



INFORME FINAL

“DE LA IRONIA PRAGMATICA AL DESASOSIEGO INTERIOR”

Trabajo Final para optar al Grado de Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar

ESTUDIANTE:

JOSE MIGUEL TAIBA ORELLANA

TUTOR:

CLAUDIO VISTOSO ALCORTA

Santiago, Enero de 2018

INDICE

PRESENTACION	3
1. MIS APRENDIZAJES	4
De la ironía pragmática al desasosiego interior	
Tres preguntas recurrentes	
Diez aprendizajes	
2. MI DESARROLLO COMO LIDER	11
El contexto	
Mis cambios	
3. CONCLUSIONES	14
4. BIBLIOGRAFIA	15
5. ANEXOS	17
Anexo 1: Caracterización del grupo	
Anexo 2: Indicadores y criterios de la evaluación docente	
Anexo 3: Ejemplo de guía de trabajo	
Anexo 4: Algunas imágenes del desarrollo del taller	
Anexo 5: Registro de la absorción de docente par	
Anexo 6: Registro fotográfico de otras actividades profesionales	

PRESENTACIÓN

El presente informe procura recoger mis aprendizajes como productos de las vivencias de dieciocho meses de formación en el Programa de Magister en Educación mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar.

Un primer elemento es destacar que es un informe escrito en primera persona. Hablo desde el yo, de lo que siento, de lo que pienso, de lo que aprendo.

Metodológicamente se aborda desde lo que técnicamente en psicología llaman introspección (Bloch, 2011). Es mirarse a sí mismo como observador de mis emociones de mi lenguaje y mi corporalidad.

Este es el sello y foco del programa de formación; comprender al ser humana como un sujeto integral y que se transforma como resultado de un aprendizaje profundo que modifica su ser en permanente construcción o en permanente cambio.

Me moviliza la convicción profunda de que cualquier cambio social tiene su fundamento en el cambio personal. Es por ello que se escribe en primera persona, es por ello que me observo a mí mismo, es por ello que me planteo como una oportunidad de cambio, es por ello que me percibo a mí mismo no como una esencia sino como una posibilidad.

El informe se estructura en dos partes: en la primera se presenta aquellos aprendizajes relevantes alcanzados en el proceso de formación. Aquí aparecen más preguntas que respuestas, puertas abiertas a una coherencia y transparencia entre mi sentir hablar y actuar.

En la segunda parte se aborda mis aprendizajes como líder, focalizado en mí quehacer en la docencia universitaria. El principal foco es identificar mis emociones en el proceso de liderazgo: aquellas que me movilizan y aquellas que paralizan en mi habitar en el mundo. Las emociones como gatilladoras de procesos de transformación.

En el presente informe se concibe el liderazgo como el influir en otros para generar acciones en una visión compartida, estas ideas tomadas de Bob Dunhan me parecen inherentes al rol de un docente en la interacción con sus estudiantes para promover aprendizajes.

1.- MIS APRENDIZAJES: DE LA IRONÍA PRAGMÁTICA AL DESASOSIEGO INTERIOR

He pensado que este es un buen título para la revisión de este año y medio de formación. Recuerdo la presentación del primer día de clases en la cual señalé que estaba ahí porque necesitaba acreditar un grado académico, presionado por las exigencias de la institución en la cual me desempeño.

Lo dije en tono irónico. Ironía que intentaba expresar de alguna manera mi desasosiego frente al requerimiento profesional incumplido, en una sociedad que requiere que todo se acredite y certifique, en este caso acreditar un grado de formación académica para desempeñarme en tareas de formación docente.

También era una respuesta pragmática para un entorno que desconocía y al cual enfrentaba con cierta desconfianza. Esta mirada desconfiada era coherente con un estado de ánimo que me acompañó gran parte de desarrollo del programa.

El transcurrir de estos 18 meses de formación ha sido un tránsito desde el pragmatismo irónico descrito a un estado de desasosiego interior. Al declarar dicho estado, quiero expresarlo en dos perspectivas. Por una parte, percibo cambios profundos en la manera de concebir el mundo y mi entorno inmediato que describiré más adelante. Por otra parte, este desasosiego interior provoca en mi emociones ambivalentes que me confunde, me abruma y me inquieta, pero, también me llena de esperanza de un estar mejor.

Tres preguntas recurrentes

Al mismo tiempo que declaro mi estado de ánimo, también declaro algunas preguntas que me han acompañado en todo este proceso, que no acabo de resolver y que fueron conversación recurrente con mi acompañante.

La **primera pregunta** dice relación con precisar cuál es el límite entre el acompañamiento y la terapia. Esta pregunta surge, porque simultáneamente a la compañía del tutor del programa, he necesitado la ayuda terapéutica para resolver un estado de malestar emocional que me ha acompañado todo el segundo semestre. Cuáles son los ámbitos o límites de ambas conversaciones fue una inquietud recurrente que, estimo, he resuelto medianamente. Tarea que ha sido dolorosamente liberadora al procurar integrarlas pues en ambas soy yo el que buscó ayuda para estar mejor.

Una **segunda pregunta** tiene que ver con el alcance de una expresión muy utilizada por mis profesores., *“déjalo ahí”*. Cada vez que aparecía un elemento que me tensionaba aparecía esta expresión que me resultaba irritante pues era abrir una puerta a la confusión, la incomodidad e incomprensión frente al anhelo de hallar certezas. He logrado comprender parcialmente su alcance, al menos eso creo, al relacionar esta idea con el tipo de observador que soy. Entonces surge una nueva pregunta; cuáles son las cualidades o atributos de un observador capaz de *“dejar ahí”* aquellas situaciones que observa y quiere transformar.

La **tercera pregunta** se relaciona con el darse cuenta de cómo mis emociones se expresan en mi corporalidad frente aquellas acciones que me abrumen y que implicarían el “dejarlas ahí”. En una de las reuniones de trabajo con mi tutor y compañeros de grupo tuve un gran aprendizaje, mientras alguien anunciaba algo, yo verbalmente expresaba adhesión a ello, pero mi tutor me comenta, que mi actitud corporal expresaba lo contrario. En un primer momento esta observación me irritó, pero con el paso de los días descubrí, que efectivamente sentía lo que mi corporalidad expresa y no lo que mis palabras decían. Este episodio ha despertado una nueva pregunta sobre cómo miro mi cuerpo para descubrir la coherencia entre lo que hago, digo y siento.

Diez aprendizajes

Con estas preguntas aún abiertas me aproximo a realizar un recorrido de los principales aprendizajes alcanzados en el desarrollo del programa cuya secuencia no implica orden ni importancia.

Primer aprendizaje:

Cuerpo, emoción y lenguaje. Si bien esta distinción no me pareció del todo distante pues, como lo expresé en el primer reporte, era una inquietud que me acompañaba desde los años noventa, pero no había profundizado en ello.

“En los años noventa llegó a mis manos un texto publicado por la desaparecida editorial Dolmen que planteaba que la modernidad ha generado la existencia de un sí mismo escindido, un ser que ha roto su presencia como un todo integrado **separándose la razón y el cuerpo para comprender el mundo**, separándose del mundo para mirar la realidad desde una inexistente objetividad (Berman, 1995).

Por otro lado, la lectura de la obra de Vigostky sobre el rol del lenguaje en nuestro desarrollo filogenético y de la función de este para la comprensión de la realidad (Álvarez, 2010) me permitió tener una visión que cuestionaba la postura positivista y técnica en que había sido formado como profesor en el inicio de la década de los 80” (Taiba, 2016:2).

La condición humana, mi condición, se ha ido construyendo ontogénicamente en “el entrelazamiento de lo emocional con lo racional (Maturana, 2001:10). La superación del postulado en que “todo sistema racional se funda en premisas que uno acepta en sus preferencias” (Maturana, 2001;8). Dicho de otro modo por el propio autor “todo sistema racional se constituye en el operar con premisas aceptadas a priori desde una emoción” (Maturana, 2001:13)

Desde otra dimensión, el mismo autor propone que los humanos habitamos en “coordinaciones de coordinación de acciones consensuales que constituyen el lenguaje” (Maturana, 2001:13), por tanto soy un ser social por la posibilidad del lenguaje que se expresa en acciones mediatizada por la condición de un cuerpo. De allí que mi ser se constituye de estas dimensiones: cuerpo, pensamiento y lenguaje.

Segundo aprendizaje:

La integración del ser, no como esencia, sino como posibilidad. Lo que podemos llegar a ser. Estas dimensiones de mi condición humana requieren coherencia entre ellas (Echeverría, 2008:8) y esta puede ser observada. La novedad y lo más difícil de aprender para mí es ser observador de mí mismo para un cambio profundo, lo que Echeverría llama aprendizaje transformacional y lo califica como un núcleo duro para el aprendizaje (Wolk, 2007). Al parecer mi mirada crítica seguía siendo desde la racionalidad positivista de causa y efecto para generar un cambio en la búsqueda de mi propia coherencia. Una nueva distinción he incorporado en mí hablar, la del observador – transformacional.

Tercer aprendizaje:

Desaprender la desconfianza como enemigo de mis aprendizajes. Fui formado en la desconfianza, en mirar bajo sospecha, como expresión de un pensamiento crítico. Siempre alerta desde donde el otro me presenta información, siempre tratando de identificar desde qué perspectiva de pensamiento el otro me habla. Me instalo como un observador crítico. Esto podría contener una actitud positiva relacionada con empatía, con una mejor comprensión cognitiva, pero, también se constituye como un enemigo de mi aprendizaje, también hay una respuesta de un rápido enjuiciamiento de lo planteado desde mis concepciones mentales, mis creencias, mis mapas mentales, mi arquitectura de conocimientos. Esto se configura como un tremendo gasto de energía por estar permanentemente preguntándome por la agenda escondida, dificultándome el escuchar lo que se está diciendo (The Newfield Network, 2002). La confianza, según la propuesta de The Newfield Network es una condición necesaria para llegar a dominios de acción desconocidos.

Cuarto aprendizaje:

Señala Rafael Echeverría que “no existe otro camino que el del lenguaje; **fuera del lenguaje no existe un lugar en el que podamos apoyarnos.** Los seres humanos vivimos en un mundo lingüístico” (Echeverría, 1994: 49). Esta afirmación es relevante en cuanto permite descubrirme que lo que soy lo construyo en base al lenguaje. Me doy cuenta, entonces, de las posibilidades de las conversaciones, como expresión del lenguaje.

De este modo las conversaciones, generan posibilidades de futuro, posibilidades de ser, posibilidad de cambios, posibilidades de transformación, posibilidad de generar nuevas realidades.

Quinto aprendizaje:

En uno de los comentarios de mis profesores del programa surge la pregunta por el **¿Cómo me cuido?** Pregunta que me sorprendió, no por su contenido, sino porque me interpelaba. Era una pregunta directa a mi corazón, a mi mundo interior. En muchas ocasiones había hablado sobre la importancia del cuidado de los profesores, pero nunca me había sentido interpelado de manera tan directa.

En esa pregunta se me planteaba que el autocuidado era fundamental para el aprendizaje transformacional. En esta perspectiva visualicé que no me estaba cuidando, que mi autoestima estaba lesionada, que miraba el mundo que me rodeaba desde afuera y que no era un observador compasivo de mí mismo. Tal vez este proceso fue lo más difícil, lo más duro, lo más doloroso de asumir, pues siempre lo había invisibilizado. Ha sido el camino más doloroso y complejo por lo que decidí buscar un apoyo terapéutico para curar las heridas. Por ello la pregunta recurrente por los límites entre el acompañamiento que me ofrecía el programa de formación y la terapia que decidí asumir.

Sexto aprendizaje:

Una distinción muy novedosa descubierta en este tiempo de formación es la noción de **compasión: entendida como valor y como emoción**. La primera perspectiva en cuanto es un principio que orienta mi acción y luego como una disposición personal para actuar. Difícil saber cuál genera a cual.

La palabra compasión siempre me produjo conflicto. Siempre la sentí como una acción de un otro que se siente superior a los otros desde una bondad hipócrita, ficticia. El desarrollo del programa y, especialmente la lectura de Francisco Varela, un autor desconocido para mí, permitió replantearme esta distinción entendiéndolo hoy día como una relación amorosa, bondadosa con los otros, semejantes a mí y conmigo.

En este sentido, durante el proceso de formación me descubrí que soy poco compasivo, que no soy amoroso, que no soy bondadoso conmigo. He aquí un quiebre fundamental, al mismo tiempo es una invitación a buscar coherencia en mí mismo que se exprese desde un trato amoroso, este es parte de mi cambio transformacional.

Cambiar lo que no quiero cambiar constituye un desafío que me enfrentó a mí mismo desde las construcciones cognitivas, afectivas, del lenguaje, de mi corporalidad, de mis creencias y de mis valoraciones buscando la coherencia entre estas dimensiones de mi ser.

Séptimo aprendizaje:

Un líder transformacional es un líder gozoso. Pareciera ser que concebimos el mundo del trabajo como una experiencia dura, sufriente. Al menos, en algún grado percibo esta experiencia como algo externo a mí, muchas veces desarticulado, incoherente, tal vez muy

ligada a lo que Francisco Varela llama la tradición cartesiana en la cual procuraríamos mantener una relación objetiva con el mundo (Varela, 1996) donde las emociones son negadas o invisibilizadas. En el curso se me ofreció la posibilidad de darme cuenta que la docencia puede sentirse como una experiencia gozosa.

Pero, entonces, cuáles son las condiciones para hacer del trabajo una habitar gozoso, un espacio de disfrute, un lugar de alegría? Una primera respuesta sería pensar que habría que instalar en el entorno ciertas condiciones que lo harían posible o que habría que modificar otras desde algún modelo teórico como por ejemplo el de las satisfacciones de las necesidades de Maslow o de generar condiciones positivas para la productividad (gimnasia laboral, incentivos a la creatividad, venir a la pega con pijama o muchas otras).

Sin embargo, pareciera que esto no es suficiente y nunca será suficiente. Siempre habrá una carencia, una ausencia, una falta. Por tanto el goce como alegría no se podría alcanzar, siempre iríamos tras él como en nuestros sueños de niños en el que queríamos atrapar el tesoro al final del arcoíris.

Entonces el goce no está afuera, el goce está en mí. Pero dónde está? En el cuerpo sensitivo? En mi mente y sus procesos cognitivos? En la química de mis emociones? Dónde está? Si estas preguntas se intentan responder de la lógica cartesiana, volvemos a un modelo recursivo en el que se genera una acción que busca promover una modificación como respuesta. Es más de lo mismo, un modelo analítico del cual nos separamos esquizofrénicamente de la realidad, mirándola con cierta objetividad, que nos separa de ella (Berman, 1995).

Entonces, pareciera que una posible respuesta está en la conciencia de mí mismo, en percibirme en mi cuerpo como un ser consciente, en lo que Varela propone como “la conciencia encarnada” (Varela, 1996).

Será posible concebir el goce, el placer, la alegría como un estado de ánimo de esta conciencia encarnada? Es mi cuerpo el que expresa mi esencia, soy yo mismo que estoy alegre, contento, en gozo. La vida cotidiana está llena de oportunidades de gozo, los detalles del desayuno, el saludo amoroso, la conversación de cómo estuvo la jornada laboral u otras experiencias del día a día son manifestaciones de alegría. Lo mismo desde el trabajo cotidiano.

En esta mirada, adquiere gran relevancia el lenguaje, si hablo del gozo, se establecen coordinaciones para la acción en la alegría. Maturana señala que la vida humana habita “en coordinaciones consensuales de coordinación de acciones que constituyen el lenguaje” (Maturana, 2001:13). Puedo señalar entonces que como ser humano habito en el lenguaje conviviendo con otros, en este caso, desde el gozo.

Octavo aprendizaje:

Gestionar mis recursos personales. Desde hace algunos años he dado un giro a mis actividades profesionales. Dejé de participar en un centro educativo como un lugar fijo de trabajo por actividades externas de asesoría y asistencia técnica, en algunos casos de acompañamiento a docentes en temas de didáctica y currículo escolar.

En esta perspectiva, la gestión de mí mismo, de mi tiempo, se ha constituido en una acción muy relevante y nada fácil de gestionar, un desafío. Un aprendizaje central desde esta perspectiva dice relación con mi actuar para el logro de los objetivos, en ello es clave el aporte de las ideas de Stephen Covey expresado en el texto “Los siete hábitos de la gente altamente efectivas”. Estas ideas son de gran ayuda al momento de gestionar mis propios recursos y de los equipos que participan en un proyecto u organización o en la propia gestión de la vida cotidiana.

En esta mirada la idea de gestión del tiempo interpela mi actuar en cuanto a tomar decisiones sobre acciones urgentes e importantes. El uso de la matriz de la administración del tiempo propuesta por Covey ha sido de gran utilidad al momento de priorizar mis actividades desde lo urgente/importante a lo no urgente/no importante (Covey, 2003).

Noveno aprendizaje:

Mis aprendizajes no significan un logro, muchas veces son una posibilidad. Este trabajo intenta ser una síntesis de mis aprendizajes en estos meses de estudio, de reflexión, de conversaciones, de cuestionamientos, de cambios. Sobre todo de preguntas que ha generado en mí lo que llamo un *gran desasosiego interior*. No necesariamente son logros, sino una puerta que se abre a un camino de búsqueda, muchas veces inciertas, pero llena de posibilidad de construir coherencia entre mi ser, mi sentir y mi estar.

Décimo aprendizaje:

La transformación de entorno solo será posible desde la propia transformación.

Finalmente, me moviliza la convicción que no es posible proponer o construir innovación y cambio en los sistemas educativos en los cuales me desenvuelvo sin un cambio personal, que sólo surge de la interacción con otros.

Tengo la convicción de que este movimiento personal no habría sido posible sin las conversaciones, proposiciones y interrupciones con mis profesores y compañeros del programa.

2. MI DESARROLLO COMO LIDER

Auto observar mi desarrollo como líder en las acciones que realizo requiere describir los contextos en los que me desempeño. Cuestión no fácil, pues los contextos son diversos y amplios por lo que explico más adelante. Pero, sobre todo, porque estos contextos son espacios, personas, interacciones, creencias y la construcción de significados que configuran un territorio sobre el cual habito mi existencia como profesional de la educación (Asociación de Proyectos Comunitarios, 2005).

Esta observación (Echeverría, 2009) me moviliza, también, a prestar atención a los sueños o metas que comparto en la formación continua de docentes en ejercicio y acompañamiento a estudiantes en su formación como profesionales en las carreras de pedagogía. También evoco el rol que desempeñe por tantos años como orientador educacional en establecimientos de educación básico y media. Estas distintas dimensiones son entendidas como acompañamiento para la construcción protagónica de los sujetos de aprendizaje, teniendo como norte favorecer territorios de convivencia construidos colectivamente, en la perspectiva de la construcción de una sociedad más justa y democrática (Bitácora personal, agosto 2016).

Esto moviliza a la comprensión del liderazgo como “el acto de un ser humano declarando un futuro con el cual otras personas se pueden comprometer” (Newfield Network, 2017). Desde la perspectiva, propuesta por Bob Dunham, supone que desde los actos de habla (Echeverría, 2008) es posible generar el compromiso de acción de otros para generar cambios, es decir, liderazgo es movilizar a otros a la acción. No es acaso este un significado válido para la labor docente la posibilidad de promover desde el lenguaje el aprendizaje en otros? Al observar mi desempeño docente me doy cuenta que este principio orienta la acción en mí que hacer docente.

Entre los contextos – territorios en los que me desempeño profesionalmente distingo dos ámbitos; en la docencia universitaria, específicamente en la formación de profesores y profesoras de educación diferencial y en la formación continua de profesores en ejercicio en el ámbito de la implantación de un currículum diversificado para atender la diversidad de estudiantes (en el Anexo n° 5 se presentan algunas fotografías de mi trabajo con docentes en el ejercicio).

En este trabajo abordaré el primer ámbito de acción, la formación de futuros profesionales de la pedagogía. Mi atención se focaliza en el vínculo con un grupo de estudiantes de tercer año de pedagogía en educación diferencial, en la asignatura de didácticas de las ciencias naturales. Esta asignatura tiene como propósito contribuir al desarrollo de competencias para el apoyo curricular en el aprendizaje de las ciencias en niños y niñas (el Anexo n° 1 presenta una detallada caracterización del grupo curso desde

indicadores y criterios planteados por la unidad de Apoyo a la Docencia de la institución donde me desempeño).

El grupo referido está compuesto por 48 estudiantes mujeres. Este es grupo curso numeroso, con algunas características no deseables, en mi opinión, en el nivel de formación en que se encuentran pues al comienzo del curso se mostraron bulliciosas, desmotivadas, no comprometidas con sus aprendizajes y con el desarrollo de la asignatura.

Esto tensionó mi relación con las estudiantes provocándome desazón, rabia y desconcierto. Me sentí frustrado pues el diseño que me había planteado para en el curso había sido planificado con mucho entusiasmo y con un carácter de “experiencia piloto” en un plan de apoyo ofrecido por la universidad en el marco de mejoramiento de la docencia, mediante el uso de metodologías activas con los estudiantes, la observación de clases por parte de un compañero docente, la indagación de las características del grupo como diagnóstico inicial (Anexo n°1).

En consecuencia, por lado estaba el compromiso con la universidad para desarrollar este plan de innovación, por otro la respuesta que inicialmente encontré entre las estudiantes para la propuesta que llevaba. Esto me condujo a sentir emociones que comenzaron a paralizar mi trabajo. Me frustré y me desmotivé. Pensé en renunciar el curso. Luego, comencé a conversar con otros docentes, aquellos que sentía mayor cercanía y confianza para abrir conversación de temas que habitualmente no se abordan en la cultura de la universidad. Gran sorpresa. Muchos de mis colegas señalan estar sintiendo emociones similares. Excepto una profesora que me narra que ella ha logrado motivar a las estudiantes que tiene un compromiso activo con el desarrollo de la asignatura. Cambié el foco de mis conversaciones, ahora, aborde a las estudiantes procurando comprender que había en la relación de esta docente con las estudiantes. Aparecieron en estas conversaciones ideas como que se sentían identificados por que la profesora era cercana, conversaban de vivencias similares, las escuchaba en sus sueños y preocupaciones.

Por otra parte, desde mis aprendizajes en el programa de magister sentía que la propuesta de la universidad para el mejoramiento de la docencia no era suficiente dado que se miraba problema desde un observador de segundo orden (Echeverría, 2008) pues supone que modificando algunas de mis prácticas (metodologías activas) debiera generar un resultado de manera mecánica. Por esos días me inquietaba el aprender a observar desde la observación de tercer nivel (Bitácora personal, mayo 2017).

Mi experiencia en contexto de la vida universitaria es de soledad. Prácticamente no existe intercambio entre los docentes para abordar las prácticas de enseñanza, generando esta

sensación de estar solo, especialmente cuando se trata de abordar los problemas que de ella se suscitan. No obstante, la confluencia de una oportunidad generada por la implementación política institucional de una política institucional de mejoramiento de la práctica docente y mi motivación personal abrieron espacios de diálogo que permitió descubrir experiencias similares de distintas docentes de las escuelas de la misma universidad. Fue gratificante descubrir que entre docentes vivíamos experiencias similares, así lo expresamos en reuniones mensual que sosteníamos de seguimiento del proyecto, así como en visitas voluntarias de observación al aula (Ver Anexo 4, Registro de una observación).

Todas estas acciones apuntaban a generar innovación para mejorar los aprendizajes de mis estudiantes. Allí se configura mi rol de líder, en la capacidad para movilizar a otros a aprender. Este proceso fue **darme cuenta** que lo fundamental no estaba en observar lo que ocurría fuera de mí, sino era mirarme a mi mismo, observar lo que me estaba sucediendo, especialmente tomar en cuenta las emociones que está vivenciando.

Darme cuenta que había emociones que paralizaban mi trabajo. Que mi liderazgo docente tenía una “función esencialmente emocional” (Goleman, 2016, pág. 33) constituyó un aprendizaje central en este proceso. Fue clave la lectura de *El Líder Resonante Crea Más* de Daniel Goleman, pues me permitió distinguir las emociones negativas, que “secuestran la atención y la posibilidad de trabajo” (Goleman, 2016, pág. 42). Observo que en la primera etapa fui secuestrado por estas emociones impidiendo desarrollar la docencia de manera creativa y generadora de vínculos positivos con las estudiantes. Darme cuenta de ello constituyó un aprendizaje que cambió mi disposición, sintiéndome mejor, generando nuevas emociones, distendió la vinculación con las estudiantes y generó nuevas disposiciones en las estudiantes favorables a su propio aprendizaje.

Entre las acciones desarrolladas hacia las estudiantes procuré generar métodos más activos, incorporando el juego y la identificación de sus propias emociones tal como se muestra en el Anexo n° 3 que da cuenta de un ejemplo de Guía de Trabajo, que incorpora el juego y la identificación de sus emociones en el proceso de aprender. El Anexo n° 4 muestra un registro fotográfico de la actividad.

Al final del proceso se procuró contar con información de los estudiantes en proceso de evaluación docente. A la fecha de cierre de este informe no fue posible contar con los resultados (Anexo n°2). Esta evaluación recoge información de las estudiantes sobre alúa las expectativas; el clima socio-psicológico generado en el aula y el grado de manejo de conocimientos; la capacidad dialógica, la creatividad, la coherencia pedagógica y la estimulación al trabajo en grupos; y finalmente, la estimulación y aplicabilidad en los aprendizajes.

3. CONCLUSIONES

Comparto el juicio que las instituciones educativas requieren urgentemente de liderazgos que promuevan cambios profundos en las organizaciones. En este contexto, el programa de estudio vivido aparece como una propuesta innovadora para la formación de líderes educativos transformacionales.

Es una perspectiva que pone su atención en la transformación personal para promover cambios en las organizaciones. Estos cambios apelan a la coherencia y transparencia en el sentir, hablar y actuar de la persona del docentes.

Ese fue el impacto en mi propia existencia personal y profesional. Lo primero, integrando estas dimensiones de habitar el mundo. Esta transformación me permite entenderme como un todo que habita en las emociones, el lenguaje y el cuerpo, señalando de este modo, otra ruta en la búsqueda de coherencia integrada de estas dimensiones de mi persona.

Este proceso no ha sido fácil, por contrario, muchas veces doloroso y solitario, pero me anima una profunda sensación de satisfacción y goce al sentir un crecimiento interior que se proyecta e irradia en mi entorno.

Este cambio dice relación con la forma de observar mis emociones, distinguir a aquellas que me movilizan a la acción y las que me paralizan y secuestran. Este ámbito ha sido de los más difíciles, siento que solo ha abierto las algunas puertas para iniciar un camino de autoexploración. El programa me ha permitido conocer a otros que están en la misma búsqueda, en tal sentido abre posibilidades de encuentro.

Otro aspecto complicado para mi es superar la comprensión positivista del mundo, como un observador distante, lejano, objetivo por un comprensión más integradora y coherente con la distintas dimensiones de mi humanidad.

Finalmente, el programa me ha desafiado a una transformación personal. Desde la postura de la ironía pragmática de una racionalidad positivista al desosiego interior de quien inicia un camino de búsqueda de nuevas respuestas.

4. BIBLIOGRAFIA

Asociación de Proyectos Comunitarios. (2005). **Territorio y Cartografía Social**. Módulo 0 Proyecto "Fortalecimiento de las organizaciones pertenecientes a la Asociación de Proyectos Comunitarios. Popayan.

Berman, Morris. 1995. **El Reencantamiento del Mundo**. Dolmen Ediciones, Santiago.

Bloch, Susana. 2011. Al alba de las emociones. Respiración y manejo de las emociones. Uqbar Editores, Santiago de Chile.

Echeverría, Rafael. (2008). **Ontología del Lenguaje**. Dolmen Ediciones, Santiago.

Echeverría, Rafael. (2009). **El Modelo del observador, acciones y resultados**. En L. Wolk, L. 2007. **Coaching: El arte de soplar brasas** (Quinta Edición). Gran Aldea Editores. Buenos Aires, Argentina.

Covey, Stephen. 2003. **Los siete hábitos de gente altamente efectiva**. Buenos Aires, Paidós.

Hargraves, Andy. (2003). **Replantear el cambio educativo**. Buenos Aires. Amorroutu.

Goleman, Daniel. (2016). **El líder resonante crea más**. Buenos Aires. De Bolsillo.

Molina, Víctor. **Educación, evolución e individuación. Aproximaciones a la indagación sobre el sentido de la educación**. Revista PRELAC. N° 2, febrero 2006.

Maturana, H. (2001). **Emociones y lenguaje en educación y política** (10° edición). Santiago, Chile: Dolmen Editores.

Maturana, H. y Nisis, S (2002). **Formación Humana y Capacitación** (4° edición). Santiago, Chile: Dolmen Editores.

Pastoriza, Nelly. **Enseñanza de fundamentos neurocientíficos de procesos cognitivos vinculados con la música**. En Actas de la V Reunión de SACCOM, 2006.

Saez, Felipe. Sin fecha. **Un corazón, el jardín y la serpiente: aprendiendo desde el miedo**. Extracto Tesis Doctoral

Taiba, José Miguel. 2016. **Reporte Individual de la experiencia y aplicación de actividades para el Módulo Liderazgo Transformacional y Convivencia Escolar**. Programa Magíster en Educación. Trabajo de clase.

The Newfield Network (2002). **Aprendiendo a Aprender**. Texto que combina artículos escritos Julio Olalla y Rafael Echeverría. The Newfield Network. Apuntes de clases.

The Newfield Network (2017). **Todo lo que genera valor viene de las personas**.
[http://www.newfield.cl/2016/07/15/entrevista-a-bob-dunham-todo-lo-que-genera-valor-
viene-de-las-personas/](http://www.newfield.cl/2016/07/15/entrevista-a-bob-dunham-todo-lo-que-genera-valor-viene-de-las-personas/) (Descargado 20/12/2917).

Varela, Francisco. 1996. **Ética y acción**. Dolmen, Santiago de Chile.

Wolk, Leonado. 2007. **Coaching, el arte de soplar las brasas**. Gran Aldea Editores, Buenos Aires.

ANEXO 1: Caracterización del grupo curso sobre el cual se realiza la observación de mi desempeño profesional.

La presente caracterización se construye a partir de la sugerencia de la unidad de Calidad Educativa de la Universidad Central en marco de un Plan de Apoyo para el mejoramiento de las competencias para la docencia universitaria.

El ejercicio se focalizó en la asignatura Didáctica de las Ciencias II, la que forma parte del núcleo Didáctica del Lenguaje, las Matemáticas y Ciencias, de la malla curricular de la Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial. Es un núcleo de carácter anual, que en caso de las ciencias es de carácter semestral. En el primer semestre se focaliza en la didáctica de las Ciencias Sociales y durante el Segundo semestre a la didáctica de las Ciencias Naturales. Para efecto de presente ejercicio académico se ha considerado como una asignatura independiente.

La recogida de información, tabulación, análisis y elaboración del informe se realizó en el mes de julio de 2017.

Aspectos Generales

El grupo de Didáctica de la Ciencias Naturales está conformado por 48 estudiantes mujeres, correspondientes al tercer año de Pedagogía en Educación Diferencial. En su mayoría son estudiantes que corresponden al nivel de tercer año. Cuatro estudiantes repiten el curso.

Sus edades fluctúan entre los 21 y 25 años, 10 de ellas son estudiantes trabajadoras, 4 son madres.

Aspectos Académicos

Es un grupo de buen rendimiento, en la evaluación del desarrollo de sus competencias¹ según lo muestra la tabla siguiente:

Nivel de rendimiento	Total de alumnos	Porcentaje
Sobresaliente (Sobre 6,5)	9	25
Muy Bueno (Entre 6.0 a 6,4)	5	14
Bueno (Entre 5,0 a 5,9)	16	44
Suficiente (Entre 4,0 a 4,9)	5	14
Insuficiente (Inferior a 4)	1	3
	36 ²	100

¹ La evaluación de competencias corresponde a una actividad de evaluación del desempeño de las estudiantes de acuerdo a los descriptores esperando para el nivel. Se trata de una presentación oral y grupal frente a un caso planteado. La presentación es evaluada por una comisión docente. Se realiza en segundo, tercer y cuarto año, a término de cada semestre.

En un juicio cualitativo de los docentes que ha desarrollado las clases de las otras asignaturas asociados a las didácticas se aprecia como un grupo muy orientado al hacer manual, lo que se evidencia en la creación y realización de materiales didácticos, pro débiles en la fundamentación teóricas de estos, requieren más estimulación el lecturas referenciales.

También es necesario fortalecer el conocimiento y manejo de los instrumentos curriculares vigentes y de su planificación.

Auto percepción de las competencias genéricas

Diecisiete estudiantes respondientes un Cuestionario de Competencias Genéricas, el que inventaría diecinueve afirmaciones relacionada con competencias genéricas esperables en los estudiantes UCEN. Estas competencias están agrupadas Saber, Saber convivir, Saber hacer y Saber ser. A continuación se presenta un análisis descriptivo de las tendencias de las respuestas de los encuetados.

- Sobre **Saber**: los estudiantes encuestados declaran una opinión positiva sobre su capacidad para identificar problemas que atentan contra el bien común y capacidad para leer comprensivamente información diversa. Un nivel menor de desarrollo tendría la capacidad para planificar actividades a través del tiempo.
- Sobre **Saber convivir**: En general se aprecia una tendencia a reconocer capacidades para convivir con otros y menciona con mayores debilidades el uso de TIC para comunicación.
- Sobre **Saber hacer**: Declaran poseer competencias para crear actuar y pensar.
- Sobre **Saber ser**: es en este ámbito que aparece una mayor dispersión en las respuestas de los estudiantes. En este ámbito se les consulta por su percepción por cuestiones valóricas. Es así como se aprecia un cierto grado de indiferencia o desinterés por el cuidado por el medio ambiente. En oposición, aparece un alto interés por la valoración de las diferencias en las personas, lo que es muy coherente con el perfil profesional que se quiere desarrollar.

Auto-evaluación de la regulación del aprendizaje

A estas mismas estudiantes se le preguntó sobre su auto percepción de la regulación del aprendizaje³. Estos son los principales hallazgos por área:

² Existen 12 alumnas que no rindieron la evaluación intermedia de competencia dado que una condición es estar cursando todas las asignaturas del respectivo nivel.

³ Basado en propuesta de “**EVALUACIÓN DE LA AUTORREGULACIÓN Y GESTIÓN DEL TIEMPO**” de Esperanza Marchena Consejero, Federico Hervías Ortega, Inmaculada Menacho Jimenez, Antonio Araujo Hoyos, Cristina Senín Calderón y María Luz Muñoz Romero. Departamento de Psicología Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad de Cádiz **VI Jornadas Internacionales Mentoring & Coaching: Universidad – Empresa (22, 23 y 24 noviembre, Madrid) Pág.: 133 – 150**

- **Estrategias de Regulación de la Cognición (COGNICIÓN)**

El primer factor (Cognición) entrega información sobre aspectos relacionados con los procesos cognitivos que se ponen en marcha durante la actividad de estudio, aquellos que permiten la comprensión del texto que se está leyendo mediante la realización de distintas actividades y la puesta en marcha de otras para solucionar los problemas que surjan en los distintos procesos. En este ámbito los aspectos más fortalecidos según su autopercepción son los referidos a la búsqueda de relaciones entre lo leído y uso de alternativas para comprender lo que lee. Declarar menor desarrollo sobre su capacidad de concentración.

- **Estrategias de Regulación de la Motivación (MOTIVACIÓN)**

En este factor se agrupan los ítems relacionados con el inicio y mantenimiento de la motivación en la tarea, aun cuando surgen dificultades como que la tarea parezca aburrida, poco interesante o inútil, ante las cuales el estudiante debe regular estos aspectos consiguiendo de alguna forma mantenerse en actitud motivada hacia la tarea. De esta área se desprende que requieren apoyo para regular sus horas de sueño para descansar y para pasar a la acción una vez definida la tarea, aunque se sienten altamente competentes para establecer sus prioridades.

- **3. Estrategias de Regulación de Gestión de Recursos (GESTIÓN DE RECURSOS)**

El tercer factor está constituido por ítems que se refiere a aspectos que se pueden considerar de apoyo al grueso de la actividad cognitiva. Así se agrupan aquí cuestiones en relación con la organización del tiempo su planificación, control y reflexión respecto a dicha organización; también respecto al esfuerzo, respecto a la planificación de las actividades que van a realizarse y de reflexión sobre las estrategias y actividades realizadas si fueron útiles o hay que modificarlas para futuras ocasiones.

En esta área se aprecia una mayor dispersión en las respuestas de las encuestadas. Los aspectos que se muestran más fortalecidos dicen relación con tener conciencia con el uso del tiempo, abordaje de tareas según importancia y orientación al término de la tarea.

Requieren fortalecer las competencias para registrar por escrito sus metas y, en general, registrar por escrito, la planificación de su trabajo, en aprender a delegar tareas y administrar de mejor manera su tiempo para el ocio.

- **Estrategias de Regulación de la Metacognición (EVALUACIÓN)**

El cuarto factor (Evaluación) está constituido por ítems relacionados con las reflexiones que se llevan a cabo después de estudiar a nivel de cognición que dado que su contenido es la propia cognición (pensar sobre lo que se ha hecho) se puede considerar metacognición; y de antes de empezar en relación con si se tienen los conocimientos para comprender que es también una forma de evaluar las propias capacidades para estudiar.

De lo reportado por los estudiantes se desprende una cierto grado de dificultad para tomar decisiones y en el interés por el desempeño de sus compañeros. Se sienten altamente competentes en la valoración de su forma de ser y de aprender.

- **Estrategias de Regulación del Contexto (CONTEXTO)**

Por último, el quinto factor (Contexto) está constituido por ítems que se refieren a la regulación de aspectos físicos como el ruido, aspectos materiales y los aspectos sociales.

Las encuestadas se sienten altamente competentes en el respeto de la opinión de los demás. Requieren apoyo en la organización del espacio y material de estudio y en el desarrollo de la puntualidad.

Autopercepción de la etapa del desarrollo del joven-adulto

Se consultó a las encuestadas por su identificación con algunas afirmaciones correspondientes seis distintas teorías del desarrollo. He aquí lo hallazgo.

Todas la encuestadas se identifican con la afirmación “Establezco compromisos afectivos, de amistad y de trabajo (de estudio o laborales)” lo que denotan un estados adultos desde la perspectiva de la teoría de Ericson. La mayoría se siente capaz de continuar con sus actividades diarias a pesar de las dificultades emocionales (Robert Peck: Los cuatro conflictos del desarrollo adulto), así como la capacidad de aceptar ideas y argumentos de otros y los consideran al momento de decidir (Gisela Labouvie-Vief: Los tres niveles del desarrollo cognitivo adulto).

También, la totalidad de las encuestadas, se siente competente para aplicar el conocimiento adquirido para solucionar problemas y tomar decisiones en vida (Warner Schaie: El modelo de ciclo de vida del desarrollo cognitivo).

Finalmente, entre a tareas más importantes como jóvenes adultos, las encuestadas mencionan lograr la autonomía, moldear una identidad, desarrollar estabilidad emocional, establecer y consolidar una carrera.

Entre las menos valoradas se mencionan el convertirse en parte de grupos sociales compatibles y ser parte de la comunidad y seleccionar una pareja y ajustarse al matrimonio.

ANEXO 2: Resultado de la evaluación docente

La universidad cuenta con un sistema de información al docente respecto de la evaluación de los estudiantes. Al final del curso los estudiantes responden una encuesta en línea. El docente recibe un reporte con el que sigue. A la fecha de cierre del presente informe aún no se liberan los resultados del segundo semestre.

La evaluación responde a los siguientes indicadores y criterios.



Estimado(a) Docente: **JOSÉ MIGUEL TAIBA**

Junto con saludar y por instrucción del Señor Vicerrector Académico, Sr. Arturo Cristian Millán Fuentes, me permito entregar a usted su Evaluación del Desarrollo Docente del segundo semestre de 2013 para las carreras semestrales y del año académico para las carreras anuales.

Esta evaluación se basa en el modelo CIPP (D. Stufflebeam), el cual plantea cuatro categorías: Contexto, Insumos, Procesos y Productos, para evaluar toda acción organizada, en este caso el desarrollo docente. Las cuatro categorías se desglosaron en nueve dimensiones.

La categoría **Contexto** evalúa las expectativas; **Insumos**, el clima socio-psicológico generado en el aula y el grado de manejo de conocimientos; **Proceso** mide las tareas administrativas, la capacidad dialógica, la creatividad, la coherencia pedagógica y la estimulación al trabajo en grupos; y finalmente, **Producto** evalúa la estimulación y aplicabilidad en los aprendizajes.

Los resultados de la encuesta por asignatura y sección según las evaluaciones efectuadas por los estudiantes, el Director(a) de su Escuela y su autoevaluación, los encuentra a continuación cuando proceda.

A continuación se muestra la escala de indicadores de logros, con el rango porcentual asociado:

Muy Deficiente	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente
0 -19%	20 - 39 %	40 - 59 %	60 - 79 %	80 - 100%

El resumen de su Evaluación del Desarrollo Docente lo puede conversar con el Directivo de Escuela.

Le saluda atentamente.

Dirección General Académica

ANEXO 3: Ejemplo de Guía de Trabajo



Taller 2

ETAPAS DE LA INVESTIGACION CIENTIFICA

Observar, preguntar, conjeturar, comunicar

Didáctica de las Ciencias Naturales 8

Profesor José Miguel Tabares

1. En equipo, observen detenidamente el objeto y propongan una idea sobre lo que contiene. Registren las evidencias claves que sustentan su conjetura.

2.- En equipo respondan las siguientes preguntas. Un responsable del equipo deberá subir una síntesis de sus respuestas al foro del aula virtual.

- 2.1.- Qué habilidades de pensamiento científico pusieron en juego para desarrollar la actividad. Defínalas.
- 2.2.- Qué actitudes de los participantes favorecieron la meta propuesta (formular una conjetura sobre el contenido de la caja).
- 2.3.- Qué conceptos e ideas nuevas aprendieron.
- 2.4.- Qué emociones estuvieron presentes en desarrollo de la actividad.

ANEXO 4: Algunas imágenes del desarrollo del taller.



ANEXO 5: Registro experiencia de observación de pares

Profesor observado: **José Miguel Taiba Orellana**

Fecha de observación: **21-10-17**

Asignatura: Didáctica la las ciencias naturales, carrera de Pedagogía en Educación Diferencial.

Duración de la sesión observada: **30 minutos aprox.**

Profesor que realiza el registro: Daniela Aguilera Freudenthal

La clase comienza en el tiempo correspondiente, saluda a todos los alumnos y alumnas. El profesor hace un esfuerzo para que los estudiantes permanezcan en silencio, varias veces llama la atención del grupo y se muestra algo molesto de la situación de alboroto.

Hace un inicio de clase preguntando a los estudiantes sobre modelo-científico, recuerdan la experiencia de aprendizaje de dicho modelo, el experimento propiamente tal. No siempre escucha el relato de las estudiantes y pasa a la otra pregunta muy rápidamente. Los grupos que están más cerca de él están más atentos; los de atrás, se observan más distraídos y no siempre siguiendo la clase, hay murmullo.

El docente muestra presentación en ppt y ejemplifica situaciones de aprendizaje en el pizarrón, intencionado para que apliquen el aprendizaje en otros contextos, hace preguntas y contra preguntas, se esfuerza para que una mayor cantidad de estudiantes participe en el diálogo. Se observa un manejo de los contenidos por parte del docente, lleva a los jóvenes a cuestionarse.

Daniela Aguilera Freudenthal
Educadora Diferencial
Unidad de Apoyo al Aprendizaje y Consejería
Dirección de Apoyo y Vida Estudiantil (DAVE)
Universidad Central La Serena
Tel. (51 2) 479150 / Anexo 9189
Avda. Francisco de Aguirre #0405.

ANEXO 6: Registro fotográfico de algunas actividades de capacitación



Equipo Docente Directivo, Escuela de Deportes Gualberto Kong, Vallenar (agosto 2017)



Directivos de Escuelas Especiales La Serena. Implementación del Decreto 83. Mayo 2017



Taller con docentes del colegio Gabriela Mistral, Coquimbo, Diciembre 2017



Reunión de trabajo Equipo Técnico Directivo Liceo Bicentenario de Vallenar.



Educadoras de Párvulos, Fundación Integra Santiago Sur.
Taller sobre planificación diversificada, Julio 2016.



Educadoras de Párvulos, Fundación Integra Santiago Sur.
Taller sobre planificación diversificada, Julio 2016.