(2), 109–119. doi: <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489–504. doi: <https://doi.org/10.1080/13562510500239125>
- Ramprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science*, 28(1) 4-13. doi: <https://doi.org/10.1002/bs.3830280103>

- Robinson, V. (2010). From instructional leadership to leadership capabilities: Empirical findings and methodological challenges. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 1-26. doi: <https://doi.org/10.1080/15700760903026748>
- Román, C. (2009). Sobre la retroalimentación o el feedback en la educación superior online. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 26, 1-18.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional assessment. *Instructional Science*, 18, 119-144. doi: <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Santiago, P., Benavides, F., Danielson, C., Goe, L., & Nusche, D. (2013). *OECD Reviews of evaluation an assessment in education: Teacher evaluation in Chile*. Paris, Francia: Organization for Economic Co-operation and Development. Recuperado de: <http://www.oecd.org/chile/OECD20Review20Teacher20Evaluation20Chile.pdf>
- Shute, V. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153-189. doi: <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Southworth, G. (2002). Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management*, 22(1), 73-91. doi: <https://doi.org/10.1080/13632430220143042>
- Taylor, E. & Tyler, J. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. *American Economic Review*, 102(7), 3628-3651. doi: <https://doi.org/10.1257/aer.102.7.3628>
- Tochon, F. (2007). From video cases to video pedagogy: A framework for video feedback and reflection in pedagogical research praxis. En R. Goldman, R. Pea, B. Barron & S. J. Derry (Eds.), *Video research in the learning sciences* (pp. 53-66). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Tunstall P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404. doi: <https://doi.org/10.1080/0141192960220402>
- Tuytens, M., & Devos, G. (2011) Stimulating professional learning through teacher evaluation: An impossible task for the school leader? *Teaching and Teacher Education*, 27, 891-899. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.02.004>
- Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3), 398-425. doi: <https://doi.org/10.1177/0013161X03253411>
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.
- Zimmerman, S., & Deckert-Pelton, M. (2003). Evaluating the evaluators: Teachers' perceptions of the principal's role in professional evaluation. National Association of Secondary School Principals. *NASSP Bulletin*, 87(636), 28-37. doi: <https://doi.org/10.1177/019263650308763604>

Agradecimientos

Los autores agradecen el apoyo financiero de FONDECYT Proyecto # 1140906 y Conicyt FB 0003. Las agencias que han financiado el estudio no han tenido control editorial sobre los contenidos del artículo.

Autores / Authors

To know more / Saber más

María Verónica Leiva (veronica.leiva@pucv.cl).

Leiva, María Verónica; Montecinos, Carmen; Aravena, Felipe (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de Observación de Clases y Retroalimentación a Profesores. *RELIEVE*, 22(2), art. 8. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/relieve.22.2.9459>

Profesora Adjunta, Escuela de Pedagogía, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. Brasil 2950, Casilla 4059, Valparaíso, Chile.



Carmen Montecinos (carmen.montecinos@pucv.cl).

Doctora en Psicología por la Southern Illinois University Carbondale: Carbondale, IL, United States). Profesora Titular de la Escuela de Psicología. Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. Brasil 2950, Casilla 4059, Valparaíso, Chile.


[0000-0001-8382-1848](https://orcid.org/0000-0001-8382-1848)

Felipe Aravena (felipe.aravena@pucv.cl).

Investigador, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Av. Brasil 2950, Casilla 4059, Valparaíso, Chile.



Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa
E-Journal of Educational Research, Assessment and Evaluation

[ISSN: 1134-4032]

© Copyright, RELIEVE. Reproduction and distribution of this articles it is authorized if the content is no modified and their origin is indicated (RELIEVE Journal, volume, number and electronic address of the document).

© Copyright, RELIEVE. Se autoriza la reproducción y distribución de este artículo siempre que no se modifique el contenido y se indique su origen (RELIEVE, volumen, número y dirección electrónica del documento).