



DIRECCIÓN SOCIOCULTURAL
Presidencia de la República



ANEXO 1

MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL PARA FORMACIÓN BIENAL 2017- 2018 “Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa”

ENERO 2017

INTRODUCCIÓN	4
1. LIDERAZGO Y MEJORA DE CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS	6
1.1. LIDERAZGO PEDAGÓGICO O INSTRUCCIONAL	7
1.1.1. Definiciones	7
1.1.2. Foco del Liderazgo Pedagógico	7
1.1.3. Roles en el Liderazgo Pedagógico	8
1.1.4. Liderazgo Pedagógico y procesos de mejora	8
1.1.5. Síntesis	9
1.2. LIDERAZGO DISTRIBUIDO	9
1.2.1. Definiciones	9
1.2.2. Foco del Liderazgo Distribuido	9
1.2.3. Roles en el Liderazgo Distribuido	10
1.2.4. Liderazgo Distribuido y procesos de mejora	11
1.2.5. Síntesis	11
1.3. LIDERAZGO APRECIATIVO	11
1.3.1. Definiciones	11
1.3.2. Foco del Liderazgo Apreciativo	12
1.3.3. Roles en el Liderazgo Apreciativo	12
1.3.4. Liderazgo y procesos de mejora	12
1.3.5. Síntesis	13
2. COMUNICACIÓN EFECTIVA Y ASERTIVA	14
2.1. DEFINICIONES	14
2.1.1. Elementos de la comunicación	14
2.1.2. Características de la Comunicación	15
2.1.3. Funciones de la Comunicación	15
2.1.4. Tipos de comunicación	15
2.2. COMUNICACIÓN EFECTIVA	16
2.2.1. Definiciones	16
2.2.2. Comunicación efectiva en centros educativos	16
2.2.3. Condiciones de la Comunicación efectiva	17
2.3. COMUNICACIÓN ASERTIVA	17
2.3.1. Definiciones	17
2.3.2. Comunicación asertiva y organizaciones laborales	18
2.3.3. Sugerencias para entrenamiento en Comunicación Asertiva	18
3. RETROALIMENTACIÓN Y RECONOCIMIENTO	20
3.1. RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO	20
3.1.1. Definiciones	20
3.1.2. Retroalimentación y sus efectos en el desempeño	21
3.2. RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA	21
3.2.1. Definiciones	21
3.2.2. Retroalimentación y sus efectos en el aprendizaje	22
3.3. ELEMENTOS PARA DISEÑAR PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS	22
3.4. RECONOCIMIENTO	24
3.4.1. Definiciones	24
3.4.2. Reconocimiento y trabajo	24
3.4.3. Tipos de reconocimiento	25
3.4.4. Sugerencias para el reconocimiento en el espacio laboral	25
4. CONVIVENCIA BIENTRATANTE	27
4.1. CONVIVENCIA ESCOLAR	27

4.1.1.	Definiciones.....	27
4.1.2.	Convivencia escolar y espacios educativos	28
4.2.	AMBIENTE O CLIMA EN EL CENTRO EDUCATIVO	29
4.2.1.	Definiciones.....	30
4.2.2.	Factores asociados al clima educativo	31
4.2.3.	Elementos para el abordaje del Clima Escolar	31
4.3.	AMBIENTE O CLIMA EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE	31
4.3.1.	Definiciones.....	31
4.3.2.	Clima de aula y aprendizaje.....	32
5.	INDAGACIÓN APRECIATIVA	34
5.1.	Definiciones.....	34
5.2.	Principios Teóricos de la Indagación Apreciativa	34
5.3.	Entrevistas apreciativas.....	35
5.4.	Indagación Apreciativa y sus fases	36
6.	TRABAJO EN EQUIPO.....	39
6.1.	Trabajo en equipo y mejora educativa.....	39
6.3.	Condiciones del trabajo en equipo.....	40
6.4.	Sugerencias para el trabajo colaborativo	41
7.	ADMINISTRACIÓN DE CONFLICTOS	44
7.1.	Definiciones.....	44
7.2.	Tipos y orígenes de conflicto.....	45
7.3.	Niveles del conflicto	46
7.4.	Intenciones para el manejo del conflicto	47
7.5.	Conflictos y condiciones de los centros para su administración.....	47
7.7.	La mediación como técnica de administración de conflictos en los centros educativos	49
8.	PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN	51
8.1.	Planificación como factor de mejora educativa	51
8.2.	Definiciones.....	52
8.3.	Niveles de la planificación	53
8.4.	Principios de la planificación	54
8.5.	Fases de la planificación.....	55
9.	SÍNTESIS DE CONCEPTOS.....	57
9.1.	ASPECTOS DIFERENCIADOS Y COMUNES DE LOS MODELOS DE LIDERAZGO Y PERTINENCIA CON INTEGRA	58
9.2.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE COMUNICACIÓN.....	61
9.3.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE RETROALIMENTACIÓN.....	62
9.4.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE CONVIVENCIA BIENTRATANTE.....	63
9.5.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE INDAGACIÓN APRECIATIVA	64
9.6.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE TRABAJO COLABORATIVO	66
9.7.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE ADMINISTRACIÓN DE CONFLICTOS	68
9.8.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN	70
10.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	74

MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL PARA FORMACIÓN BIENAL 2017- 2018
“Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa”
Para Directoras de Salas Cuna y Jardines Infantiles de INTEGRA

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, Chile avanza hacia una Reforma Educacional para un país más justo e inclusivo, que logre una educación de calidad para todas y todos. Y es justamente, en ese marco, que INTEGRA estructura su gestión institucional, de manera de avanzar para cumplir con todos los requisitos establecidos en el marco legal que rige al sistema de aseguramiento de la calidad para la educación pública (INTEGRA, 2015a).

En esta misma línea, INTEGRA se ha caracterizado por su permanente propósito de entregar educación de calidad. Es así como, en el año 2015 declara públicamente en su Política de Calidad Educativa qué entiende por calidad en este ámbito y que garantiza, a través de salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales, el derecho de los niños y niñas a una Educación Parvularia de Calidad que les permita desarrollarse plenamente y ser felices, reconociéndolos como personas únicas, ciudadanos y ciudadanas, capaces de conocer y transformar el mundo, principalmente a través del juego.

Para lograr responder a la calidad educativa, INTEGRA se plantea dos ejes principales de la estrategia: el modelo de educación que implementa y las personas que educan, sin ellas, no es posible el desarrollo pleno y los aprendizajes significativos de niños y niñas.

Así, INTEGRA considera fundamental para el cumplimiento de su misión y objetivos estratégicos contar con personas y equipos multidisciplinares comprometidos con su rol de agentes de cambio social. En ese sentido, para hacer realidad la conformación de equipos se considera esencial la formación continua de sus trabajadoras y trabajadores tanto para el desarrollo de su carrera laboral como por la particularidad del trabajo educativo, realizado en un contexto de constante transformación y complejidad. Esta tarea requiere de habilidades cognitivas, metodológicas y actitudinales acordes al propósito de entregar una educación de calidad en tanto “Desarrollo pleno y felicidad de niños y niñas” (INTEGRA, 2015a).

Ante tal demanda, la institución ha priorizado en el mediano plazo la formación continua de Directoras de salas cuna y jardines infantiles de administración directa y profesionales territoriales de desarrollo de personas y equipos pertenecientes a la institución en “Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa”. Se han seleccionado estos aspectos en función de las necesidades explicitadas por los equipos de trabajo y por constituirse en factores claves para la mejora de la calidad educativa en un contexto nacional de Reforma Educacional.

Para ello resulta fundamental la revisión de referentes conceptuales que permitan llegar a consenso en conceptos claves de la formación en Liderazgo y Convivencia Bientratante. Estos conceptos serán Liderazgo, Comunicación, Retroalimentación, Reconocimiento, Convivencia Bientratante, Trabajo en Equipo, Indagación Apreciativa, Administración de Conflictos y Planificación y Organización.

En nuestro país, las políticas públicas en educación han instalado estas temáticas en distintos programas, de manera de potenciar las prácticas y habilidades de liderazgo en los equipos educativos. INTEGRA se suma a estas iniciativas, a través de un programa nacional de Formación Bientratante que busca desarrollar y fortalecer las prácticas de liderazgo en el marco de una convivencia bientratante, expresadas a través de habilidades específicas de comunicación (con acciones específicas de retroalimentación y reconocimiento) y trabajo en equipo (con acciones específicas para la indagación apreciativa y administración de conflictos), con el propósito de fortalecer las prácticas pedagógicas y gestión de las personas y los equipos.

Junto con la revisión y sistematización conceptual, se desarrollaron reuniones de presentación a actores claves del equipo de la mesa de Liderazgo para la Calidad Educativa nacional, se realizaron análisis en las Direcciones Nacionales de Educación, Personas, Promoción y Protección a la Infancia, Planificación y Gestión y Unidad de Desarrollo Estratégico de Dirección Ejecutiva y equipo de la mesa de AprendeS nacional con el objetivo de construir un documento final que servirá de referencia tanto para las Direcciones Nacionales de INTEGRA como para la elaboración de las Bases Técnicas de Licitación para el trabajo en la formación bienal 2017-2018 en Liderazgo para la Calidad Educativa y Convivencia Bientratante.

La metodología de análisis de este documento referencial consistirá en la revisión de las materias claves señaladas considerando tanto los insumos existentes en la institución como la evidencia nacional e internacional. Se revisan las nociones de Liderazgo, Comunicación, Retroalimentación y Reconocimiento, Convivencia Bientratante, Trabajo en Equipo, Indagación Apreciativa, Administración de Conflictos y Planificación y Organización los que serán presentados por separado para luego realizar una integración esquemática que dé cuenta de la articulación de conceptos a tratar en la formación continua en INTEGRA.

MARCO CONCEPTUAL

1. LIDERAZGO Y MEJORA DE CALIDAD EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

Inicialmente el liderazgo aplicado al contexto educativo estaba asociado a un modelo de gestión en recursos humanos propios de la psicología organizacional y por tanto del mundo empresarial. Desde esta perspectiva los modelos originales en gestión provenían de la teoría de rasgos del líder en tanto agente individual (Murillo, 2006). Esta visión depositaba la responsabilidad sobre los directivos como encargados de transformar la mentalidad de las personas, conseguir su compromiso e innovar radicalmente la organización escolar.

En la actualidad la orientación administrativa y gestión individual han sido desplazadas a consecuencia de las críticas a su uso. Por un lado, la gestión administrativa en el centro educativo entendida como una organización laboral se ha complejizado ya que éste además de ser un espacio de trabajo supone una función primaria de otro orden: educar a niños y niñas. Por otro, la gestión del centro como responsabilidad de los equipos directivos se ha traspasado al conjunto de la comunidad, siendo ésta la gestora colectiva de sus procesos de mejora y por tanto de sus resultados institucionales.

Ingresan de este modo a la complejidad de la organización la gestión del aprendizaje, la cultura escolar y el clima laboral, razón por la que las tareas al interior de la institución educativa sobrepasan la administración asociada al uso de recursos financieros propios de la gestión empresarial. Los actores directivos en el espacio educativo deben ocuparse tanto del currículum y los resultados de aprendizaje, como de la toma de decisiones y la resolución de conflictos propios del trabajo con personas y en particular con niños, niñas y sus familias de origen. Para ello el liderazgo en la organización como comunidad que aprende supone nuevas orientaciones en tanto se ha constituido en unos de los factores principales de efectividad y mejora (INTEGRA, 2005).

La investigación actual en mejora educativa subraya la importancia de una gestión de calidad preocupada del clima de la organización, la planificación y distribución de tareas, la gestión de personas y equipos, recursos financieros y los resultados de aprendizaje. Así el liderazgo educativo ha adquirido mayor presencia tanto en las investigaciones académicas como en las decisiones de capacitación de cargos directivos en la política pública (Bolívar, 2010).

Diversos modelos que tienen en su foco aspectos claves como la gestión del aprendizaje, la valoración de las capacidades de la escuela y la participación de la comunidad escolar, dan cuenta que el liderazgo se comprende como “la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr los objetivos y metas compartidas” (Leithwood citado en MINEDUC, 2015a: 9).

En particular el desarrollo de este campo de trabajo en Educación Parvularia implica un desafío de primer orden considerando que los desarrollos teóricos y de evidencia empírica han sido investigados en niveles educativos de enseñanza básica y media, razón por la que en el nivel educativo de la primera infancia su tratamiento es aún incipiente (Adonis, L., Antúnez, D., Muñoz,

E., Negrete, N., 2009¹; Fundación INTEGRA, 2005). A pesar de ello y sustentada en el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (MINEDUC, 2015a), la Política de Calidad Educativa de INTEGRA (INTEGRA, 2015a) ha adscrito al Liderazgo Educativo desde modelos emergentes de la investigación en gestión organizacional aplicados al contexto escolar como el Liderazgo Pedagógico, Liderazgo Distribuido y Liderazgo Apreciativo.

1.1. LIDERAZGO PEDAGÓGICO O INSTRUCCIONAL

1.1.1. Definiciones

Hablamos de Liderazgo Pedagógico o Instruccional cuando un equipo directivo logra alcanzar consenso y moviliza a la organización en torno a la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes (Leithwood, Day, Sammons, Harris y Hopkins, citado en Bolívar, 2010). Este liderazgo centrado en el aprendizaje (“learning-centered leadership”) tiene como foco de su gestión la calidad de enseñanza/aprendizaje ofrecida por el centro escolar y los resultados alcanzados por niños y niñas.

La dirección pedagógica se está constituyendo en un factor de primer orden en el mejoramiento de la educación y una prioridad de las agendas de las políticas educativas (Bolívar-Botía, 2010). Si consideramos la institución escolar como unidad de análisis de la mejora, el equipo directivo sería el responsable principal de los resultados de aprendizaje de niños y niñas en un contexto de aseguramiento de la equidad. El “efecto-director” se convierte en un efecto indirecto en los resultados pedagógicos ya que, aun cuando no trabaja directamente en el aula, contribuye con su acción en las condiciones del trabajo docente: los equipos directivos facilitan la creación de un ambiente y de unas condiciones de trabajo que favorezcan un buen trabajo en las aulas.

Los estudios de Barber y Mourshed (2007) y Pont, Nusche y Moorman (2008) indican que el Liderazgo Pedagógico del equipo directivo, junto con la acción de los profesores, sería el segundo factor interno de la institución escolar más relevante para explicar los logros de aprendizaje: “desempeña una función decisiva en la mejora de los resultados escolares al influir en las motivaciones y capacidades de los maestros, así como en el entorno y ambiente escolares” (Pont, Nusche y Moorman, citado en Bolívar, 2010).

1.1.2. Foco del Liderazgo Pedagógico

El liderazgo desde este enfoque no está centrado en el líder individual sino en la comunidad escolar que dirige su esfuerzo a la mejora de la educación ofrecida. Esto implica en la práctica centrarse en el aprendizaje como actividad, crear condiciones favorables para éste, promover un diálogo sobre el liderazgo y el aprendizaje, compartir el liderazgo y responsabilizarse colectivamente por los resultados. Según Bolívar (2010) este modelo de liderazgo promueve la cooperación y cohesión entre el profesorado, un sentido del trabajo bien hecho, desarrollar comprensiones y visiones de lo que se quiere conseguir.

¹ No se incluye en esta revisión conceptual ya que refiere al Liderazgo Transformacional de la educadora en aula y el trabajo con los y las educandos.

La idea que subyace a esta noción, es que los equipos directivos ejercen un liderazgo curricular por el puesto que ocupan puesto que influyen positivamente en la resolución de problemas relacionados con la enseñanza. Apoyan a los educadores en los recursos metodológicos de una enseñanza efectiva, y en tanto se centran en el currículum, supervisan y dinamizan el trabajo conjunto del profesorado (Goikoetxea, citado en Murillo, Barrio, Pérez, 1998).

1.1.3. Roles en el Liderazgo Pedagógico

Así el Liderazgo Pedagógico por parte del equipo directivo consistiría en la capacidad de crear el clima adecuado para que los y las educadoras sean mejores, a través de la guía, el apoyo y la supervisión de sus resultados, alentando su progreso para trabajar en metas propiamente pedagógicas. Esta capacidad posibilitará que la organización escolar se despliegue como una comunidad de aprendizaje que enfrente los desafíos de cambio social complejo.

En este contexto la comunidad escolar que aprende es aquella que facilita el aprendizaje de sus integrantes y continuamente se transforma a sí misma, por lo que la acción de aprender es su base fundamental y su mejora se basa “en el desarrollo de las personas y en su capacidad para incorporar nuevas formas de hacer a la institución en la que trabajan” (Gairín, 2000: 37).

Para que una comunidad u organización educativa aprenda es necesaria su autonomía, la posibilidad de generar proyectos propios e integrar las experiencias realizadas en su dinámica interna (Bolívar, 2000). Los cambios se iniciarían así desde dentro del centro educativo, promoviendo a los propios agentes escolares la elaboración de los objetivos de aprendizaje institucional, cuestión estudiada por la literatura sobre comunidades profesionales de aprendizaje (Bolam, Stoll, Thomas y Wallace, 2005; Escudero, 2009; Stoll y Louis, 2007, citados en Bolívar- Botía, 2010).

A diferencia de los modelos de gestión verticales, individuales y de recepción pasiva de decisiones por parte de los educadores, característico de las reformas escolares, el Liderazgo Pedagógico se asocia a favorecer las dinámicas de decisión horizontales, enfatizando el protagonismo colectivo de los actores al interior de la institución y en particular el liderazgo del profesorado (Lieberman y Miller, 2004; Harris, 2004 citados en Murillo, 2006). Si bien el Liderazgo Pedagógico o Instruccional es identificado como responsabilidad inicial del equipo directivo, el objetivo es fortalecer la capacidad del equipo educativo en su conjunto y por tanto relevar el rol de los educadores en la tarea de mejora.

1.1.4. Liderazgo Pedagógico y procesos de mejora

Diversas investigaciones dan cuenta del valor de esta forma de gestionar el centro educativo: Leithwood (2009) y Robinson, Hohepa, y Lloyd (2009, citados en Bolívar, 2010) señalan que en escuelas situadas en contextos vulnerables y de pobreza, el Liderazgo Pedagógico contribuiría a mejorar los resultados escolares en tanto promueve el aprendizaje y desarrollo profesional de su profesorado, los actores de la escuela planifican, coordinan y evalúan la enseñanza y el currículum, establecen metas y expectativas, emplean estratégicamente los recursos y aseguran un entorno ordenado de apoyo.

Stoll y Temperley (2007) indican que los líderes escolares pueden influir en los resultados de los estudiantes si cuentan con autonomía para decidir aspectos del currículum y la selección y capacitación de los docentes, todo ello para concentrarse en el aprendizaje de los y las estudiantes (citados en Bolívar, 2010).

1.1.5. Síntesis

En síntesis, el Liderazgo Pedagógico o Instruccional centra su análisis en las acciones que un equipo directivo realiza para lograr que la comunidad educativa se movilice para *la mejora de los aprendizajes*. El objetivo que articula su gestión es el *currículum* y en torno a éste planifica, realiza y evalúa su trabajo. Para ello el equipo directivo favorece un buen ambiente laboral con foco en el *desempeño docente en el aula*. En tanto el foco de la acción es el proceso de enseñanza aprendizaje, el centro educativo en su conjunto se constituye como una *comunidad que colabora y participa* de la acción de aprender. Gracias a esto el centro propende al aprendizaje organizacional, a la autonomía y al protagonismo de sus actores.

1.2. LIDERAZGO DISTRIBUIDO

1.2.1. Definiciones

La noción de Liderazgo Distributivo (“Distributed leadership”) se origina en la psicología organizacional de la década del 60, cuando Gibb advirtió la dinámica de los procesos de influencia que repercuten en el trabajo de los diferentes grupos en una organización laboral (citado en Menon, 2013). También descrito como liderazgo compartido, colectivo, colaborativo, co-liderazgo, disperso o emergente, esta teoría adscribe a la *influencia* de los equipos de trabajo en el diseño y ejecución de la tarea educativa.

Según Harris (2012) se constituye en una forma de liderazgo en la que los educadores desarrollan conocimiento y capacidades a través de su trabajo en conjunto. Este liderazgo se expresa en las actividades y en los procesos de la organización escolar más que en los individuos que realizan las tareas, de tal forma que el liderazgo se manifiesta en *diversos niveles de la organización* (Harris y Chapman, citados en Murillo, 2006).

Elmore (2000) señala la necesidad de desplegar un liderazgo distribuido entre todos los miembros de la comunidad escolar (citado en Harris, 2012). Spillane, Halverson y Diamond (citados en Menon, 2013) refieren a la interacción constante de los grupos formales e informales, dando lugar a patrones comunes de comunicación, el aprendizaje y la acción. Así entonces en el centro educativo, los educadores pueden ser considerados para participar en la práctica de liderazgo distribuido cuando colaboran en las decisiones ante situaciones específicas.

1.2.2. Foco del Liderazgo Distribuido

El liderazgo distributivo radicaría en una función de la organización, orientada a distribuir poder e influencia para la convergencia en propósitos académicos compartidos (Triviños, 2013). Se debe

distinguir entre las acciones de distribuir y delegar: la distribución del liderazgo no implica la delegación de tareas del director a los demás, sino más bien, una forma de acción colectiva que integra actividades de muchas personas para el logro del cambio educativo. Así la distribución consiste en la integración de atribuciones y acciones de distintas personas o grupos, en tanto esfuerzo coordinado hacia la mejora de factores que afectan el aprendizaje de los estudiantes (Zener citado en Harris, 2012).

El liderazgo distribuido puede protagonizarse desde *cualquier lugar o actor* de la escuela ya que emerge en función de la dinámica de trabajo que los grupos e individuos despliegan en un contexto organizativo (Gronn, citado en Harris, 2012). Para Spillane (2006) existen múltiples fuentes de influencia al interior de las organizaciones laborales centrando su interés en el Líder Plus (“Leader Plus”) descrito como los múltiples individuos que ejercen tareas de liderazgo y que no se limitan a los que están en la parte superior de la pirámide jerárquica o formal asignada (citado en Menon, 2013).

Spillane, Camburn y Pareja (2007) determinaron que una parte relevante de las actividades docentes relacionadas con el currículum y la enseñanza en el centro escolar eran dirigidas por líderes informales, sin cargo alguno y que casi la mitad de las actividades sobre las que los directores tenían responsabilidad eran realizadas en colaboración con otros docentes (citado en Harris, 2012). Para Leithwood (2009) el liderazgo distributivo de mayor calidad sería el en que las tareas o funciones de las personas que ejercen liderazgo han sido pensadas con anterioridad de manera planificada.

Frente a ello, Gronn (2003) diferencia el liderazgo distributivo *aditivo* y el liderazgo distributivo *holístico*. En el primero, personas diferentes pueden asumir funciones de liderazgo, pero sin tomar en cuenta actividades de otras personas. En el liderazgo holístico se advierte la interdependencia y coordinación entre diversos líderes que comparten objetivos (citado en Harris, 2012).

1.2.3. Roles en el Liderazgo Distribuido

A pesar de esta distribución del liderazgo, Harris (2012) precisa que la influencia del equipo directivo emerge como capacidad clave para desarrollar el liderazgo distribuido y sus prácticas. La evidencia ha demostrado que los directores eficaces serían los que organizan las condiciones estructurales y culturales del centro educativo. El director sería el promotor de las interacciones de los educadores que trabajen con él para que se produzca el liderazgo compartido. Sin apoyo del director no prospera este tipo de práctica ya que los directores eficaces “orquestan” de modo fundamental las condiciones estructurales y culturales en las que el liderazgo se distribuye.

El liderazgo distribuido se constituye como una práctica exigente para los líderes formales ya que requiere que coordinen y supervisen el liderazgo más disperso, desarrollen capacidades en los seguidores para ejercer ese liderazgo y proporcionen la retroalimentación adecuada. Supone un director preocupado por la intermediación, la facilitación y el apoyo a otros con el objetivo de la innovación y el cambio, abandonando la burocracia y enfocando su quehacer en la colaboración (Leitwood, 2009; y López-Yáñez y José Manuel Lavié-Martínez, citados en Bolívar-Botía, 2010).

1.2.4. Liderazgo Distribuido y procesos de mejora

El efecto de liderazgo distribuido en los resultados de los estudiantes ha sido explorado inicialmente en la literatura internacional, pero la evidencia tiende a apoyar una relación positiva.

Los estudios de Leithwood y Jantzi (1999) y Silins y Mulford (2002) (citados en Harris, 2012; Harris y Muijs (2002) y Hulpia y Devos (2009) (citados en Menon, 2013); Camburn, Rowan y Taylor, 2003 (citado en Treviños, 2013) han referido que los resultados de los estudiantes eran más propensos a mejorar cuando las fuentes de liderazgo se distribuyeron entre los miembros de la comunidad escolar y cuando los educadores se sintieron empoderados en relación con las cuestiones que consideraban importantes en su labor. Los autores refieren la relación positiva entre el grado de participación de los profesores en la toma de decisiones y la motivación de los estudiantes y la autoeficacia.

Relativo a los docentes, los resultados de la investigación señalados relevan el compromiso y la motivación de los educadores cuando los líderes eran más accesibles y alentaban su participación en la toma de decisiones. De este modo “los efectos del liderazgo sobre el rendimiento del alumnado se producen (...) porque el liderazgo eficaz refuerza la comunidad profesional (...) La comunidad profesional, a su vez, es un fuerte predictor de las prácticas de enseñanza que están fuertemente asociadas con el rendimiento de los estudiantes” (Seashore-Louis, Leithwood, Wahlstrom y Anderson citados en Bolívar- Botía, 2010).

1.2.5. Síntesis

En resumen, el Liderazgo Distribuido consiste en el análisis e intervención sobre la *influencia* de distintos actores en las *diversas tareas* a realizar del centro educativo. Esto se realiza de manera *coordinada* gracias a la facilitación de la participación por parte de los líderes formales. El énfasis de este tipo de liderazgo es que el poder se distribuye y se ejerce el *trabajo en conjunto*, lo que tiene como consecuencia la *sinergia* institucional para el logro de la mejora en sus procesos y resultados educativos.

1.3. LIDERAZGO APRECIATIVO

1.3.1. Definiciones

Desde la década del 80 una nueva corriente sobre liderazgo emerge en el medio anglosajón asociada a la Psicología Positiva aplicada a las organizaciones productivas. Esta nueva teoría del Liderazgo Appreciativo (“Appreciative leadership”) ha significado modificaciones relevantes en el modo de pensar los procesos de cambio y organización, así como de la gestión del conocimiento, la resolución de conflictos y la planeación estratégica.

Cooperrider y Whitney (2005) definen este liderazgo apreciativo como “la búsqueda co- evolutiva para la mejora de las personas, sus organizaciones, y el mundo que les rodea” (citado en Orr y Cleveland, 2015: 236). Se presenta como un proceso democrático y participativo que identifica las

fortalezas y la naturaleza positiva de la organización y de su personal. Esta modalidad de gestión potencia las emociones positivas que repercutirán en la cohesión de equipos, el interés en la tarea, la afiliación al grupo y la capacidad de asumir desafíos creativamente.

1.3.2. Foco del Liderazgo Apreciativo

Se nutre del “núcleo del cambio positivo” de la organización definido como el conjunto de historias previas positivas y de procesos de crecimiento recordados por los integrantes que impulsarían el cambio en la organización. El liderazgo apreciativo indagaría en estos aspectos positivos (lo que se hace bien) de las personas y organización, promoviendo la visualización de un futuro mejor basando esta mirada en las fortalezas existentes. Así el liderazgo apreciativo configura el sentido de auto-eficacia colectiva, fortaleciendo el capital social de la organización (Waters y White, 2015).

El liderazgo apreciativo posibilita que los integrantes de las organizaciones se sientan reconocidos al establecer relación con otros, ser escuchados e invitados a imaginar un futuro compartido en comunidad, legitimando sus contribuciones y actuando con apoyo. Este tipo de liderazgo a nivel individual y grupal, al centrarse en aspectos positivos, potencia la autoestima y pertenencia, incidiendo en el efecto sobre las acciones mediante expectativas positivas desde quien ejerce el liderazgo.

Bushe y Kassam (2005) determinaron que las organizaciones en las que prima este tipo de liderazgo se centran en cambiar *lo que las personas hacen* más que lo que piensan y así como sustentan su acción cuando hay apoyo para el personal y la libertad para innovar y organizarse con el fin de seguir nuevas ideas. Estrategias muy formalizadas y por tanto rígidas de gestión podría producir un menor número de resultados de transformación (citado en Orr y Cleveland, 2015).

1.3.3. Roles en el Liderazgo Apreciativo

En tanto esta modalidad de gestión organizacional se asocia a los beneficios de vivir emociones positivas en el ámbito laboral, el líder cree en el potencial propio y en el de sus subalternos y pares. El líder apreciativo genera la emergencia de las habilidades de las personas y de las situaciones a través del reconocimiento de los talentos y capacidades y la habilitación de su desarrollo pleno.

Para ello, los investigadores han elaborado un modelo de intervención nominado como Indagación Apreciativa consistente en un proceso denominado las “4D” (Descubrimiento, Sueño (*Dreams*), Diseño, Destino): la indagación compromete a los integrantes del centro educativo en un diálogo profundo sobre fortalezas, recursos y capacidades. Luego de esto se realizan actividades que permitan a los integrantes visionar posibilidades y elevar sueños o proyecciones futuras. A partir de esto se generan proposiciones que guiarán el futuro, para finalmente organizar estrategias individuales y grupales para llevar a cabo estos sueños.

1.3.4. Liderazgo y procesos de mejora

A partir del estudio en escuelas eficaces, Daly y Chrispeels (2005, citados en Waters y White, 2015) proponen cambiar la perspectiva del cambio desde el análisis del modelo del déficit para resolver los problemas (amenazas externas y debilidades internas) a una mirada centrada en las *fortalezas internas* de la organización, cuestión ratificada por el estudio de caso de Waters y White (2015). El liderazgo apreciativo anima a los miembros de la organización a ampliar su enfoque en la comprensión de su trabajo. Esta comprensión amplifica las emociones positivas en los participantes en tanto mejora su forma de pensar y su creatividad ante las iniciativas de cambio, cuestión que no excluye la discusión sobre los problemas y frustraciones ante el potencial anterior no realizado.

1.3.5. Síntesis

En resumen, el Liderazgo Apreciativo sitúa su interés en la generación de un adecuado ambiente laboral a través de la *motivación* que realiza el equipo directivo con su comunidad, destacando sus capacidades y potencialidades para el logro de los objetivos de mejora institucional. El énfasis, a diferencia de los modelos precedentes, está situado en la *retroalimentación específica* que realiza el equipo directivo formal respecto de las tareas que realizan los actores educativos a través de la indagación apreciativa.

2. COMUNICACIÓN EFECTIVA Y ASERTIVA

La comunicación como acción humana es una de las variables de proceso más relevante de la cultura organizacional en un centro educativo (Rafferty, 2003; Halawah, 2005). Al transmitir ideas y valores entre las personas y equipos, la comunicación potencia o dificulta la mejora de la institución ya que influye directamente en el liderazgo, en la resolución de conflictos, en el trabajo en equipo, en la planificación, en el clima laboral y en la convivencia cotidiana.

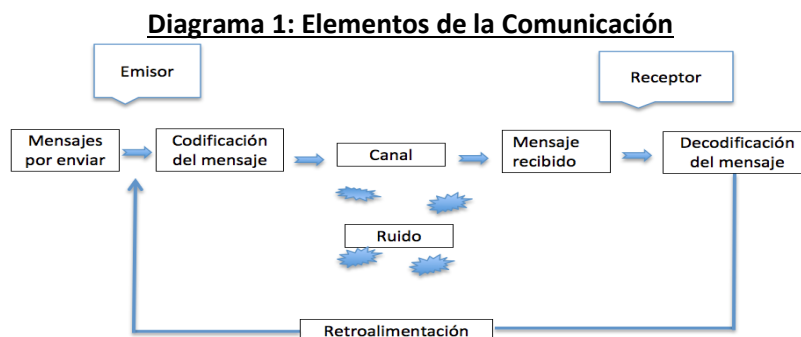
En tanto es un proceso dinámico y que repercute de manera relevante en las variables ya mencionadas, es necesaria la valoración de su impacto en las prácticas cotidianas a través de políticas de formación continua para equipos educativos. En función de esta necesidad de INTEGRA, se revisarán algunas definiciones de comunicación más pertinentes en el espacio organizacional, así como sus características y funciones. En particular se describirán dos perspectivas de intervención tales como la Comunicación Efectiva y la Comunicación Asertiva.

2.1. DEFINICIONES

Para Robbins y Judge (2009) la comunicación es la *transferencia y comprensión* de significados entre miembros de una organización. Además de transmitir informaciones explícitas, la comunicación consiste en los *modos de interacción* que se establecen entre las personas (Laveglia, 2003). Palabras, símbolos y acciones construyen y sustentan la realidad, por lo que la comunicación junto con emitir mensajes se constituye como un proceso continuo de *creación y afirmación* del mundo compartido que hacen los integrantes de la organización (Weick, 1979; Birk y Burk, 2000, citados en Rafferty, 2003).

2.1.1. Elementos de la comunicación

Desde la Teoría de Sistemas, la comunicación tiene ocho *elementos*: un emisor (dirección desde la que se inicia un mensaje), la codificación (sistema de símbolos que permite la transferencia desde el emisor), el mensaje (contenido de la comunicación), el canal (vía por la que se emite el mensaje), la decodificación (sistema de símbolos que permite la comprensión desde el receptor), el receptor (dirección hacia la que se inicia el mensaje), el ruido (barreras/dificultades en la comunicación) y la retroalimentación (proceso de autorregulación del sistema) (Robbins y Judge, 2009).



Fuente: (Robbins y Judge, 2009)

2.1.2. Características de la Comunicación

En tanto acción pragmática que incide en realidad humana y por tanto en los vínculos entre las personas, la comunicación es un *proceso dinámico* ya que es imposible dejar de comunicarnos; es *irreversible* ya que al emitir un mensaje no es posible retroceder en ello ya que es una conducta con efecto en la realidad; posee un *componente interpretativo* ya que el emisor se comunica en función de cómo percibe al receptor y viceversa; y tiene aspectos *analógicos* (gestos, postura corporal, intención y tono de voz por ejemplo), y *verbales* (el contenido de la comunicación propiamente tal) (Watzlawick, Beavin, Jackson, 1981).

2.1.3. Funciones de la Comunicación

La comunicación en la organización laboral y por tanto en la institución educativa tiene como *funciones* controlar el comportamiento de sus integrantes, *motivar* a la realización de las actividades, *expresar emociones* entre las personas para satisfacer necesidades de interacción social e *informar* sobre decisiones y acciones (Robbins y Judge, 2009). Gracias a esta articulación entre funciones de la comunicación, cada organización construye un *estilo comunicacional* propio el cual además de dar cuenta de la transmisión de información, identifica el modo en que ésta se canaliza e interpreta por parte de quienes reciben los contenidos (Laveglia, 2003).

2.1.4. Tipos de comunicación

En organizaciones jerárquicas la comunicación tiene distintos *tipos* de concreción: puede ser individual (de un sujeto a otro) o general (de un sujeto o varios, a varias personas), puede ser imperativa (indicar la realización de una tarea de manera obligatoria), exhortativa (sugerir la ejecución de una tarea) o solo informativa. Puede ser dada por vía escrita (boletines, memos, actas, correos) u oral; interna a la organización o externa a ella (Llacuna y Pujol, 2008).

La comunicación puede ser vertical descendente (desde la jefatura a los equipos), ascendente (desde los equipos de trabajo a los directivos) o lateral (entre pares). Además la comunicación en organizaciones complejas puede tener vías formales e informales. La formal refiere a la que se origina en la estructura oficial de la organización y fluye por los canales establecidos, mientras que la informal son las vías de comunicación que se crean en forma espontánea y emergen como respuestas a las elecciones individuales (pertenencia grupal, interacción cotidiana (Robbins y Judge, 2009).

La comunicación excede a la difusión de información que se entrega de manera vertical solo con la intención de que los integrantes de la institución conozcan las políticas centrales y los procedimientos técnicos (función de control e información descritas por Robbins y Judge (2009). En tanto acción humana, la comunicación permite que quienes reciben los contenidos los integren a sus objetivos personales e interactúen creando una *sinergia para el logro de la visión institucional*.

Sin embargo, cuando hay problemas en la comunicación formal las personas buscan llenar los vacíos

de información a través de canales informales generándose chismes, rumores o comentarios. Así el proceso de comunicación no necesariamente tiene como resultado que los mensajes dados por los emisores se comprendan correctamente ya que la recepción depende de las *expectativas y representaciones de realidad* de los destinatarios y esta interpretación, junto con la motivación, determinará su desempeño en las tareas educativas por ejemplo.

Barreras ante la efectividad de la comunicación como el temor y la desconfianza afectan el compromiso, la motivación, la confianza y las percepciones sobre el otro, problemas que afectan la concreción de la comunicación efectiva en la organización (Ryan y Oestreich, citado en Rafferty, 2003).

2.2. COMUNICACIÓN EFECTIVA

2.2.1. Definiciones

La Comunicación Efectiva refiere al tipo de comunicación que permite *la visión compartida de un centro educativo en la que se vinculan los intereses personales y organizacionales*. Se constituye en un elemento fundamental de la planeación estratégica del proyecto institucional ya que el proceso comunicativo articula lo que la organización educativa proyecta en términos ideales y el marco operativo con el que realiza sus tareas.

La comunicación efectiva de un centro permitiría *transmitir la misión, visión, objetivos y valores* tanto para los agentes externos y sus redes, como para sus propios integrantes. La comunicación externa se establece desde el centro educativo hacia el resto del sistema (supervisores, directivos de otros centros e instituciones de salud). La comunicación interna es la que se realiza desarrolla al interior del centro y constituye el pilar de interacción de las personas (directivos, educadores, técnicos, familia y educandos). La comunicación interna del centro permitiría la interacción de la comunidad educativa con el proyecto institucional del centro y por tanto su identificación con su ideario (Moreno, 2009).

Para el logro de una visión compartida, la comunicación organizacional interna se comporta como la *estrategia de información para dar cuenta de las diversas posiciones institucionales y las estrategias ante los cambios* (Senge, 1992). Esto posibilita la integración y la interacción de las personas ya que a través de la comunicación efectiva se puede aumentar el sentimiento de pertenencia de los integrantes mejorando las relaciones laborales e integrando al equipo de trabajo a la visión institucional.

2.2.2. Comunicación efectiva en centros educativos

En la investigación educativa la comunicación efectiva es identificada como una de las características críticas y fundamentales del directivo escolar en su éxito y efectividad (Senge, Sergiovanni, Weick, citados en Rafferty, 2003 y Halawah, 2005). Según Halawah (2005) el liderazgo del director genera climas escolares nutritivos y motivantes tanto para educadores como para educandos. Este “Efecto Director” se asocia directamente el modo en como éste se comunica con su comunidad educativa,

a las posibilidades de participación que genera y a la confianza que establece en particular con los educadores y estudiantes.

La mejora de la escuela está directamente relacionada con lo que los docentes hacen y piensan ya que la participación en significados y propósitos a través del discurso y la interacción abierta infunde un sentido de comunidad y la sinergia empieza a desarrollarse de forma natural. Es por ello que la comunicación que se produce dentro de las escuelas es crucial en *la formación de la realidad social* que experimentan los educadores y esto influye en gran medida en sus actitudes y, a su vez, en sus comportamientos.

Patrones de interacción y por tanto de comunicación entre educadores y directivos impactan en la mejora y efectividad de la escuela (Barth, Johnson y Johnson, citados en Rafferty, 2003). Rafferty (2003) advirtió diferencias estadísticamente significativas entre climas cerrados y abiertos en torno a la comunicación ascendente entre docentes y directivos. Así en las escuelas con un clima escolar percibido como abierto, la comunicación es percibida como fluida y esto se constituye como un factor esencial en la creación y el mantenimiento de la escuela efectiva, mientras que en los climas cerrados, los docentes temen y desconfían de entregar sus opiniones a sus directivos.

2.2.3. Condiciones de la Comunicación efectiva

En función de lo anterior la comunicación efectiva descendente, ascendente y lateral tendría ciertas *condiciones de realización* para garantizar por parte de los distintos actores de la comunidad educativa una adecuada comprensión de la recepción de los mensajes emitidos. Estas condiciones consisten en: Claridad: para ello el lenguaje que se expresa y sus canales deben ser accesibles y entendibles para quien va dirigida la información, Uso de la organización informal para suplir canales formales; Moderación: Emisión de información lo más estrictamente necesaria y concisa posible; Evaluación: Los sistemas y canales de comunicación deben revisarse continuamente para revisar su calidad y formas de retroalimentación (Moreno, 2009).

2.3. COMUNICACIÓN ASERTIVA

2.3.1. Definiciones

Por su parte, la comunicación asertiva es un tipo de acción expresiva que se nutre del entrenamiento en habilidades sociales en psicoterapia individual asociado a las investigaciones en asertividad. Las habilidades sociales se comprenderán como el conjunto de hábitos, conductas, pensamientos y también emociones que nos permiten comunicarnos con las demás personas de forma eficaz y mantener relaciones interpersonales satisfactorias (INTEGRA, 2016a).

En tanto la comunicación es una acción pragmática y por tanto conductual, la conducta asertiva implica la expresión clara de necesidades (proactividad), como la defensa apropiada ante imposiciones (reactividad). Puede ser verbal (articulando demandas claras) o no verbal (expresando corporalmente de manera consistente con lo que se habla).

La comunicación asertiva consistiría en *expresar lo que se cree, se siente y se desea de forma directa y honesta, haciendo valer los propios derechos y respetando los derechos de los demás*. Este modelo da cuenta de un conjunto de habilidades gracias a los que las personas se defienden y actúan en función de sus intereses valores, preferencias y objetivos. A través de la conducta comunicativa asertiva se afirma la propia personalidad, la confianza del sujeto en sí mismo, lo que a su vez repercute en la mejora la comunicación con los demás de un modo seguro y eficiente (Robredo, 1995; Rodríguez y Serralde, 1991 citados en Gaeta y Galvanoskis, 2009).

2.3.2. Comunicación asertiva y organizaciones laborales

Sobre comunicación asertiva y mejora educativa existe muy poca evidencia internacional en comunidades escolares. Las investigaciones de Ames y Flynn (2007) nos permiten señalar algunos aspectos que podrían desplazarse a la aplicación de este modelo en los centros educativos y en particular en los estilos de gestión de sus directivos. Según Ames y Flynn (2007) una conducta asertiva puede tener diferentes niveles en el ejercicio de un directivo de la organización. Así un líder que demuestra asertividad baja implicaría deferencia injustificada, mientras que un líder con una alta asertividad (exacerbada) perseguiría agresivamente las metas. Un líder directivo con *moderada asertividad* defiende activamente su posición, manifestando posiciones legítimas sin agredir a su interlocutor.

Para los equipos de trabajo, el liderazgo y la efectividad (comunicar visión y propósito institucional) se relacionan con una alta asertividad, y por lo tanto con el dominio y la agresividad. La conducta asertiva estaría asociada positivamente con los resultados instrumentales de la organización, pero negativamente con los vínculos sociales establecidos entre sus integrantes ya que las personas excesivamente asertivas tienden a ser vistas por sus equipos como menos sociables y menos amigables (Leslie y Van Velsor, 1996, citados en Ames y Flynn, 2007).

2.3.3. Sugerencias para entrenamiento en Comunicación Asertiva

Los autores en función de lo anterior sugieren políticas de capacitación para directivos en asertividad moderada para hacerse cargo de situaciones que requieran iniciativa y convicción, sin alterar los vínculos personales en el logro de los objetivos de mejora. Desde INTEGRA, se ha diseñado un material pertinente en comunicación asertiva (Set de Acciones) que da cuenta de estos desafíos para el trabajo institucional entre educadores, directivos, técnicos y comunidad en su conjunto.

Desde la institución se indica que esta habilidad comunicativa requiere estar consciente de que los seres humanos se constituyen a través de los vínculos sociales y que por lo tanto deberes y derechos en la relación con los demás con quienes se comparten vínculos laborales y personales. La comunicación asertiva requiere autoconocimiento del sujeto sobre sus limitaciones y fortalezas, así como sobre sus emociones y reacciones (INTEGRA, 2016a).

De este modo transmitir una respuesta asertiva consistiría tener conciencia de los mensajes emitidos y recibidos, reconocer las emociones que esto genera y expresar las propias necesidades

(sentimientos, pensamientos y motivaciones). Consecuencia de esta acción asertiva efectiva sería que las personas y equipos sean capaces de recibir críticas, reconocer positivamente las sugerencias e integrarlas constructivamente a su quehacer (INTEGRA, 2016a).

3. RETROALIMENTACIÓN Y RECONOCIMIENTO

La Retroalimentación es un componente del proceso comunicacional asociado a la evaluación formativa de los procesos productivos laborales y del aprendizaje humano en general. En el caso específico de INTEGRA, el Desarrollo de Carrera y Formación Continua tiene como uno de sus pilares fundamentales propiciar un proceso de retroalimentación constante al interior de los espacios laborales en torno al quehacer de los/las trabajadores/as con el objetivo que éstos reconozcan fortalezas y espacios de mejora que apunten a un desarrollo de carrera (INTEGRA, 2015a).

La Retroalimentación (*feedback*) surge como constructo teórico en la década del 50' a partir del estudio de los sistemas comunicacionales en tanto sistemas abiertos. Wiener (citado en Waltzlawick, Beavin, Jackson, 1981) introdujo en su cibernética de segundo orden el concepto para describir el mecanismo que *reintroduce en su sistema los resultados* de su desempeño y de esta forma, los efectos del mensaje actúan sobre las mismas causas que provocaron la respuesta, transformando el proceso comunicativo antes pensado como lineal (causa- efecto) en circular (causa- efecto- causa).

Si un sistema abierto recibe estímulos desde el exterior generando desequilibrio interno, el estímulo es procesado y el sistema por lo tanto modifica sus conductas para mejorar su funcionamiento en el ambiente. En este enfoque, cada elemento del sistema es causa y efecto al mismo tiempo. No hay una causa única que produzca un determinado resultado, por lo que la autoproducción y auto reorganización regula a través de mecanismos internos la incorporación de nuevos aprendizajes en el sistema.

Para efectos de esta revisión se describirán las principales definiciones asociadas al concepto tanto en la psicología organizacional y educacional que pudieran ser pertinentes para la gestión de esta herramienta. Se indicarán las principales sugerencias dadas por la investigación sobre procesos de retroalimentación para la mejora en los procesos de aprendizaje institucional.

3.1. RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN DE DESEMPEÑO

3.1.1. Definiciones

En el ámbito de las *organizaciones laborales* la retroalimentación ha sido comprendida como la información que se proporciona a una persona sobre la calidad de su actuación en el trabajo. Robbins y Judge (2009) la definen como el “grado en que la ejecución de las actividades de trabajo que requiere su puesto da como resultado que el individuo obtenga información directa y clara sobre la eficacia de su desempeño” (p. 216).

La retroalimentación es una actividad comunicativa en la que una persona le trasmite a otra *información, observaciones e ideas* respecto a sus fortalezas y *áreas de oportunidad* para trabajarlas en función del crecimiento de un equipo de trabajo. Es utilizada bajo la perspectiva del aprendizaje organizacional en tanto proceso de cambio. Bateson destaca el metaprendizaje como proceso en el que se aprende sobre el proceso mismo de aprendizaje. Argyris y Schön (1978) refieren al

aprendizaje de bucle doble para dar cuenta de esta autorregulación para la mejora institucional (Roiz, 1986).

La comunicación a través de la retroalimentación incide en la motivación porque aclara a los equipos *lo que se hace, qué tan bien se hace y lo que puede hacerse para mejorar el desempeño*, si éste fuera insatisfactorio. Indica “el establecimiento de metas específicas, (...) el avance hacia éstas y el refuerzo del comportamiento deseado” (Robbins y Judge, 2009: 386).

Según las investigaciones en instituciones productivas, la retroalimentación al estar inicialmente asociada a la evaluación de desempeño descendente desde los superiores jerárquicos es una actividad resistida tanto por las jefaturas como por los evaluados. Esto puede ser consecuencia tanto de un diseño institucional inadecuado como por las insuficientes habilidades personales del superior jerárquico (Robbins y Judge, 2009).

3.1.2. Retroalimentación y sus efectos en el desempeño

En función de lo anterior, la retroalimentación efectiva consistiría en un proceso constructivo que tiene como objetivo la mejora del desempeño, es percibida como justa y las personas conciben a sus directivos como sinceros en sus apreciaciones y al clima laboral como constructivo. Además de mejorar el desempeño profesional, la retroalimentación como práctica comunicativa influye en el *compromiso* de los equipos y en el *fortalecimiento de su identidad profesional* (Carvalho, 2014).

La retroalimentación efectiva no es solo un proceso de interacción de mensajes con impacto en los procesos cognitivos en torno a la realización de tareas. Impacta en los procesos afectivos asociados al trabajo, a la motivación y a la percepción de auto eficacia percibida por las personas. Evita la frustración ya que mejora la precisión en el trabajo y la posibilidad de dirigir evaluaciones hacia los superiores, ayudando a saber qué se debe hacer, la eficiencia de las metas, corrigiendo concepciones erróneas y distorsionadas sobre su trabajo y desempeño laboral (Casares, 2007).

3.2. RETROALIMENTACIÓN Y EVALUACIÓN FORMATIVA

3.2.1. Definiciones

Por su parte en el ámbito educativo, la retroalimentación consiste en “la información proporcionada por un sujeto en relación con aspectos de rendimiento o comprensión” (Hattie y Timperley, citados en Carvalho, 2014: 3). La retroalimentación tiene como objetivo que el educando auto regule su aprendizaje y por lo tanto sus resultados escolares. Alude a la información acerca de la brecha entre un nivel actual y un nivel de referencia o deseado, información que es usada y debe servir para cerrar esta brecha (Sadler, citado en Nicol y Macfarlane-Dick, 2005).

La retroalimentación para producir el aprendizaje autorregulado se realiza a través de la evaluación formativa durante el proceso de enseñanza. La autorregulación es un proceso complejo en el que intervienen factores cognitivos, motivacionales, la conducta y el contexto interrelacionados de forma flexible y dinámica para generar, mantener y modificar el comportamiento en

correspondencia con los objetivos planteados (Pintrich, citado en Jiménez, 2005). Permite regular el pensamiento, la motivación y el comportamiento durante el proceso de aprendizaje.

3.2.2. Retroalimentación y sus efectos en el aprendizaje

En el contexto educativo la investigación ha concluido que la retroalimentación de los educadores es un proceso efectivo de creación de oportunidades contribuyendo a un mejor *ambiente de aula* y al *compromiso académico* de los estudiantes con su formación (Carvalho, 2014). Así como las prácticas de retroalimentación son necesarias en los procesos de aprendizaje de estudiantes (sean niños, niñas o adultos), también se deben considerar en los procesos de cambio y mejora en los equipos educativos, pues consiste en la generación de información constante sobre el rendimiento para acelerar y mejorar el aprendizaje. Puede ser dada por los educadores o los pares, y por el propio sujeto que aprende y que por tanto reflexione sobre su desempeño.

El sujeto que aprende gracias a la evaluación formativa conoce y construye su propio conocimiento y habilidades, pero debe ser guiado inicialmente en el proceso, para posteriormente implementar prácticas autoguiadas y por tanto autorreguladas. La evidencia de las investigaciones ha indicado que los aprendientes necesitan oportunidades para construir activamente una comprensión de los procesos antes de que puedan ser utilizados para regular el rendimiento (Nicol y Macfarlane-Dick, 2005).

3.3. ELEMENTOS PARA DISEÑAR PROCESOS DE RETROALIMENTACIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

Para impulsar el proceso de autorregulación en el desempeño son necesarios los conocimientos previos, las creencias, las motivaciones, y la construcción de un significado personal y compartido con la comunidad para las tareas a desempeñar. Robbins y Judge (2009) definen que esto se lograría informando de las áreas de trabajo a mejorar y desde los mismos evaluados determinar aspectos a corregir para la mejora institucional y al enriquecimiento de los roles y funciones en el trabajo.

La retroalimentación efectiva debe pensarse como una *asesoría/acompañamiento* y no como un juicio personal sobre las características de los sujetos evaluados. La retroalimentación oportuna debe realizarse en torno a consejos o críticas correctivos, no sólo a las debilidades y fortalezas de los evaluados, dando información que ayude a identificar obstáculos en el rendimiento para que las personas tomen medidas para disminuir las diferencias entre intenciones y resultados.

Se debe entregar *información clara y directa* sobre la eficacia del desempeño en función del grado de ejecución de las actividades laborales. De este modo la retroalimentación debe ser descriptiva, simple y objetiva, centrándose en la actividad o *tarea concreta* (Moreno y Pertuzé, citado en Jiménez, 2015).

Se debe aclarar lo que es un buen rendimiento/desempeño identificando los objetivos solicitados a través de la construcción de documentos que describan los *criterios y normas* de evaluación en conjunto con las personas para que éstas definan el éxito de sus tareas. Esto posibilita que las

personas se apropien de estos criterios y autoevalúan su progreso. Así las personas tienen una comprensión significativa de los mismos y desarrollan un compromiso activo con el uso de la valoración en la mejora del aprendizaje (Jiménez, 2015).

Salder (citado en Nicol y Macfarlane-Dick, 2005) señala que las condiciones para que las personas se beneficien de la retroalimentación son saber lo *que es un buen rendimiento*, *saber comparar* su rendimiento actual con las metas deseadas, *saber cómo actuar* para acortar la brecha entre rendimiento actual y meta deseada. Para ello se aconseja que los directivos comuniquen el modo en que los subalternos puedan fortalecer la habilidad de auto evaluación.

Se sugiere *construir la evidencia/criterio en conjunto* con las personas a quienes se retroalimentará. Esto permite a las personas que reciben o realizan la retroalimentación determinar la manera en que realizan la tarea y su mejora y en la medida que los sujetos participan activamente del proceso, la retroalimentación externa tiene consecuencias positivas.

Se deben definir distintos niveles (Hattie y Timperley, citados en Carvalho, 2014): Retroalimentación sobre una *tarea o producto*: la evidencia demuestra que la retroalimentación tienen mejor resultado si es inmediata y específica sobre cada tarea que se realiza; Retroalimentación *sobre el proceso*: refiere a identificar y mejorar la estrategia de las personas para la detección de errores y a la necesidad de buscar nuevas estrategias; Retroalimentación enfocada hacia la *autorregulación*: implica la evaluación sobre el compromiso con la tarea, el control del propio proceso y la confianza en la capacidad de aprender; Retroalimentación *personal*: refiere a realizar por parte del directivo elogios dirigidos al esfuerzo, a la autorregulación, al compromiso o a procesos relacionados con la tarea.

La retroalimentación puede ser descendente (de jefatura a colaborador/a), ascendente (de colaborador/a jefatura) u horizontal. Relativo a esta última en la investigación sobre procesos de aprendizaje autoregulado y evaluación formativa se sugiere la realización de prácticas de retroalimentación horizontales con el *grupo de pares* (Nicol y Macfarlane-Dick, 2005; Carvalho, 2014). La retroalimentación horizontal ayuda al sujeto evaluado a visualizar alternativas, desarrolla habilidades para hacer juicios objetivos y con estándares definidos, transfiriendo habilidades entre los pares (Boud y Gibbs citados Nicol y Macfarlane-Dick, 2005).

El directivo facilita el proceso creando oportunidades estructuradas de monitoreo y progresión del cumplimiento de los objetivos de los equipos. Alienta la motivación y creencias positivas sobre el desempeño por parte de los sujetos evaluados, sobre los resultados de su desempeño, pero con énfasis en los objetivos de éste respecto del trabajo específico que realiza la institución, constituyéndose la retroalimentación como un proceso integral y no como un conjunto de tareas a cumplir.

En el proceso de aprendizaje auto regulado el sujeto participa activamente en su proceso, y se responsabiliza sobre su desempeño. El proceso permite conocer las propias capacidades, limitaciones y avances, así como una reinterpretación de la tarea o un ajuste interno de objetivos, técnicas y estrategias por parte del sujeto evaluado. Los autores revisados coinciden en señalar que

no toda retroalimentación tiene la misma eficacia en este aprendizaje del desempeño ya que la retroalimentación autogenerada es un motivador más poderoso que la retroalimentación que se genera externamente (Robbins y Judge, 2009: 186).

3.4. RECONOCIMIENTO

En la evaluación del desempeño tradicional el desarrollo de las personas ha estado enfocado al despliegue de habilidades y saberes desde una perspectiva racional y a la promoción de prácticas de competitividad entre los integrantes de un equipo (Oquendo, s.f.). Estas prácticas de evaluación a su vez se ven atravesadas por relaciones de poder entre superiores jerárquicos y subalternos razón por la que regularmente el intercambio de opiniones sobre el desempeño se realiza en condiciones desiguales y de manera instrumental solo enfocándose en los resultados.

Una perspectiva novedosa para pensar estos dilemas dice relación con las prácticas de reconocimiento en el espacio laboral, las que suponen la conceptualización humanista y desde la psicología institucional de las relaciones de poder, de la valoración del trabajo por parte de los equipos y del aumento de la autoestima de las personas en el empleo. Revisaremos algunas definiciones y niveles del reconocimiento útiles para el trabajo en los equipos educativos.

3.4.1. Definiciones

La posible relación entre los sujetos en cualquier ámbito de la conducta humana es posible gracias al *reconocimiento* hacia el otro. Este reconocimiento consiste en la aceptación, inclusión e integración social de la persona, acción que posibilita la existencia social de cualquier individuo. El reconocimiento es una condición para la vida en sociedad ya que permite la construcción de la identidad; incide en la relación del sujeto consigo mismo, es el fundamento de la empatía y solidaridad; incide en la valoración social de una actividad; y afecta la distribución de bienes materiales (Honneth, citado en Bustos, 2014).

En la medida que el sujeto se siente reconocido por el otro valorará su propia existencia y la existencia del otro aun cuando éste sea diferente. El reconocimiento permite contraponerse al otro, pero también comprenderlo en su alteridad; por tanto el reconocimiento es posible a través de movimientos de conflicto y reconciliación, de separación y de reunión (Todorov, citado en Oquendo, s.f.).

3.4.2. Reconocimiento y trabajo

En función de lo anterior el reconocimiento se constituye como un soporte para construir la vida en común y para incidir en aspectos como el ambiente laboral, el trabajo colaborativo y la calidad de vida de quienes comparten dicho espacio. Gracias al reconocimiento, la labor tiene sentido y se comprende al servicio de la realización personal y la conquista de la identidad. Cuando el trabajo se sitúa desde esta perspectiva es posible la autorrealización, convirtiéndose en un eje central del desarrollo y fortalecimiento de la salud mental (Carpentier-Roy, citado en Saint Arnaud, 2009).

El reconocimiento en el contexto laboral hace referencia a la entrega de visibilidad al otro, al notar su existencia, a ser tenidos en cuenta para la organización. No trata solo sobre otorgar a las personas y equipos recompensas económicas o premios. Se trata de hacerles saber que existen, que se les tiene en cuenta, que son importantes, que aportan valor a los procesos organizativos y que contribuyen a los resultados obtenidos (Ares, 2013).

Este acto de reconocer al otro consiste específicamente en la valoración sobre el hacer más que sobre el ser. Refiere a una declaración explícita sobre los esfuerzos realizados, sobre lo que se hace y no sobre lo que en particular caracteriza a un ser humano en un espacio laboral. Lo anterior permite que el sujeto juzgue su labor por sí mismo, valore lo que hace y a su vez se sienta útil, capaz y apreciado.

3.4.3. Tipos de reconocimiento

Según Dejours (citado en Saint Arnaud, 2009), el sujeto en el espacio de trabajo construye su identidad a través del juicio de los otros, que pueden ser superiores, externos o pares. En el caso de los superiores y externos (directivos, familias, educadores de otros centros) el reconocimiento es sobre la utilidad de la labor. En el caso de los pares, el reconocimiento en el trabajo es sobre la calidad de la labor siendo éste para el sujeto más relevante ya que los pares conocen y comprenden las dificultades y características del trabajo. Esto ayuda de mejor manera a construir una identidad profesional compartida, constituyéndose una comunidad de pertenencia.

El reconocimiento puede ser dirigido a una persona (individual) o colectivo (o a un equipo); público (comunicado al interesado en entrevista individual) o privado (hablando del interesado a otros componentes del equipo o a otras personas, con el interesado presente o ausente); oral o escrito. Puede ser espontáneo o programado. El primero se da de manera informal, mientras que el segundo puede ser planificado según períodos y se apoya en técnicas. Por último, el reconocimiento puede ser por logros realizados durante un periodo de tiempo (general) o centrado en aspectos específicos (concreto) (Ares, 2013).

3.4.4. Sugerencias para el reconocimiento en el espacio laboral

Decíamos que reconocer a una persona es tenerla en cuenta, considerarla visible y audible. No se trata solo de valorar su conducta sino de constatar y aceptar su presencia en el espacio laboral compartido. En tanto se lo reconoce, la persona sabe que puede opinar, contribuir, aportar, cuestionar, resolver, aportando a los procesos de trabajo y a su rol propio rol.

Según Ares (2013) y Oquende (s.f.) el superior jerárquico tendría cierta responsabilidad en el proceso de reconocimiento en tanto tiene que conocer las capacidades y características de las personas con las que trabaja, fomentando el aprendizaje y refiere críticas que ayuden a corregir y valorar los logros alcanzados. En función de ello se propone:

- Escuchar con atención y comprender lo que las persona expresan a través de sus ideas y emociones

- Facilitar que las personas aprendan, protegiéndolas para que no asuman conflictos innecesarios, potenciando que puedan experimentar y permitiendo que adquieran responsabilidad en las tareas realizadas.
- Tener disponibilidad para explicar lo que hay que hacer en cuanto a las tareas laborales.
- Respetar la organización del tiempo de las personas no interrumpiendo su trabajo sin causas justificadas. Esto se hace a través de acuerdos sobre los tiempos de trabajo, su frecuencia.
- Singularizar las necesidades, capacidades y potencialidades de cada persona porque todas son diferentes.
- El reconocimiento debe ser concreto, claro, directo, verdadero, honesto. Debe ser sobre las conductas que se observan más que sobre las que se intuyen, tiene que ser cercano en el tiempo a la acción que se considera valorar

4. CONVIVENCIA BIENTRATANTE

Desde los marcos ministeriales para el fortalecimiento de la calidad educativa la convivencia y el clima escolar aparecen señalados como elementos fundamentales tanto de la gestión de los equipos directivos como de responsabilidad conjunta de la comunidad escolar para la mejora en un contexto de reforma (MINEDUC, 2015a, 2015b).

En el caso de INTEGRA, uno de los elementos transversales de su Política de Calidad Educativa (2015a) es la Convivencia Bientratante. Ésta es definida como el establecimiento de “relaciones y prácticas basadas en la confianza, el respeto y la inclusión, donde se reconozcan, acojan y valoren las particularidades de cada niño, niña y adulto, de sus contextos familiares, culturales y comunitarios, promoviendo con ello el Buen Trato” (INTEGRA, 2015a: 49). Gracias a la Convivencia Bientratante se conformarían comunidades educativas inclusivas que participan activa y permanentemente en su Proyecto Educativo Institucional.

La Convivencia Bientratante como constructo conceptual creado por INTEGRA da cuenta cómo la interacción humana armoniosa y respetuosa de los derechos humanos sustenta la particularidad de su misión institucional en tanto Desarrollo Pleno y felicidad de niños y niñas (INTEGRA, 2015a). En el convivir juntos se despliega tanto la labor cotidiana entre los adultos para la tarea de educar, como las posibilidades de aprendizaje de niños y niñas en sus primeras interacciones sociales fuera del espacio familiar. En este sentido el vínculo social en un espacio cuidadoso y seguro hace posible trabajar, aprender y educar para el conjunto de la comunidad educativa.

Dada la relevancia de esta noción presente en los diversos componentes de la Política de Calidad Educativa (Bienestar y Protagonismo de niños y niñas, Educación Transformadora, Familia y Comunidades comprometidas con la Educación, Personas y Equipos que trabajan por la Educación) el presente documento señalará algunas conceptualizaciones relevantes en la literatura especializada para nutrir teóricamente la perspectiva adoptada. A saber, se revisarán las nociones de convivencia escolar, ambiente laboral/clima, clima escolar y clima de aula en tanto constructos operacionalizados que abordan los aspectos psicosociales del espacio educativo.

4.1. CONVIVENCIA ESCOLAR

4.1.1. Definiciones

Este constructo surge en el debate nacional a fines de la década de los 90' en el marco de la preocupación por la gestión de las relaciones conflictivas entre los estudiantes secundarios y la cultura de la escuela relativas a la masificación de la matrícula y en particular a los dilemas producto de la formación ciudadana y valórica en el espacio educativo (Edwards, 2000; Cerda, Assaél, Ceballos, Sepúlveda, 2000).

Desde perspectivas más sancionadoras y con foco en el estudiante y la disciplina, hacia orientaciones más integrales y con foco en el conjunto de la comunidad y la participación; la convivencia escolar se ha complejizado en su concepción, actores y tipos de abordaje. En tanto

conjunto de relaciones, la convivencia es un proceso en elaboración permanente, de responsabilidad de la comunidad en su construcción, posibilita la formación integral de los educandos, siendo un núcleo de aprendizaje transversal en el currículum nacional chileno.

La experiencia educativa en el espacio institucional se constituye como el ámbito privilegiado de la sociedad para el aprendizaje de la complejidad, riqueza y necesidad de las relaciones humanas para existir. En el caso del centro educativo estas relaciones están conformadas por los vínculos de los estudiantes entre sí, de profesores con estudiantes, de las familias con la escuela, y de los directivos con profesores y estudiantes (UNICEF, citado en MINEDUC, 2015b).

En función de lo anterior Convivencia Escolar se entiende como un “fenómeno social cotidiano, dinámico y complejo, que se expresa y construye en y desde la interacción que se vive entre distintos actores de la comunidad educativa, que comparten un espacio social que va creando y recreando la cultura escolar propia de ese establecimiento” (MINEDUC; 2015b: 25).

Tenemos de este modo que la Convivencia Escolar la podemos entender como la cultura de las relaciones sociales que se suceden en el espacio educativo, tanto a nivel de aula, como a nivel de centro. Usar un enfoque psicosocial, en el que se articulan los procesos individuales, sociales y grupales, nos permite pensar que dichas relaciones se asocian a los significados de los/as sujetos en interacción. Como consecuencia de esto es posible señalar que no hay nada fuera de la Convivencia Escolar, así como todos los fenómenos del ámbito escolar no son sino psicosociales (Castro, Olivares, Ulloa, 2008).

En el caso particular de INTEGRA, la Convivencia Bientratante se constituye como la “interrelación armoniosa y sin violencia entre los diferentes actores y estamentos de la comunidad educativa, que es producto de las expectativas, voluntades y decisiones de una comunidad educativa que se organiza para ofrecer el mejor ambiente relacional posible, para que niños y niñas aprendan y se desarrollen plenamente” (INTEGRA, 2016b: 2).

4.1.2. Convivencia escolar y espacios educativos

La Convivencia Escolar se despliega en el conjunto de la comunidad educativa y sus diversos integrantes y estamentos son responsables de su cuidado, promoción y mejora. Es un eje estratégico de la calidad y por lo tanto de la gestión de los equipos directivos en tanto responsables de la normativa de convivencia, la participación institucional de los actores y el desarrollo pedagógico y curricular en el aula (MINEDUC, 2015b).

Tal perspectiva integral ha considerado que los actores de la comunidad educativa son sujetos de pleno derecho, en el entendido que el derecho a la educación debe constituirse como el pilar principal de su quehacer. En función de ello, las temáticas en torno a este constructo han considerado el problema de la disciplina escolar, las normas y reglamentos, la inclusión/exclusión, la participación en la toma de decisiones y la resolución pacífica de conflictos (Magendzo, Toledo y Rosenfeld, 2004).

En el caso de la gestión de la convivencia propiamente tal, el centro educativo aborda esta dimensión a través de los reglamentos y normas que regulan la vida en común. En cuanto a la dimensión de la convivencia interesada en la participación de la comunidad educativa, ésta refiere al interés por empoderar a los actores a través de la entrega de información, la configuración del sentido de pertenencia y la cohesión en proyectos comunes (Drago, 2008).

Relativo al proceso de enseñanza- aprendizaje, la convivencia se manifiesta en el currículum como marco de referencia, a través del despliegue de los Objetivos Fundamentales Transversales en la acción formativa de los distintos espacios de aprendizaje. Su énfasis principal es constituirse como una oportunidad de aprendizaje de habilidades, conocimientos y valores que aporten a la formación ciudadana de niños y niñas (Muñoz, Vásquez, Reyes, 2010). Este núcleo de aprendizaje se comprende ya que la convivencia o *aprender a vivir juntos* es uno de los pilares del proceso formativo tal como el aprender a ser, a hacer y conocer (Delors, citado en MINEDUC, 2015b).

En particular en Educación Parvularia es de tal importancia este contenido/proceso que forma parte del currículum específico en el ámbito de experiencias para el aprendizaje (MINEDUC, 2001). Así es como en la Formación Personal y Social, la Convivencia es un núcleo de aprendizaje relativo de valores, normas, habilidades sociales, prácticas de diálogo, cooperación y solidaridad, a través de los focos específicos de Participación y Colaboración, Pertenencia y Diversidad, Valores y Normas (MINEDUC, 2006a).

Frente al desafío de la Convivencia Escolar en primera infancia, la comunidad educativa tiene un rol fundamental en la promoción de prácticas relacionales que contribuyan a tanto a la autoestima, la formación valórica y el desarrollo de interacciones afectivas entre los niños y niñas y los adultos, en tanto relaciones saludables (INTEGRA, 2016c). En particular en el caso de los centros educativos que realizan su labor institucional con niñas y niños pequeños, la Convivencia Escolar como aprendizaje específico exigirá un trabajo de equipo entre educadores y familia, considerando que esta última como actor social ejerce una influencia relevante en el desarrollo de las primeras interacciones sociales.

Consolidar contextos de convivencia bientratante requiere implementar una política activa de buen trato de equipos de trabajo que posibilite la coherencia y apropiación de relaciones y prácticas bientratantes. También requiere incrementar y potenciar el rol mediador y afectivo de las educadoras y agentes educativas a través del desarrollo y fortalecimiento una convivencia basada en relaciones legitimadoras y bientratantes en el espacio pedagógico (INTEGRA, 2015a). Revisaremos ambos focos a partir de la evidencia en torno a los constructos de clima de centro y clima de aula como ámbitos específicos de análisis e intervención en Convivencia Escolar.

4.2. AMBIENTE O CLIMA EN EL CENTRO EDUCATIVO

En la Política de Calidad Educativa de INTEGRA el componente sobre Personas y Equipos que trabajan por la Educación tiene en sus ejes estratégicos la gestión de Ambientes laborales bientratantes. El ambiente laboral es descrito como el “conjunto de características interaccionales

(ambiente humano o convivencia) y físicas (ambiente físico) de los lugares donde se desarrolla el trabajo de las personas y los equipos” (INTEGRA, 2016d).

4.2.1. Definiciones

En el caso particular de la institución el sello de este componente es el Buen Trato. Éste es definido como el conjunto de prácticas que propician formas de relación basadas en los derechos y que favorecen el desarrollo pleno de los distintos integrantes de la comunidad. En el caso específico de las interacciones entre las personas, entendida como el *ambiente humano*, éste es entendido como las relaciones que se dan entre los trabajadores y se caracterizan por el respeto, el compromiso, y la responsabilidad, la colaboración, la comunicación, el reconocimiento y el compañerismo (INTEGRA, 2016d).

Considerando este eje estratégico y su definición podemos señalar que la construcción conceptual sobre ambiente laboral en el espacio educativo ha tenido en las últimas tres décadas múltiples avances y desarrollos para las prácticas de gestión en centros educativos entendidos como organizaciones que aprenden (Mena y Valdés, 2008). Recordemos que estas últimas se definen como sistemas en que se facilita el aprendizaje de todos sus miembros, continuamente se transforman a sí mismas y resaltan el valor del aprendizaje como la base fundamental de la organización (Gairín, 2000).

El ambiente o clima constituye uno de los *factores determinantes y facilitadores de la gestión institucional* ya que repercute tanto en el proceso como en los resultados del trabajo. En tanto el centro educativo tiene como objetivo institucional la formación de personas la interacción entre sus integrantes en el proceso de enseñanza- aprendizaje es fundamental. Debido a esta particularidad de la institución educativa, la evidencia internacional ha puesto el foco de atención sobre los procesos de mejora en los aspectos denominados *psicosociales* del centro educativo, ya que cubierta dotación mínima de recursos serían las interacciones sociales lo que configura que un centro sea efectivo o no en relación a los resultados de aprendizaje (Redondo, 1997; Cassasus, 2008; Gazmuri, 2010).

Para la psicología organizacional, el clima consiste en “la percepción colectiva de la organización en su conjunto y/o de cada uno de sus sectores” (Bris, 2000: 108). Se asocia a la visión de la organización y de las cosas que suceden en ella (Weinert, citado en Bris, 2000: 108), así como a la percepción de los individuos sobre la calidad de vida de la organización de la cual son parte (Anderson, citado en Bris, 2000). Para las investigaciones educativas por su parte el clima social de un espacio educativo se define como “el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro” (CERE, 1993).

Climas escolares positivos, nutritivos o favorecedores del bienestar de sus integrantes facilitan el aprendizaje de su comunidad, las personas se sienten agradadas, respetadas, contenidas y con posibilidades de crecimiento profesional y personal. Por su parte, climas escolares negativos, tóxicos

u obstaculizadores de desarrollo generan estrés, irritación, desesperanza, falta de motivación y una sensación de agotamiento físico” (Arón y Milicic, 1999).

4.2.2. Factores asociados al clima educativo

Así entonces la atmosfera psicológica de un centro educativo impacta en la motivación en las tareas y el compromiso y depende de diversos factores. Los factores personales serían las competencias para el cargo, la motivación, características de personalidad, los valores y actitudes, las habilidades, los estilos de aprendizaje; mientras que los factores grupales serían la composición del grupo de trabajo, en tanto género, edad, antigüedad, formación y multiculturalidad. Los factores contextuales serían la familia de niños y niñas, redes, espacio geográfico y nivel socioeconómico de niños y niñas. Por último, los factores organizaciones serían las políticas y procedimientos organizacionales (INTEGRA, 2016d).

4.2.3. Elementos para el abordaje del Clima Escolar

Intervenciones relativas a la mejora del ambiente laboral en los espacios educativos han sido señaladas en tanto empoderar, reconocer y acompañar a los educadores y miembros del equipo directivo, preocuparse por el bienestar personal de los educadores, tratar a los educadores como profesionales, desarrollar la inteligencia emocional de los directivos, mantener una infraestructura adecuada, limpia y ordenada y abordar los problemas de disciplina de los estudiantes (Vail, citada en Mena y Valdés, 2008).

En el caso de INTEGRA actualmente se ha diseñado un modelo de trabajo para la intervención en este eje que atraviesa las tareas de la institución. Están las iniciativas de Promoción que consisten en favorecer el desarrollo de factores claves para la construcción de estos ambientes, la Prevención entendida como las iniciativas que minimicen el riesgo de desarrollar ambientes que afecten el bienestar de la comunidad y la Recuperación como acciones orientadas a apoyar ambientes laborales afectados por crisis organizacionales (INTEGRA, 2016d).

4.3. AMBIENTE O CLIMA EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE

4.3.1. Definiciones

En INTEGRA se otorga gran importancia tanto al ambiente en el que los trabajadores y trabajadoras desempeñan sus tareas como a aquel en el que se desarrolla el proceso educativo de niños y niñas. Relativo a este último, INTEGRA considera que los ambientes educativos deben ser seguros y confortables para favorecer el bienestar como condición esencial para el aprendizaje (Eje estratégico Ambiente educativo físico seguro) (INTEGRA, 2015a).

Además de las condiciones físicas de aprendizaje (Cryer citado en Herrera, Mathiesen y Domínguez, 2006) es necesario que los ambientes pedagógicos sean pertinentes, significativos, interesantes y desafiantes; organizados con intencionalidad pedagógica para favorecer la autonomía y actividad en los niños y niñas a través del juego y las interacciones afectivas positivas (INTEGRA, 2016c).

Es así como tanto en el Componente de Bienestar y Protagonismo de niños y niñas como en Educación Transformadora; la Convivencia Bientratante y el Ambiente educativo enriquecido y confortable respectivamente se constituyen como ejes estratégicos de su acción. Así se reconoce que estos factores son cruciales desde el punto de vista pedagógico, lo que requiere incrementar y potenciar el rol mediador y afectivo de las educadoras y comunidad educativa en general (INTEGRA, 2016c).

En línea con la adscripción a estos ejes para la mejora de procesos de aprendizaje en la primera infancia, la relevancia del clima escolar de aula en los procesos de enseñanza aprendizaje ha sido referida por diversas investigaciones en la educación escolar. El clima de aula ha sido definido como el modo en que los estudiantes perciben apoyo y solidaridad de parte de sus pares y profesores, se sienten respetados en sus diferencias y falencias, así como identificados con el curso y su escuela (Mena y Valdés, 2008).

4.3.2. Clima de aula y aprendizaje

Si el clima es positivo además de posibilitar un ambiente de bienestar y apego escolar para permanecer en la institución escolar (Milicic y López de Lérída, citado en INTEGRA, 2016c), es uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje en lenguaje y matemáticas (MINEDUC, 2015b). Ambientes educativos sanos favorecen tanto la salud mental de niños y niñas como los procesos de aprendizaje ya que la variable clima emocional del aula es la que tiene mayor peso específico para comprender la variabilidad de resultados de aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social (Cassasus, 2008).

Para conocer el clima percibido por los educandos es posible evaluar como éstos perciben la relevancia de lo que se aprende, el estilo pedagógico del educador (Coll y Solé, 1993), las percepciones sobre éste por parte de los educandos y viceversa, la percepción de los estudiantes sobre sí mismos y la relación entre pares (Berger, Milicic, Alcalay, Torretti, Arab y Justiniano, 2009), así como las percepciones Confianza vs. Desconfianza, Justicia vs. Injusticia en la aplicación de normas y la valoración vs. Descalificación (Litichever, 2008).

Relativo al clima de aula en primera infancia conocemos a lo menos dos investigaciones en el ámbito nacional que pueden entregar orientaciones para el abordaje de esta variable y su mejora en función del proceso de enseñanza aprendizaje con niñas y niños pequeños. Por un lado, Herrera et. al (2006) evaluaron el ambiente educativo con niños y niñas de tres años de edad y por otro Treviño, Toledo y Gempp (2013) evaluaron el apoyo emocional o clima positivo dado por las educadoras a niños de pre kínder.

Herrera et. al (2006) definieron el ambiente educativo como las Interrelaciones positivas que permiten el “crecimiento emocional individual, de modo que cada niño y niña se sienta importante y que pueda desempeñarse en forma confiada e independiente, con situaciones donde los adultos mantienen interacciones positivas con los niños y así aprendan a confiar, gozar y sentirse queridos” (p. 146). Por su parte Treviño et al (2013) utilizaron el constructo apoyo emocional para definir un clima positivo como “el ambiente emocional en el aula y la conexión entre educadora y estudiante”

y un clima negativo “se refiere al nivel de negatividad o agresiones físicas o verbales presentes en el aula” (p. 49).

En ambas investigaciones fueron evaluados positivamente los ambientes interpersonales en el aula ya que por un lado el “promedio más alto corresponde a la sub-escala de interacción (...) coincidente con la afirmación que las relaciones tanto entre los niños como entre los niños y adultos son buenas” (Herrera et. al, 2006: 162), mientras que “los adultos en general, son cálidos y preocupados del bienestar de los niños” (p. 165). Esto se condice con los resultados de Treviño et al. (2013) quienes indicaron que el desempeño en apoyo emocional de las educadoras estaba en torno al nivel medio.

Sin embargo, un aspecto es destacado por ambas investigaciones y se constituye en un desafío para el diagnóstico y abordaje del ambiente educativo enriquecido para la primera infancia. Si bien el ambiente de aula o el clima emocional es adecuado en la interacción, la organización curricular y el apoyo pedagógico es menos satisfactorio. Herrera et al (2006) advirtieron resultados más bajos en la estructura del programa educativo, mientras que Treviño et al (2013) señalaron que las educadoras con mayor desempeño tenían resultados altos en apoyo emocional, pero un nivel medio en la organización de la clase y un nivel medio-bajo en el apoyo pedagógico. Así las educadoras lograban mantener un clima de aula, pero el desempeño era bajo en el apoyo pedagógico.

5. INDAGACIÓN APRECIATIVA

5.1. Definiciones

La Indagación Apiciativa Appreciative Inquiry (IA) es un método de gestión organizacional creado a partir de los aportes de la Psicología Positiva y el Construccinismo Social ya que la organización humana se construye socialmente y la percepción que los sujetos tienen de ella es una construcción colectiva medida por la comunicación. De este modo, las organizaciones cambian en relación a lo que el discurso promueve en la búsqueda de soluciones.

Se asocia un estilo de liderazgo para la gestión del cambio (Varona, 2008) y se ha utilizado para la promoción de la mejora institucional respecto del liderazgo y la comunicación, el clima laboral y la cultura organizacional, la formación de equipos de trabajo. La IA tiene como resultados el incremento de los niveles de cooperación, la innovación y la productividad (Abraca, 2013; Aguilera, 2009).

La IA se define como la búsqueda "para la mejora de las personas, sus organizaciones y el mundo que les rodea. Se trata del descubrimiento sistemático de lo que da vida a una organización o una comunidad, cuando es más eficaz y más capaz en términos económicos, ecológicos y humanos" (Cooperrider y Whitney, 2005, citado en Valeça, 2012).

Es *Indagación* porque formula preguntas positivas para el inicio de un proceso de cambio o desarrollo a través de la apreciación de las fortalezas, los valores y las posibilidades de su organización. Gracias a esto las personas incrementan su capacidad colectiva (Bright, 2009, citado en Abarca, 2013). Es *Apreciativa* porque rescata lo que tiene más valor, reconoce lo mejor de las personas sobre su pasado, las fortalezas del presente, sus logros y su potencial.

La IA considera el análisis ecológico, la diversidad, la prevención, el empoderamiento y el sentido de la comunidad (Boyd, 2007, citado en Abarca, 2013). Es ecológica ya que reconoce la naturaleza interactiva entre el individuo y su ambiente, respeta la diversidad en tanto genera un ambiente de respeto hacia las diferencias de otras personas como una fuente de fortaleza. Es preventiva porque ayuda a advertir futuros problemas, empodera porque al requerir participación de las personas las fortalece y considera a la comunidad porque al valorar la participación logra un mejor nivel de cooperación.

La IA se fundamenta en que las organizaciones humanas son centros vitales de conocimiento y alianzas y por lo tanto tienen una capacidad infinita para su desarrollo y cambio (Valeça, 2012) gracias a sus experiencias positivas pasadas y la potencialidad más que en la resolución de problemas. A diferencia del de los métodos de gestión institucional asociados a la resolución de problemas, la IA se enfoca en temas positivos, en la capacidad de anticipación y en el potencial positivo de las personas en las organizaciones.

5.2. Principios Teóricos de la Indagación Apiciativa

La Indagación Apreciativa se basa en un conjunto de supuestos que sustentan las técnicas utilizadas (Varona, 2008; Aguilera, 2009). Estos son:

- Principio Constructivista: el camino del éxito comienza con la realización de preguntas que puedan conducir a construir una organización mejor. Las preguntas que se hacen para la indagación movilizan el sistema social en una dirección determinada (Aguilera, 2009).
- Principio de Simultaneidad: la indagación y el cambio son acciones simultáneas. En tanto las personas comienzan a hacerse preguntas y conversar, el cambio se despliega. En función de ello es relevante el tipo de pregunta a realizar ya éstas determinan lo que se descubrirá, soñará y diseñará.
- Principio Poético: las organizaciones humanas son sistemas cambiantes, no predeterminados. Están definiendo constante y abiertamente su destino, ya que son fuentes permanentes de aprendizaje e inspiración para contar, interpretar y generar el cambio positivo.
- Principio Imaginario/Anticipatorio: la creación colectiva de imágenes positivas del futuro es el aspecto más importante de una intervención apreciativa. Cuando se comparten historias inspiradoras, los miembros de una organización cambian y con ellos, la organización. La articulación de un sueño colectivo aúna esfuerzos, integrando y motivando a las personas.
- Principio Afirmativo/Positivo: la IA se centra en las fuerzas positivas y generadoras de vida de una organización. Cuanto más positivas son las preguntas que hacemos, más exitoso y duradero es el esfuerzo del cambio.
- Principio Sinergia/ Totalidad: el compromiso de los miembros de la organización en el proceso de cambio es fundamental para construir la capacidad colectiva necesaria para que el cambio sea efectivo y duradero.
- Principio de Libertad para elegir: las personas trabajan y se comprometen cuando tienen la libertad de escoger qué y cómo quieren contribuir. Esto promueve la excelencia y el cambio positivo en las organizaciones e impulsa el poder personal y organizacional
- Principio de Actuación: necesidad de proveer modelos vivos para promover el cambio.

5.3. Entrevistas apreciativas

La IA es un método basado en la narrativa que integra técnicas de motivación para el cambio en la organización. En tanto se basa en el construccionismo social y el valor del lenguaje para la mediación de la mejora, la IA valora el diálogo transformativo por sobre el monólogo individual (Gergen, 1989, citado en Varona, 2008).

Para ello busca los aspectos positivos de la organización, las personas y el ambiente de trabajo a

través de la exploración del *núcleo positivo* a través de un proceso colaborativo de sus integrantes. El núcleo positivo es el conjunto de competencias, habilidades, talentos y mejores realizaciones y prácticas en tanto propiedad común de los miembros de la organización (Cooperrider, 2003, citado en Varona, 2008).

La IA se concentra en los puntos fuertes y recursos de una organización en vez de sus áreas problemáticas (Marujo, Neto, Caetano y Rivero, 2007: 120). Para ello utiliza como primer momento de la IA (Descubrir) la técnica de Entrevista Apreciativa consistente en invitar a los integrantes de la organización a conversar sobre cómo crear y compartir conocimiento sobre la organización. La Entrevista Apreciativa generaría innovaciones sobre lo que la institución necesita para mejorar lo que sabe hacer de manera correcta.

Esta técnica propia de la IA se define como el “arte” de hacer preguntas que estimulen el potencial positivo de las personas e instituciones. A diferencia de otro tipo de entrevista en las que se pone el foco en la caracterización de un fenómeno con actores claves o representativos, la Entrevista Apreciativa permite compartir las historias de las mejores realizaciones de la organización con el fin de rescatar las ilusiones y sueños de un futuro mejor.

Para ello, la Entrevista Apreciativa se diseña para ayudar a las personas a recordar los mejores momentos que han tenido en la organización, reconociendo sueños y objetivos compartidos en la organización. Éstos inspirarán el diseño de un plan de acción para la mejora, objetivo de la Intervención Apreciativa (Moore, 2008, citado en Abarca, 2013).

5.4. Indagación Apreciativa y sus fases

Considerando que es un método de intervención, la IA tiene distintas fases de realización. Éste ha sido nominado como las “4D” ya que incluye las siglas en inglés de las operaciones concretas a realizar. Las fases, con sus correspondientes lemas y objetivos se detallan a continuación:

<i>Fase</i>	<i>DESCUBRIR (DISCOVER)</i>	<i>SOÑAR (DREAM):</i>	<i>DISEÑAR (DESIGN)</i>	<i>DESTINAR (DESTINY)</i>
<i>Lema</i>	Lo que da vida a una organización	Lo que puede llegar a ser la organización	Lo que la organización debe ser	Lo que la organización será
<i>Objetivos</i>	Explorar los factores que dan vida a una organización.	Crear el “sueño”/ ideal de la organización.	Diseñar la organización ideal.	Planificar que el sueño pueda ser realizado

Las fases a su vez contienen tareas específicas a realizar, gracias al diseño de preguntas orientadoras y pasos a seguir. Éstos se detallan a continuación.

<i>FASE</i>	<i>DESCUBRIR (DISCOVER)</i>	<i>SOÑAR (DREAM)</i>	<i>DISEÑAR (DESIGN)</i>	<i>DESTINAR (DESTINY)</i>
-------------	-----------------------------	----------------------	-------------------------	---------------------------

<i>Tarea</i>	Realización de Entrevistas Apreciativas	Formulación de Declaraciones/ Apresiasiiones	Formulación de Proposiciones Provocativas	Planificación e implementación de programas
<i>Preguntas</i>	<p>Describir una experiencia en el trabajo de la cual sus integrantes se sienten orgullosos (as)</p> <p>¿Qué factores contribuyeron al éxito de esa experiencia?</p> <p>¿Qué es lo que más valoran de esa experiencia? ¿Por qué?</p> <p>¿Cuáles son los factores de la organización que permitieron la realización de esa experiencia y sin los cuales la organización no sería lo que es?</p>	<p>¿Cómo nos gustaría que fuera la organización en el mediano plazo?</p> <p>¿Cuáles son los deseos para que la organización sea lo mejor posible?</p>		<p>¿Qué acciones tenemos que implementar para conseguir que la organización ponga en práctica y mantenga las Proposiciones Provocativas?</p> <p>¿Cuál va a ser la agenda programática para hacer realidad el sueño de la organización?</p>
<i>Pasos</i>	<p>Determinar el número de miembros de la organización que van a participar en la intervención.</p> <p>Selección del tema de intervención y la creación de una guía para las entrevistas apreciativas.</p> <p>Los participantes usan esta guía para entrevistarse entre sí.</p> <p>Recolección y codificación de</p>	<p>Revisar el Núcleo Positivo (los temas, las historias, las aspiraciones, los valores y los factores de las mejores prácticas de la organización que resultaron del análisis de las entrevistas apreciativas.</p> <p>Construcción del Sueño o ideal.</p> <p>Formulación de Declaraciones/ Aspiraciones</p>	<p>Identificar los factores de la cultura organizacional (valores, creencias, ritos, etc.) necesarios para construir el Sueño.</p> <p>Identificar los temas que van a constituir los pilares de la construcción del Sueño.</p> <p>Formular Proposiciones Provocativas</p>	<p>Revisión de Proposiciones Provocativas aprobadas en el Diseño.</p> <p>Formar grupos para dialogar sobre cada proposición provocativa y decidir el plan de acción</p> <p>Aprobar colectivamente la agenda programática.</p> <p>Crear el equipo responsable de la</p>

	temas, historias deseos, valores y factores de las mejores prácticas de la organización.		construidas como retos a lograr.	ejecución, acompañamiento y evaluación de los programas. Definir el plan para comunicar el proceso y los resultados de la intervención apreciativa.
--	--	--	----------------------------------	---

6. TRABAJO EN EQUIPO

A partir de las múltiples tareas encargadas a los centros educativos para el logro de resultados de aprendizaje, la necesidad de un trabajo articulado de sus integrantes es una prioridad. Este quehacer coordinado ha sido destacado como un aspecto facilitador del diseño de tareas en una organización laboral y se ha constituido en una variable interna significativa para la mejora en los centros educativos.

6.1. Trabajo en equipo y mejora educativa

Desde la investigación en educación de origen anglosajón e hispanoparlante diversos autores destacan algunos factores claves de los centros que mejoran sus prácticas pedagógicas. Entre ellos se señalan el liderazgo efectivo del director, el sentido de misión compartida por directivos y educadores, el compromiso del equipo educativo en torno a las metas acordadas y un clima de relaciones cooperativas (Alvariño y otros, citados en Bravo y Verdugo, 2007; Horn & Marfán, 2010). Así Weinstein (citado en López, 2010) señala que son factores críticos de la mejora educativa el trabajo entre directivos y docentes y un buen nivel de compromiso de los primeros con los educadores.

En el caso de las indagaciones nacionales, el trabajo en equipo es mencionado de manera insistente como una variable que explica la mejora de las instituciones educativas (Montecinos, 2003; Bravo y Verdugo, 2007; Horn & Marfán, 2010; Tapia, Becerra, Mansilla, Saavedra, 2011). Sin embargo, se señalan resultados disímiles entre los resultados iniciales de estas investigaciones ya que, por un lado, es una variable muy bien valorada por los docentes chilenos (Bravo y Verdugo, 2007), mientras que por otro se indica que éstos valoran en menor medida la “gestión de personas” que hace el equipo directivo para la mejora de la calidad (López, 2010). En estas percepciones de los educadores no se conoce por parte de la investigación local como los docentes definen este concepto, ni su impacto ni variables asociadas.

6.2. Definiciones

El trabajo en equipo en las organizaciones es la calidad de la labor de un grupo de personas que “genera una sinergia positiva a través del esfuerzo coordinado. Los esfuerzos de sus individuos dan como resultado un nivel de rendimiento superior a la suma de los aportes individuales” (Robbins y Judge, 2009: 323). Para Bell (citado en Antúnez, 1999) un grupo de personas trabaja como un equipo cuando comparte percepciones, tiene una propuesta en común, está de acuerdo con los procedimientos de trabajo, coopera entre sí, acepta un compromiso, resuelve sus desacuerdos, siendo un proceso de construcción más que una situación espontánea.

Regularmente se diferencia el equipo de trabajo con el grupo de trabajo, en tanto este último se constituye en tanto un conjunto de individuos que interactúan entre sí para compartir información y tomar decisiones, pero esta interacción no implica que se involucren para compartir responsabilidades conjuntas. El rendimiento de un grupo de trabajo se constituye por la suma de la contribución individual de cada uno de sus integrantes, mientras que el equipo de trabajo requiere

desempeñarse a través de metas compartidas, con responsabilidades individuales y mutualistas, siendo las habilidades, aptitudes y valores de sus integrantes complementarias (Webb, citado en Colomina, 2001; Robbins y Judge, 2009).

Concordante con esta perspectiva, INTEGRA ha definido el trabajo en equipo como la calidad de la tarea que “realiza un grupo organizado de personas con una visión y norte compartidos, y cuyos conocimientos, habilidades, experiencias y características contribuyen conjunta, complementaria y coordinadamente al logro de un propósito mayor: favorecer el bienestar y aprendizaje de los niños y niñas” (INTEGRA, 2016c: 140).

Ahora bien, el concepto de trabajo en equipo en la investigación educativa se ha investigado desde la noción de *trabajo colaborativo* del profesorado, en tanto factor clave de la mejora de los aprendizajes de sus estudiantes (Purkey y Smith; Reynolds, citados en Hargreaves, 1996; Little; Smitt y Scott, citados en Antúnez, 1999). Se lo ha definido como la “planificación y ejecución del trabajo de manera colegiada e interacción estructurada de los profesores” (OCDE, citado en Antúnez, 1999); “consenso y trabajo en equipo del profesorado” (Scheerens, citado en Antúnez, 1999).

El trabajo colaborativo bajo esta perspectiva es la aplicación de la idea, características y sentidos del trabajo en equipo en los centros educativos en tanto éstos últimos requieren de la realización conjunta de tareas entre los integrantes que componen a la comunidad educativa. Esta realización supone compartir propósitos para alcanzar un mismo fin entre distintas personas, estamentos o bien servicios (el trabajo en red por ejemplo) (Antúnez, 1999).

Según Hall y Wallace (citado en Antúnez, 1999), el trabajo colaborativo además de acciones prácticas implica un determinado planteamiento ideológico a compartir por los educadores referido a la ausencia de jerarquías, al valor de la equidad educativa, la igualdad entre participantes y la voluntad crítica de transformación y mejora.

6.3. Condiciones del trabajo en equipo

Desde la psicología organizacional para que un grupo de personas aborde sus tareas como equipo son necesarias algunas condiciones asociadas al *contexto de trabajo*, la *composición* de los integrantes del equipo, el *diseño* de su trabajo y el *proceso* con el que éste se realiza.

Relativas al *contexto*, éste determina el éxito de un equipo en su labor si cuenta con los recursos adecuados, es apoyado por su líder o superior jerárquico, la tarea a realizar cuenta con una estructura organizacional adecuada, existe un clima de confianza entre sus integrantes facilitando la cooperación y cuando la evaluación de sus resultados es justa y equitativa.

Relativo a la *composición* de sus integrantes, la psicología organizacional sugiere a partir de la evidencia que los equipos requieren que sus miembros sean aptos tanto en sus particulares experticias profesionales o técnicas, como en la resolución de problemas, la toma de decisiones y en la capacidad de escuchar, retroalimentar y resolver conflictos (Stevens y Campion, citados en Robbins y Judge, 2009). En cuanto a la personalidad de sus miembros los equipos son caracterizados

como extrovertidos, amables, responsables, abiertos a las experiencias y estables emocionalmente.

Por su parte, sobre la asignación de roles, los equipos al tener necesidades diferentes requieren que sus integrantes distribuyan sus tareas, pero también que asuman funciones grupales específicas. En cuanto a su número, se sugiere que los equipos no sean de más de diez integrantes y cuando el tamaño de la organización excede esa cantidad se recomienda descomponer el grupo en sub equipos. Lo anterior es en función de que ante el exceso de integrantes, la cohesión y confianza mutua disminuyen y se dificulta la coordinación.

Respecto al *diseño* del trabajo, los equipos que realizan adecuadamente su labor necesitan trabajar juntos y aceptar la responsabilidad colectiva para llevar a cabo sus tareas. Para ello requieren libertad y autonomía, la oportunidad de usar distintas aptitudes y talentos, y el reconocimiento de que su desempeño es sustantivo. Por último, relativo a los *procesos*, los equipos tienen miembros comprometidos con un propósito común, confianza entre sus integrantes y administran un nivel adecuado de conflicto (Robbins y Judge, 2009).

En el caso de la investigación educativa sobre el trabajo en equipo o colaborativo entre los educadores, las condiciones estudiadas dicen relación con elementos asociados al *contexto* y *proceso* de la tarea, más que a su diseño planificado desde un superior jerárquico o composición de los integrantes del equipo y sus características individuales.

Así por ejemplo, relativo al *contexto* se destaca que la colaboración espontánea entre los y las educadoras es posible gracias a estructuras organizacionales flexibles, horizontales y favorecedoras de una comunicación efectiva. Esto posibilita la acción sinérgica, el análisis con mejores criterios y la actuación colegiada ante problemas que son comunes.

En cuanto al *proceso* para que el trabajo colaborativo se constituya como tal debe ser voluntario, establecido en términos de colegialidad, sin predominio de jerarquías, basarse en la lealtad y confianza recíprocas y ser sostenido en el tiempo (Hargreaves, 1996; Little, citado en da Conceição, 2011). Implica alcanzar niveles óptimos de participación, motivación, liderazgo, comunicación, reconocimiento y relaciones humanas, de manera de generar un contexto favorable de relaciones laborales para el cumplimiento de la tarea (INTEGRA, 2016c).

Sobre el *diseño*, podríamos indicar que la colaboración entre docentes permite una mejor coordinación de las actividades en diferentes aulas; aumenta la capacidad de las escuelas en los procesos de innovación educativa; reduce los efectos de la rotación/ausencia de los y las educadoras y mejora la eficacia de la enseñanza y la promoción de actividades de desarrollo profesional de los maestros (Lima, citado en da Conceição, 2011). Al propiciar el desarrollo profesional de los educadores, permite transmitir al modo de un modelado conductual la utilidad del trabajo en común, la coordinación y la ayuda mutua entre los y las estudiantes en el aula (Webb, citado en Colomina, 2001).

6.4. Sugerencias para el trabajo colaborativo

Ahora bien, el sistema educativo la mayor parte de las veces obstaculiza el despliegue de este tipo de trabajo en el quehacer docente debido a la estructura de la labor y el exceso de demandas y tareas. Hargreaves (1996) advierte de la dificultad de implementar el trabajo en equipo o colaborativo en los horarios dados a los educadores y el nivel de familiaridad y confianza que éstos pueden establecer con otros con los que tienen que trabajar.

El aislamiento entre los actores de la institución, las estructuras rígidas y fragmentadas de los centros educativos, la centralización de las decisiones, la falta de autonomía en la toma de decisiones, así como las historias previas de conflictos no resueltos, estilos de personalidad rigidizados y una cultura institucional muy burocrática frustran la posibilidad del trabajo colaborativo de los educadores y podrían disminuir la labor profesional (Hargreaves, 1998; Goodlad, Bird y Little, citados en Antúnez, 1999).

Relativo al trabajo en red y con las comunidades, en el caso nacional diversos estudios han dado cuenta de estas dificultades señalando que las escuelas chilenas tienden a funcionar como unidades aisladas, encerradas en sí mismas (Muñoz, 2011) y en el contexto actual, ante las decisiones asociadas a las mediciones estandarizadas y la rendición de cuentas, agregamos las relaciones de competencia más que de colaboración entre los centros educativos (Assaél, Cornejo, González, Redondo, Sánchez y Sobarzo, 2011).

A pesar de las condiciones que obstaculizan el trabajo en equipo tanto de los educadores como de los diversos integrantes de la comunidad educativa, Hargreaves (1996) describe a la “colegialidad artificial” como un hito positivo de inicio en la construcción de colaboraciones docentes genuinas cuando la cultura institucional es fragmentada. La colegialidad artificial refiere al trabajo en equipo diseñado desde los superiores jerárquicos con el objetivo que los integrantes de una comunidad trabajen de manera colaborativa.

Esta artificialidad se describe en tanto no es una colegialidad espontánea ni voluntaria, los directivos disponen espacios y tiempos obligatorios para el trabajo colectivo y se enfocan en la elaboración de productos específicos para facilitar el encuentro entre los educadores, directivos, y comunidad en general. En la medida que el trabajo en equipo o trabajo colaborativo es una variable interna del centro educativo es posible de ser intervenida y mejorada. Para ello los autores sugieren la acción específica de los líderes educativos para promover espacios que articulen el trabajo de los diferentes actores de la comunidad (Bell; Dalin y Rust, citados en Antúnez, 1999; Hargreaves, 1996; Horn & Marfán, 2010).

Se indica para ello la relevancia de realizar adaptaciones acogedoras a los docentes nuevos y más jóvenes, la facilitación de tiempos y espacios internos del centro educativo para el desarrollo del profesorado y la constante preocupación por el clima laboral y la mejora de la comunicación entre los integrantes del centro. A su vez se sugiere modificar prácticas de agrupamiento aisladas y rígidas, a actividades y productos que promuevan la flexibilidad y el diseño de proyectos conjuntos.

Como indica Hargreaves (1996) el trabajo en equipo de tipo colaborativo entre los educadores no se garantiza a través de crear normas, reglas formales o procedimientos estandarizados desde los

líderes escolares. Se precisa más bien de personas que lideren de manera atractiva y dinámica los procesos educativos para el logro de aprendizajes. En función de ello se sugiere en la formación inicial y continua de educadores y directivos el entrenamiento en habilidades colaborativas asociadas a estos preceptos (INTEGRA, 2015b).

Por su parte, y si bien no es referido directamente por la evidencia, pero si es una proyección a partir de los conceptos propuestos, en la medida que el centro educativo también cuenta con actores que no son solo los profesionales y técnicos que allí laboran, la participación efectiva de la comunidad local y las familias de niños y niñas que asisten a los centros educativos también coadyuva a la realización de tareas conjuntas, al compromiso con los resultados de aprendizaje (Leithwood, 2009).

7. ADMINISTRACIÓN DE CONFLICTOS

La investigación educativa en general ha enfocado su interés en el estudio y tratamiento del conflicto como problema asociado a la convivencia escolar y a las relaciones entre educadores y estudiantes y entre estudiantes (Castro, 2009; González y Rojas, 2004; MINEDUC, 2006b; MINEDUC, 2015b).

La organización educativa en tanto creación humana se ve atravesada por variados elementos que tensionan su quehacer y por tanto a las relaciones entre los sujetos que la integran para el cumplimiento de su tarea institucional. La diversidad de mandatos sociales y culturales (Dubet y Martucelli, 1998) a los que son desafiados los espacios educativos ocasiona que las desavenencias se expresen sin muchas veces saber cómo reconocerlas, analizarlas y resolverlas.

En tanto un conflicto no es resuelto, esto incide en el clima de trabajo, en la comunicación y en el trabajo de los equipos, razón por la que es necesario identificarlo y administrarlo para la mejora institucional. Para ello se revisarán algunas perspectivas teóricas, los tipos y niveles de conflicto, así como los modos más recomendados desde la evidencia práctica para su resolución exitosa.

7.1. Definiciones

Cuando hablamos de conflicto desde una perspectiva tradicional éste suele asociarse a una situación *negativa* en las relaciones interpersonales asociada a la violencia, la destrucción o la irracionalidad. Esta configuración teórica es heredera de la psicología social de la década del 30 que describió el comportamiento conflictivo grupal como disfuncional para los resultados de producción de la organización laboral. Por ello deben identificarse las causas que lo generan y éstas deben ser intervenidas (Robbins y Judge, 2009).

Un punto de vista posterior (el enfoque de las Relaciones humanas) complejizó ese análisis señalando que el conflicto es una consecuencia *natural* de la interacción social en los grupos y organizaciones. Debido a que es inevitable, no puede eliminarse por lo que es aceptado y racionalizado para su uso en pos de la mejora institucional.

En el caso de los centros educativos el conflicto como fenómeno se considera como un elemento intrínseco de su funcionamiento ya que la disposición jerárquica de sus integrantes puede generar disputas de status y roles en tanto existe una cadena de poder establecida desde las instancias centrales de administración del sistema, la gestión de directivos y educadores, como también la relación entre éstos y niños y niñas (Mc Laren, 1995; Fernández, 1994).

El conflicto desde esta mirada tendría funciones positivas como evitar el estancamiento, estimular el interés y la curiosidad y posibilitar la emergencia y cohesión de identidades personales y grupales (Alzate, 1998): “no es la presencia sino la ausencia del conflicto lo sorprendente y anormal” (Dahrendorf, citado en González, 2010: 13).

En términos operativos el conflicto puede ser conceptualizado como una situación o como un

proceso. El conflicto en tanto *situación* se expresa cuando los actores involucrados en él presentan defienden objetivos opuestos o bien buscan simultáneamente el mismo objetivo (Touzard, citado en González y Rojas, 2004).

El conflicto desde esta mirada se produce por incompatibilidad de metas (Boulding, citado en Alzate, 1998), interpretaciones diferentes de los hechos compartidos, desacuerdos respecto a expectativas de comportamiento (Rubin, Pruitt y Hee Kim, citado en Alzate, 1998). El conflicto expresaría una oposición entre al menos dos partes, relativas al estatus, el poder y los recursos.

El conflicto también puede pensarse como un *proceso* que se configura en la interacción entre las partes involucradas. En tanto es un proceso tiene un surgimiento, un desarrollo y un desenlace que va creando una pauta de interacción. Cuando los sujetos se involucran desde la incompatibilidad, experimentan emociones negativas dando paso a un conflicto sentido y por tanto representado a través de ideas (Robbins y Judge, 2009).

Al reconocer el conflicto, las partes involucradas definen de qué se trata éste así como los arreglos posibles, interpretando intenciones explícitas e implícitas de su contraparte. Según Robbins y Judge (2009) en ocasiones los conflictos suben de intensidad cuando una de las partes atribuye intenciones erróneas a la otra y actúa en función de ello.

El conflicto no resuelto puede “escalar” cuando hay emociones que se inhiben, cuando se involucran más actores que las partes directas conformando “bandos” o cuando las personas involucradas no se conocen en profundidad, generando resistencia a abordar las desavenencias (INTEGRA, 2015b).

En este sentido un conflicto puede resultar disfuncional si obstaculiza la mejora institucional, razón por la que se sugiere administrarlo para convertirlo en una oportunidad de innovación, mejorando la toma de decisiones, estimulando la creatividad y la motivación entre los miembros de la organización en torno a la tarea (Funes, 2000).

Esta posible administración de los conflictos para la mejora se podría asociar a una mirada interaccionista más actual relativa a la promoción de los *conflictos* en tanto los grupos muy armoniosos se vuelve con facilidad estáticos y sin motivación para el cambio y la innovación (Dreu y Van de Vliert, citados en Robbins y Judge, 2009). Esta mirada motiva que los líderes de la institución mantengan un cierto nivel mínimo de conflicto que desafíe a los equipos.

Frente a este reto, se postula que los conflictos pueden ser funcionales en la organización en tanto apoyen las metas del grupo y mejoren su desempeño, constituyéndose como un elemento necesario para la transformación de las estructuras, las prácticas y los valores (Funes, 2000).

7.2. Tipos y orígenes de conflicto

Para la administración de conflictos desde una mirada organizacional se sugiere identificar y reconocer sus tipos y fuentes de origen. Los conflictos pueden ser por la *tarea institucional*, por el *proceso* en que realiza ésta o bien por las *relaciones interpersonales* por medio de las cuales se

realiza la tarea. Los conflictos a su vez pueden originarse en la *estructura* de la institución, en las formas de *comunicación* o bien por las características específicas de las *personas* que la componen.

El conflicto asociado a la *tarea* dice relación con las desavenencias entre grupos o personas relativa a los objetivos, contenidos y metas de la labor institucional. En el caso del conflicto en torno al *proceso* éste tiene que ver con la estructura, organización y recursos con los que se realizan los objetivos institucionales.

En el caso específico de la *estructura*, el conflicto se puede originar en torno a la organización de la institución, su tamaño y especialización de sus integrantes. Así por ejemplo mientras más grande sea el grupo y más especializadas sean sus actividades, mayor es la probabilidad de que se expresen conflictos, mientras que ante la antigüedad y baja rotación de sus integrantes es menor. Por su parte, la diversidad de metas entre grupos también es una fuente importante de conflictos, así como los sistemas de evaluación diseñados con el objetivo de que las personas compitan entre sí (Robbins y Judge, 2009)

Relativo a la *comunicación* como parte del proceso de trabajo de los actores ésta puede constituirse en una fuente de conflicto organizacional cuando surgen malos entendidos frente a la intención comunicativa de la otra parte o “ruido” en los canales de comunicación. También pueden generarse conflictos cuando hay poca información sobre las tareas o saturación de información en los canales comunicacionales.

Los *conflictos interpersonales* aluden a las desavenencias entre los sujetos integrantes de una institución, en tanto refieren a sus interacciones cotidianas y en particular a diferencias de personalidad, valores y creencias. Cuando este tipo de conflicto se expresa, se requieren intervenciones tempranas ya que su escalada genera mayor disfuncionalidad en la institución, así como afecta la convivencia cotidiana entre los actores (Medina, Munduate, Martínez, Dorado y Mañas, 2004).

En el caso de los conflictos en torno a la tarea, proceso, estructura y canales de comunicación si se mantienen en niveles moderados pueden ser funcionales para gestionar procesos de innovación, ya que estimulan el análisis, la creatividad y la innovación (Robbins y Judge, 2009).

7.3. Niveles del conflicto

Ahora bien los conflictos pueden presentarse en diversos niveles de la estructura organizacional. Pueden desplegarse por ejemplo a nivel interpersonal en tanto ocurre entre personas, siendo la mayor parte de la teoría sobre negociación y mediación recomendada para resolución de conflictos en este nivel (Alzate, 1998; Torrego, citado en MINEDUC, 2006b).

El conflicto también puede expresarse entre grupos al interior de una organización, o bien entre diversas organizaciones o grupos ampliados constituyéndose como conflicto intergrupalo. Los conflictos pueden evidenciarse de forma simultánea al interior de un grupo y entre grupos. El conflicto en este sentido puede expresarse en el caso de los centros educativos entre personas del

mismo estamento (pares, como educadores, niños y niñas, apoderados, equipo directivo), entre personas de estamentos distintos, o entre un centro educativo y otro.

7.4. Intenciones para el manejo del conflicto

Las personas al advertir la presencia de un conflicto presentan intenciones para enfrentarlos. Así por ejemplo algunos sujetos privilegian *competir* buscando satisfacer sus propios intereses ante la resolución de conflictos. Otros prefieren *colaborar* y buscar resultados que beneficien a las partes, mientras que otros optan por *evitar* a las personas con las que reconocen tener un conflicto.

La *acomodación* por su parte, implica que la persona para resolver el conflicto prioriza los intereses de la contraparte para que la relación se mantenga, mientras que en la intención del *compromiso* parte del conflicto intenta consentir y compartir los resultados cediendo beneficios propios (Thomas y Kilman, citados en MINEDUC, 2006b).

7.5. Conflictos y condiciones de los centros para su administración.

Existen diversas maneras de administrar los conflictos para su posible resolución pacífica. Recordemos que los conflictos bajo la perspectiva interaccionista puede ser intencionado para la innovación y sinergia institucional y bajo la mirada de las relaciones humanas es parte de toda comunidad humana (MINEDUC, 2016).

Sin embargo, en muchas ocasiones estas perspectivas y por consiguiente sus posibilidades de abordaje no son las habituales para definir y enfrentar las disputas entre los actores educativos, razón por la cual desde la intervención educativa se han utilizado para la administración de conflictos técnicas que invitan a analizar las desavenencias desde una óptica positiva sobre su emergencia y por tanto para la expresión de los desacuerdos.

De este modo la administración de conflictos para su resolución pacífica se constituye en un conjunto de técnicas las que para su implementación tienen que considerar las capacidades y condiciones tanto de los actores institucionales como de la misma estructura organizacional de un centro educativo (MINEDUC, 2006b; MINEDUC, 2015b, 2016). INTEGRA señala en función de ello reflexionar en torno a las habilidades comunicacionales, al liderazgo, a la capacidad de trabajo en equipo, a la empatía y a la disposición a cambiar comportamientos y actitudes (INTEGRA, 2015b).

MINEDUC (2016) propone para esta conceptualización una orientación basada en la pedagogía de la *confianza* asociada a los siguientes preceptos que guiarán el quehacer educativo en torno a la convivencia y en particular a la expresión del disenso.

- Se indica que una comunidad educativa que puede administrar los conflictos que se le presentan permite la expresión de opiniones con libertad para promover la autonomía y responsabilidad de los sujetos que integran la institución.
- La comunidad genera un clima de acogida cordial, afectuosa, de inclusión y de no discriminación,

en la que los grupos son abiertos y respetan sus desacuerdos. Esto favorece la confianza, la solidaridad y la equidad educativa.

- La comunidad genera espacios y canales de participación tanto para los equipos que trabajan al interior del centro educativo, como para las familias, niños y niñas que atienden y se benefician de su labor. Las familias son consideradas como colaboradoras de la función educativa y en función de ello son invitadas a participar en las propuestas de formación y desarrollo institucional.
- Lo anterior supone que tanto el Proyecto Educativo Institucional como los Manuales de Convivencia son elaborados para y con la comunidad en su conjunto. En específico además los reglamentos y normas son consensuadas y explícitas, favorecen el bien común y crean mecanismos para administrar los conflictos pacíficamente.
- Las sanciones asociadas a las faltas cometidas por algún integrante de la comunidad tienen el carácter de reparar al colectivo. En tanto reparan a la comunidad se aprende de la experiencia para situaciones posteriores.

7.6. Técnicas de administración de conflictos

Desde las partes involucradas sin ayuda de terceros se han descrito distintas estrategias de administración de los conflictos tales como:

Conversación entre las partes involucradas para identificar el problema y resolverlo por medio de una discusión abierta. Para ello se sugiere considerar las razones del conflicto, sus niveles y recalcar permanentemente la valoración de las personas en sus características y habilidades y la necesidad de administrar el dilema con el objetivo de trabajar juntos (Robbins & Judge, 2009).

Esta técnica se asocia a la Negociación de Desacuerdos en las que las partes involucradas reconocen el conflicto y están dispuestos a considerar la perspectiva del otro ya que cada uno confía en las intenciones de la contraparte (Arón, Machuca et. al, 2002).

Cuando el conflicto está asociado a la estructura y proceso del trabajo se propone la creación por parte del equipo directivo de *metas compartidas* que no puede alcanzarse sin la cooperación de cada una de las partes en conflicto. Para ello se sugiere el *rediseño de tareas y roles* de las partes involucradas o la *expansión* de recursos materiales y humanos del centro educativo cuando el conflicto dice relación con su déficit (Robbins & Judge, 2009).

Ahora bien cuando el conflicto no logra administrarse por las partes involucradas de manera autónoma se sugiere la ayuda de terceros. Este tipo de intervención proviene en general de modelos de administración de conflictos en el ámbito de la justicia reparatoria, transicional o bien del ámbito familiar. Sus preceptos han sido adaptados para la intervención en centros educativos desde hace al menos una década en el ámbito nacional (MINEDUC, 2000; Castro, 2009).

La intervención de terceros se recomienda cuando las personas o grupos no han podido resolver sus diferencias a través de las técnicas de administración directa. Existen cuatro modelos básicos de este tipo de intervención tales como el arbitraje, la conciliación, la consultoría y la mediación (MINEDUC, 2006b, 2016).

Conciliación: En esta técnica un tercero de confianza constituye un vínculo de comunicación entre las partes. Participa en la búsqueda de argumentos, interpreta mensajes y persuade a las partes para que lleguen a acuerdo.

Arbitraje: En esta técnica un tercero actor con autoridad reconocida por las partes dicta un acuerdo que le parece justo en relación al conflicto presentado. Puede ser voluntario (solicitado por las partes) u obligatorio (impuesto a las partes por la fuerza de ley o un contrato). El rol de tercer actor puede la directora, una educadora o bien otro actor escolar respetado por las partes.

A través de un diálogo franco, respetuoso y seguro, el tercer actor escucha atenta y reflexivamente las posiciones, intereses e intenciones de las partes, antes de determinar una salida justa a la situación planteada. Para ello debe resguardar la dignidad y derechos de las partes, el restablecimiento de la relación, proponer una salida justa al problema y reparar el posible daño implicado en el conflicto si este escaló de manera disfuncional para el centro (MINEDUC, 2006b).

Mediación: en esta técnica de resolución de conflictos un tercero neutral facilita una solución negociada. Se recomienda cuando la intensidad del conflicto es moderada y cuando las partes están motivadas a su resolución. Se utiliza cuando las partes involucradas en una controversia no se perciben en condiciones de negociar y buscan, voluntariamente, a un mediador o una mediadora, que represente imparcialidad para las partes involucradas y les ayude a encontrar una solución (Torrego, citado en MINEDUC, 2006b).

7.7. La mediación como técnica de administración de conflictos en los centros educativos

La mediación se recomienda cuando las partes deben continuar con su relación, aunque quieran distanciarse, cuando las partes se sienten incómodas, cuando el conflicto afecta a más personas más allá de las partes y cuando hay voluntad de resolver el conflicto. Se caracteriza por la voluntariedad de las partes, el reconocimiento de la solidaridad que las unen, la cooperación y búsqueda de una solución compartida y la confianza en el cumplimiento voluntario de los acuerdos tomados (MINEDUC, 2006b; INTEGRA, 2015b).

El mediador posee un rol fundamental y por lo tanto requiere de ciertas cualidades para su labor tales como la empatía, la imparcialidad y la confidencialidad. Puede ser pasivo o activo, en tanto el primero interviene mínimamente, privilegiando la comunicación directa entre las partes o como un fiel transmisor de posturas. Efectúa reuniones conjuntas y la presión la efectúa cada parte sobre la otra, no el mediador (Viveros, 2003). En el caso del mediador activo, éste interviene de manera más intensa en tanto vía exclusiva de comunicación. Efectúa reuniones por separado asumiendo un rol más dinámico y su objetivo es que las partes vuelvan a escuchar y a comunicar sus respectivos intereses.

Para realizar un proceso de mediación eficaz es necesario considerar las siguientes fases (Viveros, 2003; MINEDUC, 2006b, 2016):

- Preparar el escenario a través de la recopilación de la información necesaria de los antecedentes de las partes, como también acerca de la controversia que mantienen.
- Comprender a las partes y las cuestiones en controversia identificando los niveles, fuentes y tipos de conflicto. Para ello se debe considerar tanto la información verbal de las partes como los sentimientos y emociones asociadas en torno al conflicto.
- Búsqueda de alternativas: a través de la identificación de áreas de acuerdo. Puede ser vía lluvia de ideas, con acuerdos de principios generales y luego se acotan los detalles del acuerdo.
- Logro del acuerdo: éste tiene que estar bien fundamentado y equilibrado para las partes, se asume con carácter permanente, y suficientemente claro para su interpretación. Se sugiere que los escriban las partes involucradas.

Por último, existen circunstancias de orden legal en que las técnicas de administración de conflictos no son las recomendadas porque los conflictos son considerados como situaciones que afectan los derechos humanos, la dignidad de las personas y riesgo vital. Para ello la legislación nacional actual indica la intervención de tipo jurídico en la que el centro educativo es más bien conminado a denunciar y acompañar desde sus propias tareas específicas a las personas afectadas (situaciones de maltrato físico/psicológico, discriminación, abuso laboral/sexual, delitos) (MINEDUC, 2015b)

8. PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN

La implementación de cambios asociados a la mejora institucional supone importantes desafíos para los centros educativos. Es por ello que se recomienda realizar procesos graduales de modificación de prácticas de gestión cuando los objetivos de mejora de resultados son diseñados desde la administración central (nivel macrosistema), la dirección local (mesosistema) o la gestión misma del aula (microsistema).

Para que este desafío sea posible, además del interés de las personas por modificar sus prácticas, tener las habilidades y conocimientos técnicos para ello, se requiere la planificación y organización de la institución educativa en torno a metas claras, a las acciones a implementar y la evaluación permanente de los procesos. Revisaremos a continuación las principales nociones asociadas a la Planificación de los centros educativos desde una mirada de gestión en la que la idea de Organización será usada como competencia necesaria para la tarea de planificar estratégicamente.

8.1. Planificación como factor de mejora educativa

El estudio de los centros educativos efectivos en el mundo anglosajón ha demostrado que la gestión efectiva del aprendizaje y la enseñanza se basa en el planeamiento sistemático del centro y del aula (Mortimore, 1993). La planificación supone la intención de llevar al centro educativo en una dirección determinada que no mantenga el status quo por lo que la planificación se concibe como un proceso continuo, no espontáneo ni esporádico (Hargreaves y Hopkins, citados en Mortimore, 1993).

En la medida que está pensada para dirigir el cambio de la institución, la planificación se constituye en un instrumento fundamental para un liderazgo centrado en el aprendizaje (Leithwood, Day, Sammons y Hopkins, citados en Martín et al., 2013), y en el hito de despegue para los proyectos de mejora de los centros educativos (Davies y Ellison, Shipman, Bush y West- Burnham; citados en Trunk, 2013).

En este sentido las metas del centro educativo, en tanto variable mediadora sobre los resultados de aprendizaje, interactúan de manera consistente con el liderazgo directivo (Hallinger y Heck, citados en Leithwood, 2009), razón por la que proponer, organizar e implementar propósitos y orientaciones son considerados como una meta decisiva y desafiante para las prácticas personales y para los esfuerzos colectivos de los equipos con el objetivo del mejoramiento.

Las evidencias reportadas por Leithwood (2009) sugieren que el establecimiento de metas contribuyen a la efectividad de la centro educativo, en la medida que las personas están conscientes de ellas, las perciben como claras, significativas, útiles, actuales, congruentes con las orientaciones locales y que reflejan importantes valores educativos. A estas metas o propósitos también se les ha llamado “metas significativas” o “visión y metas compartidas” (Reynolds citado en Leithwood, 2009).

En función de lo anterior, la variable “planificación escolar asociada al diseño de metas” en tanto

“medios explícitos utilizados para decidir respecto de la misión y las metas y de las acciones que deben emprenderse para su cumplimiento” contribuyen a la efectividad de los centros educativos, ya que logran articular las necesidades locales con las metas territoriales o centralizadas del sistema escolar (Mortimore, 1993).

En el ámbito nacional no tenemos evidencia suficiente para sostener estas hipótesis. Al respecto contamos con la investigación de Ahumada, Galdames, González y Herrera (2009) que indican que a propósito de la realización de un proceso de evaluación en gestión institucional, los equipos directivos valoran en términos generales la planificación para el desarrollo de este proceso, en tanto organización del tiempo de trabajo, pero no es una práctica sistemática incorporada y empoderada en su quehacer sino que más bien funciona como una reacción antes los imperativos dispuestos por el sistema nacional.

8.2. Definiciones

Por planificación podemos entender tanto el proceso mismo de tomar decisiones entre diferentes alternativas frente a necesidades de desarrollo institucional como al instrumento o herramienta técnica que permite proyectar acciones, implementarlas y evaluarlas. En el caso específico de la planificación educativa la orientación de este proceso debe ser en relación a los cambios curriculares y las prácticas docentes como a las estructuras organizativas y a los procesos necesarios para apoyar los cambios (Robertson, Wohlstetter y Mohrman; Spillane; Robinson, Pont, citados en Martín, Mominó y Carrere, 2013).

Para INTEGRA la Planificación, que incluye la Organización como competencia necesaria, se constituye como la capacidad para “establecer metas, gestionar y distribuir adecuadamente recursos, personas y tiempo, estableciendo prioridades y responsabilidades, y realizando seguimiento del cumplimiento de los objetivos institucionales” (INTEGRA, s. f.).

Para Ander-Egg (1993), la planificación consiste en un proceso de “elección y selección entre cursos alternativos de acción con vistas a la asignación de recursos, con el fin de obtener objetivos específicos sobre la base de un diagnóstico preliminar que cubre todos los factores relevantes que pueden ser identificados” (p. 37). Similar perspectiva plantea Stoner (citado en Aguilar, 2000) quien la define como el procedimiento para establecer metas y elegir medios para alcanzarlas. Por su parte, Goodstein, Nolan y Pfeiffer, citados en Drivas, 2006) indican que la planificación es el proceso de establecer objetivos y escoger los medios apropiados para lograrlos antes de emprender la acción.

La planificación también puede ser descrita como un instrumento tal como lo plantean Alvarado, Cedeño, Beitia y García (1999) quienes la definen como “herramienta técnica para la toma de decisiones, que tiene como propósito facilitar la organización de elementos que orienten el proceso educativo” (citados en Espinoza y Velis 2014: 18). Para ello se define lo que hay que hacer (objetivos), quienes tendrán que hacerlo (estructura) y cómo deberá hacerse (procedimientos organizativos).

Para ello la investigación educativa considera los fundamentos de la planificación estratégica asumiendo que las instituciones educativas además de ser organizaciones en torno a una tarea, se componen de estructuras sociales en las que se pone en juego “sentimientos, deseos, pensamientos y costumbres de los miembros de la organización”, que difícilmente pueden ser mecanizables (Fuster, 2008: 1)

La planificación estratégica es un proceso metodológico que tiene como finalidad promover en el centro educativo la previsión de acciones bajo la perspectiva del cambio continuo. Para Martín (citado en Fuster, 2008) se constituye como el proceso de evaluación sistemática, en la que se define una serie de objetivos a medio y largo plazo, los que son evaluables y por los cuales se desarrollan estrategias para la consecución de esos objetivos.

La planificación es un sistema abierto que oriente una ruta para el centro educativo en un período de trabajo, y en un contexto en el que se requiere prever acciones ante un contexto cambiante y desafiante. Es útil para avizorar los cambios en un entorno de incertidumbre promoviendo la proactividad institucional (Mintzberg y Brian, citado en Fuster, 2008) a través del análisis de los factores, internos y externos, que influyen en el centro y que servirá como herramienta de gestión para efectuar mejor el trabajo.

En tanto considera estos factores, la organización educativa puede contrastar los resultados obtenidos en función de los objetivos previamente planteados y las acciones emprendidas. Sus integrantes, directivos, educadores, comunidades, diseñan y conocen estos objetivos buscados y por lo tanto se esfuerzan en lograrlos de manera colectiva. Si bien la comunidad se hace cargo de manera conjunta de este proceso, la planificación estratégica se enmarca en un estilo de dirección que ordena racional técnicamente un ideario institucional.

8.3. Niveles de la planificación

La planificación educativa es un proceso en el que se analizan, diseñan e implementan acciones y actividades para lograr procesos educativos de calidad y resultados pedagógicos deseados. Estas nociones permiten comprender diversos niveles de la planificación en el sistema educativo. Por un lado, la planificación educativa a nivel nacional, por otro la planificación de los centros educativos en términos locales y, por último, la planificación o gestión del aula por parte de los educadores.

Relativo a la primera, la planificación centralizada, consiste en el diseño de los planes y programas para las diversas instituciones del conjunto del sistema. En el mundo anglosajón se comienza a realizar desde hace más de un siglo (Beresford, 1994), mientras que en América Latina su despliegue es desde la mitad del siglo XX (Aguerrondo, 1990).

En este nivel general o del macrosistema la planificación se constituye en un intento de aplicar procesos racionales al cambio y desarrollo educativo, cuestión que supone decisiones operativas (recursos materiales, estructura) e ideológicas (valores, sentidos) para su concreción. Su definición está asociada a los proyectos nacionales pedagógicos así como al rol del Estado en su elaboración, acompañamiento y evaluación (Goddard y Leask citado en Mortimore, 1993).

En el caso de la planificación institucional o del mesosistema, ésta supone un esfuerzo coordinado por parte de las comunidades escolares para la realización de metas compartidas a partir de la definición de líneas base, creación de objetivos, diseño de planes asociados, ejecución de acciones y evaluación de éstas. En la medida que es coordinado se retroalimenta de las prácticas pedagógicas de los educadores como del quehacer administrativo de los equipos directivos. La planificación institucional orienta la acción pedagógica dentro y fuera del aula, organiza el trabajo a corto, mediano y largo plazo en base a un diagnóstico, permite claridad en los objetivos y tareas, así como una mejor utilización del tiempo, las estrategias y los recursos.

Para INTEGRA este nivel de planificación se asocia tanto a las directrices de la institución a nivel centralizado y el trabajo de sus diversos departamentos nacionales como a la organización del tiempo educativo *a largo plazo* en tanto estructura el trabajo de los centros educativos en planes anuales. Para ello debe considerar tanto el concepto de niño y niña, los fundamentos curriculares del trabajo educativo y las características particulares de cada comunidad educativa donde se implementa esta organización (INTEGRA, 2016c).

Relativo a la gestión del aula, la planificación del docente se ubica en el nivel más minucioso y preciso de la planificación educativa propiamente tal. Maldonado, Daruache y Montes (1993) la describen como el instrumento con el que los educadores reflexionan, prevén actividades, experiencias, recursos y diseñan ambientes necesarios para el aprendizaje con el fin de garantizar el cumplimiento de objetivos pedagógicos en tiempos determinados. En el caso particular de INTEGRA este nivel de planificación se asocia a la organización del tiempo educativo *a corto plazo* en tanto estructura el trabajo pedagógico diario de los actores educativos en su conjunto en el aula (INTEGRA, 2016c).

8.4. Principios de la planificación

Para que la planificación educativa pueda tener éxito se deben considerar ciertos principios que orientan el proceso de su elaboración de la misma tales como la flexibilidad, el compromiso, la racionalidad, la continuidad, la unidad, la inherencia y la estandarización. Estos principios favorecen el desarrollo de los planes, el abordaje de situaciones emergentes, permitiendo que la planificación educativa no sea solo un ejercicio analítico sino más bien una labor eminentemente práctica.

La *flexibilidad* refiere a la posibilidad de cambio de acciones, estrategias o recursos si surgen eventos inesperados durante el desarrollo de la planificación. La planificación tiene que diseñarse permitiendo posibles adaptaciones y por tanto se orienta situacionalmente gracias a la integración de los aportes de los educadores y la comunidad, considerando las características y necesidades de esta última y las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso educativo (Requeijo citado en Espinoza y Velis, 2014).

Por su parte, el *compromiso* está relacionado con la responsabilidad de diferentes actores educativos que participan en el proceso de planificación, en tanto esfuerzo compartido y coordinado de acciones. Los equipos directivos en este sentido tienen la función de articular la tarea de las

personas para el logro de los objetivos. Este esfuerzo coordinado implica clarificar los roles para que los participantes comprendan la función a realizar.

En cuanto a la *racionalidad*, ésta refiere a las consideraciones sobre la viabilidad de las propuestas, por lo que implica la realización de asociaciones entre las situaciones, el análisis de sus determinantes y la reflexión sobre las posibles consecuencias de las estrategias decididas. Munch y García (citado en Espinoza y Velis, 2014) agregan que la idea central de la planificación es la racionalidad, en tanto elección consciente de las mejores alternativas y la utilización de los recursos para alcanzar la eficiencia de los objetivos.

La *continuidad* consiste en la prosecución de la planificación para el logro de los objetivos propuestos. En el caso de las instituciones educativas, en tanto se renuevan constantemente en relación al ingreso de estudiantes, las metas no son abandonadas; en la medida que se cumplen se buscan nuevas metas. Gento (citado en Espinoza y Velis, 2014) considera que la innovación es posible en un marco de continuidad institucional relativa a los procesos y las estructuras necesarias para su implementación. En este sentido, la continuidad en la planificación requiere estabilidad en los equipos directivos, de los educadores y de los trabajadores de la institución en general.

La *unidad* consiste en intensificar, conectar esfuerzos y recursos para obtener los mejores resultados. Al respecto, Caranza (citado en Espinoza y Velis, 2014) plantea que la unidad de todos los entes involucrados permite controlar cualquier eventualidad que se presente en el tiempo requerido, identificando cualquier desvíos en la ruta institucional establecida y tomando acciones correctivas necesarias.

En el caso de la *Inherencia* consiste en la visualización correcta y objetiva de la planificación, en la pertenencia para el incremento de la calidad y en la no improvisación de soluciones. Por último, la *estandarización* consiste en la facilitación de los procesos necesarios para resolver las problemáticas a través del establecimiento de criterios de acción generales para prevenir posibles cambios de la planificación inicial (Caranza, citado en Espinoza y Velis, 2014).

8.5. Fases de la planificación

Según lo revisado, se advierte la importancia que tiene la planificación en la labor educativa y la participación de todos los actores en ella. También es relevante que se realice adecuadamente para garantizar el éxito de la calidad educativa. Decíamos que planificar implica asumir posiciones y tomar decisiones para prever con anticipación lo que se realizará en el centro educativo, proyectando objetivos, plazos y recursos; de modo que se logren los fines y propósitos con mayor eficacia y coherencia. Para planificar estratégicamente Fuster (2008) sugiere ciertas fases de acción las que a su vez se retroalimentan por lo que la planificación se desarrolla a través de un proceso en espiral (Trunk, 2013):

Fase de ensimismamiento:

- Conocer informaciones sobre los procesos relevantes en la institución educativa (indicadores de eficiencia, matrícula, características demográficas de la comunidad)

educativa, redes y servicios con los que cuenta). Esto se utilizará para definición del futuro deseado del centro.

Fase de asimilación:

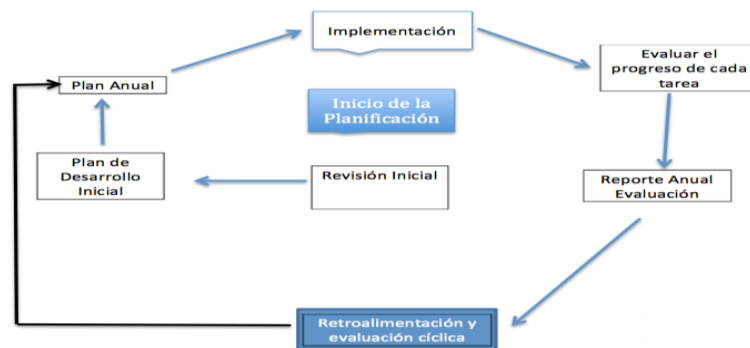
- Definir el escenario futuro del centro a mediano y largo plazo, estableciendo la misión, visión, valores comunes y principios estratégicos del centro educativo. Esto formalizará el proyecto institucional que lo diferenciará de otras instituciones.
- Crear plan de comunicación interno y externo sobre este proceso para promover la participación y el compromiso de la comunidad educativa, con el fin de informar y reforzar los objetivos estratégicos.

Fase de acoplamiento

- Analizar fortalezas y debilidades (análisis interno) y amenazas y oportunidades (análisis del entorno) y poder definir objetivos estratégicos alcanzables que guiarán la actuación de la organización de forma coherente con su entorno y sus necesidades.
- Diseñar estrategias, responsables y estructuras organizativas para el logro de los objetivos estratégicos. Las estrategias cumplen la principal función de priorizar los objetivos y los responsables y estructuras (espacios, tiempos, recursos) permitirán llevarlos a cabo.
- Diseñar un sistema de seguimiento para evaluar de manera sistemática la implementación de objetivos y estrategias, con el fin de retroalimentar el proceso. Para ello se deben definir estándares para comparar y ajustar objetivos y resultados alcanzados.
- Analizar y ajustar las decisiones tomadas a través de la implementación de estrategias “correctoras”.

Considerando que la planificación es un proceso continuo y en espiral (Trunk, 2013) propone el siguiente diagrama para explicar su implementación:

Diagrama 2: Proceso de Planificación Estratégica



9. SÍNTESIS DE CONCEPTOS

Luego de realizada la revisión de conceptos es posible indicar que la evidencia nacional e internacional señala de manera consistente que los factores de Liderazgo, Convivencia (que incluye la administración de conflictos), Comunicación², Trabajo en Equipo o Colaborativo y Planificación son aspectos claves de la mejora escolar en centros educativos. Es por ello que la formación continua de personas y equipos plantea como desafío el diagnóstico y mejora de estos procesos como tarea de las comunidades educativas en su conjunto.

Podemos indicar que en la evidencia internacional tanto el Liderazgo como la Comunicación, la Planificación y el Trabajo Colaborativo se asocian a la mejora de objetivos institucionales asociados a procesos de cambio y mejora en centros educativos, mientras que, aspectos como la Convivencia y el Clima escolar incidirían en los procesos y resultados de aprendizaje en el ámbito latinoamericano y nacional.

En el caso de la evidencia internacional las investigaciones han abordado con mayor énfasis aspectos asociados al Liderazgo, la Planificación y la Convivencia a nivel centralizado y local con métodos de investigación que permite algún tipo de generalización de resultados a otros centros de similares características. En el caso de las variables de Comunicación y Trabajo Colaborativo se han revisado en espacios locales e institucionales de modo cualitativo y con evidencia algo más restringida en cuanto a su aplicación a otros niveles del sistema educativo.

En función de lo anterior advertimos que la mayor parte de las teorías e investigaciones revisadas dan cuenta de estas variables de proceso en espacios escolarizados con niños, niñas y jóvenes, incluyendo de modo tangencial a las familias y otros actores que participan de la comunidad educativa, tales como redes y centros de apoyo. A lo anterior se agrega la dificultad inicial para el uso de los conceptos en centros educativos que atienden a la primera infancia y por tanto a sus procesos de gestión y liderazgo para la mejora, ya que no han sido comprobados en su utilidad en la investigación en educación parvularia.

A pesar de ello y gracias a la utilidad de la teoría para reflexionar en torno a procesos de gestión institucional es posible sintetizar algunos aspectos que podrían ser útiles para la formación continua en INTEGRA y que ya han sido integradas en sus insumos institucionales (INTEGRA, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2016c, 2016d).

² La Retroalimentación al ser un componente del proceso de Comunicación se incluye en esa variable.

9.1. ASPECTOS DIFERENCIADOS Y COMUNES DE LOS MODELOS DE LIDERAZGO Y PERTINENCIA CON INTEGRA

Para esquematizar los énfasis y roles asociados a los actores de la comunidad escolar de cada uno de los liderazgos revisados en esta sistematización, podemos señalar los siguientes aspectos que podrían ser de utilidad para el trabajo de INTEGRA a propósito de su labor educativa:

LIDERAZGO/ DIMENSIONES	PEDAGÓGICO	DISTRIBUIDO	APRECIATIVO
Énfasis	a) Se centra en la mejora del <i>proceso de enseñanza/aprendizaje</i> (proceso y resultados) a través de la planificación, ejecución y evaluación de la tarea pedagógica.	a) Se centra en la <i>distribución de tareas</i> para el logro de resultados a través de la movilización del trabajo en equipo y las responsabilidades compartidas a través de la colaboración planificada.	a) Se centra en el <i>proceso de trabajo</i> a través de la visualización de lo mejor (apreciación de los talentos, recursos, cualidades, entre otros) de los equipos y de las personas en pos de la mejora de procesos.
Rol de Directoras de salas cuna y jardines infantiles	b) La gestión se centra en generar ambientes y condiciones de trabajo que tienen como foco el <i>currículum</i> .	b) La gestión es sobre las condiciones de <i>participación</i> y <i>comunicación</i> de las distintas fuentes de liderazgo (personas y/o situaciones en que surgen distintos liderazgos).	b) La gestión destaca y favorece las cualidades de los integrantes del centro generando un <i>ambiente laboral positivo</i> . c) A diferencia de los anteriores liderazgos, en el liderazgo apreciativo el rol del equipo directivo ³ tiene mayor responsabilidad en la generación del estilo apreciativo en la institución.

³ En el caso de INTEGRA, se trata de las Directoras de salas cuna, jardines infantiles, salas cuna y encargadas de MNC.

<p>Rol de los Equipos educativos</p>	<p>c) Los equipos educativos planifican, ejecutan y evalúan la <i>tarea pedagógica</i>.</p> <p>d) Gracias al rol del equipo directivo, el equipo docente se vuelve <i>más activo/reflexivo</i> en las distintas tareas del <i>proceso pedagógico</i>⁴.</p>	<p>c) Los equipos educativos <i>colaboran</i> en la realización de las tareas del centro.</p> <p>d) Ejercen liderazgo en distintas tareas de manera <i>coordinada</i>.</p>	<p>d) Los equipos educativos participan de la indagación para analizar sus capacidades y construir un proyecto con <i>visión institucional</i> común.</p>
---	---	--	---

En la Política de Calidad Educativa de INTEGRA el Liderazgo se asume como un proceso compartido por todos los trabajadores y trabajadoras, focalizado en primera instancia en el logro de la misión institucional.

Las directoras en los jardines infantiles⁵ se centran en diversos aspectos, entre ellos el currículo, el bienestar y protagonismo de los niños y las niñas, los procesos y resultados de aprendizaje significativo, la toma de decisiones, el trabajo con la familia y la comunidad y la resolución de conflictos propios del trabajo con personas. Además, el contar hoy con una mayor cantidad de educadoras de párvulos en el trabajo directo con niños y niñas, enriquece aún más el trabajo pedagógico, genera trabajo colaborativo con todo el equipo educativo y resalta la labor que ya realizan las asistentes de párvulos.

El liderazgo pedagógico es crucial en el trabajo de todo el equipo educativo del jardín infantil, puesto que pone al centro del quehacer cotidiano las prácticas pedagógicas de calidad. Requiere de la mediación de aprendizajes de niños, niñas y adultos; de un proyecto curricular construido participativamente y pertinente a cada comunidad educativa, que se concrete día a día en cada una de las aulas, en experiencias educativas que permitan el desarrollo pleno y felicidad de los niños y niñas.

Además, este tipo de liderazgo, al estar fuertemente enfocado en los aprendizajes, requiere de espacios para realizar una reflexión crítica y efectiva a la hora de planificar y evaluar el proyecto curricular y su concreción en cada una de las aulas, incorporando y mejorando los elementos curriculares que posibilitan los aprendizajes, considerando las características y necesidades de los niños, niñas y su contexto. De esta manera, el liderazgo pedagógico en INTEGRA, considera el Proyecto Educativo Institucional (PEI) como eje articulador del quehacer educativo, incorporando especificidades del referente curricular institucional que guiarán las decisiones más pertinentes para

⁴ En el caso de INTEGRA, se refiere a que gracias a las Directoras, el equipo pedagógico (Directora, Educadora y Agentes) se vuelve más activo/reflexivo en las distintas tareas del proceso pedagógico.

⁵ Al utilizar este término se hace referencia indistintamente a salas cuna y jardines infantiles.

cada jardín infantil, todo permeado por el trabajo colectivo, coordinado y articulado mediante una comunicación fluida entre los distintos trabajadores de los jardines y su entorno.

El liderazgo distribuido en el equipo del jardín infantil, consiste en desarrollar y conocer las capacidades de cada uno de sus integrantes para poder distribuir de manera eficiente la organización del trabajo, promoviendo la colaboración para movilizar a cada una de las integrantes del equipo en una visión compartida, para compartir responsabilidades a nivel de jardín infantil y al interior de cada aula, por ejemplo a través del proyecto de gestión y del proyecto curricular del PEI.

Es necesario generar espacios para que surjan nuevos liderazgos y potenciar los ya existentes (sacándoles el mejor provecho en función de la gestión pedagógica de los jardines infantiles), considerando los talentos y capacidades específicas de cada persona, por lo que se requiere que directoras y educadoras de cada nivel confíen en las capacidades y creatividad de su equipo para esta distribución, además de contar con condiciones institucionales que permitan desarrollar estos liderazgos (por ejemplo, tiempos y espacios, instancias de reconocimiento y retroalimentación, entre otros).

El liderazgo apreciativo potencia una cultura positiva y creativa, focalizándose en fortalecer la confianza, el respeto y las relaciones afectivas positivas en trabajadores, trabajadoras y equipos. De esta manera, reconocer y potenciar las buenas prácticas y enfocarse en el quehacer del jardín infantil. Requiere que cada persona y cada equipo reconozcan sus propias competencias y la de los demás para valorarlas como un aporte a la diversidad del trabajo colectivo. Un líder apreciativo genera la emergencia de habilidades en las personas y en los equipos a partir de reconocer talentos y capacidades en diversas situaciones. La retroalimentación y reconocimiento en este punto es un elemento importante a considerar y son procesos que se han abordado en INTEGRA tanto en el quehacer de los y las trabajadoras como en instancias de aprendizaje.

Relativo a *aspectos comunes* de los tipos de liderazgo revisados, que pueden ser útiles para avanzar hacia el logro de la misión institucional de INTEGRA, podemos señalar los siguientes elementos:

Trabajo en Equipo	a) Los tres tipos de liderazgo suponen el <i>trabajo colaborativo</i> de los actores de la sala cuna, el jardín infantil y las modalidades no convencionales. Aun cuando el énfasis sea la tarea educativa (Liderazgo Pedagógico), la coordinación y distribución de éstas (Liderazgo Distribuido) o el ambiente relacional positivo (Liderazgo Apreciativo), esto logra realizarse gracias a la participación y compromiso de la comunidad educativa en su conjunto.
Facilitación de equipos directivos	b) Los tres tipos de liderazgo son facilitados por la Directora con la colaboración de los equipos pedagógicos (educadoras y asistentes de párvulos). En el caso del Liderazgo Apreciativo estas habilidades se asocian a la <i>retroalimentación</i> de capacidades, mientras que en el caso del Liderazgo Distribuido y Pedagógico suponen la <i>comunicación</i> sobre <i>tareas laborales</i> específicas, cuestión que implica el despliegue de habilidades específicas para la gestión de equipos y personas.

Resultados favorables en el proceso de mejora institucional	c) Los tres tipos de liderazgo revisados tienen consecuencias similares en la mejora educativa según la evidencia revisada. Al concentrarse en las tareas efectivamente realizadas en el trabajo docente, gestionan la labor concreta del aula. Esto a su vez repercute en el <i>aprendizaje</i> de las y los educandos y en la <i>motivación</i> de las educadoras y asistentes de párvulos en su quehacer educativo.
--	--

9.2. ASPECTOS ÚTILES SOBRE COMUNICACIÓN PARA EL TRABAJO DEL JARDÍN INFANTIL

Sobre la variable Comunicación que podrían ser de utilidad para el trabajo de INTEGRA a propósito de su labor educativa se puede sintetizar lo siguiente:

Comunicación/ Dimensiones	Comunicación desde la Teoría de Sistemas	Comunicación Efectiva	Comunicación Asertiva
Nivel de análisis	a) Modelo general para comprender la comunicación humana	a) Modelo teórico para la mejora de la comunicación en <i>instituciones</i>	a) Modelo teórico para la mejora de la comunicación <i>interpersonal</i>
Foco	b) Transferencia y comprensión de <i>significados</i> en un sistema abierto c) Modos de <i>interacción</i> entre componentes de un sistema que sustentan una realidad compartida	b) <i>Visión compartida</i> en torno al proyecto institucional. c) Articulación efectiva entre intereses personales y proyecto educativo.	b) Conducta individual asertiva: proactividad, respeto por los derechos
Intervención	d) Análisis de los elementos del sistema	d) Mejora de los <i>canales</i> de comunicación y de los procesos de <i>retroalimentación</i> a nivel organizacional y grupal	c) Entrenamiento en <i>habilidades</i> sociales

En la Política de Calidad Educativa de INTEGRA, la comunicación es fundamental para enriquecer los ambientes humanos educativos y laborales, puesto que permite establecer relaciones afectivas positivas en el marco de una convivencia bientratante y comprender el significado de la tarea educativa que se realiza, identificando el rol de cada trabajador y trabajadora, como agentes de cambio social que aportan al logro del desarrollo pleno y felicidad de niños y niñas, y promoviendo relaciones afectivas positivas en las que se construyen aprendizajes significativos en niños, niñas y adultos.

La comunicación tiene una fuerte incidencia en que las personas incorporen objetivos de la institución y hagan sinergia entre sus intereses y la cultura institucional. Esta comunicación se da muchas veces mediante procesos de retroalimentación y reconocimiento respecto a los quehaceres que llevan a cabo en sus lugares de trabajo.

En INTEGRA esto es fundamental porque la comunicación permite visualizar las expectativas institucionales respecto al rol de cada trabajador y trabajadora, identificando fortalezas y áreas a mejorar para visualizar, orientar e internalizar formas de trabajos propicios y adecuados a la institución vinculadas con la tarea de educar a niños y niñas. Además una buena comunicación permite generar climas de trabajo positivos donde se comparten los valores institucionales.

Una comunicación efectiva, es abierta y fluida; genera una visión compartida en torno a cada Proyecto Educativo Institucional, que día a día concreta la calidad educativa aspirada, en las prácticas pedagógicas y cotidianas que se realizan.

Una comunicación asertiva, reconoce y respeta los derechos de todas las personas; y con ello promueve climas de confianza y de relaciones afectivas positivas en las que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, de niños, niñas y adultos.

La Política de Calidad Educativa destaca la importancia de las personas que trabajan por la educación y en este sentido, los facilitadores del aprendizaje de los otros, también deben estar abiertas a aprender de sus propias prácticas. De esta manera, a través de la formación continua de las personas y equipos en INTEGRA se busca promover una comunicación asertiva y efectiva que favorezca una reflexión crítica y permanente, sobre las propias prácticas pedagógicas y cotidianas, que consideran procesos de retroalimentación adecuados.

9.3. ASPECTOS ÚTILES SOBRE RETROALIMENTACIÓN PARA EL TRABAJO DEL JARDÍN INFANTIL

Podemos señalar los siguientes elementos que pueden ser útiles para la misión institucional de INTEGRA relativos a la Retroalimentación como componente del proceso de Comunicación Efectiva:

Contenidos	<p>a) Tanto la evaluación formativa como la de desempeño⁶ refieren a comunicar aspectos relacionados a lo que las personas realizan en <i>tareas concretas</i>.</p> <p>b) Se debe indicar</p> <ol style="list-style-type: none">i. rendimiento actual,ii. rendimiento deseadoiii. cómo lograr mejorar desde el rendimiento real el rendimiento deseado
-------------------	---

⁶ Actualmente en INTEGRA no se considera una evaluación de desempeño, sin embargo, existen diversas instancias que apuntan a una evaluación para la mejora del quehacer educativo, por ejemplo: retroalimentación a trabajadoras y trabajadores por efecto de Promoción y Traslado, retroalimentación por efecto de la incorporación de nuevos trabajadores, análisis de prácticas en el Sistema de Fortalecimiento de Prácticas Pedagógicas.

<p>Procesos y Equipos</p>	<p>a) Para el logro de una retroalimentación efectiva ésta debe realizarse como un proceso de <i>diálogo</i>, con el objetivo de la mejora continua de las prácticas y procesos, tanto de la institución como de las tareas específicas de cada actor institucional.</p> <p>b) Este proceso lo <i>facilita el equipo directivo</i>, pero la <i>participación horizontal</i> de la comunidad mejora los procesos de retroalimentación⁷.</p> <p>c) Para ello se diseña de manera participativa tanto la construcción de <i>criterios/ evidencias</i>, como el diálogo de retroalimentación.</p>
<p>Impacto en el proceso de mejora/ aprendizaje</p>	<p>a) La retroalimentación efectiva permite la <i>autorregulación</i> los actores educativos en su conjunto⁸.</p> <p>b) Los diferentes actores de la comunidad se <i>motivan y comprometen</i> en el cumplimiento de los objetivos de mejora.</p>

En INTEGRA existe el desafío de avanzar en la construcción de un sistema de retroalimentación adecuado a las características institucionales, basado en una comunicación asertiva, efectiva y empática que asegure la transparencia del proceso, que sea constructivo, permanente, propositivo y que signifique una oportunidad de acompañamiento a la mejora continua individual y colectiva, a través del compromiso mutuo de las personas y equipos (INTEGRA, 2015).

En el marco del proceso de mejora de toda comunidad educativa y de los procesos de aprendizaje que viven sus integrantes, es fundamental mantener una comunicación en la que se dialogue con franqueza y asertividad, en donde la retroalimentación sea una oportunidad para el aprendizaje personal y colectivo, reconociendo oportunamente las fortalezas y las oportunidades de mejora de las personas y equipos, con el objetivo compartido de lograr una educación parvularia de calidad.

La manera en que se desarrollan los procesos de retroalimentación, influirán en la motivación y compromiso con el que se ejerce la tarea. Por tanto, es fundamental generar espacios formales, con criterios transparentes (conocidos y comprendidos por todos y todas) para revisar personal y colectivamente procesos y productos asociados al quehacer laboral; de modo de favorecer una reflexión crítica y permanente sobre las propias experiencias y prácticas, demostrando efectividad en las mejoras de procesos y productos definidos.

9.4. ASPECTOS ÚTILES SOBRE CONVIVENCIA BIENTRATANTE PARA EL TRABAJO DEL JARDÍN INFANTIL

Podemos señalar los siguientes elementos que pueden ser útiles para avanzar hacia el logro de la misión institucional de INTEGRA, relativos a la Convivencia como aspecto fundamental de la vida cotidiana en el espacio institucional:

⁷ Para el caso de INTEGRA, el equipo directivo corresponde a la Directora y la comunidad considera a todos y todas los integrantes de la comunidad educativa de las salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales.

⁸ Para el caso de INTEGRA, refiere a todos los trabajadores y trabajadoras de las salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales.

Conceptos/ Dimensiones	Convivencia	Clima de Centro	Clima de aula
Definiciones	a) Interacciones- relaciones entre las personas que componen la comunidad educativa.	a) Conjunto de percepciones sobre el ambiente institucional general.	a) Conjunto de percepciones sobre el ambiente de aprendizaje.
Actores involucrados	b) Comunidad educativa en su conjunto (Equipo Directivo, Educadores, Técnicos, Familias, Niños y Niñas)	b) Integrantes de la comunidad educativa.	b) Educadores/as, agentes educativas y niños y niñas
Estrategias de mejora	c) Gestión de <i>participación</i> de la comunidad en la <i>toma de decisiones</i> . d) Planificación <i>Curricular Convivencia</i> ⁹ . e) Implementación y evaluación de <i>Manuales</i> de Convivencia	c) Gestión del ambiente laboral desde el equipo directivo para favorecer un clima positivo, para todos los/las trabajadores/as	c) <i>Gestión de aula</i> (planificación curricular en general y con foco en la Convivencia) por parte del equipo pedagógico con acompañamiento de la Directora.

En la Política de Calidad Educativa, la Convivencia Bientratante se basa en el respeto de los derechos de niños, niñas y adultos, en donde aprender a vivir juntos en armonía es crucial para construir una sociedad más inclusiva, justa y democrática. Requiere del compromiso de cada integrante de la comunidad educativa para establecer relaciones y prácticas de buen trato, que promuevan el valor de la diversidad y la conformación de comunidades educativas inclusivas que participan activa y permanentemente en su Proyecto Educativo Institucional.

9.5. ASPECTOS ÚTILES SOBRE INDAGACIÓN APRECIATIVA PARA EL TRABAJO DEL JARDÍN INFANTIL

Sobre la técnica de la Indagación Apreciativa que podrían ser de utilidad para el trabajo de INTEGRA a propósito de su labor educativa se puede sintetizar lo siguiente:

⁹ Es importante que la planificación curricular aborde la convivencia como un elemento transversal, y no exclusivo del Núcleo de Convivencia.

Definiciones	<ul style="list-style-type: none"> a) Es un método de gestión posible de ser utilizado por el equipo educativo que promueve el análisis del Núcleo Positivo de cada Jardín Infantil. b) El análisis del Núcleo Positivo reconoce lo mejor de las personas sobre su pasado, las fortalezas del presente, sus logros y su potencial presente y futuro. c) La IA se asocia al liderazgo apreciativo que podría emprender la Directora del Jardín Infantil.
Consecuencias de su uso	<ul style="list-style-type: none"> a) Promueve la comunicación, la mejora del clima laboral y la formación de equipos de trabajo. b) Incrementa la cooperación y la innovación en el Jardín Infantil respecto de su quehacer.
Usos posible de la Indagación Apreciativa	<ul style="list-style-type: none"> a) Mejora la planificación de diversas tareas del Jardín Infantil tanto a mediano como largo plazo. b) Las tareas pueden ser <i>contenidos</i> específicos de la planificación como <i>procesos</i> de mejora interna de los equipos educativos y de la comunidad en general. c) La IA permite planificar el PEI, adecuaciones curriculares, Manuales de Convivencia, mejora del ambiente bientratante, mejora del trabajo colaborativo.
Rol de Directoras de Jardín Infantil	<ul style="list-style-type: none"> a) Promover, diseñar y seguir la realización del proceso de IA. <ul style="list-style-type: none"> a. Motivar la realización de la IA ante objetivos o contenidos evaluados como necesarios para la mejora del Jardín Infantil. b. Organizar los espacios/personas y equipos para la realización de las Entrevistas apreciativas ante procesos necesarios de mejora institucional en el Jardín. c. Organizar los espacios/personas y equipos para la planificación del Sueño del Jardín Infantil, su Destino y Planificación (Diseño).

En INTEGRA, la técnica de Indagación Apreciativa, se espera, pueda ser desarrollada y utilizada por la directora, así como también por todas las y los integrantes de los equipos de trabajo en el jardín, para movilizar las expectativas en torno al trabajo en los centros educativos, con las familias y con los niños y niñas, por ejemplo al realizar las experiencias de aprendizaje, es importante: utilizar preguntas que reconozcan las fortalezas de los niños y niñas frente a la oportunidad de aprendizaje que vivirán, preguntas que les permitan buscar dentro de sus experiencias previas aquellas de las que se sientan orgullosas y orgullosos e identificar el por qué “llegaron a buen puerto”, preguntas movilizadoras para relevar el pensamiento divergente, en el que exista el respeto por la diversidad de caminos para lograr un mismo aprendizaje. Con las familias y equipo educativo indagar en lo positivo y lo posible de mejorar del trabajo en la Sala Cuna y Jardín Infantil en torno al Sello Pedagógico o a la misión y objetivos estratégicos planteados en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) elementos relevantes para todo el devenir del quehacer educativo.

Otro momento importante en dónde se puede desarrollar la Indagación Apreciativa, es en los diversos momentos de retroalimentación que se pueden dar entre las trabajadoras y trabajadores y entre directora y equipo de la Sala Cuna y Jardín Infantil. Entre estos momentos por ejemplo,

cuenta la retroalimentación que se da a trabajadoras y trabajadores al momento de ingresar a la institución, en el momento de la Inducción, o retroalimentación por Promoción o Traslado, y luego, ya al momento de estar en el desarrollo laboral, los procesos de retroalimentación informales o formales asociados al desempeño en el quehacer pedagógico (por ejemplo, mediante el Sistema de Fortalecimiento de Prácticas Pedagógicas) o en el trabajo asociado al mantenimiento de la Sala Cuna y Jardín Infantil.

Fundamental en la Indagación Apreciativa es el hecho de resaltar lo mejor de los trabajadores o grupo de trabajo y proyectar desafíos en el quehacer.

9.6. ASPECTOS ÚTILES SOBRE TRABAJO COLABORATIVO PARA EL TRABAJO DEL JARDÍN INFANTIL

Sobre la variable Trabajo Colaborativo que podrían ser de utilidad para el trabajo de INTEGRA a propósito de su labor educativa se puede sintetizar lo siguiente:

<p>Características</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) El trabajo colaborativo implica el esfuerzo coordinado de la comunidad del Jardín Infantil para el logro de la tarea compartida consistente en el desarrollo pleno de niños y niñas. b) Para ello la comunidad comparte percepciones sobre su labor, se plantea metas compartidas y se promueve la cooperación de los integrantes de los diversos estamentos (educadoras, agentes educativas, familias de niños y niñas) para el logro de la tarea. c) Los actores educativos toman decisiones de manera participativa y democrática, valorando el mutualismo y resolviendo desacuerdos con confianza y respeto con el fin de lograr los procesos y resultados de la tarea educativa. d) Lo anterior implica acciones de planificación e implementación de la labor de manera colegiada en el Jardín Infantil, favoreciendo la interacción entre educadores, agentes y familias a través de la realización conjunta de tareas.
<p>Rol de la Directora del Jardín Infantil</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Promueve la generación de espacios de trabajo colaborativo de características flexibles y horizontales de manera permanente, planificada, continua; con foco en el aprendizaje de niños y niñas y el buen trato entre los integrantes de la comunidad educativa. b) Analiza el contexto de trabajo, la composición de los integrantes de la comunidad que dirige, el diseño del trabajo y la revisión constante del proceso en el que se realiza la labor de educar niños y niñas. c) Para ello promueve la planificación del Jardín Infantil coherente con los recursos existentes tanto materiales, como humanos, las redes de colaboración y la participación de diversos actores educativos incluyendo a las familias de niños y niñas.

Rol de los Actores educativos y la Comunidad	<ul style="list-style-type: none">a) Distribuyen las tareas en su propio estamento (educadoras, agentes educativas, padres, madres y apoderados y apoderadas) en función de habilidades, competencias, intereses y pertinencia del rol.b) Se comprometen con la realización de acciones asociadas a la función que se le ha asignado de manera democrática y participativa.c) Tienen disposición al diálogo, a la confianza mutua y a la responsabilidad conjunta de resultados obtenidos en los procesos de mejora.d) Presentan disposición al aprendizaje continuo tanto respecto de los aciertos como de los desafíos de la labor encomendada de manera colaborativa. Para ello aplica criterios compartidos de análisis de metas y resultados.
---	---

El trabajo en equipo en INTEGRA es uno de los elementos fundamentales para cubrir el propósito de educar con calidad a niños y niñas en nuestro país. Uno de los elementos centrales del trabajo en equipo, tiene que ver con compartir visión y objetivos entre los trabajadores de la institución, es decir, contar con “una puesta común” de sentidos compartidos.

Para llegar a elaborar este objetivo común, un elemento fundamental de trabajo en los equipos de trabajo de nuestra institución son aquellos asociados a lineamientos institucionales, los cuales posteriormente se traducen en instrumentos de gestión.

Fundamental resulta la Política de Calidad Educativa, la cual en algunos de componentes señala explícitamente el trabajo de personas y equipos multidisciplinares, trabajo por la construcción de ambientes educativos y laborales enriquecidos y la incorporación de las familias en este quehacer.

En cuanto a la participación de los equipos, resulta fundamental el trabajo que estos realicen en torno al diseño, ejecución y seguimiento de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), para lo cual resulta relevante la existencia de comunicación entre los diversos actores y el conocimiento y reconocimiento mutuo. Herramientas institucionales como por ejemplo “Acciones de Fortalecimiento del Clima Laboral”¹⁰ (Set de acciones 1 y 2), facilitan temáticas y metodologías propicias que apuntan a desarrollar valores compartidos en los equipos, cuidar de estos, y fortalecer el sentido de trabajo en equipo. Instancias de planificación en las Salas Cuna y Jardines Infantiles, así como también instancias de análisis y evaluación de las prácticas de los equipos resultan ser instancias pertinentes donde concretizar estos temas.

Además en complemento de ello, un trabajo colaborativo fundamental debiese darse con las familias de los niños y niñas, ya que son ellos quienes pueden sostener y profundizar los aprendizajes que la institución otorga. También es primordial promover en los niños y niñas el trabajo colaborativo, por ejemplo, generando espacios reales de participación en los que cada cual pueda

¹⁰ Set de acciones: Herramienta institucional que tiene como objetivo el proponer acciones para fortalecer el clima laboral de los equipos de salas cuna y jardines infantiles, incorpora temáticas como el cuidado de equipos, autocuidado, liderazgo, resolución de conflictos, entre otros.

hacer su aporte y complementarlo con el de los demás, relevando la diferencia como un valor que aporta en la construcción de una sociedad más inclusiva, solidaria, justa y democrática.

Por último, un aspecto a relevar también tiene que ver con la importancia del trabajo en equipo para potenciar la Política de Calidad Educativa, generando equipos multidisciplinarios que respeten y complementen sus miradas con foco en generar una educación de calidad en niños y niñas de todo el país y den espacio de analizar prácticas y generar aprendizajes de estas generando bases de grupos que aprenden de sí o comunidades de aprendizajes para construir una organización que aprende.

9.7. ASPECTOS ÚTILES SOBRE ADMINISTRACIÓN DE CONFLICTOS PARA EL TRABAJO DEL JARDÍN INFANTIL

Sobre la variable Administración de Conflictos que podrían ser de utilidad para el trabajo de INTEGRA a propósito de su labor educativa se puede sintetizar lo siguiente:

<p>Definiciones de Conflicto</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Los conflictos pueden ser situaciones o procesos relacionales que dan cuenta de las diferencias sobre percepciones o intereses entre los integrantes de un Jardín Infantil. b) Implica el enfrentamiento de posiciones, desavenencias en los pareceres y cuando son más complejos podrían implicar crisis grupales o institucionales. c) Si no son visualizados, son evitados o se enfrentan sin respetar los derechos de las personas pueden generar dificultades en la convivencia cotidiana. d) Desde perspectivas más novedosas, los conflictos al ser parte de las relaciones cotidianas mismas del Jardín Infantil pueden constituir un espacio de crecimiento institucional y una oportunidad de innovación.
<p>Rol de la Directora</p>	<ul style="list-style-type: none"> a) Proponer y planificar con los equipos educativos de los Jardines Infantiles y las comunidades instancias de diálogo para la promoción de una cultura cotidiana de buen trato en los centros educativos. b) Identificar tipos y orígenes del conflicto para visualizar estrategias de resolución internas de éste por parte de la comunidad educativa tales como la conversación y negociación. c) Identificar tipos y orígenes del conflicto para visualizar estrategias de apoyo externo relativos a cada estamento o para el Jardín Infantil en tanto institución (mediación, arbitraje y conciliación). d) Proponer y planificar con las educadoras y agentes educativas instancias de diálogo para la expresión de desavenencias y su resolución pacífica, justa y con foco en el aprendizaje de niños y niñas y la construcción de ambientes bien tratantes. e) Colaborar con ecuanimidad y transparencia cuando los conflictos dicen relación con desavenencias interpersonales entre integrantes de la comunidad educativa. f) Participar de manera activa y protagónica ante redes de colaboración (de salud, de justicia y protección) cuando la resolución de un conflicto excede la

	responsabilidad del Jardín Infantil, como por ejemplo conflictos de orden legal.
Rol de los Actores Educativos	<ul style="list-style-type: none"> a) Identificar tipos y orígenes del conflicto para visualizar estrategias de resolución internas y definir actores de apoyo a estas acciones. b) Colaborar con las acciones de mejora referidas por la Directora cuando los conflictos dicen relación con el diseño de tareas y procesos de trabajo asociados a la estructura de la tarea o la comunicación interna del Jardín Infantil. c) Colaborar con confianza, transparencia, empatía y respeto mutuo cuando los conflictos dicen relación con desavenencias interpersonales o intergrupales entre integrantes de la comunidad educativa, teniendo como énfasis en la resolución de los dilemas el aprendizaje de niños y niñas, la construcción de ambientes bien tratantes y el bien común.
Rol de asesores externos Pueden ser tanto desde equipos territoriales o redes de apoyo	<ul style="list-style-type: none"> a) Proponer y planificar con los equipos educativos de los Jardines Infantiles y las comunidades instancias de diálogo para la promoción de una cultura de buen trato en los centros. b) Proponer y planificar con los equipos educativos de los Jardines Infantiles y las comunidades instancias de diálogo para la expresión de desavenencias y su resolución pacífica, justa y con foco en el aprendizaje de niños y niñas y la construcción de ambientes bien tratantes. c) Colaborar con ecuanimidad y transparencia cuando los conflictos dicen relación con desavenencias interpersonales entre integrantes de la comunidad educativa.

El tema de administración de conflictos está fuertemente relacionado con el tema de trabajo en equipo o trabajo colaborativo,

Esta temática se asocia con los componentes de la Política de Calidad que enfatizan el trabajo de personas y equipos multidisciplinares y la construcción de ambientes educativos y laborales enriquecidos, en el contexto de una Convivencia Bientratante.

En INTEGRA, privilegamos una convivencia bientratante que establezca relaciones afectivas positivas y prácticas basadas en la confianza, la amabilidad, el reconocimiento, el respeto y la inclusión, en la que se respetan los derechos de niños, niñas y adultos; por lo que resguardar un clima acogedor con relaciones afectivas positivas en cada ambiente educativo y laboral es crucial.

Un marco importante en este sentido es el Reglamento de Convivencia Comunidad Educativa Jardines Infantiles y Salas Cuna, el que fue construido participativamente, para explicitar y fortalecer las relaciones que promuevan la convivencia Bientratante y que contribuyen al objetivo común de la comunidad educativa; establecer las normas de funcionamiento y regular las relaciones al interior de la comunidad educativa, lo cual implica que todos y todas quienes la conforman son sujetos de derechos y también de responsabilidades; y, establecer formas de actuación frente a las situaciones que afecten la convivencia en la comunidad educativa basadas en el respeto de la dignidad de las personas.

Para una certera administración de conflictos, resulta importante tener una efectiva comunicación al interior de los equipos, tanto en relación a la misión, objetivos y acciones a realizar cada quien desde su rol, pero también la comunicación en relación a la existencia de desacuerdos o desavenencias que cuente con espacios de elaboración pertinentes para poder visibilizarlos y trabajarlos y que no sean potenciales conflictos mayores. Por lo que es muy importante generar espacios de participación para toda la Comunidad Educativa INTEGRA, en el que se puedan manifestar estas diferencias en un diálogo abierto y respetuoso. En este sentido, resulta necesario trabajar los conflictos con los niños y niñas, en un marco de relaciones afectivas positivas, que permitan visibilizar las diferencias para abordarlas a través de normas de convivencia construidas colaborativamente, en un lenguaje positivo, las que son recordadas por los adultos, cada vez que sea necesario.

En la herramienta Set de Acciones 1 y 2 se desarrolla material para el trabajo de las temáticas de conflicto. Resulta fundamental poder distinguir el tipo de conflicto (características, foco y contexto) para dimensionar la mejor forma de trabajarlo, esto ya sea entre el equipo o desde la directora.

9.8. ASPECTOS ÚTILES SOBRE PLANIFICACIÓN Y ORGANIZACIÓN PARA EL TRABAJO DEL JARDÍN INFANTIL

Sobre la variable Planificación/ Organización institucional que podría ser de utilidad para el trabajo de INTEGRA a propósito de su labor educativa se puede sintetizar lo siguiente:

Definiciones	<ul style="list-style-type: none"> d) Es un proceso de trabajo continuo, intencionado y participativo que se expresa en una herramienta técnica que direcciona el Proyecto Educativo Institucional del Jardín Infantil. e) En tanto proceso supone definir metas compartidas, objetivos estratégicos y acciones de mejora coherentes y flexibles para el logro de objetivos. f) Al definir objetivos y metas con foco en los aprendizajes, cada acción implementada tiene como sentido final el trabajo educativo con niños y niñas, aun cuando se desplieguen actividades globales y con actores fuera del aula. g) Debe considerar los aportes y orientaciones de los diversos niveles asociados al Jardín (política nacional, política institucional de INTEGRA, nivel Jardín Infantil, nivel de aula). Además implica tener en cuenta aspectos del territorio en el que educa el Jardín, tales como políticas regionales, comunales y de las redes de apoyo. h) Implica la participación de los diversos estamentos del Jardín Infantil en la revisión, análisis y diseño de propuestas de trabajo. i) Considera la revisión continua de fases y retroalimentación de procesos para realizar ajustes a las acciones comprometidas.
Consecuencias de su uso	<ul style="list-style-type: none"> a) Permite el ordenamiento, sistematización de prácticas y el compromiso de la comunidad en el proceso de mejora y sus resultados. b) Posibilita que los actores de la comunidad comprendan que cada acción desplegada en el Jardín Infantil tiene un sentido dentro de un proyecto

	<p>compartido, las acciones no son aisladas sino que deben generar sinergia en sus esfuerzos.</p> <p>c) En tanto se hacen ajustes de manera continua en el proceso de implementación, permite el aprendizaje institucional.</p>
Usos posibles	<p>d) Se puede utilizar tanto para planificar el Proyecto Educativo Institucional del Jardín a largo plazo, como las actividades de trabajo anual, el diseño de la estructura organizacional (organigrama), los tiempos y recursos destinados a cada objetivo estratégico.</p> <p>e) En función de la planificación institucional, los objetivos estratégicos se desplazan a las actividades específicas de los niveles de aula.</p>
Rol de Directoras de Jardín Infantil	<p>a) Orientar los sentidos de la planificación y organización institucional en pos de los aprendizajes de niños y niñas más que en una práctica que burocratice tiempos y espacios de los actores educativos.</p> <p>b) Mediar espacios, recursos y tiempos disponibles para la implementación de las fases en torno a la planificación.</p>

En relación con los procesos de planificación y organización de INTEGRA, cabe destacar que existen diversas instancias en donde estas acciones son fundamentales para un trabajo adecuado a nivel de objetivos, tiempos, procedimientos institucionales y actores asociados a nivel de estrategias del nivel central, a nivel regional y a nivel del jardín infantil.

Algunos de estos lineamientos, insumos e instrumentos claves en torno a planificación y organización, se detallan a continuación:

- A nivel de lineamientos institucionales asociados al trabajo educativo en Salas Cuna y Jardines Infantiles y en sintonía con la Política Pública a nivel nacional, existen lineamientos claves como son la Política de Calidad Educativa, la Carta de Navegación, Referente Curricular, documento Proyecto Educativo Institucional (PEI), entre otros. Estos insumos detallan lineamientos de misión, visión y objetivos estratégicos, tanto a nivel de institución global como a nivel de detalle de trabajo pedagógico en Salas Cuna y Jardines Infantiles.

Algunos de estos documentos, se derivan en instrumentos de gestión, entre ellos, algunos de los relevantes y conocidos a todo nivel, el Instrumento de Seguimiento a la Gestión (ISG); los Proyectos o Planes de Formación Nacional; entre otros.

- A nivel de lineamientos regionales, en suma sintonía con los lineamientos e insumos antes detallados, se puede destacar los lineamientos de los Planes Territoriales de Asesoría Técnica (PTAT), los Planes de Formación Regional (PFR) y los lineamientos de gestión institucional en diversos ámbitos, en los que cada Dirección Nacional genera sus objetivos, tiempos e insumos estratégicos.
- A nivel de jardines infantiles, los lineamientos e insumos relevantes son el Proyecto Educativo Institucional (PEI), base de toda gestión y que a su vez tiene como marco mayor

la Política de Calidad Educativa y el Referente Curricular. El PEI es el eje articulador en el que se concreta la Política de Calidad Educativa, haciéndola pertinente a cada realidad; se plasma e implementa en la propuesta de gestión de cada sala cuna y jardín infantil; así como, en el proyecto curricular que permite clarificar el qué, cómo y cuándo enseñar, aprender y evaluar, en coherencia con el Referente Curricular de INTEGRA. De esta manera, será posible proyectar los objetivos de aprendizaje a largo plazo, la organización del tiempo a largo y corto plazo que guiará los objetivos de aprendizaje a trabajar con los niños y niñas; que a su vez tiene como complemento el instrumento de evaluación para el aprendizaje (IEA) que da luces de los avances de niños y niñas. Los Planes de Formación Local (PFL), o tardes de formación, instancia clave donde los equipos pueden profundizar en temáticas relevantes y articularse con el trabajo de los planes de equipos territoriales.

Lo relevante de todos los insumos nombrados anteriormente, tiene que ver con cómo se trabajan tanto lineamientos como insumos o instrumentos, con un foco estratégico en la planificación, es decir, que a partir de diagnósticos construidos participativamente, que consideren los insumos antes nombrados u otros, se focalice en tomar las mejores decisiones, seleccionando acciones, recursos y estrategias más pertinentes para cumplir con los objetivos formulados para avanzar en la educación de calidad que anhelamos como institución, con la pertinencia de cada uno de los PEI.

Es fundamental el proceso constante de diagnóstico, diseño, implementación y seguimiento o evaluación de los ejes relevantes o estratégicos de trabajo, en donde participe la comunidad educativa en su globalidad con foco en el quehacer de una educación de calidad.

Resumen esquemático de los contenidos Programa de Formación Bienal 2017 –2018: Directoras de Salas Cuna y Jardines Infantiles

Liderazgo y Convivencia Bientratante para la Calidad Educativa

Se expresa por medio de la interrelación de tres tipos de liderazgo:



10. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abarca, J. (2013): Indagación apreciativa aplicada al trabajo de los entrenadores de una institución universitaria y su impacto en los elementos de la psicología positiva de los deportistas. Tesis para optar al grado de Maestría en Psicología con orientación en Psicología Laboral y Organizacional. Universidad Autónoma de Nuevo León.

Adonis, L., Antúnez, D., Muñoz, E., Negrete, N. (2009): Liderazgo de la Educadora de Párvulos como factor preponderante en la implementación de la reforma en Educación Parvularia. Seminario para optar al Título Profesional de Educadora de Párvulos y Escolares Iniciales. Universidad De Chile.

Aguerrondo, I. (1990): *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Buenos Aires: Troquel.

Aguilar, C. (2000): La necesidad de la planeación estratégica en las organizaciones industriales modernas. *Temas de Ciencia y Tecnología*, 4, 11, 17- 28.

Aguilera, C. (2009): Indagación Apreciativa: una metodología de cambio y desarrollo, basada en principios positivos y constructivos. Apunte.

Ahumada, L., Galdames, S., González, A. y Herrera, P. (2009). El funcionamiento del equipo directivo durante un proceso de autoevaluación institucional. *Universitas Psychologica*, 8, 2, 353-369.

Alzate, R. (1998): *Análisis y resolución de conflictos. Una perspectiva psicológica*. Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.

Ames y Flynn, F. (2007): What Breaks a Leader: The Curvilinear Relation Between Assertiveness and Leadership. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92 (2), 307–324.

Ander-Egg, E. (1993): *La planificación educativa Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de La Plata.

Antúnez, S. (1999): El trabajo en equipo de los profesores y profesoras: factor de calidad, necesidad y problema. El papel de los directivos escolares. *Educar*, 24, 89-110.

Ares, A. (2013): Importancia del reconocimiento para fomentar el buen desempeño laboral. *Revista de Análisis Transaccional y Psicología Humanista*, 69, 192- 202.

Arón, A. M. Machuca, A. (2002): *Manual del Capacitador. Promoción del Buen Trato. Abordaje no violento de conflictos. Módulo 2*. Santiago: Programa de Educación para la no violencia

Arón, A.M. & Milicic, N. (1999): Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2 (9), 117-123.

Assaél, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. & Sobarzo, M. (Abril-Junio, 2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32 (115), 305-322.

Barber, M. y Mourshed, M. (2007): Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño para alcanzar sus objetivos. Disponible en: <http://www.preal.org/>

Beresford, C. (1994): Strategic planning: local education authorities and primary school development. Submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the Institute of Education, University of London.

Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab M. y Justiniano, B. (2009): Bienestar socio-emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 19, 21- 43.

Bolívar-Botía, A. (2010): ¿Cómo un Liderazgo Pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3 (5), 79-106.

Bolívar, A. (2000). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: La Muralla.

Bolívar, A. (2010): El liderazgo educativo y su papel en la mejora: Una revisión actual de sus posibilidades y limitaciones. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 9-33.

Bravo, M. y Verdugo, S. (2007): Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5, 1.

Bris, M, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Educación*, 27, 203-117.

Bustos, B. (2014). El papel del reconocimiento en la integración social de las personas discapacitadas: análisis de modelos de inserción laboral para personas ciegas en el área metropolitana de Monterrey. *Revista Chilena de Terapia Ocupacional*, 14 (2), 83- 95.

Carvalho, C., Martins, D., (2014): Students perception about teachers feedback in a career construction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12.

Casares, E. (2007): La Comunicación en la Organización. La retroalimentación como fuente de satisfacción. *Razón y Palabra* [en línea], 12.

Cassasus, J. (2008): Aprendizajes, emociones y clima de aula. [http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje emociones y clima de aula.pdf](http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo18/files/Aprendizaje_emociones_y_clima_de_aula.pdf). Recuperado 05 septiembre 2016.

Castro, P. (2009): Evaluación de impacto de un programa de mejora de la convivencia escolar. En Equipo de Psicología y Educación: *Juventud y Enseñanza Media en Chile del Bicentenario: antecedentes de la revolución pingüina* (pp. 249- 275). Santiago: Observatorio de Políticas Educativas.

Castro, P., Olivares, C., Ulloa, M. (2008): La mejora de lo convivencial en liceos municipales en el marco del Programa Liceos Prioritarios. Universidad de Chile. Documento Interno de Trabajo.

Cerda, A.M. Assaél, J., Ceballos, F.; Sepúlveda, R. (2000): *Joven y Alumno ¿Conflicto de identidad?* Santiago: LOM ediciones/PIIE.

CERE (1993): *Evaluar el contexto educativo. Documento de estudio, Ministerio de Educación y Cultura*. Gobierno Vasco: Vitoria.

Coll, C y Solé I. (1993): La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II, Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

Colomina, R. (2001): Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi, *Desarrollo psicológico y educación. Vol. II, Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza.

da Conceição, H. (2011): Influência das culturas colaborativas no desenvolvimento profissional dos docentes. Dissertação de Mestrado na área de especialização em Gestão Escolar sob a orientação do Professor. Universidade de Coimbra.

Drago, C. (2008): Los consejos escolares como espacios de participación de las comunidades educativas. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias de la Educación mención Currículum y Evaluación. Universidad de Chile.

Drivas, A. (2006): Strategic Planning in Education: A Case Study of the Chippewa Falls, WZ Area Unified School District. Master of Science Degree in Training and Development, University of Wisconsin.

Dubet, F. Martucelli, D. (1998): *La Escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Madrid: Losada.

Edwards, V. (1995): *El liceo por dentro. Estudio etnográfico sobre prácticas de trabajo en educación media*. Santiago: Ministerio de Educación.

Espinoza, y Velis. (2014): Planificación didáctica bajo el enfoque del método globalizador como herramienta útil para la formación de competencias pedagógicas en los estudiantes de la escuela básica. Universidad de Carabobo.

Fernández, L. (1994): *Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós: Buenos Aires

Fundación INTEGRA (2005): *Variables de gestión que inciden en la implementación curricular*. Documento Interno.

Fundación INTEGRA (2015a): *Política de Calidad educativa de INTEGRA*. Santiago: Autor.

Fundación Integra (2015b): *Acciones de fortalecimiento del clima laboral 2*. Santiago: Autor.

Fundación INTEGRA (2016a): *Fortaleciendo Habilidades para el Trabajo con Adultos. Material de Apoyo para equipos Educativos. Área Familia y Comunidad Dirección de Educación*. Documento Interno.

Fundación INTEGRA (2016b): *Reglamento de Convivencia Educativa JJ y SC*. Documento Interno.

Fundación INTEGRA (2016c): *Referente curricular de INTEGRA*. Documento Interno.

Fundación INTEGRA (2016d): *Ambientes laborales bientratantes*. Documento Interno.

Fundación INTEGRA (s. f.): *Diccionario de Competencias*. Documento Interno

Funes, S. (2000): Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos educativos*, 3, 91-106.

Fuster, J. (2008): La planificación estratégica: una propuesta metodológica para gestionar el cambio en políticas de innovación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46 (1), 1681-5653.

Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009): Asertividad: Un Análisis Teórico-Empírico. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 14 (2), 403- 425.

Gairín, J. (2000): Cambio de cultura y organizaciones que aprenden. *Educar*, 27, 31- 85.

Gazmuri, C. (2010): Influencia del clima de la sala de clases en el rendimiento escolar. Tesis para optar al Grado de Magister en Ingeniería. Pontificia Universidad Católica de Chile.

González, P. y Rojas, D. (2004): Convivencia escolar y conflicto en el aula: un estudio descriptivo sobre las relaciones entre jóvenes y profesores de dos liceos de enseñanza media. Memoria para optar al título de Psicólogo. Universidad de Chile.

González, Y. (2010): El conflicto organizacional: una solución constructiva. *Revista Pensando Psicología*, 6 (11), 11-27.

Halawah, I. (2005): The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate. *Education*, 126 (2) 334-345.

Hargreaves, A. (1996): *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.

Harris, A. (2012): Distributed leadership: implications for the role of the principal. *Journal of Management Development*, 31 (1), 7-17.

Herrera, M. Mathiesen, M. Domínguez, P. (2006): Evaluación de entornos educativos en centros parvularios para menores de tres años: La escala ITERS. *Revista Investigaciones en Educación*, 6 (1), 141-168.

Horn, A., Marfán, J. (2010): Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9 (2), 82-104.

Jiménez, F. (2015): Uso del feedback como estrategia de evaluación: aportes desde un enfoque socioconstructivista. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* [en línea], 15.

Laveglia, M. F. (2003): Cuando las antiguas recetas fallan. El estudio de la cultura e identidad organizacional en América Latina. En Corvalán de Mezzano, A. *Psicólogos institucionales trabajando. La psicología institucional en docencia, investigación y extensión universitaria* (pp. 453- 470). Buenos Aires: EUDEBA.

Leithwood, K. (2009): *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*. Santiago: Fundación Chile.

Litichever, L. (2010): Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad, Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Buenos Aires, FLACSO- Argentina.

Llacuna, J. y Pujol, L. (2008): *La comunicación en las organizaciones*. http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/601a700/ntp_685.pdf

López, P. (2010): Variables asociadas a la gestión escolar como factores de calidad educativa. *Estudios Pedagógicos*, 36 (1), 147-158.

Magendzo, A., Toledo, M., Rosenfeld, C. (2004): *Intimidación entre estudiantes*. Santiago de Chile: Ed. LOM.

Martín, J., Mominó, J. M., y Carrere, J. (2013). La planificación estratégica, un indicador sobre el liderazgo pedagógico. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. 14 (2), 292-315.

Marujo, H. A., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007): *Revolução positiva: Psicologia positiva e*

prácticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13 (1), 115-136.

Mc Laren, P. (1995): *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.

Medina, F., Munduate, L., Martínez, I., Dorado, M. y Mañas, M. (2004): Efectos positivos de la estimulación del conflicto de tarea en el clima del equipo de trabajo. *Revista de Psicología Social*, 19.

Mena, I. Valdés, A. M. (2008): *Clima Social Escolar*. VALORAS UC.

Menon, M. (2013): The Link between Distributed Leadership and Educational Outcomes: An Overview of Research. *Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 7, 1, 213- 217.

MINEDUC (2001): *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Autor.

MINEDUC (2006a): *Planificación en el Nivel de Transición de Educación Parvularia*. Santiago: Autor.

MINEDUC (2006b): *Conceptos clave para la resolución pacífica de conflictos en el ámbito escolar*. Santiago: Autor.

MINEDUC (2015a): *Marco para la buena dirección y el liderazgo escolar*. Santiago: Autor.

MINEDUC (2015b): *Política Nacional de Convivencia Escolar 2015- 2018*. Santiago: Autor.

MINEDUC (2016): *Orientaciones para la revisión de los Reglamentos de Convivencia Escolar*. Santiago: Autor.

Montecinos, C. (2003): Desarrollo Profesional Docente y aprendizaje colectivo. *Psicoperspectivas*, 2, 105- 128.

Moreno, L. (2009): Comunicación Efectiva para el Logro de una Visión Compartida. *CULCyT*, 6, 32.

Mortimore, P. (1993): School effectiveness and the management of effective learning and teaching. *School Effectiveness and School Improvement*, 4, 290-310.

Muñoz, C., Vásquez, N., Reyes, L. (2010): Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 153-175.

Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), 35-52.

Murillo, Barrio, Pérez, (1998): *La dirección escolar: Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.

Murillo, F. (2006): Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4.

Nicol y Macfarlane-Dick (2005): Formative assessment and selfregulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher education*. 1- 19.

Oquendo, R. (s.f.): El acto del reconocimiento en las prácticas y discursos de la evaluación del desempeño contemporáneo: el caso de una gran empresa en Medellín. <http://www.redpilares.org/>

- Orr, T. y Cleveland-Innes, M. (2015): Appreciative Leadership: Supporting Education. *Innovation International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16, 4.
- Rafferty, T. (2003): School Climate and Teacher Attitudes Toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31 (2), 49-70.
- Redondo, J. (1997): La dinámica escolar, de la diferencia a la desigualdad. *Revista de Psicología Universidad de Chile*, 6.
- Robbins, S. Y Judge, T. (2009): *Comportamiento Organizacional*. México: Pearson Education.
- Roiz, M. (1986): Modelos psicosociológicos y antropológicos de la comunicación en los pequeños grupos. *Revista Española De Investigaciones Sociológicas*, 33, 121-142.
- Saint Arnaud, L. (2009): La reconnaissance au travail: un enjeu au cœur de la santé mentale au travail. Association canadienne pour la santé mentale. http://www.acsmcn.ca/CLIENTS/1-acsmcn/docs/upload/sys_docs/La_reconnaissance_au_travail.pdf
- Senge, P. (1992): *La Quinta Disciplina*. Barcelona. Granica.
- Treviño, E. Toledo, G. Gempp, R. (2013): Calidad de la educación parvularia: Las prácticas de clase y el camino a la mejora. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 40-62.
- Triviños, A. (2013): Prácticas de liderazgo distribuido en el contexto escolar. Estado del arte. Proyecto de Magister concurrente a la mención de Gestión y liderazgo escolar. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Trunk, N. (2013): *Quality and Development Planning in Education*, 192- 201. <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/961-6268-83-x/193-201.pdf>
- Valeça, I. (2012): Espiritualidad organizacional y capital psicológico: el papel del liderazgo auténtico. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Extremadura.
- Varona, F. (2008): La intervención apreciativa: una nueva manera de descubrir, crear, compartir, e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. *Revista de Cercetare si Intervene Social*, 20, 19- 35.
- Viveros, J. (2003): *Liderazgo y resolución de conflictos*. Santiago: Inspección del Trabajo.
- Waters, L., & White, M. (2015): Case study of a school wellbeing initiative: Using appreciative inquiry to support positive change. *International Journal of Wellbeing*, 5 (1), 19- 32.
- Watzlawick, P. Beavin, J., Jackson, D. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.