



DIRECCIÓN SOCIOCULTURAL
Presidencia de la República



ANEXO 1

**MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL PARA FORMACIÓN BIENAL APRENDES 2017- 2018
LIDERAZGO PARA LA CALIDAD EDUCATIVA Y BUEN TRATO**

OCTUBRE 2016

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.....	10
1.2.5. Síntesis.....	11
1.3. LIDERAZGO APRECIATIVO.....	11
1.3.1. Definiciones.....	11
1.3.2. Foco del Liderazgo Appreciativo.....	11
1.3.3. Roles en el Liderazgo Appreciativo.....	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.....	17
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 DESEMPEÑO.....	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
4.	CONVIVENCIA BIENTRATANTE.....	25
4.1.	CONVIVENCIA ESCOLAR.....	25
4.1.1.	Definiciones	25
4.1.2.	Convivencia escolar y espacios educativos.....	26
4.2.	AMBIENTE O CLIMA EN EL CENTRO EDUCATIVO	27
4.2.1.	Definiciones	28
4.2.2.	Factores asociados al clima educativo.....	29
4.2.3.	Elementos para el abordaje del Clima Escolar	29
4.3.	AMBIENTE O CLIMA EN EL ESPACIO DE APRENDIZAJE.....	29
4.3.1.	Definiciones	29
4.3.2.	Clima de aula y aprendizaje	30
5.	SÍNTESIS PARCIAL DE CONCEPTOS: LIDERAZGO, COMUNICACIÓN, RETROALIMENTACIÓN, CONVIVENCIA BIENTRATANTE.....	32
5.1.	ASPECTOS DIFERENCIADOS Y COMUNES DE LOS MODELOS DE LIDERAZGO	33
5.2.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE COMUNICACIÓN PARA EL TRABAJO DEL CENTRO EDUCATIVO.....	35
5.3.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE RETROALIMENTACIÓN PARA EL TRABAJO DEL CENTRO EDUCATIVO.....	36
5.4.	ASPECTOS ÚTILES SOBRE CONVIVENCIA BIENTRATANTE PARA EL TRABAJO DEL CENTRO EDUCATIVO.....	38
	REFERENCIAS.....	40

MARCO CONCEPTUAL REFERENCIAL PARA FORMACIÓN BIENAL APRENDES 2017- 2018 LIDERAZGO PARA LA CALIDAD EDUCATIVA Y BUEN TRATO

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, 2015).

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 considere 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, 2015).

Ante tal demanda, la institución ha priorizado en el mediano plazo la formación continua de equipos de jardines infantiles, salas cuna, modalidades no convencionales y territoriales en “Liderazgo para la Calidad Educativa y Buen Trato”. 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 la calidad educativa en un contexto nacional de Reforma Educacional. Resulta clave la revisión de referentes conceptuales que permitan llegar a consenso en conceptos claves de la formación en Liderazgo y Buen Trato. Estos conceptos serán Liderazgo, Comunicación, Retroalimentación, Convivencia Bientratante, Trabajo en Equipo, Indagación Apreciativa y Administración de Conflictos¹.

¹ De acuerdo a la programación de la Formación Bienal Liderazgo para la Calidad Educativa y Buen Trato, los conceptos de Liderazgo, Convivencia Bientratante, Comunicación y Retroalimentación serán abordados durante el 2017, mientras

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 bienal 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 los Términos Técnicos de Referencia para el trabajo en regiones en la formación bienal 2017-2018 en Liderazgo para la calidad Educativa y Buen trato.

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. En específico, se revisan las nociones de Liderazgo, Comunicación, Retroalimentación y Convivencia Bientratante, los que serán presentados por separado para luego realizar una integración esquemática parcial que de cuenta de la articulación de conceptos a tratar en la formación continua en INTEGRA.

que Trabajo en Equipo, Indagación Apreciativa, Administración de Conflicto y Planificación y Organización serán trabajados durante el 2018.

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 aun incipiente (Adonis, L., Antúnez, D., Muñoz,

E., Negrete, N., 2009²; 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 (2015) 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.

La idea que subyace a esta noción, es que los equipos directivos ejercen un liderazgo curricular por

² 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.

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* insitucional 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 Apreciativo (“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 rememorados 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 cotidiana³.

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

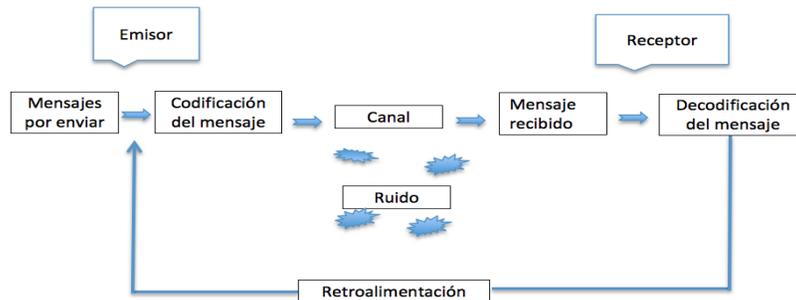
Para Robbins y Judge (2009) la comunicación es la *transferencia* y *comprensión* de significados entre miembros de una organización. Además de transmitir informaciones explícitas, la comunicación consiste en los *modos de interacción* que se establecen entre las personas (Laveglia, 2003). Palabras, 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).

Diagrama 1: Elementos de la Comunicación

³ Administración de conflictos, trabajo en equipo, planificación serán revisados en próxima entregas de este marco de conceptos.



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 DESEMPEÑO

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, 2015).

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 (Jimenez, 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.

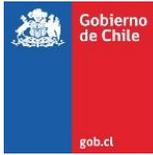
Se sugiere *construir la evidencia/criterio en conjunto* con las personas a quienes se retroalimentará. Esto permite a las personas que reciben o realizan la retroalimentación determinar la manera en que realizan la tarea y su mejora y en la medida que los sujetos participan activamente del proceso,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



DIRECCIÓN SOCIOCULTURAL
Presidencia de la República



genera externamente (Robbins y Judge, 2009: 186).

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 (2015) 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, 2015: 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, 2015). 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, 2006).

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, 2015). 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 (Fundación 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 (Fundación 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, 2015).

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, 2014).

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, 2015).

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 es el clima es positivo además de posibilitar un ambiente de bienestar y apego escolar para permanecer en la institución escolar (Milicic y López de Lérida, citado en Integra, 2014), es uno de los factores de mayor incidencia en los procesos de aprendizaje en lenguaje y matemáticas (MINEDUC, 2014, citado en 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. SÍNTESIS DE CONCEPTOS: LIDERAZGO, COMUNICACIÓN, RETROALIMENTACIÓN, CONVIVENCIA BIENTRATANTE

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 infantiles⁴	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 ⁵ tiene mayor responsabilidad en la generación del estilo apreciativo en la institución.
Rol de los Equipos educativos	c) Los equipos educativos planifican, ejecutan y evalúan la <i>tarea pedagógica</i> . 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> ⁶ .	c) Los equipos educativos <i>colaboran</i> en la realización de las tareas del centro. d) Ejercen liderazgo en distintas tareas de manera <i>coordinada</i> .	d) Los equipos educativos participan de la indagación para analizar sus capacidades y construir un proyecto con <i>visión institucional</i> común.

⁴ Para las Modalidades no convencionales (MNC) se refiere a la encargada.

⁵ En el caso de INTEGRA, se trata de las Directoras de salas cuna, jardines infantiles, salas cuna y encargadas de MNC.

⁶ 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.

Luego de realizada la revisión de conceptos es posible indicar que la evidencia nacional e internacional señala de manera consistente que estas variables (liderazgo, convivencia y comunicación⁷) 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 se asocian a la mejora de objetivos institucionales, mientras que, aspectos como la Convivencia y el Clima escolar, explican la variedad de estilos institucionales asociados a elementos psicosociales presentes en las organizaciones que incidirían en resultados de aprendizaje en el ámbito nacional.

A pesar de las observaciones concluyentes y útiles de la evidencia presentada, la mayor parte de las teorías e investigaciones 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 escolar.

Lo anterior se constituye en una dificultad inicial para el uso de los conceptos en tanto no han sido comprobados en la investigación en educación en primera infancia. A pesar de ello y gracias a la utilidad de sus nociones 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.

5.1. 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:

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 infantiles⁸ 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.

⁷ La Retroalimentación al ser un componente del proceso de Comunicación se incluye en esa variable.

⁸ Al utilizar este término se hace referencia indistintamente a salas cuna, jardines infantiles y modalidades no convencionales.

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 cada jardín infantil, todo permeado por el trabajo colectivo, coordinado y articulado mediante una comunicación fluida entre los distintos trabajos 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.

5.2. 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	c) Entrenamiento en <i>habilidades</i> sociales

		<i>retroalimentación a nivel organizacional y grupal</i>	
--	--	--	--

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.

5.3. ASPECTOS ÚTILES SOBRE RETROALIMENTACIÓN PARA EL TRABAJO DEL JARDIN 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	<ul style="list-style-type: none"> a) Tanto la evaluación formativa como la de desempeño⁹ refieren a comunicar aspectos relacionados a lo que las personas realizan en <i>tareas concretas</i>. b) Se debe indicar <ul style="list-style-type: none"> i. rendimiento actual, ii. rendimiento deseado iii. cómo lograr mejorar desde el rendimiento real el rendimiento deseado
Procesos y Equipos	<ul style="list-style-type: none"> 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. b) Este proceso lo <i>facilita el equipo directivo</i>, pero la <i>participación horizontal</i> de la comunidad mejora los procesos de retroalimentación¹⁰. c) Para ello se diseña de manera participativa tanto la construcción de <i>criterios/ evidencias</i>, como el diálogo de retroalimentación.
Impacto en el proceso de mejora/aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> a) La retroalimentación efectiva permite la <i>autorregulación</i> los actores educativos en su conjunto¹¹. b) Los diferentes actores de la comunidad se <i>motivan y comprometen</i> en el cumplimiento de los objetivos de mejora.

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

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ Para el caso de INTEGRA, refiere a todos los trabajadores y trabajadoras de las salas cunas, jardines infantiles y modalidades no convencionales.

reflexión crítica y permanente sobre las propias experiencias y prácticas, demostrando efectividad en las mejoras de procesos y productos definidos.

5.4. ASPECTOS ÚTILES SOBRE CONVIVENCIA BIENTRATANTE PARA EL TRABAJO DEL JARDIN 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:

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> ¹² . 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.

¹² Es importante que la planificación curricular aborde la convivencia como un elemento transversal, y no exclusivo del Núcleo de Convivencia.

Resumen esquemático de los contenidos de 1er año Programa de Formación Bienal 2017 –2018

Liderazgo para la Calidad Educativa y Buen Trato

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



REFERENCIAS

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.

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.

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.

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

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.

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

Carvalho, C., Martins, D., (2014): Students perception about teachers feedback in a career construction. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* [en línea], 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. Recuperado 05 septiembre 2016.

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.

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.

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

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

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

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.

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

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.

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, 2010.

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

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

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.

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

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

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

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

- Moreno, L. (2009): Comunicación Efectiva para el Logro de una Visión Compartida. *CULCyT*, 6, 32.
- 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.
- 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.
- Murillo, Barrio, Pérez, (1998): *La dirección escolar: Análisis e Investigación*. Madrid: CIDE.
- 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.
- 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.
- 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.
- Watzlawick, P. Beavin, J., Jackson, D. (1981): *Teoría de la comunicación humana*. Barcelona: Herder.
- 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.