
Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Instalación de un proceso de observación de aula: experiencia y desafíos

Virginia Maray Hernández^a, Felipe Berríos Ayala^b, Jonathan Santos Reyes^c y
Pamela Cabrera Maray^d
Universidad de Santiago de Chile^b. Investigadores independientes^{acd}. Santiago, Chile.


Recibido: 29 de abril 2021 - Revisado: 05 de septiembre 2021 - Aceptado: 29 de septiembre 2021

RESUMEN


El presente trabajo expone la descripción y análisis de un proceso de observación de aula en contexto presencial, llevado adelante en 10 de los 15 establecimientos educacionales pertenecientes a la Corporación Municipal de Peñalolén, en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Dicho proceso, propuesto e implementado por la Corporación Educacional Focoescuela, se encuentra centrado en relevar la importancia que posee la reflexión profesional sobre las interacciones pedagógicas, tanto para reflexión conjunta de los equipos docentes, como para los desafíos de liderazgo pedagógico que poseen los equipos directivos de establecimientos educacionales.

Palabras clave: Educación; observación de aula; reflexión docente; interacciones pedagógicas; liderazgo pedagógico.

^{*}Correspondencia: [Virginia Maray Hernández](mailto:vmaray@focoescuela.cl) (V. Hernández).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-5864-0663> (vmaray@focoescuela.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0003-3431-9565> (felipe.berrios.a@usach.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-0251-8685> (jsantos@focoescuela.cl).

^d  <https://orcid.org/0000-0001-5201-6600> (pcabrera@focoescuela.cl).

Installing a classroom observation process: experience and challenges

ABSTRACT

This present article delivers the description and analysis of a classroom observation process in a face-to-face context, carried out in 10 out of 15 educational centers belonging to Corporación Municipal de Pealolén (Pealolén Municipal Corporation) in Región Metropolitana, Santiago, Chile. This process, proposed and implemented by Corporación Educacional Focoescuela (Focoescuela Educational Corporation), is focused on highlighting the importance that professional reflection has on the pedagogical interactions for both teaching teams and the challenges of pedagogical leadership that the commanding teams of educational centers have.

Keywords: Education; classroom observation; teaching reflection; pedagogical interactions; pedagogical leadership.

1. Introducción

El presente trabajo expone la descripción y análisis de un proceso de observación de aula en contexto presencial, llevado adelante en 10 de los 15 establecimientos educacionales pertenecientes a la Corporación Municipal de Peñalolén, en la Región Metropolitana de Santiago de Chile. Dicho proceso, propuesto e implementado por la Corporación Educacional Focoescuela¹, se encuentra centrado en relevar la importancia que posee la reflexión profesional sobre las interacciones pedagógicas, tanto para reflexión conjunta de los equipos docentes, como para los desafíos de liderazgo pedagógico que poseen los equipos directivos de establecimientos educacionales.

La implementación de este proceso de observación de aula comprende casi tres años de trabajo, en que se define -colectiva y consensuadamente- un instrumento de observación de aula comunal, se implementan dos circuitos de observación de aula y retroalimentación con 371 observaciones realizadas, y se concretan en instancias de entrega y análisis de resultados (general y por cada establecimiento educacional), a partir de lo cual se recogen valoraciones en torno al impacto pedagógico y de gestión que este proceso pudo generar.

Consideramos que los elementos contenidos en este trabajo pueden ser de contribución para futuras experiencias de instalación e implementación de procesos de observación de aula, en el entendido de que dichos procesos constituyen una herramienta importante cuando se encuentra orientada a potenciar las capacidades profesionales de los y las docentes, y también a fortalecer instancias de reflexión y trabajo colaborativo.

1. Focoescuela es una Corporación Educacional chilena, sin fines de lucro, que tiene como propósito colaborar en el fortalecimiento institucional, organizacional y pedagógico de los establecimientos educacionales y sus sostenedores, orientado a promover un mejoramiento continuo de los aprendizajes. www.focoescuela.cl.

2. La propuesta de observación de aula

El año 2017 se presenta a la Corporación Municipal de la comuna de Peñalolén, la propuesta de implementar un proceso de observación de aula. Puesto que dicho proceso comprende acompañamiento y retroalimentación docente, se comprende como una herramienta vinculada a instancias concretas de reflexión profesional, favoreciendo la posibilidad de destacar buenas prácticas docentes y determinar acciones de innovación que atiendan las debilidades pedagógicas que pudieren detectarse. La propuesta presentada considera las siguientes fases para su implementación:

1. Definición del instrumento de observación a utilizar en conjunto con los equipos directivos de todos los establecimientos dependientes de la Corporación Municipal de Peñalolén.

2. Realización de dos circuitos de observación de aula y retroalimentación a docentes: el segundo semestre del año 2018 y el primer semestre del 2019, respectivamente.

3. Capacitación (enero 2019) en observación de aula y retroalimentación a docentes de los establecimientos participantes, con objeto de incorporarlos como observadores en el segundo circuito de observación de aula.

4. Realización de “Taller de revisión del instrumento de observación” (diciembre 2019) en conjunto con docentes y equipos directivos.

Posterior a la implementación de estas etapas, se realizaron entrevistas a equipos directivos y docentes, fundamentalmente orientadas a la recolección de información en torno al verdadero impacto y/o utilidad que puede tener el proceso de observación de aula en relación con los objetivos propuestos². Las preguntas genéricas que guían cada entrevista son seis, pero para el caso y objetivo de este artículo, presentaremos reportes de las siguientes tres:

1. De acuerdo con el contexto del colegio, ¿en qué ámbitos de la gestión aporta el proceso de observación de aula (coordinación del equipo directivo con el equipo docente; procesos pedagógico-administrativos como la revisión de planificaciones de clases; coordinación de docentes paralelos por asignatura y/o nivel; entre otros)?

2. Al equipo directivo, ¿cómo ayuda, concretamente, el proceso de observación de aula en función de la identificación de fortalezas y/o debilidades presentes en el equipo docente?

3. A propósito del proceso de observación de aula y retroalimentación, ¿se produjo alguna instancia de reflexión conjunta en el equipo docente? Si esto fue así, ¿cuál fue el ámbito principal de reflexión?

Cabe señalar que, para la formulación de este set de preguntas, se consideraron las dimensiones contenidas en el *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* (MINEDUC, 2015), a partir de lo cual se estableció una síntesis de prácticas directivas³ que nos permiten relacionar directamente el proceso de observación de aula con desafíos de liderazgo pedagógico. Tal síntesis es la siguiente:

2. Para realizar estas entrevistas, se contacta a cada equipo directivo y se les hace llegar un set de preguntas sobre la base de las cuales se desarrollará una conversación más extensa. Cada entrevista es grabada y luego transcrita para ser analizada y colegir los aportes, virtudes y debilidades del proceso en su conjunto.

3. Esta síntesis de prácticas directivas se sostiene de los elementos descritos en los acápite b y c del *Marco para la buena dirección y liderazgo escolar* (MBDLE).

Los equipos directivos:

- Acompañan, evalúan y retroalimentan sistemáticamente las prácticas de enseñanza y evaluación de los docentes.
- 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.
- Generan condiciones y espacios de reflexión y trabajo técnico, de manera sistemática y continua, para la construcción de una comunidad de aprendizaje profesional.
- Identifican y difunden, entre sus docentes y directivos, buenas prácticas de enseñanza y aprendizaje como de gestión pedagógica, tanto internas como externas, y que respondan a las necesidades de sus estudiantes.

3. Breve justificación teórica de la propuesta

3.1 Para qué observar y qué observar

Desde nuestra perspectiva, el motivo general para observar el desempeño de profesionales de la educación es el de levantar información asociada a las fortalezas y debilidades presentes en los diferentes equipos docentes, expresadas por medio de las prácticas observadas y que, consiguientemente, contribuyan al fortalecimiento de esos mismos equipos mediante la puesta en escena de una reflexión común, y la definición de apoyos que tiendan a fomentar la efectividad del proceso de enseñanza aprendizaje en los establecimientos.

Dichas fortalezas y debilidades -en atención al triángulo instruccional propuesto por [Cohen et al. \(2003\)](#)- pueden focalizarse en diferentes ámbitos de lo que acontece dentro de la sala de clases (dominio conceptual del o la docente, interacciones entre estudiantes, afectaciones del entorno en el desarrollo de una clase, entre otros), por lo que ha sido importante identificar los ámbitos que resultan pertinentes al propósito de la observación.

Conforme lo señala [Leiva et al. \(2016\)](#), el triángulo instruccional se desarrolló “como un marco de observación de clases que aborda elementos genéricos y específicos” ([Leiva et al., 2016, p. 3](#)), dado lo cual es un punto de referencia importante para mostrar 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” ([Leiva et al., 2016, pp. 3-4](#)).

Sin embargo, para implementar un proceso de observación de aula, considerando las virtudes del triángulo instruccional, ha resultado importante tener presente la advertencia indicada por Aravena, en cuanto a que “la mayoría de los observadores limitan su atención al desempeño del profesor, perdiendo así información valiosa sobre el proceso pedagógico dentro del aula. También señalaron que cuando los profesores observan clases centran su foco en el contenido más que en las actividades realizadas por los estudiantes” ([Aravena, 2018, p. 3](#)).

Para el caso de este trabajo, entonces, se estableció prioridad en el ámbito de las ‘interacciones pedagógicas’ presentes en cada una de las clases. Entendemos por ‘interacciones pedagógicas’ aquellas acciones que implican una relación dialógica observable dentro del aula, conforme la definición apuntada en el *Estudio de las interacciones pedagógicas*, publicado por la [Agencia de la Calidad de la Educación \(2018\)](#), texto según el cual “se definirán las interacciones pedagógicas como aquellos intercambios que ocurren entre individuos o grupos y que, al menos en teoría, se completan cuando existe una dinámica dialógica, es decir, cuando hay algún tipo de respuesta” ([ACE, 2018, p. 7](#)). Dicha definición, contiene una pertinente

interpretación –para nuestro propósito- de la relación que posee el proceso de enseñanza aprendizaje con las acciones de diálogo, propuestas por [Howe y Abedin \(2013, p. 326\)](#).

En este entendido, se establecieron cuatro dimensiones a partir de las cuales se levanta la información respecto a estas interacciones pedagógicas, que se pueden describir genéricamente del siguiente modo:

- El *ambiente* en que se desarrolla la clase: está asociado a los recursos y acciones con que el o la docente genera un determinado entorno que resulta propicio para la implementación de la clase que tiene planificada. En la perspectiva propuesta por [Martínez \(1996\)](#), el ambiente incide en “los procesos de relación socio afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan” (p. 118), motivo por el cual representa un factor relevante en relación con los resultados educativos y adquiere el valor de “un objetivo educativo por sí mismo” (p. 118).

- La dimensión de *fomento del aprendizaje*: dice relación tanto con la parte declarativa de las clases -consistente en la formulación y explicitación del objetivo de aprendizaje- como también con la implementación de actividades que tributen directamente a las habilidades declaradas en dicho objetivo. Comprende, entonces, los desafíos propuestos y las interacciones de monitoreo y acompañamiento en el desarrollo de esos mismos desafíos.

- La *organización y estructura* de la clase: es una dimensión que nos permite observar la distribución de tiempos y espacio durante el desarrollo de una sesión. Si bien es cierto, una parte de esta dimensión se puede asociar directamente a la forma triádica con que generalmente se estructura una clase (inicio, desarrollo y cierre), también nos permite poner atención en la administración de tiempos con que se considera la participación de los y las estudiantes en diferentes momentos de la sesión.

- La dimensión de *comunicación*: orienta nuestra atención a las maneras en que los y las docentes exponemos contenidos conceptuales, procedimentales y/o actitudinales, y el cómo generamos y promovemos la participación del grupo de estudiantes, sea ello por medio de las interrogantes con que los desafiamos, el cómo integramos sus opiniones, respuestas o inquietudes, cómo generamos instancias de diálogo, retroalimentación y reforzamiento positivo, o bien, de qué forma se articula un espacio de cooperación entre todos quienes participan de la experiencia educativa.

El enfocarnos en estos cuatro ámbitos descriptivos de las interacciones pedagógicas, nos permite levantar información que resulta vital para sostener espacios de reflexión común entre los equipos docentes y los equipos directivos, pues nos pone frente a factores que inciden de manera directa en el desarrollo del proceso de enseñanza.

3.2 El modelo de observación

Una de las complejidades asociadas a la observación de aula, es que se deben considerar paradigmas educativos sobre la base de los cuales estructurar indicadores para la observación y estos se aplican sobre determinadas ‘prácticas pedagógicas’ observadas, que -se espera- se encuentren contextualizadas conforme las características propias de los y las estudiantes, así como también respecto del entorno socio cultural en que se encuentra inmerso el establecimiento.

Conforme lo sostenido por Alarcón et al. (2017), “[c]uando hablamos de paradigmas epistemológicos en educación siempre se aterriza el debate en los paradigmas educativos, por lo anterior es importante resaltar una categoría asociada a este debate de llegada, como lo es la práctica pedagógica” (Alarcón et al., 2017, p. 242) y –siguiendo esta afirmación– es en este entramado en que las ‘interacciones pedagógicas’ cobran sentido como epicentro de un proceso de observación de aula.

Considerando elementos como estos, es que se ha desarrollado un largo y relevante debate en torno a las matrices epistemológicas que entran en juego para diseñar observaciones de aula e investigación educativa. Desde los postulados de una etnografía -derivada y ajustada- proveniente de la antropología (Goetz y LeCompte, 1998), hasta propuestas de ‘síntesis’, entre la teoría de sistemas de Luhmann y la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (Flores, 2018, p. 6), se han venido alimentando perspectivas que nos permiten focalizar la observación en los procesos contingentes que se viven en una sala de clases, despejando los criterios a partir de los cuales podemos recoger información referida a elementos que promuevan nuestra reflexión, en torno a la calidad de la enseñanza, antes bien que a intentar formular un juicio respecto de la calidad de un o una docente en particular. Cabe recordar, en este sentido, la distinción propuesta por Bell et al. (2012), en cuanto a que:

“Entendemos que la validez de los datos de observación descansa en la distinción entre calidad de la enseñanza y calidad del profesor. La calidad de la enseñanza refiere a la calidad de las interacciones entre estudiantes y profesor; la calidad del profesor refiere a la calidad en que esos aspectos de la interacción pueden ser atribuidos al profesor. Dicho de otro modo, la calidad de la enseñanza es un rasgo de las aulas y la calidad del profesor es un rasgo de las personas” (Bell et al., 2012, pp. 63-64)⁴.

Teniendo en cuenta ello, se procedió a seleccionar tipos de registro escrito que acompañasen la utilización del instrumento de observación, para lo cual se consideraron las siete categorías de descripción, interpretación y evaluación, propuestas por Müller et al. (2014)⁵, pues estas nos permiten complementar el uso de un instrumento de observación con notas y registros que fomentan la reflexión situada, tanto en momentos de retroalimentación a docentes observados, como en instancias de reflexión común. Sus niveles de notación conjugan tres ámbitos diferenciados:

“El nivel de descripción, centrado en dar cuenta de lo sucedido. El nivel de evaluación, que implica emitir juicios de valor respecto de la calidad de las interacciones observadas. El nivel de interpretación, que genera inferencias y relaciones a partir de los elementos observados” (Ulloa, 2016, p. 7).

El carácter de la observación, en este contexto, no se limita a la sola identificación de la presencia o no, respecto de un determinado indicador o descriptor, sino que genera un registro que recoge lo observado en la práctica pedagógica, que facilita la valoración sobre las interacciones pedagógicas y estas últimas se mantienen en el centro de los procesos de retroalimentación y de reflexión profesional docente. De este modo, el proceso de observación de aula se presenta como oportunidad de discusión profesional, antes que como un proceso de evaluación de la calidad de un docente en particular.

4. La traducción es nuestra.

5. La tabla de categorías se puede observar en www.focoescuela.cl/estudios.

3.3 La modalidad de la retroalimentación

Tal como lo señalan [Leiva et al. \(2016\)](#), “[l]a observación del aula se ha definido como una herramienta pedagógica ([Wragg, 1999](#)), una herramienta transformadora ([Peel, 2005](#)) y una herramienta de retroalimentación ([Ing y Montgomery, 2010](#)) que posibilita la evaluación directa de la calidad de las prácticas de enseñanza-aprendizaje ([Martínez et al., 2016](#); [Meyer et al., 2011](#))” ([Leiva et al., 2016, p. 2](#)). Sobre la base de esta afirmación, podemos sostener que el material de reflexión y formación que se puede rescatar de los procesos de observación, constituye un factor de gran relevancia en contextos de una retroalimentación efectiva orientada a la identificación de prácticas destacables, así como también de elementos susceptibles de ser mejorados a partir de puestas en común dentro de equipos docentes, pues la “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, estableciendo compromisos de mejora.” ([CPEIP⁶, 2019](#)).

En esta dirección, consideramos importante revisar la propuesta de modalidades de retroalimentación descritas por [Tunstall y Gipps \(1996\)](#), en la cual se describe una dimensión evaluativa y una dimensión descriptiva, tal como lo indica la siguiente tabla:

Tabla 1

Modalidades de retroalimentación.

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

Fuente: [Tunstall y Gipps \(1996\)](#).

Una breve descripción de las categorías implicadas en las dimensiones de este modelo de retroalimentación sería:

- **A:** Esta categoría hace explícito un juicio valorativo en torno al desempeño observado por los y las docentes implicadas en cada una de las clases observadas, así, “dentro de esta tipología caben aquellas muestras de premios y castigos entregados a un profesor en consideración de su desempeño” ([Ulloa, 2016, p. 10](#)).

- **B:** En esta categoría se enjuicia el desempeño observado en términos generales, limitándose a los códigos de un ejercicio satisfactorio o no. En otras palabras, “se incluye la retroalimentación donde el desempeño es bien o mal juzgado, restringiéndose a la comunicación de la satisfacción de la tarea sin más información que aquella” ([Ulloa, 2016, p. 10](#)).

- **C:** En esta categoría, la retroalimentación se centra en los logros observados durante la clase, así como también en la explicitación de los criterios dentro de los cuales tales logros se conciben. Del mismo modo, se puntualizan aspectos que quedan por alcanzar y elementos que pueden contribuir a ello. Es una retroalimentación que “entrega información sobre qué hace que el trabajo realizado sea bueno o satisfactorio, o bien sobre qué falta para mejorar” ([Ulloa, 2016, p. 10](#)).

6. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.

- **D:** En esta categoría destaca el aspecto reflexivo por cuanto se centra en las posibles razones que conllevan a un buen resultado en términos de práctica pedagógica, así como también a las posibilidades de proyectar experiencias educativas similares o mejoradas. En este sentido, “apunta hacia la metacognición de los procesos que condujeron al aprendizaje y reconocimiento de una buena práctica pedagógica a través de la reflexión que lleva a cabo el profesor, tras someterse al juicio de quien lo retroalimenta” (Ulloa, 2016, p. 10).

Si bien es cierto, estas modalidades de retroalimentación pueden ser complementarias, para nuestro trabajo consideramos que la dimensión descriptiva se ajustaba mejor a los propósitos del proceso de observación y, además, corresponde a una tipología más amigable por el hecho de prescindir de caracteres punitivos. Al mismo tiempo, la posibilidad de conducir los resultados de cada observación hacia una reflexión en que cada docente pudiera también autoevaluar la clase realizada constituye una prioridad, pues contribuye a que los y las docentes sean protagonistas de una revisión de sus propias prácticas. También permite un intercambio de experiencias y sugerencias con pares que participan de la observación y, junto con ello, explorar caminos de mejora o compartir factores que –dentro de sus consideraciones- han ayudado a buenos resultados de aprendizaje.

4. Instrumento de observación y observadores de aula

4.1 El instrumento de observación de aula

Como señalamos más arriba, el proceso de observación de aula debe contar con determinados puntos de referencia (asociados, por supuesto, a las definiciones en relación con qué es lo que se busca observar y cuál sea su propósito) que responden a determinados paradigmas educativos. Para el caso de nuestro país y este estudio, contamos con el Marco para la Buena Enseñanza (MBE), publicado por el Ministerio de Educación en el año 2008. De este documento fueron considerados dos de los cuatro dominios propuestos para la elaboración del instrumento de observación: el dominio B “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, y el dominio C “Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes”.

Asociados al dominio B, se concuerdan dos criterios que buscan sintetizar elementos contenidos en él, y al dominio C se asocian tres criterios que también buscan sintetizar su contenido. Una vez definidos los criterios asociados a cada dominio, se concuerdan indicadores para cada uno de ellos, quedando distribuidos como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2*Indicadores para la observación de clases.*

Dominio MBE	Criterio	Indicador
Dominio B: creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.	Genera un clima de respeto mutuo, colaboración e inclusión.	Establece una relación cercana y afectuosa con sus estudiantes.
		Promueve el respeto mutuo, la reciprocidad y el compañerismo entre los estudiantes.
	Promueve en sus estudiantes motivación por aprender.	Promueve que los estudiantes participen activamente en el proceso de aprendizaje.
		Manifiesta altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de todos los estudiantes.
Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.	Favorece el aprendizaje a través de una comunicación clara, precisa y comprensible para todos los estudiantes.	Se asegura que los estudiantes comprendan los objetivos o metas de aprendizaje.
		Utiliza variadas formas de explicar contenidos o procedimientos.
		Implementa una secuencia de aprendizaje que permite el progreso de todos los estudiantes hacia el logro de los objetivos o metas.
	Promueve interacciones pedagógicas que facilitan el aprendizaje de todos los estudiantes.	Implementa estrategias de evaluación coherentes con el objetivo de la clase y la diversidad de los estudiantes.
		Promueve que los estudiantes desarrollen aprendizajes significativos
		Utiliza efectivamente el tiempo para el aprendizaje de sus estudiantes.
Aprovecha todo el tiempo disponible para el aprendizaje.	Monitorea el trabajo de los estudiantes.	

Fuente: Marco para la Buena Enseñanza (Mineduc, 2008).

Finalmente, cada uno de los indicadores fue desagregado en descriptores que sitúan cuatro niveles de desempeño para cada uno. En estos descriptores se encuentran las acciones mediante las cuales se pueden observar las interacciones pedagógicas y es también a partir de ellos que se pueden elaborar los registros de valoración o sugerencias que se intercambian en el espacio de retroalimentación. Para el caso de la nomenclatura asociada a los niveles de desempeño, se mantuvo las denominaciones 'Destacado', 'Competente', 'Básico' e 'Insatisfactorio', que se utilizan en los procesos de evaluación docente⁷. Pese a que la finalidad de este proceso de observación dista bastante respecto del proceso de evaluación docente, se resolvió que la mantención de la nomenclatura permitía una mejor contextualización de este proceso de observación de aula dentro de una dinámica ya conocida por los y las docentes.

7. El instrumento de observación de aula completo se puede observar en www.focoescuela.cl/estudios.

4.2 El equipo de observadores

Para hacer efectiva la observación de interacciones pedagógicas, es menester conformar un equipo de observadores que aplique los mismos criterios de observación. Para el caso de nuestro trabajo, consideramos importante la discusión de estos criterios sobre la base de observaciones de clases grabadas (videos de clases), contando con un grupo de observadores en que se encontraban: profesionales anteriormente pertenecientes a los equipos de supervisión y revisión del producto 3⁸ de portafolio de evaluación docente dependiente del programa AEP⁹, profesores y profesoras con experiencia en observaciones presenciales y docentes académicos de carreras de pedagogía. Las primeras discusiones se centraron en la identificación de acciones, a partir de las cuales se puede valorar la calidad de las interacciones pedagógicas, contraponiendo prácticas encontradas en las evidencias revisadas. En esta fase aparecieron elementos tales como:

- Distinción entre preguntas cuya respuesta es solo memoria sobre contenidos, de aquellas preguntas que convocan una asociación con alguna experiencia de las y los estudiantes.
- Distinción en el tratamiento de las opiniones, respuestas y/o intervenciones de las y los estudiantes, por ejemplo, recibirlas de modo pasivo o utilizarlas en el desarrollo de la clase.
- Diferenciación entre modos de monitorear un trabajo individual y/o grupal, involucrándose solo cuando algún o alguna estudiante lo requiere, versus acercarse a realizar preguntas sobre lo que han entendido, lo que están realizando o el modo en que están aplicando un procedimiento.
- Distinción en modos de reconocer la participación de estudiantes, por ejemplo, casos en los que se valora constantemente a uno o un segmento del grupo curso y otros casos en que la valoración y el reforzamiento positivo es independiente de quien sea el o la estudiante que interviene.
- Identificar modos en que se promueve la integración acorde a la diversidad que supone un grupo curso, por ejemplo, distribución del grupo curso convocando la cooperación permanente o no participar de estas distribuciones en ningún momento de la clase.

La discusión sobre estos elementos se tradujo en la unificación de criterios para valorar las interacciones observadas.

5. Implementación del proceso de observación

La implementación del proceso de observación, podemos reseñarla esquemáticamente de acuerdo con los cuatro momentos que se muestran en la siguiente gráfica:

8. El producto 3 del portafolio de evaluación docente del programa de AEP correspondía a la evaluación de la clase filmada.

9. Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica, implementado por MIDE-UC. Este programa tenía la responsabilidad de acreditar docentes de todo el país conforme distintos productos que conformaban el portafolio, además de considerar pruebas de conocimientos en especialidad y de pedagogía en general.

Figura 1

Esquemización del proceso de observación de clases.



Fuente: Elaboración Propia.

El proceso de observación de aula, en los diez establecimientos participantes, alcanzó un total de 331 observaciones con sus respectivas retroalimentaciones. Durante el segundo semestre del año 2018 se realizó el primer circuito de observaciones, que alcanzó un número de 171 visitas al aula y el primer semestre del año 2019 –en la implementación del segundo circuito de observaciones– se llegó a 160 visitas al aula¹⁰.

Es importante destacar que para cada circuito de observación, se acordó un máximo de 20 docentes por establecimiento, cuyas clases serían observadas. La variación que se constata en tres de los establecimientos (que alcanzan 21 o 22 visitas al aula) corresponde al ajuste realizado conforme la diferencia cuantitativa existente en la dotación docente entre algunos establecimientos dado el tamaño de estos. Dentro de los propósitos para mantener un promedio de visitas de aula por establecimiento, se encuentra el de levantar datos que sean comparables al término de los dos circuitos de observación, y así poder realizar, también, un ejercicio de análisis comparativo de resultados al finalizar el proceso de observaciones. Cabe señalar, que en todos los establecimientos participantes se logró el levantamiento de datos comparables, aunque no del cien por ciento de los docentes, cuyas clases fueron visitadas en cada establecimiento, pues en aquellos que poseían una dotación docente muy numerosa (3 casos), los equipos directivos se inclinaron por aumentar la cobertura, en términos de cantidad de docentes observados, con objeto de hacer partícipes a más docentes en el proceso. Pese a ello, no existió establecimiento en que se haya cambiado a la totalidad de docentes observados entre uno y otro circuito.

5.1 ¿Quiénes y cómo participan en la observación de aula?

Claramente, los primeros participantes son los y las docentes cuyas clases son observadas. Además de ellos participan:

10. El detalle de la cantidad de docentes observados en cada circuito, por establecimiento, se puede observar en www.focoescuela.cl/estudios.

- Los equipos directivos de cada establecimiento.
- Un equipo de 13 observadores externos pertenecientes a la Corporación Educacional Focoescuela responsable del proceso de observación en su conjunto.
- Observadores pares (pertenecientes a los mismos equipos docentes de los establecimientos participantes) capacitados por Focoescuela.

La realización de cada observación de aula implica la participación de un observador externo (Focoescuela) y un miembro del equipo directivo del establecimiento. Durante el segundo circuito de observaciones se integraron como observadores las y los docentes capacitados durante el mes de enero (22 de 30 docentes capacitados para ello), pudiendo sustituir a los miembros de los equipos directivos. Ambos observadores se ubicaron siempre en la parte posterior de la sala de clases y no interactuaron con los participantes de la sesión (ni docentes ni estudiantes), limitándose a elaborar los registros pertinentes conforme el instrumento de observación definido.

Una vez finalizada cada clase observada, los y las observadores se reúnen inmediatamente a calibrar los registros que cada uno realizó durante la observación. Este proceso de calibración consiste, fundamentalmente, en la comparación de las asignaciones hechas por cada observador en los descriptores de cada uno de los indicadores que posee el instrumento de observación. De este modo -y sobre la base del diálogo en torno a las interacciones observadas durante la sesión- se determinan las marcas finales consensuadas. Asimismo, se exponen cada uno de los comentarios, sugerencias o situaciones destacadas y relevantes (asociadas a los indicadores del instrumento) que se han consignado en la sección “comentarios” del instrumento de observación, con objeto de relevar fortalezas y/o dificultades al momento de la retroalimentación. De esta calibración, entonces, emana una apreciación común y compartida por los observadores, que es aquella que será dialogada con el o la docente cuya clase se observó.

5.2 La retroalimentación

Cada retroalimentación se realizó -en términos de temporalidad- lo más cercana posible a la fecha de la clase observada; para ello se conjugaron los tiempos de todos los involucrados, promediando en dos días el tiempo entre ambas instancias. La retroalimentación fue efectuada por las mismas personas que observaron la clase y, por ende, calibraron las asignaciones y comentarios.

Al momento de realizar la retroalimentación se presenta impreso el instrumento utilizado para la misma, entregándose al o la docente para que pueda revisar las marcas y comentarios; luego se repasan cada uno de los indicadores junto con sus marcas y comentarios y se solicita que los y las docentes observados entreguen sus apreciaciones particulares y/o generales. En algunas ocasiones, antes de repasar los indicadores, se solicita a los y las docentes observados que expongan sus propias apreciaciones en torno a la clase implementada, con motivo de partir de sus valoraciones para comentar lo observado. En escasas situaciones se evidenció una valoración muy distinta con relación a las marcas de algún indicador entre el docente observado y los observadores, casos en los cuales se dejó consignado por escrito tal diferencia y las razones que la sostienen; esto, sin duda, es parte de lo que es posible dentro de un contexto de diálogo profesional en que ninguna de las visiones debe dejar de ser considerada.

Al realizar una breve evaluación sobre los resultados de las instancias de retroalimentación, nos encontramos con que, en la gran mayoría de los casos, existía una enorme coincidencia entre las valoraciones realizadas por los observadores y aquellas expresadas por los y las docentes que recibieron la visita de aula. Ello redundó en buenos intercambios de

apreciaciones y sugerencias sobre temas didácticos o metodológicos, así como también en el reconocimiento de buenas prácticas pedagógicas, a partir de las cuales, es posible generar evidencias que contribuyan al intercambio de experiencias y la formación docente (como lo puede ser la filmación de clases para generar material de formación orientado a nuevos y nuevas docentes).

En términos concretos, fueron muy escasas las situaciones en que docentes observados evidenciaran incomodidad o molestia al momento de la retroalimentación (5 casos) y –al ser consultados por ello– la mayoría de ellos expresó no compartir el proceso de evaluación docente que se estaba implementando. Luego, entonces, de aclarar que este proceso no correspondía a una evaluación docente, la mayoría de ellos manifestaron una mejor recepción de la instancia retroalimentativa.

5.3 ¿Qué impactos tuvo la implementación de este proceso?

En la etapa de entrevistas para recoger antecedentes en torno al impacto que tuvo la implementación de este proceso de observación de aula, participaron cinco de los diez equipos directivos¹¹. De tres de estos mismos equipos participaron sus directoras, de uno participó su jefe de Unidad Técnica y de otro establecimiento, participaron su directora y su jefa técnica. Cada entrevista se realizó por separado. En los reportes que presentamos a continuación, quedarán identificados del siguiente modo:

Tabla 3
Entrevistados en la implementación.

Establecimiento	Respondente
Escuela 1	Jefe Técnico Pedagógico
Escuela 2	Directora y Jefa Técnico Pedagógica
Escuela 3	Directora
Escuela 4	Directora
Escuela 5	Directora

Fuente: Elaboración propia.

En relación con los aportes que este proceso de observación pudo significar para ámbitos administrativos o de gestión, las opiniones apuntan a elementos constitutivos de la gestión pedagógica. En este sentido, se menciona que la implementación de las visitas de observación al aula implica la revisión de la planificación de clase y, junto con ello, la posibilidad de constatar los niveles de cobertura curricular alcanzados por docentes de diferentes niveles y asignaturas; por otro lado, en el mismo ámbito de la gestión, se fueron sistematizando prácticas de observación de aula con objeto de darle continuidad a este recurso. En la Escuela 1 nos señalan:

“Bueno, en mi opinión, directamente al ámbito de la gestión pedagógica y quizá si uno pudiese desglosar esa gestión pedagógica, que también es amplia, todo lo que tenga que ver estrictamente con el aula [...] siento yo -desde mi visión- que quizás el aporte más significativo tiene que ver con el tema de desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje en el aula, más que la cobertura curricular. Lo digo yo por los

11. El calendario original de entrevistas consideraba levantar registros de al menos siete equipos directivos y también docentes, comenzando la primera semana de noviembre del 2019. No obstante, a partir del día 18 de octubre, nuestro país comienza a vivir el denominado ‘estallido social’ que implicó la modificación de gran parte del quehacer cotidiano en todas sus dimensiones. Producto de ello, la planificación de entrevistas fue modificada y postergada en un mes, pudiendo cubrir registros de miembros de cinco equipos directivos.

tipos de indicadores que posee la pauta de observación, o la rúbrica, que tiene que ver más bien con el tema de si se dio un ambiente adecuado para la instancia de enseñanza aprendizaje”.

Similar opinión, expresan en la Escuela 2, aunque también hacen mención de la continuidad que puede alcanzar el proceso y cómo ello puede redundar en la reflexión de las prácticas pedagógicas. Sostienen:

“Directora: Primero que nada, decir que sí aportó. Sí aportó, porque los profesores tienen más oportunidades de reflexionar sobre su práctica docente y esto también para nosotros, como equipo directivo, nos permite establecer períodos, establecer en el colegio la cultura de observación de aula.

Jefa Técnica: Yo creo que también -como bien dice la directora- también aportó y aporta directamente a la dimensión de la gestión pedagógica y sobre todo a la práctica pedagógica de manera continua, ya que se hizo un acompañamiento de aula -como le llaman ustedes- a través de un seguimiento [...] De esa manera uno podía ver si había algún cambio dentro de su práctica pedagógica, desde la reflexión, desde lo habitual qué tenía que hacer o cambiar o mejorar.”

La posibilidad de dar continuidad al proceso de observación de aula considera también la articulación de un trabajo colaborativo que lo sostenga, implicando ello la propia gestión de observaciones entre los y las docentes del mismo equipo. Esto es lo que indican en la Escuela 3:

“Bueno, en primer lugar, el gran aporte que nos entrega, verdad, es en gestión pedagógica, donde -si bien es cierto nosotros ya como equipo directivo acompañábamos a los colegas en observación de sus clases y hacer las respectivas retroalimentaciones- esto ha venido a mejorar esta área porque nos organizamos mejor, y el hacerle la retroalimentación a los colegas, también desarrolló un trabajo colaborativo entre pares donde ellos mismos también se observan y se ha ido capacitando a los demás colegas en cómo poder hacer un buen acompañamiento y poder hacer una buena retroalimentación con el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas de los colegas, de aspectos de didáctica, de metodología, de planificación y, además, evidentemente que el gran impacto estará en el aprendizaje de los estudiantes.”

La colaboración entre los y las docentes, recién aludida, se ve reforzada por las opiniones recogidas en la Escuela 4, en que, además, enfatizan el valor que posee el intercambio profesional entre docentes al momento de retroalimentar una clase observada. En palabras de esta directora:

“Hay un aporte en varios ámbitos. Yo creo, el que tiene más impacto es aquel donde realizan un intercambio los docentes, cuando hacen la observación de pares. Porque eso no solamente les ayuda a hacer una retroalimentación de docente a docente, sino que se produjo una instancia de compartir experiencias, actividades con los diferentes cursos e, incluso, algunos profesores a pedir ayuda, decir, “oye, este contenido, en realidad no sé cómo pasarlo porque los chiquillos no entienden”. Entonces eso abre la posibilidad de que la persona -en este caso el profe que estaba observando- pudiera no solamente retroalimentar, sino que decir “oye, mira ¿no has estado usando tal estrategia?” Entonces eso abarca mucho más, digamos, que solamente ir a observar y después dar la retroalimentación; tiene otra validez. Eso en el proceso pedagógico, y como intercambio, como experiencia personal, tanto para uno como para el otro, ha sido muy provechosa, o sea, fue muy positivo.”

Dado el valor que puede alcanzar este intercambio entre docentes, es menester dar continuidad a procesos de observación de aula y ello implica el ejercicio de contemplar la utilización de este recurso profesional de modo sistemático y planificado. En este sentido, también existió un aporte, de acuerdo con lo que señalan en la entrevista de la Escuela 5:

“Aportó en el ámbito de la objetividad que es súper importante. Es súper importante en un ambiente donde es tan diario, es tan cotidiano, entonces toda mirada externa favorece enormemente. [...] el hecho de que se esté coordinando una observación nos permitió también a nosotros planificar de mejor manera la observación interna nuestra a los profesores. O sea, permitió también que nosotros pudiéramos continuar con el proceso de observación.”

De acuerdo con estas opiniones, el proceso de observación de aula contribuyó –en el ámbito de la gestión pedagógica- al fortalecimiento de la instalación de la observación de aula como un recurso profesional más con que pueden contar los equipos directivos para orientar mejoras pedagógicas dentro de sus establecimientos; esto por medio de los aprendizajes en planificación, coordinación y colaboración necesarias para llevar adelante visitas de aula y sistematizar sus reflexiones posteriores.

En relación con la interrogante en torno a si este proceso de observación permite o no a los equipos directivos identificar fortalezas y/o debilidades en sus equipos docentes, en la Escuela 1 señalan que “una observación en equipo efectivamente permite calibrar la situación, en el sentido que hay varias opiniones y por lo tanto llegar a un acuerdo en términos de cuales efectivamente, objetivamente, son las falencias y las virtudes que tiene el profesional”, mientras que en la Escuela 2 la Jefa Técnica indica que este proceso les permitió realizar “un concejo evaluativo por docente donde se les solicitaba ver los promedios de los estudiantes, todo lo que es clima de aprendizaje, a través de convivencia y desde gestión pedagógica se trabajaron los indicadores que estuvieron más bajos en la rúbrica”. En la Escuela 3 indican que “es muy bueno saber que las debilidades que uno vio en un docente son las mismas que ve una persona externa y que viene por un día, todo lo que se quiera, es una foto en un proceso, pero se ve lo mismo” y en la Escuela 4 declaran que:

“la verdad es que nos permite tener una mirada mucho más amplia desde el momento en que el profesor entra a la sala, como hace las partes de la clase, el inicio, desarrollo, cierre, qué debilidades observamos en cada una de esas partes, cómo se relacionan, y cómo está atento al proceso pedagógico que se desarrolla en el aula, cómo está llegando a los estudiantes y digamos cómo nosotros, como equipo directivo, nos organizamos para poder brindar los apoyos.”

En la Escuela 5 señalan:

“Mira, insisto, la palabra ‘objetividad’ me encanta [...] quisimos hacerlo con aquellos profesores que teníamos dudas, y no así, guiarnos por la subjetividad, que teníamos dudas. Y tuvimos sorpresas también, sorpresas positivas donde la observadora, cierto, nos decía, nos daba muy buenos reportes de este profesor. “¿En serio?”; “si -me decía- su clase me encantó”. Entonces fue muy bueno también para nosotros como equipo tener esa visión.”

De los registros presentados para esta pregunta, podemos decir que –en general- todas las opiniones afirman que el proceso es útil para identificar fortalezas y debilidades en sus docentes. Asimismo, se valora el diseño de la observación, pues –con dos observadores, siendo uno de ellos, externo al establecimiento- evita o disminuye en alta medida las posibilidades de sesgo por contextos de relaciones individuales o contingentes, elemento que facilita o permi-

te observar las debilidades con un enfoque de búsqueda de mejoras. Sin embargo, es posible, también, observar en las respuestas una localización aún individual de estas fortalezas y debilidades. No se registran opiniones en que se realice una valoración de las fortalezas y debilidades a nivel de equipos docentes, lo que permitiría avanzar más allá de mejoras individuales e ir buscando tipos de relación y funcionamiento que recojan las diferentes competencias de todos los docentes para impulsar proyectos de mejora colectivos, que impliquen una colaboración efectiva y un intercambio real en términos de capacidades profesionales puestas al servicio del aprendizaje de los y las estudiantes. Esto bien, puede ser producto de lo germinal en que se encuentran los procesos de observación de aula -en tanto recurso de para los equipos directivos- orientado al fortalecimiento del equipo docente en tanto comunidad educativa.

Respecto de la pregunta acerca de alguna instancia de reflexión conjunta, entre equipo directivo y equipo docente, que se hubiere abierto a propósito de este proceso de observación y cuál había sido el principal ámbito de esa reflexión, la mayoría de las y los entrevistados hace referencia a los momentos de retroalimentación o entrega de resultados de su establecimiento por parte de Focoescuela. Si bien es cierto, la entrega de resultados por establecimiento es un espacio de exposición, análisis y comentarios en torno a fortalezas y debilidades, no corresponde a un evento que se haya abierto 'a propósito del proceso de observación', sino que es parte del proceso mismo. En este contexto se enmarcan las respuestas recibidas en tres establecimientos: en la Escuela 1 resaltan que:

“el período de observación incluye también un cierre que es la retroalimentación que se le hace al profesor, positivamente eso siempre se cumplió y el proceso que estuvo a cargo del Focoescuela, [...] Y los reportes que yo tengo en general fueron en un ambiente de buena conversación, de buen trato, por ambas partes, en general los profesores acogen los comentarios que se realizan”.

En la Escuela 3 señalan que:

“la instancia conjunta es cuando tenemos los resultados. Porque ahí, entre todos, con la jefa técnica, entre todos, vemos los resultados cuando les entregan los informes generales, los vemos a nivel general. Vemos en lo que estamos digamos, fallando -entre comillas- como colegio y después se da una instancia ya más personal, cuando uno ve que -algún nivel, con algún profesor específico- estuvo muy bajo, (bueno, eso sirve también para tomar medidas), pero en nivel general lo que se hace es una reflexión en torno a resultados macro.”

Y en la Escuela 4 indican que la reflexión la realizan cuando “viene todo el equipo Foco, con los gráficos, con... digamos, los posibles nudos o las áreas más buenas, digamos, más desarrolladas. Viene todo un conversatorio ahí, y donde, digamos, se dice, se da a conocer, qué opinamos de esta área más débil, qué opinamos de esto que está más desarrollado”.

Solo en dos de los establecimientos se genera un espacio de reflexión propio, centrado en las debilidades registradas en el proceso de observación. De acuerdo con lo que indica la Jefa Técnica de la Escuela 2, la instancia de reflexión permitió abordar “el tema del ‘cierre de clases’, [pues] era el que se repetía en varios docentes y la ‘participación de los estudiantes’ en cierta actividad, o eso se fundaba en que el profesor no estaba utilizando variadas estrategias de participación” y la Directora de la Escuela 5 señala que la Unidad Técnica del establecimiento se encargó de levantar una instancia de reflexión y que esta estuvo centrada:

“en la variedad de la didáctica, por ejemplo, donde yo también fui a observar. Había docentes que estaban toda la clase con la misma metodología. Entonces el alumno se aburre porque la generación actual es rápida [...] y ahí uno tiene que estar atento a observar el ritmo de los estudiantes -que no es el mismo ritmo de

uno- y, quizás, llevar una variedad de cosas para lograr el objetivo, entonces pienso que por ahí va. [...] Entonces fue como el mayor tema que se desarrolló y que se levantó esa necesidad también para que podamos trabajarla.”

De lo registrado en todas estas respuestas, si bien la diferencia corresponde a que unos abrieron un espacio de reflexión propia y otros solo se remitieron a aquellos espacios planificados, se observa un elemento común: todos remitieron a debilidades pedagógicas detectadas en el proceso (pudieron haberse centrado en aspectos diferentes como virtudes o debilidades del proceso de observación, o comentarios al instrumento de observación, entre otras variables) y dentro de estas debilidades dos aspectos se destacan: por un lado, un elemento asociado a la ‘estructura de clase’, como lo es el ‘cierre de clase’; y por otro lado, aspectos didácticos que orienten y mantengan motivados a los y las estudiantes.

6. Discusión

La consideración e implementación de los procesos de observación de aula como recurso o herramienta profesional pedagógica, orientado tanto a la identificación de fortalezas y debilidades presentes en los equipos docentes, como también al diseño de estrategias de mejora sobre la base de una reflexión pedagógica colectiva entre los y las profesionales de la educación dentro de un establecimiento, es una senda que recién se está comenzando a caminar en nuestro país. Del mismo modo, el conocimiento y manejo de los desafíos de liderazgo pedagógico que asumen los equipos directivos, en función de instalar y consolidar esta herramienta como una oportunidad formativa y efectiva para mejorar el impacto de las prácticas docentes en el aprendizaje de los y las estudiantes, se encuentra en una fase de desarrollo inicial. De allí la importancia de recoger la mayor cantidad de experiencias en estos procesos y de construir –a partir de ello– la mayor cantidad de aprendizajes de manera colectiva y colaborativa.

Ciertamente, la realización de observación de clases es una práctica conocida hace ya una cantidad de años considerable en nuestro país; no obstante, nunca ha gozado de una gran aceptación por parte de los y las docentes, debido a la asociación que existe entre esta práctica y una finalidad de clasificación, jerarquización o categorización instrumental de cada profesor o profesora; en otras palabras, se asocia la práctica de observación de aula a una finalidad básicamente punitiva.

Quizá sea tiempo ya de reconocer que partimos con el pie equivocado en la concepción y utilización de recursos como la observación de aula, pues, antes de tener grandes o significativas experiencias en la utilización de este mecanismo como fuente formativa de aprendizaje colectivo y de colaboración profesional, el país partió priorizando procesos de evaluación docente orientados a la jerarquización individual y, sobre ello, a la clasificación de una ‘buena’ o ‘mala’ docencia. El problema de fondo de una práctica como la descrita, es que juzga el impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes desde la individualidad de cada docente y no observa que, en educación, existe un fortalecimiento real de los procesos de aprendizaje cuando las comunidades docentes trabajan bajo la forma de una entidad colaborativa y colectiva (Stoll et al., 2006, pp. 221-222). Sin duda esto es parte del contexto que deben considerar los equipos directivos al momento de impulsar la instalación de procesos de observación de aula, resignificando su potencialidad y su valor como herramienta profesional.

En el caso de la experiencia descrita en este artículo, el primer impacto valorado positivamente por docentes y equipos directivos dice relación con la definición de un instrumento de observación consensuado de manera conjunta entre la entidad externa a los establecimientos (Corporación Educacional Focoescuela), la dirección de la Corporación Municipal de Educación y los equipos directivos de los establecimientos pertenecientes a esta dependencia. El

trabajo para ir acotando y describiendo el campo de interacciones pedagógicas que resultase pertinente para fomentar reflexión docente y buscar estrategias de mejora, fue generando no solo cercanía conceptual con el proceso en su conjunto, sino también apropiación de los objetivos de su implementación y sentido dentro del contexto educativo particular de los establecimientos: ello, sin duda, es una condición inicial necesaria para incorporar el proceso de observación de aula dentro del ámbito de desafíos de liderazgo pedagógico concretos de los equipos directivos.

En relación con la implementación del proceso de observación de aula y el análisis de sus resultados advertimos una valoración positiva, dado que:

a) Permitió identificar fortalezas y debilidades en el campo de las interacciones pedagógicas observadas. Entre los ámbitos más comentados, para mejorar o buscar nuevas formas de realización, se encontraban las interacciones de monitoreo de las actividades diseñadas por los y las docentes y las interacciones de cierre de clases.

b) Facilitó la discusión y reflexión profesional en torno a las fortalezas y debilidades identificadas. A partir de los descriptores de cada indicador y de los comentarios y/o sugerencias explicitadas a cada docente en cada retroalimentación, la reflexión se ve potenciada en cuanto su epicentro con aspectos pedagógicos concretos y no definiciones puramente individuales o intuitivas.

c) Permitió identificar ámbitos o áreas específicas en las cuales sería positivo impulsar acciones de fortalecimiento, capacitación o actualización, orientado siempre a la búsqueda de interacciones pedagógicas que mejoren el impacto en el aprendizaje de los y las estudiantes.

Sobre la base de estos elementos es que podemos afirmar que el proceso de observación de aula resulta ser una herramienta que contribuye a la consolidación del rol de liderazgo pedagógico de los equipos directivos, pero también es necesario observar ciertas complejidades que aparecen en este camino. Uno de los primeros factores a considerar corresponde a la familiaridad o cotidianidad que alcanzan estos procesos de observación en la vida profesional docente, pues, si bien es cierto no se evidenció un malestar o rechazo general al proceso mismo (considerando, al menos, lo señalado en las entrevistas que cubren el 50% de los establecimientos participantes), el hecho de que aún persista alguna sensación de que las visitas al aula pudieran poseer necesariamente un propósito de jerarquización o punitivo, dice relación con la carencia de instancias sistemáticas en que se discute y analiza el valor y efecto de esta herramienta: tales instancias son la mejor evidencia para validar la observación de aula como un recurso que puede incidir positivamente en la vida concreta de las comunidades educativas.

Dentro de los desafíos que se observan para los equipos directivos, asociados a la consolidación de la observación de aula como una de sus herramientas pedagógicas, se observa necesario que los equipos directivos adquieran la práctica de identificar fortalezas y debilidades de modo colectivo o general en sus equipos docentes. Hasta ahora, existe aún una tendencia a individualizar las debilidades y fortalezas, producto de lo cual algunas mejoras parten de la base de lo que se puede dialogar o acordar con el o la docente en particular, pero no se evidencia una lectura panorámica del equipo docente sobre la base de lo cual diseñar o explorar acciones de mejora de carácter colaborativo. Por ejemplo, de dos docentes que atienden un determinado ciclo de enseñanza con una misma asignatura, es posible que uno de ellos evidencie en sus clases una mayor habilidad para diseñar didácticas de aprendizaje, mientras que el otro docente puede evidenciar mejores resultados en las interacciones de monitoreo de actividades: en tales circunstancias, el trabajo colaborativo inicial de mejora puede consistir en la planificación conjunta de una unidad de aprendizaje con objeto de que se retroalimenten mutuamente esos docentes. Esto, que es un ejemplo particularizado, puede

extrapolarse a varios tipos de habilidades diferentes presentes en los equipos docentes sobre la base de las cuales se pueden articular distintas formas de trabajo colaborativo que faciliten la retroalimentación mutua. Dicha mirada global de las capacidades y posibilidades adscritas a ellas se debe ir cultivando dentro de los equipos directivos para sobrepassar la inercia aún existente de localizar más individualmente las potencialidades profesionales.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas*. Chile.
- Alarcón, A., Munera Cavadias, L., y Montes Miranda, A. (2017) "La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa". *Saber, ciencia y libertad*, 12(1), 236 – 245.
- Aravena, F. (2018). *Preparando la observación de aula: construyendo sentido compartido*. <https://www.lidereseducativos.cl/>.
- Bell, C., Gitomer, D., McCaffrey, D., Hamre, K., Pianta., C., y Qi, Y. (2012). An argument approach to observation protocol validity. *Educational Assessment*, 17(2-3), 62-87.
- Cohen, D., Raudenbush, S., y Ball, D. (2003). Resources, instruction, and research. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(2), 1-24. <https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/Resources-CRB-12-2000.pdf>.
- CPEIP (2019). *Retroalimentación de prácticas pedagógicas*. Chile.
- Flores Guerrero, R. (2018). Observando observadores: distinciones emergentes al interior de la metodología cualitativa. *Ponencia en I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*. Argentina.
- Goetz, J. P., y LeCompte, M. D. (1998). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata. España.
- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Ing, M., y Montgomery, K. (2010). Watching the game and not just keeping score: How classroom observations help improve instruction. *School Administrator*, 10(61), 10-15.
- Leiva, M., Montecinos, C., y Aravena, F. (2016). Liderazgo pedagógico en directores nóveles en Chile: Prácticas de observación de clases y retroalimentación a profesores. *Relieve. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 22(2), 1 – 17.
- Martínez Muñoz, M. (1996). *El clima de la clase*. Editorial Wolters Kluwer. España.
- Martinez, F., Taut., S., y Schaaf, K. (2016). Classroom observation for evaluating and improving teaching: An international perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 49, 15-29.
- Meyer, J., Cash, A., y Mashburn, A. (2011). Occasions and the reliability of classroom observations: Alternative conceptualizations and methods of analysis. *Educational Assessment*, 16(4), 227-243.
- MINEDUC (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Chile.
- MINEDUC (2015). *Marco para la buena dirección y liderazgo Escolar*. Chile.
- Müller, M., Volante P., Grau V., y Preiss D. D. (2014). Desarrollo de Habilidades de Observación en la Formación de Liderazgo Escolar a Través de Videos de Clases. *Psykhé*, 23(2), 1–12.
- Peel, D. (2005). Peer observation as a transformatory tool? *Teaching in Higher Education*, 10(4), 489–504.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., y Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

- Tunstall P., y Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Ulloa, J., y Gajardo, J. (2016). *Observación y Retroalimentación Docente como Estrategias de Desarrollo Profesional Docente*. Nota Técnica N°7, Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Universidad de Concepción. Chile.
- Wragg, E. C. (1999). *An introduction to classroom observation*. London: Routledge.