



INFORME FINAL

“Me transformo, te transformas, transformamos el mundo: Experiencias de aprendizaje en el ejercicio de la docencia y el acompañamiento docente”

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

ESTUDIANTE: JIMENA RODRIGUEZ HUERAPIL

PROFESOR GUÍA: MERCEDES GIMENEZ BURGO

Santiago, Junio de 2018

INDICE

Agradecimientos.....	3
Presentación.....	4
Capítulo 1: Mis aprendizajes	5
1.1 La crisis: de la transferencia de información a la apertura de posibilidades	7
1.2 La dimensión emocional del aprendizaje.....	12
1.3 El maestro ignorante.....	13
1.4 El modelo del observador.....	16
Capítulo 2: Mi desarrollo como líder.....	19
2.1 Mi contexto.....	19
2.2 Innovaciones para el logro de aprendizajes.....	21
Capítulo 3: Conclusiones finales.....	25
Bibliografía y webgrafía.....	26
Anexos.....	28

Agradecimientos

Quiero agradecer a aquellas personas que me ayudaron tanto en este camino, personas que contribuyeron a que esta etapa fuera mucho más fácil y que me apoyaron en aquel momento difícil cuando lo único que quería era desertar y que me dieron un empujón cuando lo necesité... con estas personas me refiero a mi marido e hijos... que tuvieron que soportar mi ausencia para darme la posibilidad de perfeccionarme, simplemente dar las gracias por su apoyo y confianza.

Agradezco también a mis amigos y compañeros de mi proceso en el Magíster, tanto a los que tenía antes de llegar aquí, como los que conocí en este andar, que me ayudaron y apoyaron cuando me sentí abrumada; que me orientaron en alguna tarea o simplemente me animaron a seguir. Cada uno de ellos dejó su marca en mí, ya sea por alguna intervención o pregunta que hizo; o simplemente porque compartimos este camino.

Y también agradezco a mis profesores sus exigencias y pedidos, aprendí a ofrecer lo mejor de mí y darme cuenta realmente de lo que soy capaz de hacer. Por eso especialmente gracias a todos mis maestros, especialmente a María Paz Aedo, Claudio Vistoso y Soledad Rodríguez.

PRESENTACIÓN

En este informe, recojo los aprendizajes más significativos para mí, en el proceso vivido en el transcurso del Magister en Educación, con mención en Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar, desarrollado por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, sede Santiago.

El informe busca plasmar mis aprendizajes y transformaciones tanto en el ámbito personal como profesional.

Este informe está organizado en tres capítulos. El primero, denominado “Mis aprendizajes” comienza con reflexiones acerca de mi llegada al Magister y cómo aprendí a reconocermelo como un ser integral. Señalo los aprendizajes que considero más significativos para mi desarrollo como persona y como docente.

En el segundo capítulo denominado “Mi desarrollo como líder” expongo cómo es el contexto laboral donde me desempeño, cuáles son las dos funciones que ahí realizo y cómo es el perfil de los estudiantes donde trabajo. Además, muestro cómo ha sido mi transformación tanto en la metodología desarrollada en clases, como en el logro de aprendizajes; y las posibilidades que tuve de transmitir esta nueva mirada de la pedagogía en mi otra labor desempeñada.

Y en el tercer y último capítulo entrego mis conclusiones y perspectivas a partir de los cambios que experimenté tanto en forma personal como profesional.

CAPÍTULO 1: Mis aprendizajes

Mi motivación para ingresar a este proceso de aprendizaje estaba fundamentalmente asociada a una mejora en mis condiciones laborales, porque en la institución donde trabajo existe una asignación por perfeccionamiento. En Chile, la carrera académica y los salarios asociados al nivel de capacitación incitan a muchos docentes y profesionales a buscar opciones de capacitación; y me atrevería a afirmar que muchas veces esta motivación es más poderosa que la búsqueda de nuevos conocimientos o el desarrollo de nuevas habilidades.

Por eso, cuando escuché que el Magíster en Educación con la mención en Liderazgo Transformacional no era “academicista”, (y en particular, que estaba orientado a la profesionalización más que a la investigación), yo entendí que eso significaría que no tendría mayores exigencias académicas y me alegré mucho, porque pensé que iba a ser más fácil conseguir el título y, por ende, aumentar mi sueldo. Lo tomé como un trámite más en mi currículum, como tantos de los diplomados y cursos que he hecho. Sin embargo, al poco andar, me di cuenta que el proceso estaba lejos de ser un trámite fácil.

En junio del 2016, me incorporé al proceso formativo con algunos compañeros de trabajo; y descubrí un grupo muy grande de colegas que perseguía los mismos objetivos que yo: además de lograr el Magíster, a todos nos interesaba, en lo profundo, cambiar de un modo u otro la educación en Chile.

Al poco andar, pude advertir que este proceso estaba más lejos del trámite y más cerca del objetivo profundo y compartido. Desde las primeras clases quedé fascinada con la modalidad de enseñanza. Antes de preocuparse de enseñar metodologías de enseñanza o alguna técnica para hacer mejores clases, se preocuparon de transformarnos o más bien de que nos diéramos cuenta que para ser un buen docente necesitábamos urgente un cambio como ser humano, en nuestra condición de actores multidimensionales, en los dominios del cuerpo, las emociones y el lenguaje, tal como señalan Echeverría (2005), Maturana y Varela (2004). Realizamos ejercicios y dinámicas para experimentar nuevas posibilidades en estas tres dimensiones. Recuerdo especialmente ejercicios de disposiciones corporales tales como respiración,

postura y movimiento. Esto me sirvió mucho, porque pertenezco la rama de la educación matemática, donde aprendí a ser muy estructurada y donde todo puede entenderse a través de fórmulas y resultados precisos, en aras de la búsqueda de una “verdad absoluta”. Entonces todo lo aprendido para mí era nuevo y marcó un antes y un después. Me di cuenta que a la base de este Magíster existía un profundo cuestionamiento a quiénes somos, quiénes estamos siendo los actores-observadores que ejercemos el rol docente. Me reconocí como un ser integral en mis dimensiones cuerpo, emoción y lenguaje. Reconocerme como un actor, como un observador del mundo legítimo y abierto de posibilidades, que puede reconocer en otros la misma legitimidad y apertura, resultó profundamente removedor.

Así fue que descubrí que hasta el momento todo lo que había estudiado me servía para perfeccionar ciertas técnicas, sin tocar mi condición de observadora, mi “yo” construido en torno a ciertos aprendizajes emocionales, corporales y lingüísticos (Echeverría, 2005). Por eso, según pude comprobar, los cambios duraban sólo un tiempo, mientras los conocimientos permanecían “de moda” en mí, pero pronto desaparecían. La fuerza de los hábitos, de lo conocido, que según Echeverría (2004) podemos considerar “transparente”, porque no pensaba realmente lo que estaba haciendo, solo hacía y actuaba sin tomar conciencia de ello, no me percibía como un sujeto, este fue mi primer quiebre y entonces comencé a tomar conciencia y empecé a pensar en lo que estaba haciendo y me di cuenta por qué era tan resistente a los cambios. Supe entonces que este proceso me invitaba a develar y remover las premisas que habían estado arraigadas en mí.

En cuanto a mi rol docente, me di cuenta que así como mis estudiantes necesitan de mí, yo necesito de ellos y ellas para crear espacios de aprendizaje y alcanzar metas juntos. Lograr el objetivo que toda institución de educación necesita, es decir, lograr los aprendizajes, requiere un trabajo mancomunado, donde “(...) *la clave del desempeño de los equipos no está, estrictamente, en las competencias de sus miembros individuales. La real clave del desempeño de los equipos se encuentra en algo muy diferente: la particular dinámica de relaciones entre sus miembros. (...)*” (Echeverría, 2004, pág. 1) Por tal motivo, el aprendizaje y la transformación pasaba por mí también como parte integrante de esta comunidad; y no sólo por mis estudiantes.

Este enfoque me invitaba a cuestionar también la manera de educar, entendida como mucho más que acumular y transmitir información. *“La educación no es la simple adquisición de conocimientos, ni coleccionar y correlacionar datos, sino ver la significación de la vida como un todo”* (Krishnamurti, 2007, p. 6). Ciertamente, no es lo mismo coleccionar contenidos que aprender. Yo misma, como mencionaba antes, hice muchos diplomados y cursos, pero en todos ellos acumulé una gran cantidad de información que ocupaba un tiempo y luego olvidaba.

Ahora puedo notar la diferencia entre estos aprendizajes “de primer orden” (Echeverría, 2005), centrados en la adquisición de herramientas y técnicas para lograr ciertos resultados; y “transformacionales” (Ibid), que tocan no sólo lo que sé hacer, sino quién estoy siendo mientras hago lo que hago, desde dónde actúo, qué posibilidades abro y cierro con mi mirada del mundo y mis actos lingüísticos, mis disposiciones emocionales y mis disposiciones corporales. Constaté que desde nuestro rol aprendido, desde nuestra “transparencia” y saberes de primer orden, los docentes nos resistimos a escuchar y aprender de las nuevas generaciones (actualmente, las llamadas generaciones Y o millennials), desconociendo que *“nuevos tiempos producen nuevas formas de pensar”* (Beck y Cowan, 1996, Capítulo 1) y esperando que niños, niñas y jóvenes se adapten a nuestras expectativas, en lugar de entusiasmarlos con la apertura al aprendizaje de todas y todos. Así, observamos a personas que han crecido en este mundo multisensorial rodeado de imágenes, videos y tecnología entretenida; pero ofrecemos clases centradas en el traspaso de información de manera plana y unidireccional, centrada en el texto escrito con plumones o expuesto en el power point. Esto nos distancia de los estudiantes, que nos ven lejanos y fuera de su tiempo.

1.1 La crisis: de la transferencia de información a la apertura de posibilidades

¿Cuál es el problema de la educación? ¿Soy yo? ¿Mis estudiantes? ¿Los contenidos? Quizás en los tiempos de la industrialización fue necesario educar para manejar información y máquinas, con un enfoque lineal y mecanicista. Pero esta mirada está lejos de la complejidad y multidimensionalidad del aprendizaje como proceso continuo. Hemos aprendido que tener información no es sinónimo de inteligencia: lo central es la construcción e interpretación de

esa información: (...) *Tener información no es sinónimo de sabiduría. Sabiduría tiene que ver con el arte de vivir*” (Olalla y Echeverría, 2002, p.8).

Este enfoque me sirvió para darme cuenta por qué mis clases no lograban conquistar ni entusiasmar a los y las estudiantes; y reconocer que no nos estaba yendo bien, ni a ellos ni a mí. Yo estaba siendo poco asertiva y no estaba reconociendo el contexto de ellas y ellos. Pude reconocer que mi frustración con los pobres resultados que estaba teniendo estaba sostenida por mi arrogancia -también aprendida- como “maestro explicador” (Ranciére, 2003). Creía que tenía la fórmula para enseñar y en muchas ocasiones, por no decir en todas, no era capaz de prever el caos y los cambios y por tanto, tampoco podía abodar los problemas emergentes ni atravesar la incertidumbre. Entonces comprendí que el proceso es tanto o más importante que el logro de resultados; y que sin renunciar al programa de matemática institucionalmente establecido, tenía más posibilidades de lograr aprendizajes si centraba mi atención en mi rol como acompañante del proceso, en lugar de presionar a los estudiantes a responder sólo lo que yo les pedía y únicamente del modo en que yo esperaba, en virtud de mi interpretación del programa de estudios.

Hasta antes de ingresar al Magister veía esto como una utopía, pero acá aprendí que es posible una educación distinta y que se puede lograr mucho más si reconozco a mis estudiantes como actores y creadores, para que ellos se encanten de forma natural y sin mayores dificultades con los saberes que les ofrezco, dejando de lado las barreras personales que tienen “contra” esta asignatura. De hecho, muchos de mis estudiantes vienen de una enseñanza que los ha mutilado intelectualmente categorizándolos como “malos para las matemáticas”.

Entonces ¿Cómo guiar mis clases?, ¿Cómo logro motivar a mis alumnos? ¿Cómo hacerles sentir que todo lo que vemos alguna vez les servirá? La respuesta no es simple, sin embargo, lo fundamental es que los estudiantes no sean considerados meros receptores de información, que no sean valorados por la cantidad de información que conocen y dominan, sino que por ser personas que saben y pueden aprender cómo utilizar esa información. Lo importante es invitar a despertar la curiosidad en mis alumnos, la capacidad de asombro, ilusión, voluntad de derribar barreras y confianza en sus propias capacidades. Esta forma de enseñanza se ve muy bien ejemplificada en el documental “Entre maestros” (Usón, P. 2013) donde se observa el miedo que traspasa a la educación actual. Este miedo me frenaba a hacer cosas nuevas e

innovar, sin embargo, el profesor del video me mostró que “*el fracaso sería no hacerlo, no intentarlo.*”

A propósito de lo expuesto, recordaré el siguiente dato histórico que quiero compartir:

Sir Ernest Rutherford, presidente de la Sociedad Real Británica y Premio Nobel de Química en 1908, contaba la siguiente anécdota:

Hace algún tiempo, recibí la llamada de un colega. Estaba a punto de poner un cero a un estudiante por la respuesta que había dado en el siguiente problema de física 'Demuestre cómo es posible determinar la altura de un edificio con la ayuda de un barómetro'. El estudiante había respondido: 'lleve el barómetro a la azotea del edificio y átele una cuerda muy larga. Descuélguelo hasta la base del edificio, marque y mida. La longitud de la cuerda es igual a la longitud del edificio'. Entonces sugerí que se le diéramos 6 minutos para que el alumno otra oportunidad, pero esta vez con la advertencia de que en la respuesta debía demostrar sus conocimientos de física.

Habían pasado cinco minutos y el estudiante no había escrito nada. Le pregunté si deseaba marcharse, pero me contestó que tenía muchas respuestas al problema. Su dificultad era elegir la mejor de todas. Me excusé por interrumpirle y le rogué que continuara. En el minuto que le quedaba escribió la siguiente respuesta: coja el barómetro y láncelo al suelo desde la azotea del edificio. Calcule el tiempo de caída con un cronómetro. Después, aplique la fórmula $altura = 0,5 A \text{ por } T^2$. Y así obtenemos la altura del edificio. En este punto le pregunté a mi colega si el estudiante se podía retirar. Le dio la nota más alta.

Tras abandonar el despacho, me reencontré con el estudiante y le pedí que me contara sus otras respuestas a la pregunta. Bueno, respondió, hay muchas maneras; por ejemplo, coges el barómetro en un día soleado y mides la altura del barómetro y la longitud de su sombra. Si medimos a continuación la longitud de la sombra del edificio y aplicamos una simple proporción, obtendremos también la altura del edificio.

Probablemente, la mejor sea coger el barómetro, golpear con él la puerta de la casa del conserje y, cuando abra, decirle: 'Señor conserje, aquí tengo un bonito barómetro. Si usted me dice la altura de este edificio, se lo regalo'.

En ese momento de la conversación, le pregunté si no conocía la respuesta convencional al problema (la diferencia de presión marcada por un barómetro en dos lugares diferentes nos proporciona la diferencia de altura entre ambos lugares). Dijo que la conocía, pero que durante sus estudios, sus mejores profesores habían intentado enseñarle a pensar.

El estudiante se llamaba Niels Bohr, físico danés, premio Nobel de Física en 1922, más conocido por ser el primero en proponer el modelo de átomo con protones y neutrones y los electrones que lo rodeaban. Fue fundamentalmente un innovador de la teoría cuántica.

Texto extraído desde: http://www.lainsignia.org/2007/agosto/cyt_003.htm

Esta historia me invita a revisar mis limitaciones como docente. De hecho, las alternativas que Buzan plantea me sirven para diseñar metodologías innovadoras, de mucha utilidad en mis clases; el efecto de primacía, la inmediatez, la asimilación, el acento o puntos sobresalientes, la motivación: *“Es más fácil recibir datos si uno está interesado o motivado, y si el proceso de recepción es compatible con las funciones cerebrales”* (Buzan, 1942, p. 46). Es posible fomentar el pensamiento irradiante o multidimensional como un sistema multienlazado y multiordenado de procesamiento y almacenamiento de la información, es decir, establecer metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizando los mapas mentales. Esta perspectiva es consistente con el concepto de “rizoma” planteado por Deleuze y Guattari (1977) como alternativa a la perspectiva del pensamiento lineal y la enseñanza unidireccional, trasladando el foco del proceso a la multiplicidad y diversidad de enfoques y actores: *“Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según esta o aquella de sus líneas, y según otras”* (Deleuze, Guattari, 1977, p. 3 - 4).

Sobre estas bases, estoy intentado en cada clase estimular el aprendizaje no convencional, un aprendizaje divergente que motive la búsqueda de distintas y posibles soluciones, no importando el resultado final, sino más bien el proceso por el cual se llegó a esa solución

(mirando lo construido en sus propios mapas mentales). Además, procuro día a día ser como el profesor inspirador del estudiante de la historia, sé que el camino es largo y tal vez un poco agotador, pero mientras mis alumnos aprendan, puedo decir que mi clase fue un éxito.

Es por lo anteriormente expuesto que la institución en la que trabajo ha desarrollado el programa de matemática de tal manera que nuestros estudiantes no solamente sean capaces de resolver alguna operación matemática de forma mecánica sin ningún análisis previo, sino que está básicamente orientado a que los estudiantes puedan pensar para interpretar y resolver los ejercicios, por tanto eliminamos los conceptos y la asociación de fórmulas para que cada estudiante pueda reflexionar por sí mismo y buscar la mejor manera de resolver los ejercicios, sin hacer uso de una “receta mágica” que lo único que haría es que el alumno sea un autómata “resolvedor” de ejercicios, por tanto el alumno debe fijarse en el contexto del ejercicio, más que en lo que dice, “(...) *El contexto enseña más que el texto*” (Olalla y Echeverría, 2002, p. 9).

A todo lo anterior hay que sumar lo que dice Beck y Cowan que los tiempos van cambiando, más aún, se encuentran en un constante cambio, pero según mi nuevo punto de vista (de acuerdo a lo aprendido) creo que hay tiempos que coexisten por eso se crean conflictos (que no dejan de ser movilizados de quiebres y cambios) entre profesores y estudiantes, entre lo que se enseña y se aprende, sin desatender la emergencia de cambiar metodologías. “*Creo que, en estos tiempos turbulentos, aquel que no está confuso de alguna manera, no tiene ninguna posibilidad de éxito*”. (Beck y Cowan, 1996, Capítulo 1), “*El caos da paso al orden que, por su parte, origina nuevas formas de caos*” (Beck y Cowan, 1996, Capítulo 1).

La inclusión de nuevas distinciones (lingüísticas, emocionales y corporales); la mirada crítica de los hábitos y transparencias; y el reconocimiento de nuestra realidad educativa como contexto dinámico, me sirvió para revisar mis propias transparencias y disposiciones al aprendizaje, en aras del cuidado de mí misma y del cuidado de la comunidad educativa en que me inserto. Una de las distinciones más relevantes para mí en esta dimensión, fue el reconocimiento de la emocionalidad como espacio de aprendizaje.

1.2 La dimensión emocional del aprendizaje

Tal como lo que plantea Susana Bloch (2008) es posible reconocer corporalmente las emociones básicas (miedo, rabia, ternura, alegría, tristeza, erotismo) cuyas combinaciones generan todas las demás, a fin de habitarlas con propiedad y transitarlas con liviandad. La gestión emocional también está a la base del ejercicio de meta-observación -reflexión recursiva sobre sí mismo- que se requiere para abrir posibilidades de transformación (Echeverría, 2005; Maturana, 1998), de acuerdo a lo mencionado acerca de las personas, que actuamos de acuerdo a una de esas emociones básicas, en combinación en forma gradual con algunas o todas ellas.

Ahora puedo relacionarme mejor con mi entorno porque tomé conciencia de la emocionalidad como espacio de aprendizaje. Así fue como comencé a incluir estas distinciones como parte de mis clases, considerando que todas nuestras acciones son también emocionales y que el reconocimiento de estas emociones permite observar qué acciones son posibles y qué no, dependiendo de la emocionalidad habitada. Así he logrado una mayor apertura y conexión con mis estudiantes (ver anexo 2).

A raíz de lo anterior, es que la relación con mis alumnos cambió hasta generar un clima de confianza y respeto que les da seguridad y los motiva a lograr sus metas. Esto lo hago generando espacios donde los estudiantes tienen la posibilidad de encontrar soluciones de forma autónoma y de esta forma ser partícipes activos de la clase, siempre mostrándoles que yo tengo la convicción que ellos pueden aprender, entregándoles pequeños objetivos y una vez que los cumplen hacerlos sentir empoderados y de esa manera ir entregando cada vez mayores desafíos, premiando con un “felicitaciones” no solo las respuestas buenas, sino que además las preguntas buenas, con esto logro aflorar las emociones de alegría, y cuando algo no resulta o se equivocan, aceptando que el derecho a equivocarse es un derecho humano (Maturana, 2001). Les ayudo a canalizar sus miedos, o tristezas en pro de su aprendizaje, a través, de ocupar esa emoción para plantearse un nuevo desafío que le permita contrarrestar esa frustración. En definitiva, hago todo lo posible por demostrar a mis alumnos que son muy importantes para mí.

Concuerdo con Maturana (2011) cuando señala que hay que amar a nuestros estudiantes, demostrándoles que los valoramos por ser quienes son, que amamos sus riquezas interiores, incluso aquellas que nosotros podemos ver y ellos todavía no han descubierto. En definitiva, me reconozco como una facilitadora para que ellos encuentren todo el potencial que tienen.

1.3 El maestro ignorante

La pedagogía es entendida por la mayoría de los profesores como el ejercicio de la teoría y práctica de la instrucción donde el docente ha ocupado hasta hoy el rol superior de instructor y el estudiante, el rol de ignorante donde su inteligencia en su gran mayoría es catalogada como inferior, “(...) *Los cerebros superiores no se tomarían la molestia inútil de demostrar su superioridad a cerebros inferiores, incapaces por definición de comprenderlos. Se limitarían a dominarlos*” (Rancière, 2003, p. 14). Por tanto, este paradigma de la educación postula que, el alumno necesita ser instruido, ya que sin la instrucción de un maestro explicador, no hay aprendizaje “(...) *Y para que comprenda, es necesario que le hayan dado una explicación, que la palabra del maestro haya roto el mutismo de la materia enseñada*” (Rancière, 2003, p.4).

Como docente había estado operando bajo este paradigma heredado de nuestra historia de convivencia social, y por ende se encontraba enraizada en mí, luego fue profundamente difícil cambiar lo que Rancière denomina “Maestro Explicador”. En relación con este planteamiento, como docente mi primer propósito fue cambiar la estructura de mi clase.

Para ello modifiqué la disposición de las sillas en la sala disponiéndolas en grupos para permitir el contacto entre ellos para compartir y enseñarse mutuamente, mi explicación no sería frontal y explicativa transitando hacia un rol más de facilitador o guía del aprendizaje, para que mis estudiantes se sintieran responsables de sus propios aprendizajes a través del material dispuesto para ellos(as) tales como libros o guías especialmente diseñados para la asignatura. Los animé para que descubrieran las barreras o juicios que obstaculizaban su aprendizaje (Echeverría, 2005), los alenté a confiar en sus capacidades, les incentivé el aprender a aprender para lograr aprendizajes más significativos y no esperar la explicación mía. Como docente fui aprendiendo a dejar de ser la protagonista, a ser más cercana a ellos.

Una distinción que me sirvió mucho para generar esta cercanía y remover barreras al aprendizaje fue el reconocimiento de los “enemigos del aprendizaje” que hemos aprendido, tanto yo en mi ser docente como los niños, niñas y jóvenes en su ser estudiantes:“(…) *Toda cultura desarrolla sus propios enemigos del aprendizaje*”, *enemigos que son enormemente poderosos, sobre todo porque son invisibles para aquellos que los sufren*” (Olalla y Echeverría, 2002, p. 3). Al aprender a reconocer estos estos enemigos, he podido acompañar a mis estudiantes a reconocerlos también,

Uno de los principales “enemigos” que yo había adquirido en mi formación como docente era dar los aprendizajes por concluidos, dificultando la apertura a otras posibilidades. “*El principal obstáculo para aprender cuando declaramos, “yo ya lo sé”, es nuestra resistencia a abandonar nuestros supuestos*” (Olalla y Echeverría, 2002, p. 3-4). Esto ocurre mucho en la educación superior. Algunos vienen de colegios donde han recibido una excelente educación, otros no tanto, algunos vienen con alguna carrera profesional ya cursada o dejada a medias otros vienen con los conocimientos del colegio o liceo, algunos vienen recién saliendo del colegio otros hace mucho tiempo que dejaron de estudiar, por lo tanto, hay una diversidad enorme y muchos por orgullo o no querer quedar como ignorante delante de sus compañeros hacen creer que lo saben todo, porque entendieron lo que les dijo el compañero.

Ante este fenómeno, ahora les ofrezco a mis estudiantes la diferencia entre entender y aprender, y les cuento el proverbio chino que dice “cuando me lo cuentan lo olvido, si lo veo lo entiendo y si lo hago lo aprendo”. Entonces los incito a cuestionar sus supuestos, considerando que “(…) *aunque aprendamos, lo podríamos hacer de manera mucho más efectiva. El hecho que aprendamos no significa que podríamos hacerlo mejor*” (Sandoval, 2002, p.2), y que “(…) *el futuro pertenecerá a aquellos que saben cómo ampliar continuamente su aprendizaje*” (Olalla y Echeverría, 2002, p. 3).

Otro fenómeno recurrente es que los estudiantes intentan hacer solo una vez algún ejercicio y rápidamente se dan por vencidos, e inmediatamente me llaman para que les explique. Entonces les comparto que “(…) *explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo*” (Rancière, 2003, p. 6), y que confío en que ellos pueden. De esta manera los empodero para que ellos confíen en sus habilidades, entonces

solo los guío para que puedan encontrar la respuesta, luego los animo demostrándoles cómo fueron capaces de llegar a la solución de forma autónoma.

Rancière (2003) habla de la igualdad de las inteligencias, cuestión que me llevó a reflexionar sobre todos mis supuestos sobre las capacidades de los y las estudiantes. Por mucho tiempo pensé que existen niños, niñas y jóvenes que saben más o que saben menos, incluso existe la prueba de CI y muchas recomendaciones para que sean más inteligentes. Todo esto ha conllevado a que hagamos categorizaciones y etiquetas de nuestros estudiantes, selección de alumnos, conformación de cursos con “más inteligencia” medida sólo según el rendimiento en pruebas estandarizadas, dejando a los que no cumplen esos indicadores en un curso aparte. Hablar de exclusión no es solo hablar de discapacidades físicas, sensoriales, etc. También existe la exclusión en las personas denominadas “normales” haciendo distinciones de niveles de inteligencias, por ejemplo en DuocUC, se hace un curso especial para alumnos reprobados y para disfrazar tal segregación los etiquetan como “alumnos de continuidad”. Sin embargo, esto agrava el problema de la segregación y no mejora los logros de aprendizaje. Una sociedad inclusiva, en cambio, “(...) rechazaría la división entre los que saben y los que no saben, entre los que poseen y no poseen la propiedad de la inteligencia” (Rancière, 2003, p.27), en este sentido planteé frente a las autoridades del programa donde trabajo que no se haga tal separación, ya que nuestra institución se declara inclusiva, pero expuse mi punto de vista indicando que la inclusión debe partir por casa y nunca más crear estos cursos “especiales”.

Siguiendo estas premisas, aprendí a derribar las barreras de mis estudiantes, a enseñarles a tener mayor voluntad para lograr sus objetivos y que no importa que a lo largo de su historia los hayan catalogado de poco inteligentes o inferiores, que deben conocer y reconocer este enemigo del aprendizaje que lo traen enraizado como un árbol milenario, mencionado en el texto Aprendiendo a Aprender; “Dado como soy, no puedo aprender eso” “(...) *Actuar sin voluntad o sin reflexión no produce un acto intelectual*” (Rancière, 2003, p. 18). En el Magister aprendí algunas herramientas para alentar a mis estudiantes por medio de una relación de respeto, logren reconocerse como seres inteligentes “(...) *El ser racional es ante todo un ser que conoce su potencia, que no se engaña sobre ella*” (Rancière, 2003, p. 19), sin embargo, debo reconocer que aún debo prepararme más en este punto.

Un enemigo del aprendizaje que reconozco en mí misma es “No asignarle prioridad al aprendizaje (“no tengo tiempo””, esto me ocurre por la vorágine de la vida y la gran cantidad de actividades que me toca desarrollar y el escaso tiempo que me queda muchas veces lo malgasto en conversar por las redes sociales, me he vuelto una adicta al celular al punto de volverme casi indefensa si no estoy conectada, “(..) *los humanos esclavizan a las máquinas que esclavizan la energía, pero al mismo tiempo son esclavizados por ellas*” (Morín, 1999, p. 35), esto me trajo como consecuencia tener malos resultados como diría Rancière bajos resultados intelectuales, que en muchos casos no soy capaz de hacerme responsable y como una forma de excusarme, tercerizo el problema “(..) *El mundo no me deja aprender. Soy víctima de la vorágine cotidiana. Jamás nos lo planteamos como un problema de asignación de prioridades, porque en ese caso lo tendríamos que admitir como responsabilidad propia*” (Olalla y Echeverría, 2002, p. 6)., se me hizo muy difícil reconocer este enemigo, no me hacía responsable y no estaba logrando, entonces fui poniéndome algunas reglas básicas como usar, pero no abusar del celular, recién al reflexionar sobre este enemigo lo pude ver en mí y no solamente en mis estudiantes.

1.4 El modelo del observador

La perspectiva del observador como modelo explicativo donde cada actor es un aprendiz y creador de mundos, aportó nuevas posibilidades tanto a mi vida personal como profesional para lograr mejores resultados. Este modelo explicativo considera cuatro distinciones: Observador, Sistema, Acción y Resultados (Echeverría, 2009).

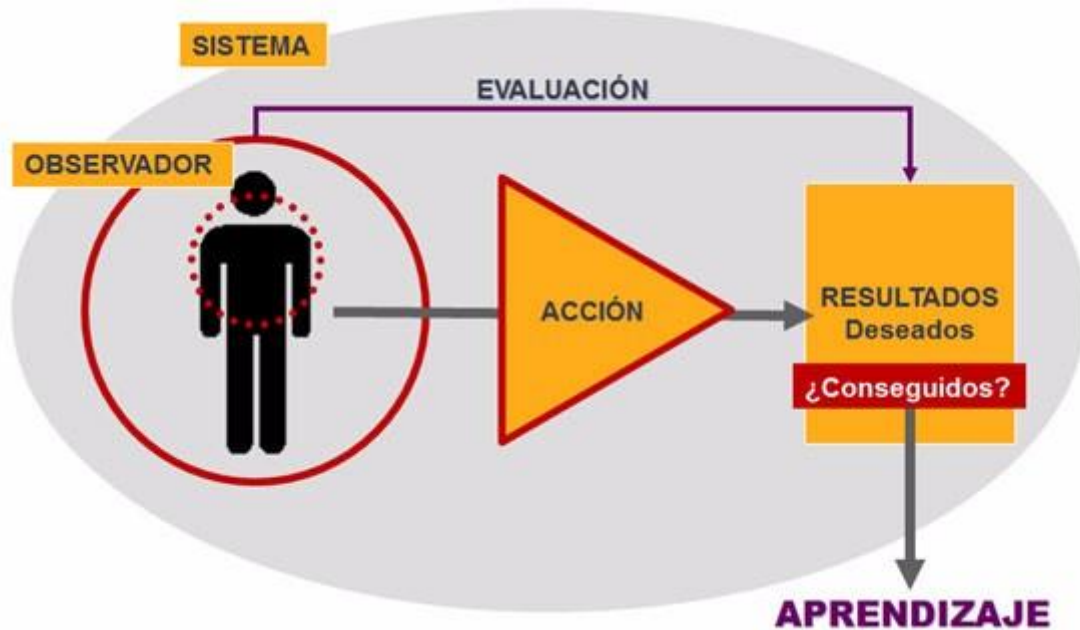


Gráfico extraído de <https://formacionparaformadores.com/para-aprender-hay-que-osar/>

Mirándome en el sistema al cual pertenezco y las acciones que realizo para una cierta situación, pude darme cuenta que si logro los resultados esperados y considero que todo está bien y me siento satisfecha de ellos, es probable que continúe actuando de la misma forma. Esto es lo que el modelo considera como “aprendizaje de primer orden”: aprendemos acciones que conducen a resultados, y pasan a formar parte de nuestra “transparencia” o contexto de obviada (Echeverría, 2009)

Sin embargo, si la acción habitual o “transparente” no conduce a los resultados esperados, me veo obligada/o a salir de la transparencia y revisar mis acciones; si esto sigue siendo insuficiente, vuelvo la mirada sobre mí misma. Este movimiento constituye una oportunidad de aprendizaje de “segundo orden”: cambio en el dominio del observador, no sólo de las acciones (Echeverría, 2009). En mi caso, cuando aun habiendo cambiado la metodología de todas maneras los resultados no eran los esperados, mi primera emoción era la frustración y esto traía consigo el darme por vencida o cegarme a pensar “pero como salió mal si yo lo hice bien”, lo único que hacía era buscar una justificación para lograr explicar porque no

resultó lo que no resultó. Ahora soy capaz de volver la mirada sobre mí misma, no sólo sobre las acciones. Reconocer la presencia de enemigos del aprendizaje; observar mis disposiciones emocionales; develar mis propias cegueras es central. Si me detengo a meditar y cambio mi posición de la observadora que soy, abro nuevas posibilidades que antes no veía, dejando de lado prejuicios, emociones e interpretaciones que podrían estar mutilando mi accionar e impidiendo lograr mejores resultados o resultados esperados. Cuando yo cambio, puedo diseñar nuevas acciones y llegar a nuevos resultados, incluso no necesariamente los esperados.

Y finalmente, si a partir de esta observación llego a reconocer lo que he aprendido como “mi manera de ser”, dándome cuenta de lo que he aprendido a ser y estoy siendo, puedo modificar las barreras al aprendizaje instaladas en mi sistema de creencias y en las bases históricas, sociales, culturales, emocionales y corporales de mi identidad. De esto se trata el aprendizaje de tercer orden o transformacional.

A modo de síntesis, puedo decir que los aprendizajes han sido muchos en mí, y que me siento muy humilde y con ganas de seguir aprendiendo para ser cada vez mejor docente al servicio de mis alumnos, ahora estoy más atenta a observar recursivamente los juicios o distinciones que voy construyendo para definir mi realidad y lo que percibo de otros, atenta a develar mi “transparencia” (Echeverría, 2005) en aras de mi aprendizaje y el de mis estudiantes.

CAPÍTULO 2: Mi desarrollo como líder

2.1 Mi contexto laboral

Desde hace 27 años trabajo en el Instituto Profesional DuocUC, sede Alameda, ubicado en Alameda esquina Av. España, se imparten carreras profesionales y técnicas tales como Ingeniería en Construcción, Ingeniería en Prevención de Riesgos, Ingeniería en Administración de Recursos Humanos, Ingeniería en Administración, Técnico en Construcción, Técnico Topógrafo, Técnico en Prevención de Riesgos, Técnico en Instalaciones y Proyectos Eléctricos, Dibujo y Modelamiento Arquitectónico y Estructural y Diseño de Ambientes. Aquí me desempeño como profesora del programa de matemática, cada semestre me toca impartir las asignaturas que son transversales para todas las carreras que se dictan, específicamente cálculo 2, cálculo 1, geometría, álgebra, nivelación matemática, estadística.

La mayoría de los y las estudiantes de esta unidad académica vienen de comunas ubicadas en la periferia de Santiago, con padres con una escolaridad media o incompleta, siendo ellos los primeros en sus familias en entrar a la educación superior. Muchos acceden al beneficio de la gratuidad y/o becas municipales, gubernamentales, etc.

En el programa al cual pertenezco, los docentes no tenemos gran incidencia en qué contenidos entregar y mucho menos en cómo medir las competencias de los estudiantes. Todo esto viene dado por el programa de matemática que está integrado por un coordinador general y coordinadores por sede. Cada semestre, nos entregan un cronograma que indica que días debemos entregar qué contenido, además nos entregan todo el material con las indicaciones de cuáles ejercicios debemos explicar, cuáles son los ejercicios que desarrollarán los estudiantes y cuáles serán los que queden como ejercicios para la casa, por lo tanto, la innovación no tiene cabida. No podemos interferir en el fondo de lo enseñado, pero sí en la forma de hacer las clases.

Por ser una asignatura transversal, los estudiantes no prestan mucha importancia a estas asignaturas: la evidencia está en que dejan de asistir a las clases para hacer trabajos o estudiar

para las asignaturas de carrera. El desafío motivacional de los docentes de asignaturas transversales es aún mayor y debemos preocuparnos de que los alumnos realmente logren los aprendizajes y no solamente aprueben la asignatura y que vean que lo que enseñamos es significativo para su futuro profesional.

Paralelo a lo anterior y en la misma sede me desempeño como Asesor Pedagógico en la UAP (Unidad de Apoyo Pedagógico), en esta unidad hay un jefe y 5 asesores, la función de esta unidad es básicamente apoyar metodológicamente a docentes (que en su mayoría no son profesores de profesión). Mi trabajo como asesora consiste en inspeccionar si los docentes aplican el modelo por competencias que implementa la institución, para hacer esto se cumple un protocolo que consiste en seguir las siguientes etapas:

- el jefe de la UAP, nos entrega un listado de docentes a asesorar, previamente elegidos entre directores de carrera y subdirector académico;
- una vez conocida la lista de docentes, nos ponemos en contacto vía mail con el profesor;
- se inicia el PAD (Programa de Acompañamiento Docente) con una reunión inicial para indicar en qué consiste el acompañamiento, dar los lineamientos generales de la institución en cuanto al currículum (por competencia) y otros aspectos administrativos que se deben cumplir. En esta reunión inicial, se acuerda con el docente un día y hora donde se hará una primera observación de clases;
- en la observación de clases, tanto el docente como el asesor (en este caso yo), llenan una planilla que consideran 3 aspectos a evaluar (“ejecución de la clase”, “habilidades comunicativas” y “clima de aula”);
- posteriormente, en una nueva reunión llamada “reunión de retroalimentación”, se comparte la opinión del docente y del asesor, y se confecciona en conjunto un plan de mejora, que el docente debe comprometerse a realizar antes de la segunda visita del asesor.

Cumplidas estas etapas, después de 3 semanas como mínimo se realiza la segunda visita al docente (esta vez sin aviso) y se verifica que las mejoras se estén implementando.

Finalmente, se hace una última reunión y se entrega la evaluación por parte del asesor, llamada “evaluación de pares”. Ésta es parte de una evaluación total, con la que se mide a los profesores para formar un IDD (Índice de Desempeño Docente), que la institución utiliza para lo que estime conveniente.

2.1 Innovaciones para el logro de aprendizajes

Como señalaba en el primer capítulo, las nuevas acciones pedagógicas desarrolladas a partir de mi “aprendizaje de segundo orden”, han sido posibles principalmente gracias al tránsito desde la profesora expositiva y trasmisora de contenidos a la profesora que acompaña, que guía a sus estudiantes, que ofrece sus saberes respetando y acogiendo los saberes del otro, como un legítimo otro (Maturana, 1998). La mayoría de mis estudiantes vienen de una educación que los ha mutilado intelectualmente, ofreciéndoles soluciones estandarizadas y respuestas unívocas a problemas complejos. Me aboqué a generar un clima de escucha, afecto y respeto mutuo, considerando que “*El desarrollo de la inteligencia es inseparable del de la afectividad, (...)*” (Morin, 1999, p.5). La propuesta ofrecida fue a través de la resolución de problemas, situaciones problemáticas o interrogantes permanentes, incentivando el trabajo colaborativo entre estudiantes y profesor y el pensamiento divergente, respetando las diferencias de su experiencia y entorno cultural. Puedo afirmar que mis alumnos aprendieron no solamente las habilidades disciplinares, sino además las habilidades blandas (como la importancia de escucharnos, de respetarnos, a querernos etc.), tanto o más significativas para su vida y su bienestar. Mucho de esto lo pude aplicar gracias al ejercicio de aplicación del módulo “Identidad y Protagonismo de Niños y Jóvenes en la Comunidad Educativa” (Anexo 1).

Otro problema era la vinculación de los estudiantes con los contenidos de mi asignatura. Me di cuenta que antes solo tomaba en cuenta las sugerencias metodológicas que me ofrecía el programa de matemática. Pero como este programa, como lo mencioné al inicio del capítulo, no funciona dentro de la sede y es transversal a todas las carreras, muchas veces mi clase no resultaba muy significativa para los estudiantes de los cursos que imparto, por lo tanto, menos sentido les hacía estudiar para mi ramo. Sin embargo, es preciso ubicar las informaciones y

los elementos en su contexto para que adquirieran sentido: “(...) *Mientras que la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información o de cualquier idea, la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes haciendo cada vez más difícil su contextualización*” (Morin, 1999, p.5). El programa de matemáticas, al igual que el resto de las asignaturas transversales, estaba aislado de los demás saberes de las carreras. Frente a esta situación, formé algunas redes con los docentes de especialidad para formar integralmente a mis alumnos y darle sentido a mi asignatura, por ejemplo, cuando debía abordar la unidad de trigonometría, pedí ayuda a la profesora de topografía para que me orientara en ejercicios que hicieran sentido a mis alumnos de ingeniería en construcción y técnicos en construcción. Ahora tengo como tarea pendiente plantear esta estrategia en el programa de matemática, para que esto se haga extensivo a todas las otras carreras y sedes de DuocUC.

En términos de logros de aprendizaje, pude observar que los resultados de estas innovaciones en mis cursos fueron excelentes, porque MAT430 (Cálculo 2) es históricamente una de las asignaturas más temidas por los alumnos por su alta reprobación, pero al transformarme desde la maestra explicativa a la líder pedagógica, acompañante y tutora aplicando todos los aprendizajes aprendidos durante el magister, logré revertir esta situación. De tener una alta reprobación, en una misma carrera, con estudiantes de similares condiciones en cuanto a situación económica, edad, jornada de estudio, entre otros aspectos, logré bajar de muchos estudiantes (en algunos casos hasta un 50% de reprobación) a la reprobación “0” cero en un curso, además de alcanzar un grado de competencia¹ altísimo, antes hasta el 70% de los estudiantes no lograban las competencias, ahora solamente una estudiante no logró las competencias, esto nunca había ocurrido en este tipo de asignatura. Mis estudiantes y yo hemos sido felices aprendiendo juntos (ver anexo 4), y funciona: constato que poner el foco en el bienestar sí se puede traducir también en el logro de las competencias tradicionales para una asignatura aparentemente tan árida y temida como Cálculo. Compruebo que la tríada cuerpo, emociones y lenguaje no sólo es una condición humana a reconocer, sino un enfoque pedagógico indispensable para el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. (Ver Anexo 2)

¹ La competencia en DuocUC se mide por la cantidad de estudiantes que obtienen en el examen una nota mayor o igual a 4,0.

Otro aspecto que vale la pena destacar es el cambio de mirada al currículum, ya que mi visión era limitada, simplemente lo asociaba al aspecto técnico pensando que en mi institución sería imposible ocuparlo (por no ser de educación escolar). Pero mi parecer cambió cuando nos tocó hacer un trabajo de planificar una unidad didáctica integrada para el módulo: de Análisis Curricular y Contexto Pedagógico, esta actividad la realizamos con otros compañeros del Magíster en el colegio de uno de ellos, la actividad la nombramos: “Despertar de una conciencia ecológica y ambiental” cuyo tópico fundamental era la crisis ambiental y el reciclaje. Para este trabajo debimos revisar el proyecto educativo institucional, sus orientaciones, sustentación curricular, cambios experimentados en las Bases Curriculares en relación al marco curricular existente, planes y programas, asignaturas del curso seleccionado para la actividad, todo esto nuevo para mí porque nunca me he desempeñado como profesora de colegio, debo reconocer que desconocía todo lo que aprendí con este trabajo y finalmente cuando realizamos la actividad con los alumnos de un tercero medio del colegio elegido, una vez más todo fue enriquecedor para mí y por supuesto para los estudiantes y para los otros profesores acompañantes (ver anexo 3). Acá pude aprender de forma más global todo lo que involucra un currículum. Además me queda como desafío incorporar la integración curricular en mi institución, haciendo ver a directivos y docentes a través de charlas motivacionales, no puedo obviar lo que aprendí y ya que mis compañeros de grupo están dispuestos a continuar con el tema, haremos un equipo para incentivar este tipo de currículum subyacente, para no invisibilizar aprendizajes significativos para la vida, y dejando de lado aquellas prácticas que están añejas y pasadas de moda y estar dispuestos a transformarnos.

En otro contexto en mi trabajo como asesora de la UAP donde como exponía anteriormente me toca apoyar metodológicamente a docentes que vienen del mundo empresarial y viene en calidad de “experto” en la asignatura que dicta, pero no están preparados metodológicamente hablando. Mi trabajo consiste en acompañar durante un semestre (o más de acuerdo a requerimientos de los jefes de carrera) a un número designado de profesores que han ingresado a la institución como docentes nuevos, han tenido un bajo IDD² por cualquiera de

² Índice de Desempeño Docente

las causales que lo miden: bajo índice docente³, baja efectividad⁴, baja eficiencia⁵, mala evaluación por parte de la jefatura, entre otros. En el transcurso se estructura un plan de mejora para que el profesor pueda ir implementados cambios con el único fin de mejorar sus métodos de enseñanza y como consecuencia el aprendizaje de los estudiantes, sin embargo, muchos de ellos no quieren cambiar su metodología aprendida que viene heredada de sus profesores, que, a su vez, aprendieron de otros profesores, como un círculo vicioso: “(...) *la forma habitual en que surge esta incapacidad es, a través de una nostalgia de aquellos tiempos en que lo hacíamos como realmente se debe hacer. Esta nostalgia, que en algunos casos es legítima, es indiscriminada, no considera los cambios, no quiere aceptar la nueva situación*” (Olalla y Echeverría, 2002, p.7).

En este sentido, mi rol es ser maestra o formador de formadores en aspectos metodológicos, teniendo en consideración que al igual que ellos, también durante esta marcha he ido aprendiendo y perfeccionándome en mi quehacer, y que en el intento de ser un guía o un facilitadora de mis colegas, comparto prácticas pedagógicas aprendidas para lograr un cambio, que puede ser de gran aporte en su devenir como docente. Sin dudar de las competencias académicas de los docentes, reconozco que por su “transparencia” volvemos una y otra vez al modelo convencional del maestro “explicador”. Infelizmente, “(...) *que una persona sepa no la convierte en maestro*” (Olalla y Echeverría, 2002, p.7).

Cabe destacar que quizás la resistencia al cambio tiene que ver con que no he podido encantar a ese profesor con el cambio, porque yo misma no estaba tan convencida de este cambio de paradigma, pasando del estudiante pasivo al estudiante como actor integral. ¿Qué me falta?, todavía no lo sé, me doy cuenta que este es un camino abierto y un proceso constante. Tengo la convicción y la confianza en que en un futuro muy cercano podré entregar más y mejores alternativas a mis docentes.

³ Encuesta realizada a estudiantes al finalizar cada semestre

⁴ La efectividad se mide por el desempeño de los estudiantes en el examen

⁵ Se mide por la cantidad de estudiantes que aprueban las asignaturas

CAPÍTULO 3. Conclusiones Finales

Mi ingreso al Magister, como lo mencioné en el capítulo 1, tenía un solo objetivo: certificarme con un postgrado para mejorar mi sueldo. Sin embargo, hoy puedo decir que puedo hacer un gran aporte en la mejora de la educación de mis estudiantes porque los acompaño a descubrir sus propias capacidades al actuar como un profesor guía o facilitador del proceso de aprendizaje, invitando a los alumnos a reflexionar e involucrarse en las actividades propuestas. Me gusta pensar que puedo motivar el autodescubrimiento de su potencial y que a pesar de la adversidad contextual, podrán ser grandes profesionales, cumplir sus sueños, salir del círculo de la pobreza y aportar sus saberes a la construcción de una mejor sociedad.

Este Magíster me mostró metodologías que no conocía y que marcaron un giro en 180 grados al momento de hacer las clases, me hizo visibilizar lo que para mí era invisible y transformar mi ser docente. Además, ahora a través de la meta-observación puedo hacerme cargo de las consecuencias de mis acciones y expandir mis posibilidades de incidencia y cambio.

Finalmente, para concluir, puedo asegurar que mi largo andar por el magíster hizo posible mi “transformación” tanto de manera personal como profesional, mejoró mi forma de relacionarme con mi familia, amigos, alumnos, colegas, etc., siento que el magíster hizo magia en mí y esta magia quiero compartirla.

BIBLIOGRAFÍA

Buzan, T., (1996). *El libro de los mapas mentales; Cómo utilizar al máximo las capacidades de la mente*, Barcelona: Urano

Deleuze, G. y Guattari, F. (1977). *Rizoma*. En Vásquez, J., Larracetela U. (trad.), Valencia: Editorial Pre textos

Echeverría (2004), *Fuente ovejuna: o el secreto de los equipos de alto desempeño*. Mexico, Editorial Pearson

Krishnamurti (2007), *La educación y el sentido de la vida* Madrid, Editorial EDAF

Maturana, H., (2001). *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Chile: Editorial Dolmen Ensayo, Décima Edición.

Morín, E., (1999). *Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro*. En Vallejo-Gómez, M., (trad.), (pp. 1–60). Francia: UNESCO.

Olalla, J. & Echeverría, R., (2002) *Aprendiendo a Aprender*. Artículos escritos. Chile: The Newfield Network.

Rancière, J., (2003). *Una aventura intelectual*. En Estrach, N., (trad.), *El Maestro Ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Editorial Laertes.

Rodríguez, Jimena (2017) *Bitácoras y reportes personales, Magíster en Educación, Mención Liderazgo Transformacional y Gestión Escolar*”, Universidad Academia de Humanismo Cristiano. S/E

WEBGRAFÍA

Calvo Manuel (2007) *Anécdota Sir Ernest Rutherford, presidente de la Sociedad Real Británica y Premio Nobel de Química en 1908.*, texto extraído desde: http://www.lainsignia.org/2007/agosto/cyt_003.htm

Entrevista a Humberto Maturana en el programa televisivo “Tesis” en 2011, <http://vimeo.com/19396247>

Romero, Miguel Angel. Para Aprender Hay Que “OSAR”, (Miguel Ángel Romero Fundador de FormacionParaFormadores.com, quien se inspira en Rafael Echevarría en 2015). Disponible en: <https://formacionparaformadores.com/para-aprender-hay-que-osar/>

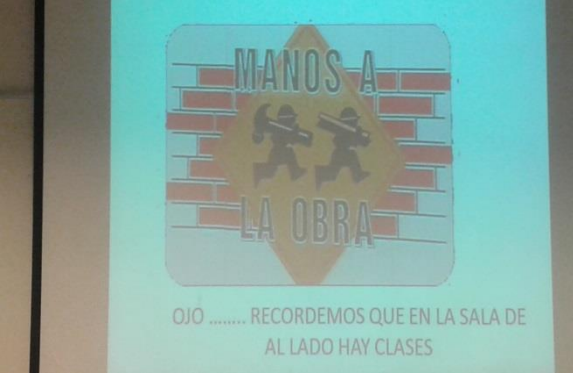
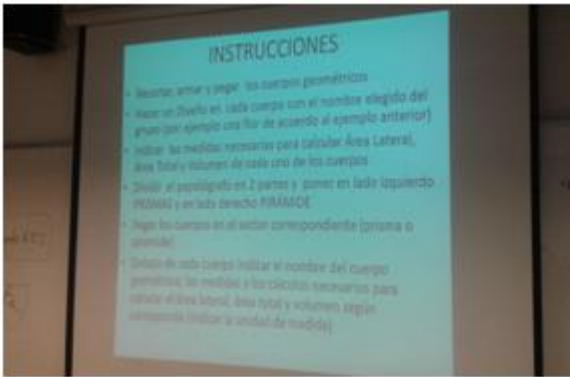
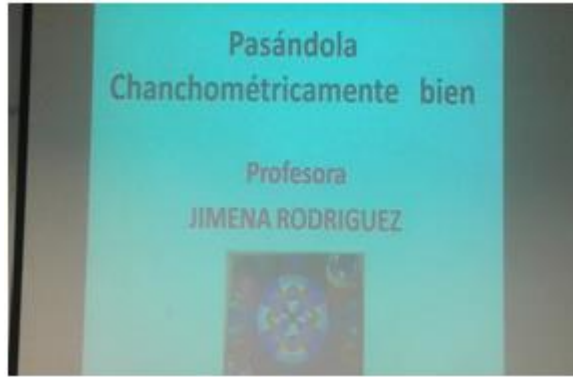
Usón, P. (2013) Entre maestros. España. Documental de ALEA producciones. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=wPaQOT4ybw0>

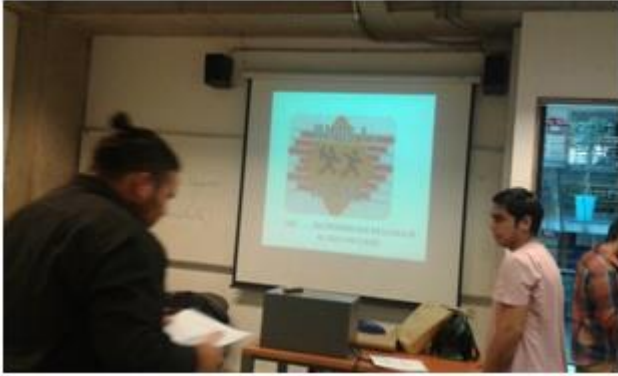
Anexo 1:

A raíz de una actividad en el módulo “Identidad y Protagonismo de Niños y Jóvenes en la Comunidad Educativa”, donde tenía “permiso” para chasconearme un rato, me vi gratamente obligada a realizar una clase distinta, se cambió la forma pero no el fondo, el resultado fue exitoso porque fue significativo para los jóvenes y desde ese momento nos empezamos a mirar de una manera más cercana, lo que hizo que mejoraran las relaciones interpersonales pero además el compromiso de ellos hacia su aprendizaje y por consecuencia una mejora en sus calificaciones

Fotos de esta actividad









Anexo 2 Comparativo Planilla de Notas de MAT430 segundo semestre 2017

INSTITUTO PROFESIONAL DUOC UC
ALAMEDA
10

ACTA DEFINITIVA DE CALIFICACIONES

Dirección de Docencia
20/12/2017
Página 1

Carrera: INGENIERIA EN PREVENCIÓN DE RIESGOS
Asignatura: MAT430 - 7 CALCULO II
Año/Semestre: 2017 / 2
Profesores:

N°	RUT	Nombre Alumno	Código Carrera	O1	O2	O3	O4	O5	O6	NP	Ex1	NE	EEK	NF	Requisito de Asistencia	Situación Final	Observación
1	1905514-3	ALARCON TORRES BLASCO ANDRE	440-D	7.0	7.0	7.0	5.5	5.5	5.5	5.5	4.3	4.3	0.0	5.7		AR	
2	19550316-8	BASAURE ATENAS ALINE CAMILA	440-D	5.4	7.0	7.0	5.5	1.9	5.5	4.5	5.4	5.4	0.0	4.9		AR	
3	19250529-3	BIGSIERRO ARCE MICHELLE LILIAN	440-D	6.5	7.0	5.8	3.4	3.5	3.8	4.0	4.9	4.9	0.0	4.4		AR	
4	18925472-5	CASTILLO GUZMAN SAMMY FRANCISCO SAMUEL	440-D	3.7	7.0	6.9	3.2	4.3	5.1	4.3	4.0	4.0	0.0	4.2		AR	
5	18905021-6	CERDA ORTEGA SEBASTIAN IGNACIO	440-D	5.8	7.0	6.9	3.0	2.2	6.6	4.0	3.7	5.1	5.1	4.4		AR	
6	18482595-8	COURT RAMIREZ KARLA ALEXANDRA	440-D	7.0	6.9	7.0	3.2	1.7	3.4	3.3	6.3	6.3	0.0	4.5		AR	
7	18571141-2	DEMIERRE MARDONES MICHAELL FRANÇOIS	440-D	3.7	5.8	5.4	3.2	4.1	4.9	4.1	4.5	4.5	0.0	4.3		AR	
8	19451851-6	DIAZ ARTETA JOAQUIN ALONSO	440-D	6.5	7.0	5.8	3.8	3.3	4.6	4.2	5.4	5.4	0.0	4.7		AR	
9	19112263-1	ESPEJO VADQUEZ MATIAS RENE	440-D	3.6	6.9	6.6	1.3	3.2	6.6	3.6	4.6	4.6	0.0	4.0		AR	
10	19314148-K	ESPINOZA BERRIOS CAMILO ENRIQUE	440-D	3.7	5.8	5.4	4.3	3.7	4.3	4.2	4.3	4.3	0.0	4.2		AR	
11	17699489-4	FIGUEROA BASAURE CRISTOBAL EDUARDO	440-D	7.0	6.9	7.0	1.9	3.8	4.1	3.7	4.0	5.0	5.0	4.2		AR	
12	19267989-5	FUENZALIDA CISTERNAS YENIFHER JAVIERA	440-D	7.0	6.9	7.0	1.8	2.5	6.6	3.8	3.6	5.5	5.5	4.5		AR	
13	19237125-2	GALVEZ MONTECINOS ALVARO FELIPE	440-D	3.7	7.0	6.9	3.4	5.5	6.6	5.1	5.6	5.6	0.0	5.3		AR	
14	19217115-6	GODOY LOPEZ DIEGO IGNACIO	440-D	6.9	7.0	6.9	3.8	2.2	6.6	4.3	5.4	5.4	0.0	4.7		AR	
15	19583447-4	HERRERA ZUNIGA JAVIERA ANDREA	440-D	7.0	7.0	7.0	4.6	5.3	6.1	5.5	3.8	3.8	0.0	4.8		AR	
16	18979786-9	LARA ACEVEDO CAMILA ALEJANDRA	440-D	6.9	7.0	4.5	4.0	5.1	3.4	4.6	4.5	4.5	0.0	4.6		AR	
17	18717341-8	MALDONADO GUEVARA JOSE ANTONIO	440-D	3.6	6.9	6.6	1.0	1.9	5.0	2.8	3.5	6.3	6.3	4.2		AR	
18	18570897-7	MANZO VALENZUELA CAMILO ALBERTO	440-D	7.0	7.0	6.7	7.0	6.8	5.8	6.7	6.3	6.3	0.0	6.5		AR	
19	19406761-5	MORALES LOPEZ ALEXIS MANUEL	440-D	6.9	7.0	6.9	3.3	3.6	5.4	4.4	5.9	5.9	0.0	5.0		AR	
20	18488267-1	PENA LOPEZ JORGE FERNANDO	440-D	7.0	7.0	6.7	4.8	3.9	6.8	5.2	5.8	5.8	0.0	5.4		AR	
21	18934613-1	PEREZ HENRIQUEZ MANUEL ALONSO	440-D	7.0	7.0	7.0	2.8	5.3	5.9	4.8	4.5	4.5	0.0	4.7		AR	

NOTA: NP = Nota Presentación Situación Final: AR = Aprobado
NE = Nota Examen RR = Reprobado
NF = Nota Final PP = Pendiente

JIMENA ANGELICA ROORI

ACTA DEFINITIVA DE CALIFICACIONES

N°	RUT	Nombre Alumno	Código Carrera	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	NP	Ex1	NE	EEEX	NF	Requisito de Asistencias	Situación Final	Observación
22	19497835-9	QUEZADA PAREDES TIARE DEL CARMEN	44D-D	6,9	7,0	4,5	1,3	4,5	5,3	3,9	4,6	4,5	0,0	4,2					AR	
23	19515719-2	RABANAL GONZALEZ PATRICIO IGNACIO	44D-D	3,6	6,9	6,6	1,3	3,7	5,8	3,6	5,3	5,3	0,0	4,3					AR	
24	19183790-8	RAMOS GUERRA LUIS ALBERTO IGNACIO	44D-D	3,7	5,8	5,4	4,1	3,5	5,4	4,3	4,6	4,5	0,0	4,4					AR	
25	19525636-5	RIVEROS RIVEROS SEBASTIAN THOMAS	44D-D	3,7	7,0	6,9	2,3	1,0	6,4	3,2	4,9	6,3	6,3	4,4					AR	
26	19235405-6	SALGADO ORELLANA LUIS ANDRES	44D-D	7,0	7,0	6,7	2,0	2,2	3,8	3,2	3,3	6,8	6,8	4,5					AR	
27	22016568-8	SANTILLAN TERRONES EDWARD FITZGERALD	44D-D	3,5	7,0	5,8	4,4	5,5	6,6	5,4	4,0	4,0	0,0	4,8					AR	
28	19118217-0	SOTO VILLA JUAN MANUEL	44D-D	7,0	7,0	6,9	4,0	5,9	5,9	5,5	4,5	4,5	0,0	5,1					AR	
29	19622810-3	VALDIVIA RIVAS NICOLE ANDREA	44D-D	5,8	7,0	7,0	3,2	3,8	3,4	3,9	6,1	6,1	0,0	4,8					AR	
30	16050525-5	MANCUCHEO ANICAO NATALIA ANIELA	44D-D	6,9	7,0	4,5	2,4	1,9	5,4	3,4	3,5	5,4	5,4	4,2					AR	

NOTA: NP = Nota Presentación Situación Final: AR = Aprobado
NE = Nota Examen RR = Reprobado
NF = Nota Final PP = Pendiente

JIMENA ANSELICA RODRI

Versus Planilla de notas MAT430 segundo semestre 2016

INSTITUTO PROFESIONAL DUJOC UC
ALAMEDA
10

ACTA DEFINITIVA DE CALIFICACIONES

Dirección de Docencia
21/12/2016
Página 1

Carrera: INGENIERIA EN PREVENCIÓN DE RIESGOS
Asignatura: MAT430 - 2 CALCULO II
Año/Semestre: 2016 / 2
Profesor(es): JIMENA ANGELICA RODRIGUEZ HUERAPIL

N°	RUT	Nombre Alumno	Código Carrera	C1	C2	C3	C4	C5	C6	MP	Ex1	NE	EEX	NF	Requisito de Asistencia	Situación Final	Observación
1	10391341-0	AGUIRRE ELGUETA PABLO ALEJANDRO	440-D	5,9	7,9	6,8	1,5	2,2	2,6	2,7	2,8	2,8	0,0	2,7		RR	
2	19061509-K	ALMARZA ANTINHO LUIS ESTEBAN	440-D	6,9	7,9	6,5	3,1	4,1	2,8	3,9	1,4	3,3	3,3	3,7		RR	
3	19858192-7	ARANCIBIA VIDAL DAVID IGNACIO	440-D	1,0	6,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,3	1,0	1,0	0,0	1,2		RR	
4	19023193-7	ARAYA ESCARATE RAUL ANDRES	440-D	6,9	7,0	6,5	1,4	5,4	3,7	4,0	2,3	4,6	4,6	4,2		AR	
5	19837999-5	ARRIYO HERRERA MAKARENA ALEJANDRA	440-D	6,3	6,6	2,9	2,5	5,9	2,1	4,0	2,2	4,4	4,4	4,2		AR	
6	19833089-4	BARRERA HUCHAHUALA DANIELA JUDITH	440-D	7,0	5,3	6,8	6,8	6,1	6,9	6,5	4,3	4,3	0,0	5,6		AR	
7	19992766-0	BARRIENTOS SALGADO PIA CAROLINA	440-D	6,9	7,0	3,9	1,0	5,3	2,7	3,5	2,8	3,6	3,6	3,5		RR	
8	19137882-K	CAMUS BARRERA VANESSA BEATRIZ	440-D	4,8	2,7	2,5	2,8	6,0	5,4	4,5	3,4	3,4	0,0	4,1		AR	
9	19931654-2	CARRILLO LOPEZ CRISTOBAL LUCIANO	440-D	6,4	6,1	1,0	1,0	1,0	1,0	1,5	1,0	1,0	0,0	1,3		RR	
10	19210002-6	CAVERES MATURANA TAMARA NIKOLE	440-D	6,9	6,9	6,4	4,0	6,0	7,0	5,7	4,5	4,5	0,0	5,2		AR	
11	19186158-2	CLAVEL GUJARDO MAURICIO ALEJANDRO	440-D	7,0	2,7	7,0	6,5	6,8	6,5	6,5	3,2	3,2	0,0	5,2		AR	
12	19186281-4	DALENCÓN MONTERO DANITZA GABRIELLA	440-D	6,4	6,9	7,0	4,1	6,8	6,8	5,9	1,0	6,5	6,5	6,1		AR	
13	19593370-9	DIAZ CANTO JOAQUIN ANTONIO	440-D	5,9	7,0	6,8	3,2	5,6	4,8	4,8	3,4	3,4	0,0	4,2		AR	
14	19279464-1	EBED MAHFOLZ TAPIA TABATHA MELBATH	440-D	6,9	6,9	6,4	4,8	3,7	2,7	4,2	1,0	5,7	5,7	4,8		AR	
15	19037518-8	ESPINOZA ACEVEDO YOYCE POULET	440-D	7,0	7,0	6,9	3,8	4,6	3,8	4,5	1,0	4,1	4,1	4,3		AR	
16	11420414-4	GATICA GATICA RODRIGO NICHOLAS	440-D	7,0	6,9	7,0	6,3	6,9	5,3	6,4	4,0	4,0	0,0	5,4		AR	
17	18513248-K	GONZALEZ GUTIERREZ MARISEL ANDREA	440-D	4,8	2,7	2,5	4,3	4,4	6,6	4,6	3,1	3,1	0,0	4,0		AR	
18	17961963-0	GONZALEZ UNDA IGNACIO ANDRES	440-D	7,0	7,0	6,0	4,0	6,8	2,2	5,0	3,2	3,2	0,0	4,3		AR	
19	18182256-2	GUTIERREZ CAYUNAO CORINA DEL PILAR	440-D	6,3	6,6	2,9	1,6	4,4	2,0	3,2	2,1	2,1	1,9	2,8		RR	
20	19382289-K	JORQUERA LEZANA MAURICIO IGNACIO	440-D	7,0	6,9	7,0	3,9	6,3	5,1	5,4	2,8	2,8	0,0	4,4		AR	
21	23666012-1	LOPEZ MENDIETA JESSICA MARIELLA	440-D	7,0	5,3	6,6	5,1	5,6	6,3	5,7	4,7	4,7	0,0	5,3		AR	
22	19186314-3	LUNA SALAMANCA ALEJANDRA NICOLE	440-D	7,0	7,0	6,0	3,6	5,5	6,0	5,2	2,9	2,9	0,0	4,3		AR	
23	18949120-4	IMACHUCA AVILES CRISTIAN MARIO	440-D	6,3	6,6	2,5	3,3	6,4	6,3	5,2	3,3	3,3	0,0	4,4		AR	

NOTA: NP = Nota Presentación Situación Final: AR = Aprobado
NE = Nota Examen RR = Repetido
NF = Nota Final PP = Pendiente

JIMENA ANGELICA RODRIGUEZ HUERAPIL

ACTA DEFINITIVA DE CALIFICACIONES

N°	RUT	Nombre Alumno	Código Carrera	C1	C2	C3	C4	C5	C6	NP	Ex1	NE	EEX	NF	Requisito de Asistencia	Situación Final	Observación
24	18835619-2	MARIN GONZALEZ KATYNA ANDREA	440-D	6.9	7.0	6.5	3.1	5.1	5.0	4.7	3.1	3.1	0.0	4.1		AR	
25	18020024-K	MARTINEZ CERDA RODRIGO ALEXIS	440-D	5.6	2.7	5.6	1.0	1.0	1.0	1.5	1.0	1.0	0.0	1.3		RR	
26	18599235-7	MARTINEZ HENRIQUEZ DIEGO ALBERTO	440-D	7.0	7.0	6.0	5.9	6.5	6.9	6.4	4.7	4.7	0.0	5.7		AR	
27	18114407-5	MIRANDA MIRANDA BERNARDITA DEL ROSARIO	440-D	1.0	6.6	6.4	1.8	6.1	5.3	4.3	4.0	4.0	0.0	4.2		AR	
28	19056060-0	MONDINO DIAZ VITTORIO VALENTINO	440-D	6.4	6.6	6.4	4.1	6.9	2.7	5.1	2.9	2.9	0.0	4.2		AR	
29	18764927-7	MORALES MARIN AYLEEN FRANCISCA ALEJANDRA	440-D	5.9	7.0	6.8	6.3	6.1	3.6	5.7	1.9	1.9	0.0	4.2		AR	
30	18540885-K	PAREDES CONCHA CATALINA PATRICIA	440-D	4.9	6.9	4.8	1.1	3.3	3.3	2.9	3.0	6.8	6.8	4.5		AR	
31	17679536-0	PAREDES SALINAS VICTOR ALFONSO	440-D	6.4	6.6	6.4	4.9	5.6	3.3	5.0	2.9	2.9	0.0	4.2		AR	
32	18336733-1	REYES GALLARDO NICOLE ALEXANDRA DE LOURDES	440-D	6.4	6.9	7.0	2.6	5.6	3.8	4.5	2.7	6.1	6.1	5.1		AR	
33	19289268-6	SARIEGO MANRIQUEZ DENISSE ANDREA	440-D	7.0	5.3	6.6	3.1	3.6	3.6	3.8	3.0	5.0	5.0	4.3		AR	
34	19114950-5	SEGURA CABEZAS STEVEN DARIO	440-D	1.0	6.6	6.4	6.0	6.8	6.0	6.1	4.3	4.3	0.0	5.4		AR	
35	18698879-2	SOTO MACAYA VALENTINA CONSTANZA	440-D	7.0	7.0	6.9	6.8	6.4	6.5	6.6	6.0	6.0	0.0	6.4		AR	
36	15317501-2	VARAS SORIA ELIZABETH CHANTAL	440-D	7.0	7.0	6.9	2.3	2.3	2.4	3.0	1.0	1.0	0.0	2.2		RR	

NOTA: NP = Nota Presentación Situación Final: AR = Aprobado
NE = Nota Examen RR = Reprobado
NF = Nota Final PP = Pendiente

JIMENA ANGELICA RODRI

Anexo 3

Imágenes mostradas a los estudiantes en la actividad mencionada, estas imágenes fueron de tal impacto que los estudiantes quedaron muy motivados para continuar con el reciclaje y con esto el trabajo valió la pena y pudimos darnos cuenta que la sociedad mejorará no solamente entregando contenidos a los estudiantes

