

Estableciendo “conversaciones desafiantes” en el ejercicio del liderazgo pedagógico

Establishing “Challenging Conversations” in the Exercise of Pedagogical Leadership

Christian Loyola-Bustos¹

RESUMEN

Hace algo más de una década, se han creado una serie de modificaciones legales, programas y diversas líneas de acción con objeto de potenciar y fortalecer el rol de los equipos directivos, lo cual se ha transformado en un tema central dentro de las políticas educativas de hoy en día. El objetivo principal de este artículo es dar a conocer la importancia que tiene el acompañamiento docente a través del desarrollo de “conversaciones desafiantes”, dentro del marco del liderazgo pedagógico. Además, se esbozan lineamientos para la planificación y análisis de una “conversación desafiante”, a través de técnicas y acompañamientos profesionales asociadas a mentorías y *coaching*.

Palabras claves: liderazgo pedagógico; conversaciones desafiantes; acompañamiento docente; retroalimentación; *coaching*.

ABSTRACT

A little over a decade ago, a series of legal modifications, programs and various lines of action have been created in order to strengthen the role of management teams, which has become a central issue within the educational policies of today. The main objective of this article is to make known the importance of teaching support through the development of “challenging conversations”, within the framework of pedagogical leadership. In addition, guidelines are outlined for the planning and analysis of a “challenging conversation”, through professional techniques and accompaniments associated with mentoring and coaching.

Keywords: *Pedagogical leadership; challenging conversations; teacher support; feedback; coaching.*

¹ Magíster en Política Educativa, y en Liderazgo y Gestión de las Organizaciones Escolares; facilitador Programa Suma+, Ministerio de Educación, Santiago, Chile; loyola.cristian.d@gmail.com.

Introducción

El liderazgo pedagógico, y en particular el rol que ejercen los/as directores/as en el aprendizaje de los/as estudiantes, ha ido adquiriendo preponderancia en la política educativa chilena. En términos generales, se puede señalar que el liderazgo pedagógico pone énfasis en un tipo de liderazgo escolar que tiene propósitos tales como establecer objetivos educativos, planificar el currículum, fortalecer la calidad de la docencia y la enseñanza, y promover el desarrollo profesional docente (Hallinger, 2005; Ord et. al., 2013; Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). Los marcos de política pública en Chile se han alineado con este enfoque.

El desarrollo de buenos/as líderes para el sistema educativo se ha transformado, entonces, 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 reconocimiento del rol estratégico de los equipos directivos en la mejora de la calidad educativa (Montt, 2012). Antes lo que había era realmente una “posición olvidada” de los equipos directivos (Núñez, Weinstein y Muñoz, 2010).

¿Se han hecho mejoras a partir de los nuevos marcos regulatorios en política de liderazgo directivo? Claramente sí ha habido una preocupación y se han realizado una serie de transformaciones, así como se han creado organismos que velen por el cumplimiento de la formación de líderes eficaces e idóneos/as.

A partir de la Ley de Calidad y Equidad de la Educación (Ley N° 20.501), y posteriormente con la Ley N° 20.529 (Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media), ambas promulgadas en 2011, se establecen 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 tiene la Ley de Aseguramiento de la Calidad sobre los establecimientos y sus sostenedores está dado por la definición de una serie de estándares indicativos de desempeño (Ministerio de Educación [Mineduc], 2013). Establece 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 deben 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/as estudiantes.

En este marco de reconocimiento de la importancia del liderazgo pedagógico, este trabajo se propone mostrar la importancia que tiene, para el ejercicio de este liderazgo, el acompañamiento docente a través de la práctica de “conversaciones desafiantes”. Además, se esbozarán lineamientos para la planificación y análisis de una “conversación desafiante”, a través de técnicas y acompañamientos profesionales asociados a mentorías y *coaching*.

1. Observación y acompañamiento docente

El acompañamiento se emplea cada vez más en el sistema educativo chileno y el concepto abarca múltiples miradas y dimensiones. Entenderemos el acompañamiento docente como el proceso de intercambio de experiencias y conocimiento a través del cual el/la profesional que acompaña enseña, aconseja, guía y ayuda al/la docente acompañado/a, 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). El acompañamiento, de acuerdo con Maureira (2015, p.2), 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”.

Teniendo en consideración lo anterior, se hace evidente que los procesos de acompañamiento son significativos para el mejoramiento escolar. La confianza mutua y el diálogo horizontal se dan, de acuerdo con algunos estudios de Echeverría (1994; 2006), por medio de conversaciones. Las estrategias de acompañamiento docente pueden ser muy variadas, teniendo como insumos las planificaciones, los instrumentos de evaluación, la observación de aula y los cuadernos de clase de los/as 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, el cual es un documento de política educativa que tiene por objetivo orientar la acción de los equipos directivos de escuelas y liceos en Chile, así como

también su proceso de autodesarrollo y formación especializada (Mineduc, 2018). Esta política educativa considera cinco componentes principales: 1) Definición de la función directiva, responsabilidades y atribuciones; 2) Selección de integrantes de equipos directivos entre los/as mejores candidatos/as; 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, 2018; Mineduc, 2015).

En la dimensión “Desarrollando las capacidades profesionales”, el documento plantea algunas de las principales prácticas que se espera desarrollen los equipos directivos:

- Identifican y priorizan las necesidades de fortalecimiento de las competencias de 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. (Mineduc, 2015, p.23)

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

- a) Construir e implementar 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.

- b) Desarrollar 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.
- c) Liderar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los equipos directivos guían, dirigen y gestionan eficazmente los procesos de enseñanza-aprendizaje en sus establecimientos.
- d) Gestionar la convivencia y la participación de la comunidad escolar. Promueven activamente una convivencia escolar y un clima basado en relaciones de confianza.
- e) Gestionar 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, 2015).

Por otra parte, los estándares indicativos de desempeño de la Agencia de Calidad, en lo relativo a estándares de gestión curricular, plantean que “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, p.71).

Hay aquí un reconocimiento de que, como lo señalan varios/as autores/as, la práctica de acompañamiento a los/as docentes tiene impactos positivos en la mejora de sus prácticas (Robinson, Lloyd y Rowe, 2008; Leithwood, 2009; Weinstein, Marfán y Muñoz, 2012). Teniendo esto presente, a continuación analizaremos la importancia de la retroalimentación como mecanismo de desarrollo de flujos conversacionales.

2. Las “conversaciones desafiantes” como forma de retroalimentación

De acuerdo a Echeverría (1994), todo en una organización puede ser entendido y mejorado desde el punto de vista de sus conversaciones. De este modo, las conversaciones integran a los/as miembros individuales de una organización en una unidad particular. Por su parte, la retroalimentación es un proceso mediante el cual la información recogida en las

observaciones del aula cobra valor, en la medida que puede ser “devuelta” a el/la docente, es decir, compartida, analizada y comprendida en conjunto (Leiva, Montecinos y Aravena, 2016).

Las “conversaciones desafiantes” permiten valorar la forma en la que las personas piensan y hablan, generando condiciones para aprender acerca de la validez de un punto de vista. Estas conversaciones centran el foco en la co-construcción, cuyo resultado es un/a docente que se siente respetuosamente desafiado/a (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009). Por esto, la capacidad de desarrollar una significativa conversación en el acompañamiento y monitoreo de aprendizajes es una habilidad necesaria a cultivar en los/as líderes escolares (Heron 2001).

Sin duda que la aplicación de la “conversación desafiante” requiere de una planificación que sea acorde a las diversas dinámicas que se dan en un establecimiento educacional. Para ello deben ser estructuradas a partir una serie de elementos que se deben considerar:

Figura 1

Elementos de una “conversación desafiante”



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

Por otra parte, la secuencia dialógica debe estar caracterizada por los siguientes elementos:

1. Inicio: saludos, contexto y encuadres de la conversación por parte de el/la director/a o equipo directivo, sentimientos y tensiones de el/la docente en cuanto a su proceso de enseñanza, a partir de la revisión en conjunto del cuaderno de un/a 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: agradecimientos de ambas partes y reiteración por parte de el/la director/a o equipo directivo de los focos de esta conversación.

Muchas veces las conversaciones sobre el desempeño o los resultados de aprendizaje de los/as 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/as líderes escolares, ya que los/as enfrenta al dilema de proteger la relación o continuar con la agenda de cambio (Robinson, Hohepa y Lloyd, 2009).

A continuación se presenta una tabla con 20 preguntas prototípicas para establecer una “conversación desafiante”, a partir de preguntas abiertas que fomenten la revisión en conjunto.

Tabla 1*Ejemplo de una “conversación desafiante”²*

1. Hola profesor/a. ¿Cómo está?

2. ¿Qué observa usted en el cuaderno de su estudiante? ¿Qué le dice en términos pedagógicos?

3. Profesor/a, yo sé que usted tiene 3 años en esta institución. Cuénteme, ¿qué sabe usted del proyecto educativo de este colegio y, especialmente, qué sabe usted sobre cuáles son los énfasis que tiene este proyecto educativo en relación a la formación académica?

4. Profesor/a, por ejemplo, cuénteme, a partir de lo que usted tiene como experiencia hasta 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 los/as estudiantes tengan un desarrollo académico de excelencia; el segundo, lo que nos muestra el cuaderno. 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, las actividades que usted le hace a los/as niños/as desarrollan habilidades más bien superiores?

6. ¿Cómo usted se explica que el cuaderno de su estudiante “refleje” que está siendo desafiado principalmente a desarrollar habilidades cognitivas de nivel básico, reproductivas, como lo son, por ejemplo, reconocer e identificar?

7. ¿Usted ve que el cuaderno es una herramienta que registra los contenidos y que sirve para que estudien los/as estudiantes?

8. ¿Cree usted posible abordar estos dos desafíos a la vez y, 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 que se ubica el desafío que proporciona a los/as estudiantes a partir de sus actividades?

² La siguiente conversación corresponde a una simulación, a partir de una entrevista a un/a profesor/a, tomando como estrategia de acompañamiento la revisión de un cuaderno de clase de un/a estudiante.

-
- 10.** Profesor/a, ¿qué requiere usted, que necesita usted para pasar del 4 al 5 o al 10? ¿Qué recursos, qué materiales, qué espacios necesita para comenzar a trabajar de manera más centrada en estas habilidades superiores?
-
- 11.** Profesor/a, una consulta: entiendo que usted requiere el proyector con mayor regularidad y sin duda que vamos a disponer eso. Cuénteme: ¿cómo se relaciona el uso de medios tecnológicos con las estrategias innovadoras?
-
- 12.** Profesor/a, me parece excelente el uso del huerto, cuénteme ¿cómo pedagógicamente usted va a utilizar el huerto para la nueva unidad que va a trabajar con sus estudiantes?
-
- 13.** Profesor/a, para ir aterrizando esta iniciativa ¿cuándo comenzaría usted y cuando terminaría?
-
- 14.** Profesor/a, excelente. ¿Le parece entonces que terminadas sus tres semanas nos juntemos nuevamente a retroalimentar y conversar respecto a cuáles fueron esos resultados?
-
- 15.** Profesor/a, antes de cerrar esto, me gustaría preguntarle algo: ¿cómo se siente usted en el colegio?, ¿está motivado/a?, ¿cómo se siente en este trabajo en el que ya lleva tres años?
-
- 16.** Profesor/a, entonces, cerrando esta conversación, quisiera 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/a, entonces, le quiero hacer una de las últimas preguntas: ¿considera usted que el análisis de un cuaderno de clases nos puede hablar de cómo el/la estudiante está aprendiendo y cómo el/la docente está desafiando el desarrollo del aprendizaje de este/a estudiante?
-
- 19.** Profesor/a, ¿algo más que agregar?, ¿algún comentario o algunas palabras al cierre?
-
- 20.** Muchas gracias profesor/a. ¿Le parece entonces que firmemos esta acta que es un registro de este acompañamiento docente, de esta retroalimentación y de esta conversación?
-

3. Analizando una “conversación desafiante”

3.1. Estableciendo coherencia del objetivo de la conversación con el contexto

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

Al revisar el cuaderno u otro instrumento, en conjunto se observa:

- Si existe una (a)simetría respecto del desarrollo de habilidades cognitivas básicas y superiores.
- Si predomina el enfrentar a el/la estudiante al desarrollo y ejercitación de habilidades (básicas y complejas).
- Si existe 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 de el/la docente y, a través de este ejercicio, permite la retroalimentación y acompañamiento para la reflexión y desarrollo profesional de el/la docente por parte del equipo directivo.

3.2. Mediante técnicas de acompañamiento

A. 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 a el/la docente al análisis del cuaderno como un medio para que “observe” su práctica pedagógica y entregue sus propias reflexiones, en conjunto con el/la director/a.

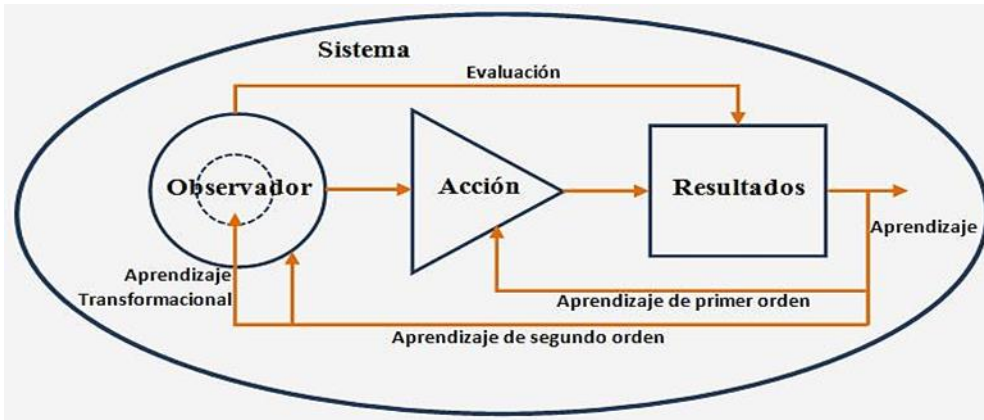
- Segunda: conversación para posibles acciones. Esta conversación busca, una vez logrado el sentido de comprensión del uso del cuaderno como instrumento o herramienta de análisis pedagógico, explorar posibles acciones que permitan a el/la profesional abordar el quiebre que emerge del ejercicio conjunto 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, el responsable y el cómo se llevará a cabo.

B. UTILIZANDO CATEGORÍAS CONVERSACIONALES DE HERON

Las categorías utilizadas en la “conversación desafiante” corresponden a:

- Confrontacional: en una versión no agresiva ni combativa, aquí se busca confrontar a el/la docente con aspectos de mejora de su práctica que no son evidentes, al utilizar el cuaderno como un medio para el análisis y el diagnóstico conjunto.
- Catalítica: definidas para uso general, las intervenciones catalíticas buscan suscitar el autodescubrimiento, facilitar la autodirección, el aprendizaje y la resolución de problemas, de tal manera que el/la docente, por sí mismo/a y a través de analizar el cuaderno, se dé cuenta de los aspectos de mejora que el cuaderno expresa en sus registros.

C. UTILIZANDO EL MODELO OSAR (OBSERVADOR-SISTEMA-ACCIÓN-RESULTADOS).

Figura 2*Modelo OSAR.*

Fuente: Echeverría (2011).

- Observador: el/la docente posee un relato, que se cuenta a sí mismo/a y que le hace sentido, respecto del valor o importancia que tiene el cuaderno para su trabajo de aula, revelando cómo “mira” el uso y/o importancia del cuaderno como instrumento de aprendizaje para los/as estudiantes.
- Acción: son las acciones que realiza el/la docente y la apertura o 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 estudiantes.

3.3. Establecer preguntas realizadas en consideración a los procesos de atribución

En el marco de la matriz de indagación, las preguntas utilizadas corresponden a una indagación de tipo vertical (Echeverría, 1994), la cual busca indagar en las causas. Por ejemplo: ¿cómo se explica usted que el cuaderno de su estudiante “refleje” que está siendo desafiado principalmente a desarrollar habilidades cognitivas de nivel básico, reproductivas, como lo son reconocer e identificar?

Aquí el/la docente atribuye la explicación al sistema, es decir, a lo que requiere el Ministerio de Educación. Esto corresponde a un *locus* de control externo. La pregunta está referida a un contexto y se enfoca en el rol de el/la docente.

3.4. Reconocimiento del proceso de creación de aprendizaje en el otro

El/la director/a o equipo directivo interpela y desafía la “mirada” que posee el/la docente respecto al cuaderno como instrumento de análisis de su práctica pedagógica. El/la 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.

El/la director o el equipo directivo invita a el/la docente a explorar la posibilidad de que, sin dejar de trabajar la cobertura curricular, se incluya un trabajo que al mismo tiempo desarrolle las habilidades cognitivas en sus estudiantes, de manera intencionada.

El/la director/a o equipo directivo, de forma creativa, le sugiere a el/la docente que él/ella mismo/a declare, desde su propia interpretación, el nivel de desarrollo de las habilidades cognitivas, en una escala donde 1 corresponde a habilidades cognitivas básicas y 10 a habilidades cognitivas superiores. A través de este ejercicio, el/la docente “reconoce” su trabajo y reflexiona sobre su práctica.

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

3.5. Construcción conjunta del plan de acción

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

- Utilizar la nueva unidad para implementar el desarrollo de las habilidades cognitivas.
- Llevarlo a cabo en un plazo de 4 semanas.
- 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 trabajar la nueva unidad, como escenario pedagógico que promueve aprendizajes.
- Acompañamiento de UTP en el proceso.
- Uso con mayor regularidad de medios tecnológicos, como recursos que permiten una mayor interacción para el aprendizaje.

3.6. Análisis del proceso relacional que surja de la “conversación desafiante”

El/la director/a o equipo directivo salvaguarda lo siguiente como contexto:

- Coordinar previamente la invitación a conversar con el/la 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 de el/la docente, donde la acción es la acción y la persona es la persona, con lo cual se busca disminuir posibles resistencias por parte de el/la docente.
- Utilizar un ritmo de la conversación que no confronte combativamente a el/la docente.

- Invitar a el/la docente a que genere su propia reflexión y a mirar el cuaderno como un instrumento de análisis didáctico-pedagógico.
- Conversar, desde un enfoque apreciativo, respecto de la práctica del docente, reforzando aquellos elementos “positivos” que declara el/la profesor/a en su relato.
- El/la director/a verifica, escucha, relatando un resumen o síntesis de lo conversado, desde el inicio al final, de manera que el/la docente valide el ciclo de la conversación propuesto por el/la director/a.
- Entregar un espacio para que el/la docente entregue su propia percepción de la entrevista.
- Entregar reconocimiento a la apertura de el/la docente, dando las gracias por asistir a la reunión y visibilizando la disposición que ha tenido en la entrevista.
- Invitar a el/la docente a firmar un acta de registro donde quedan plasmados los acuerdos.
- Finalmente, indicar que se buscó proteger el espacio conversacional, el futuro de las acciones y el trabajo colaborativo.

Conclusiones

Observar y retroalimentar las prácticas docentes claramente constituye una práctica de liderazgo pedagógico que hoy se demanda en los equipos directivos. Sin duda, moviliza recursos para mejorar las formas de enseñanza de los/as docentes, con impacto positivo en el aprendizaje de los/as estudiantes (Ulloa y Gajardo, 2016). El reflexionar sobre las prácticas pedagógicas de los/as docentes es una de las tareas primordiales que debe asumir una persona que ejerce un liderazgo educativo.

Mediante la “conversación desafiante” se logran evidenciar problemas que afectan e impactan en los aprendizajes de los/as estudiantes, siendo labor de el/la docente enfrentar

estos problemas a partir de un acompañamiento basado en un modelo de colaboración, donde se privilegia la interdependencia y reciprocidad, las estrategias de comunicación, la reflexión y la evaluación, teniendo como base la co–construcción.

El/la docente, mediante el monitoreo, analiza y reflexiona sobre su práctica, y a través de una propuesta de mejora, fortalece 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).

Estos cambios paradigmáticos en las estrategias de enseñanza docente vienen de la mano con que el/la docente sea capaz de revisar, evaluar y criticar su propio quehacer como profesional, contrastando sus prácticas con los contextos normativos de su centro escolar y con los resultados esperados. Mediante la “conversación desafiante”, se cuestionan dinámicas propias y se develan creencias a través de preguntas catalíticas (Heron, 2001), con el fin de generar acciones que permitan innovar y explorar las prácticas docentes, sobre todo en el avance de las habilidades cognitivas de carácter superior.

Referencias

- Coll, C., Palacios, J., Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Echeverría, R. (1994). *Ontología del lenguaje*. Santiago, Chile: JC Sáez Editores.
- Echeverría, R. (2006). *Actos de lenguaje. Volumen 1: La Escucha*. Santiago, Chile: J. C. Saez Editor.
- Echeverría, R. (2011). *Escritos sobre aprendizaje. Recopilación*. Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy That Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, (4), 221–239.

- Heron, J. (2001) *Helping the Client*. Londres, Inglaterra: Sage Publications.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago, Chile: 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. *Relieve*, 22(2), 1-17.
- Maureira, F. (2015). Acompañamiento ¿a escuelas o a las aulas? *Cuaderno de Educación*, (66). Recuperado de http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_66/pdf/articulo_3.pdf
- Ministerio de Educación de Chile (2013). *Fundamentos de estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Recuperado de http://liderazgogestion.weebly.com/uploads/3/8/3/1/38316013/fundamentos_estandares.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2014). *Estándares indicativos de desempeño para los establecimientos educacionales y sus sostenedores*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentos-web/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Reecuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/marco-para-la-buena-direccion-y-el-liderazgo-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Política de fortalecimiento del liderazgo escolar*. Recuperado de: <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/politica-fortalecimiento-del-liderazgo-escolar-2/>
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: una lectura de dos décadas de desarrollo (1990-2011). En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *¿Qué*

sabemos sobre los directores de escuela en Chile? Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.

Núñez, I., Weinstein, J. y Muñoz, G. (2010). “¿Posición olvidada? Una mirada desde la normativa a la historia de la dirección escolar en Chile”, *Psicoperspectivas*, 9(2), 53-81.

Ord, K., Mane, J., Smorti, S., Carroll-Lind, J., Robinson, L. y Armstrong-Read, A., Brown – Cooper, P., Meredith, E., Rickard, D., y Jalal, J. (2013). *Developing Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Wellington, Nueva Zelanda: Te Tari Puna Ora o Aotearoa/ NZ Childcare Association.

Robinson, V., Hohepa, M., y Lloyd, C. (2009). *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why. Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, Nueva Zelanda: New Zealand Ministry of Education.

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.

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., Gajardo, J. (2016). Observación y retroalimentación docente como estrategias de desarrollo profesional docente. Recuperado de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2017/01/NT-7.pdf>

Weinstein, J., Marfán, J., y Muñoz, G. (2012). “¿Colegas y jefes? La visión de los docentes sobre el liderazgo directivo en Chile”, En J. Weinstein y G. Muñoz (Eds.). *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* Santiago, Chile: Salesianos Impresores S.A.