



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PROGRAMA DE MAGÍSTER

**PRÁCTICAS DE PROFESIONALES QUE BUSCAN FACILITAR Y  
PROMOVER LA INNOVACIÓN DOCENTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.**

POR

PAMELA BEATRIZ SALINAS VIDAL

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado académico de Magíster en Educación, mención dirección y liderazgo.

Profesor Guía: Andrés Bernasconi Ramírez.

Abril 2015

Santiago, Chile.

© 2015, Pamela Beatriz Salinas Vidal

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

*A Rodolfo por su compañía y apoyo para perseverar.*

*A mis padres, Alexis y María Teresa; mis hermanos  
Paulina, Alexis y Gabriel por creer en mí incondicionalmente.*

## AGRADECIMIENTOS.

Quisiera agradecer primero a mi tutor de tesis Andrés Bernasconi, por compartir su experiencia y sus conocimientos, por prestarme apoyo, orientaciones y consejos para llevar a cabo esta investigación.

A los profesionales de centros de apoyo a la docencia que me permitieron observar los detalles de sus prácticas, sin lugar a dudas este trabajo no habría sido posible sin su ayuda.

A todas las personas que formaron parte del desarrollo de esta tesis, a quienes facilitaron las visitas a los diferentes lugares donde se realizó esta investigación, a quienes me permitieron tener acceso a diversa información, a quienes más de alguna vez acudí para solicitar ayuda, les agradezco que hayan compartido conmigo desinteresadamente sus conocimientos, han ayudado a que esta tesis finalice con éxito.

A todos, muchas gracias.

## Índice de contenidos.

<b>I. Resumen.....</b>	<b>7</b>
<b>II. Introducción</b>	
2.1. Antecedentes y problematización.....	8
2.2. Objetivos y preguntas que orientan al proyecto.....	13
<b>III. Marco teórico.....</b>	<b>14</b>
3.1. Reformas curriculares y centros de apoyo a la docencia.....	15
3.2. Liderazgo para la innovación en educación superior.....	19
3.3. Las categorías de análisis.....	25
3.3.1. Estrategias y discursos.....	29
3.3.2. Decisiones y plan de acción.....	34
<b>IV. Aspectos Metodológicos Centrales.....</b>	<b>37</b>
4.1. Selección de los casos.....	38
4.2. Recogida de datos.....	42
<b>V. Análisis.....</b>	<b>44</b>
5.1. Análisis de <i>shadowings</i> .....	48
5.2. Análisis de entrevistas en profundidad.....	65
5.3. Análisis de estilos de liderazgo situacional.....	74
<b>VI. Discusión y Conclusiones.....</b>	<b>91</b>
6.1. Sobre las estrategias y discusiones.....	92
6.2. Sobre las decisiones y plan de acción.....	92

6.3. Sobre el contraste entre <i>shadowing</i> y autopercepción de los profesionales.....	93
6.4. Sobre los estilos de liderazgo.....	94
6.5. Proyecciones y consideraciones finales.....	97
<b>VII. Referencias Bibliográficas.....</b>	<b>98</b>
<b>VIII. Anexos</b>	
8.1. Tabla resumen <i>shadowing</i> .....	106
8.1.1. Profesional N° 1. ....	107
8.1.2. Profesional N° 2.....	111
8.1.3. Profesional N° 3.....	115
8.1.4. Profesional N° 4.....	119
8.2. Tabla resumen entrevista en profundidad.....	124
8.2.1. Profesional N° 1.....	124
8.2.2. Profesional N° 2.....	126
8.2.3. Profesional N° 3.....	127
8.2.4. Profesional N° 4.....	128
8.3. Pauta de entrevista en profundidad.....	129

## **I. Resumen.**

Hoy, en gran parte de las universidades de Chile, la aparición y desarrollo de centros de apoyo a la docencia se ha hecho cada vez más masiva e imperativa para el desarrollo efectivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La presente investigación pretende describir las prácticas de profesionales que se desempeñan en estos centros, intentando identificar elementos como las estrategias, discursos, decisiones y planes de acción para llevar a cabo los procesos de innovación educativa.

El diseño de investigación, desde un enfoque de análisis de contenido cualitativo, considera dos fases: primero, un análisis de contenido proveniente del *shadowing* realizado a los profesionales y, segundo, los datos provenientes de entrevistas en profundidad, donde fue posible establecer la auto-percepción de quienes participaron de esta investigación.

Los resultados muestran que los profesionales despliegan como estrategia y discurso para innovar en educación superior, principalmente la transferencia de contenidos y habilidades, así como discursos que provocan reflexión. Dentro de las decisiones y plan de acción, se enfocan en la construcción de soluciones frente al problema presentado, entregando recomendaciones y decidiendo la mejor resolución frente a una temática dada. Los estilos de liderazgo situacional que presentan los profesionales son diversos, pudiendo observarse estilos de los cuatro tipos que la teoría contempla: dirigir, persuadir, participar y delegar.

## **Summary.**

Today in many Universities of Chile, the emergence and development of teaching and learning centers has become increasingly massive and imperative for the effective development of teaching and learning. This research aims to describe the practices of professionals working in teaching and learning centers, trying to identify strategies,

discourse, decisions and action plans to carry out the processes of educational innovation.

The research design, from the perspective of a qualitative content analysis, considers two phases: first, content analysis from the Shadowing made to professionals, and second, data from interviews, where it was possible to establish the self-perception of those who participated in this research.

The results show that professionals deployed as strategy and discourse for innovation in higher education, mostly transfer of content and skills as well as discourses that provoke reflection. Among the decisions and action plans carried out, were found the focusing on the construction of solutions to the problems presented, and providing recommendations and deciding the best resolution for a given topic. Situational leadership styles presented among the professionals are diverse and encompass the four types theory contemplates, namely, direct, persuade, engage and delegate.

**Palabras Clave:** *Shadowing*, Liderazgo Situacional, Estrategias, Discursos, Decisiones, Plan de Acción, innovación docente, universidad, educación superior.

**Keywords:** Shadowing, Situational Leadership, Strategies, Discourse, Decisions, Work Plan, innovation in teaching, university, higher education.

## II. Introducción.

### 2.1. Antecedentes y problematización.

En la actualidad, la educación universitaria está inmersa en una constante preocupación por adecuar las prácticas educativas de sus docentes a los cambios culturales imperantes, con el objeto que puedan enseñar a sus estudiantes no solo contenidos y elementos teórico-técnicos, sino que también conocimientos propios de su futuro quehacer profesional, útiles para desarrollar habilidades y competencias que les permitan

desarrollarse personal y profesionalmente, haciendo de éstos agentes activos de sus procesos de aprendizaje. En este contexto, diversas reformas se llevan a cabo en diferentes universidades del país, potenciando procesos de innovación en los planes de estudio y en los métodos de enseñanza y aprendizaje. En la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI de la Unesco (Unesco 1998), lo anteriormente descrito tiene prioridad en la educación universitaria, donde además afirman que para lograr estos procesos innovadores con el profesorado, es necesario contar con un personal administrativo y técnico preparado.

A partir de esta imperiosa necesidad en la educación superior, así como otras que han adquirido relevancia durante los últimos años, las universidades han creado áreas o unidades encargadas de apoyar los procesos de innovación curricular, donde el trabajo directo con los equipos docentes es el principal foco. Estas unidades tienen generalmente como objetivo principal generar procesos y resultados de alta calidad en la enseñanza y aprendizaje, asegurando la calidad de la implementación de las nuevas metodologías en función de indicadores de logro asociados a la cobertura, calidad y equidad de los nuevos aprendizajes. La potencialidad e incluso la voluntad del profesorado por innovar en su trabajo académico se ven enfrentadas con diversas variables que inciden en mayor o menor medida en estos procesos, como son, por ejemplo, las diferencias entre las prioridades de profesores y administrativos de la universidad con respecto a qué y cómo se debe enseñar; la prioridad que se entrega hoy en día a la investigación por sobre la enseñanza; la falta de tiempo por parte de los docentes para trabajar en una planificación innovadora, entre otras. José Antonio Guzmán (2013) en su tesis doctoral, afirma que el primer factor que hace frente a estos obstaculizadores y potencia el logro exitoso de este proceso, corresponde a la presencia de un fuerte liderazgo por parte de quienes llevan a cabo esta tarea al interior de la Universidad.

Los profesionales que trabajan en centros de apoyo a la docencia son líderes en su ámbito de acción, ejerciendo un liderazgo intermedio que impacta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Muchas veces, para referirse a este estilo de liderazgo, se habla

de liderazgo entre pares, en el sentido de la influencia que ejercen determinados docentes en sus pares. Sin embargo, no todos estos líderes intermedios son pares docentes, ya que existen otros roles formales de liderazgo que asumen para ejercer este tipo de influencia, como jefes de departamentos, mentores o coordinadores académicos, y no siempre su rol principal está asociado al ejercicio de la docencia en el aula. Por lo tanto, la definición de quienes son líderes intermedios no vendría dada por la existencia de un cargo de autoridad, sino que por la capacidad de influir sobre actitudes y comportamientos de los demás docentes y pares (Supovitz et al., 2010).

Los líderes intermedios se caracterizan por ejercer su liderazgo especialmente a través del trabajo colaborativo con los docentes, donde van más bien a ejercer un rol de liderazgo entre pares, más que uno autoritario, el que se articula en torno al trabajo pedagógico y los problemas propios del quehacer docente. Entre las prácticas que los líderes intermedios realizan y que están ligadas a las responsabilidades de los profesionales de los centros de apoyo docente se encuentran: (a) la construcción de equipos de trabajo docente, (b) la construcción de redes formales e informales para retroalimentar y apoyar la labor profesional, (c) el asesoramiento o *coaching* para fomentar la mejora de la instrucción y el desarrollo profesional de sus pares, (d) colaborar en la generación de climas de confianza, participación y compromiso, (e) facilitar y otorgar entendimiento respecto a los cambios organizacionales y la implementación de acciones propias de las reformas educativas, (f) generar diálogos e interacciones centradas en las problemáticas propias de la enseñanza y el aprendizaje (g) confrontar barreras y promover cambios culturales y estructurales que vayan en beneficio del quehacer docente y la mejora de la enseñanza y (h) colaborar y asesorar a los equipos directivos en la toma de decisiones (Pinto et al., 2010).

Es en el ámbito de la enseñanza donde el quehacer de los líderes intermedios cobra mayor relevancia, ya que por medio del trabajo colaborativo con los docentes impactan en el aprendizaje de los estudiantes, siendo su principal rol la influencia en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Para innovar y trabajar en contextos

universitarios con nuevos enfoques, los profesionales deben desempeñarse de una determinada manera; sus acciones y decisiones deben responder diariamente a potenciar el aprendizaje de los estudiantes por medio del trabajo constante y permanente con los profesores. Es por esto que se hace relevante conocer las prácticas diarias que realizan los profesionales de centros de apoyo docente, y conocer cómo llevan a cabo sus procesos y tareas, sus interacciones, y cómo logran llevar a cabo los objetivos de sus centros e impactar, así, en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es de gran interés conocer las prácticas de estos profesionales para lograr objetivos y tomar decisiones, bajo determinadas situaciones y con diferentes personas, ya que durante el proceso de innovación convergen diversos escenarios y personas, pudiendo los profesionales dar respuestas a los desafíos propuestos utilizando diversas estrategias con el fin de dirigir, persuadir, participar o delegar para potenciar su innovación. En una universidad innovar es una tarea difícil y requiere dotes de liderazgo que en otras organizaciones no se hacen algo necesario, por ejemplo agencias de publicidad, donde todos siguen al líder creativo sin dudar, ya que el fin del trabajo es innovar, en una universidad los dotes persuasivos del líder potenciarán la innovación en los agentes claves del proceso educativo. Por lo tanto, para este análisis, se abordará la teoría de liderazgo situacional que permite dar respuesta al estilo que adopta cada profesional, según la tarea y relación que establece en una determinada labor. A través de la experiencia llamada *shadowing* se pretende identificar las prácticas que realizan los profesionales de centros de apoyo a la docencia, que facilitan y promueven la innovación en la educación superior. Esta técnica de *shadowing* será abordada con más detalle en el apartado metodológico de la presente tesis, sin embargo, para adelantar sus principales características, podemos decir que consiste en una técnica de observación directa por medio de la presencia del investigador en las actividades profesionales que desarrolla el sujeto durante su día laboral, que permite al investigador recoger datos e información que es difícil de articular por medio de técnicas más clásicas de investigación, como una entrevista o encuesta. Así también, el seguimiento se realiza en el mismo lugar de trabajo del profesional, entregando una imagen rica, completa y

directa de lo que la gente hace exactamente en su trabajo, esto por medio del acompañamiento de cerca de un miembro de una organización durante un período prolongado de tiempo (McDonald, 2005), lo que permite indudablemente investigar de primera fuente el rol y procesos que realiza esa persona en su organización.

El *shadowing* a realizar será guiado por dos categorías de análisis, las que más adelante serán justificadas con respecto a su inclusión en esta investigación:

**a) Estrategias y discursos para la innovación con énfasis en el aprendizaje.**

Es decir, cómo comunican el discurso educativo o institucional para captar la atención y la motivación de actores claves para promover la innovación en el proceso formativo. Estas estrategias son relevantes de analizar principalmente porque son el nexo entre la institución y sus docentes y estudiantes. Se entrega información de diversas maneras, las cuales de forma estratégica idealmente deben procurar y promover los cambios culturales asociados a las nuevas modalidades de enseñanza, siendo siempre el foco primordial en el aprendizaje.

**b) Decisiones y plan de acción para la innovación con énfasis en el aprendizaje.**

Esta categoría tiene por objetivo conocer qué hacen los profesionales para implementar las innovaciones. Se centrará en el análisis de cuáles son los pasos con los que los profesionales desarrollan e implementan los procesos de innovación. Esta categoría permite conocer las acciones concretas en las que se materializan los procesos de innovación.

El *shadowing* en primera instancia se realizaría con tres profesionales, pero hubo que sumar un cuarto caso, por motivos que se detallarán más adelante. Estos profesionales trabajan en centros de apoyo a la docencia y lideran tres áreas específicas de trabajo: docencia, estudiantes y TICs. Uno de los profesionales es del centro N° 1 (C1), de una facultad en una universidad estatal, centro que apoya a las carreras de una facultad con numerosas carreras, con talleres grupales y acompañamientos individuales a nivel docente, ayudantes y auxiliares, lo que les ha hecho contar con experiencia en cuanto a

innovaciones metodológicas y evaluativas reconocidas por docentes y estudiantes. El segundo profesional es del centro N°2 (C2) de una universidad privada, el que se ha elegido para contar con la experiencia de una universidad privada que cuenta con un centro de más de siete años de funcionamiento, centrado en llevar a cabo programas y actividades que velen por la calidad y la excelencia en el proceso educativo. El tercer profesional trabaja en el centro N° 3 (C3), perteneciente a una facultad con tres carreras de una universidad estatal, centro que se ha considerado porque es el más grande a nivel nacional, con iniciativas y proyectos reconocidos a nivel nacional e internacional, lo que lo convierte en un referente para otras instituciones. En noviembre de 2014 la profesional del centro C2 cesa sus actividades, por lo que se continúa el *shadowing* con otra profesional del mismo centro, cuyas siglas de identificación, como se detallará más adelante, corresponden a AC.

Un factor importante a considerar para la elección de cada centro, es que las facultades y carreras que apoyan, se encuentra en proceso de reforma curricular, proceso donde contar con este tipo de centros es de vital importancia para el logro de los objetivos propuestos, tal como lo confirmaba la Unesco, pero también, como aporta a través de su investigación doctoral, José A. Guzmán (2013), donde afirma que estos centros son un aporte sustancial para el éxito de una reforma educativa en una facultad, siendo además, el liderazgo el principal factor de éxito para llevar a cabo estas reformas. La selección de profesionales que serán seguidos en cada centro serán especificados más adelante junto a los aspectos metodológicos de la investigación.

## **2.2. Objetivos y preguntas que orientan al proyecto.**

La presente investigación busca dar respuesta a la siguiente pregunta:

*¿Cuáles son las prácticas de profesionales en centros de apoyo a la docencia que buscan facilitar y promover la innovación en la educación superior?*

Por lo tanto, el objetivo general del estudio es identificar las prácticas que realizan los profesionales de centros de apoyo a la docencia, que buscan facilitar y promover la innovación en la educación superior.

Los objetivos específicos:

- Identificar cuáles son las estrategias y discursos que utilizan con mayor frecuencia los profesionales de apoyo a la docencia para innovar en educación superior.
- Identificar decisiones y planes de acción que llevan a cabo los profesionales de apoyo a la docencia para innovar con sus profesores o ayudantes.
- Contrastar observaciones y autopercepciones sobre estrategias, discursos, decisiones y plan de acción que llevan a cabo los profesionales de estos centros.
- Inferir, a partir del modelo de liderazgo situacional, el estilo que despliega cada profesional.

### **III. Marco teórico.**

El presente marco teórico se enfoca en entregar información relativa a responder la pregunta de investigación *¿Cuáles son las prácticas de profesionales en centros de apoyo a la docencia que buscan facilitar y promover la innovación en la educación superior?*, evidenciando la importancia de los centros de apoyo a la docencia para llevar a cabo procesos de reforma curricular, donde se requieren habilidades de liderazgo de quienes ahí se desempeñan para poder llevar a cabo de manera exitosa procesos innovativos en educación superior, desplegando para superar los desafíos propuestos diversos estilos de liderazgo, así como estrategias, discursos y decisiones que potencian el trabajo con los actores claves del proceso formativo.

### **3.1. Reformas curriculares y centros de apoyo a la docencia.**

En la actualidad, diversas universidades chilenas se encuentran en proceso de reforma curricular, desarrollando modelos educativos para transmitir los conocimientos y habilidades necesarias para la vida personal y profesional de sus estudiantes. La implementación de estas reformas responde al debate desarrollado en los últimos años sobre cuáles son las habilidades y conocimientos ideales para los futuros profesionales del país, así como la adopción de modelos educativos relacionados, sobre todo, con el desarrollo de competencias. Entre estos debates, se encuentra el de la Unesco, en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior del año 1998, donde se expresó la necesidad de propiciar aprendizaje permanente y contribuir el desarrollo de competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad. Las principales tareas de la educación superior son (a) generar nuevos conocimientos, (b) entrenar a las personas altamente calificadas, (c) proporcionar servicios a la sociedad (función social) y (d) la crítica social (función ética) (Argudín 2007.) Por ende la formación de profesionales competentes y comprometidos con el desarrollo social constituye una misión esencial de la educación superior contemporánea (González 2002). Otro tema relevante que ha generado debate en la educación universitaria es el Modelo por Competencias promovido por las iniciativas generadas desde la Declaración de Bolonia en el año 2009. La iniciativa denominada proyecto Tuning-América Latina replica el levantamiento hecho en Europa, salvo que en esta propuesta se incluye la opinión y aportes de los estudiantes (Gallart y Jacinto 1995.) Este proyecto sitúa las competencias como eje central de los perfiles profesionales, estas se convierten en resultados de aprendizaje, involucrando por ende, el rol del docente, las actividades y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza aprendizaje, así como la evaluación. Al igual que el proyecto europeo, se trabaja con cuatro líneas: definición de las competencias, enfoques de enseñanza y aprendizaje, créditos académicos, y calidad de los programas. El énfasis de este modelo por ende radica en los resultados de aprendizaje, en lo que es capaz de realizar el estudiante al término del proceso educativo y en aquellos procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma

autónoma en su vida. El nuevo modelo prioriza el “aprender a aprender” y en el “saber hacer”. La formación inicial debe complementarse con un proceso de aprendizaje a lo largo de la vida (Bolívar 2007). Generalmente la educación superior orienta el aprendizaje hacia conocimientos en campos específicos, de modo que el estudiante, cuando se enfrenta al mundo laboral, tiene dificultades para integrar toda esta información. El proyecto educativo asociado al modelo por competencias tiene su eje en el conocimiento de la disciplina, en el desarrollo de habilidades y competencias específicas y genéricas, estas últimas relacionadas con valores universales, los que pueden cumplir un rol fundamental en la formación de los estudiantes, principalmente porque las competencias genéricas se desarrollan y aumentan a lo largo del tiempo (Argudín 2007).

En la vereda opuesta al Modelo por Competencias, los cursos universitarios tienden a ser tradicionales, con fuerte énfasis en el conocimiento académico y la teoría en lugar de la comprensión, aplicación de conocimientos y destrezas y el desarrollo del potencial para innovar. Pocas universidades chilenas se dan cuenta de que es imposible enseñar a los estudiantes de pregrado todo lo que alguna vez necesitarán saber y que es mejor equiparlos con conocimientos y técnicas de aprendizaje básicos que les permitan desarrollar conocimientos más especializados posteriormente (OCDE 2009).

Todo indica que hay un acuerdo en determinar que las universidades hoy no están formando a sus estudiantes en competencias que les permitan participar y enfrentar activa y exitosamente los desafíos profesionales. Cabe destacar que este desafío es posible de lograr poniendo un énfasis en el aprendizaje del estudiante, el que es posible de lograr con académicos enfocados a este mismo paradigma. Sin embargo, los profesores están inmersos en el antiguo paradigma, donde el rol del docente es de transmisor de contenidos. “La calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores, es uno de los que tiene alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer, es crucial en las oportunidades de aprendizaje que tendrán” (CPEIP, 2013). El Modelo por Competencias implica un nuevo método de enseñanza, que deja de lado el enfoque que enfatiza la

adquisición y transmisión de conocimiento por parte del profesor, siendo la unidad de medida el trabajo del docente, por medio de clases presenciales, donde el estudiante tiene un rol receptor, dependiente y pasivo (Bolívar 2007). Hay mucho énfasis en la enseñanza de conocimiento teórico en la sala de clases y no lo suficiente en el desarrollo de la comprensión, destrezas prácticas y capacidad de estudio independiente. Los métodos pedagógicos usados en la sala de clases aún tienden a ser generalmente muy tradicionales (OCDE 2009).

El cambio que requieren hacer las universidades no es una tarea fácil, considerando todos los elementos antes mencionados, por lo que muchas han adoptado la estrategia de crear Centros de Apoyo a la Docencia, que tienen como foco principal llevar a cabo con éxito el desarrollo de estos modelos, trabajando directamente con profesores y ayudantes en innovaciones curriculares, así como en mejoramiento e innovación de las prácticas pedagógicas. Cada vez más universidades ven a estas unidades como relevantes y claves al interior de su organización para asegurar y tributar a la calidad en los procesos de enseñanza aprendizaje, sobre todo enfocándose al desarrollo de la docencia universitaria. Existen iniciativas gubernamentales para apoyar este tipo de iniciativas donde se fomenta la innovación universitaria, como el Programa MECESUP, que ha apoyado iniciativas de perfeccionamiento docente. Muchas universidades han postulado a proyectos que han sido aprobados por este programa para potenciar su trabajo al interior de sus universidades; sin ir más lejos, el año 2007, hubo un concurso a través del eje “Desarrollo de personal académico y gestión docente”, que puso énfasis en la creación de unidades dedicadas al desarrollo y mejoramiento de la docencia. Según la OCDE, MECESUP es el principal responsable detrás de gran parte de las acciones de innovación y mejoramiento de la enseñanza a nivel de educación superior en el país (2009).

En el documento de Roxana Pey “Análisis y recomendaciones del proceso de innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)”, de 2013, se afirma que dentro de las fortalezas de la implementación de los procesos de innovación curricular en las universidades del

CRUCH se encuentra la institucionalización de unidades de apoyo a los procesos. Se le entrega relevante importancia a este tipo de unidades para llevar a cabo un proceso innovador al interior de este tipo de organizaciones educativas, donde se afirma que en general, les ha correspondido una función esencial en el éxito de estos procesos a través del acompañamiento y evaluación de estos y eventualmente, su conducción. Así también, otro aspecto destacable y que tiene relación con estos centros de apoyo a la docencia en innovación universitaria, es el aumento de masa crítica en procesos de innovación curricular. Este tipo de procesos lleva consigo la necesidad de contar con personal idóneo y experto en diversas materias curriculares y que cuenten con las competencias para realizar este tipo de acompañamiento docente y de cubrir las diversas temáticas en el proceso de innovación curricular.

En síntesis, la implementación de una reforma curricular y de innovaciones en educación superior se caracteriza por ser compleja, ya que en su proceso confluyen diversos factores que se deben considerar. Además, se caracteriza por ser de largo plazo, ya que implica cambios en la cultura de toda la comunidad. Este cambio no sólo afecta las responsabilidades y tareas que debe asumir la dirección de una universidad o facultad, sino que también recae en el liderazgo que asumen los directores y profesionales de los centros que apoyan estos procesos de cambio y de innovación, quienes deben comunicar efectivamente, enfocarse en el logro de diversos objetivos para llevar a cabo la reforma, trabajar con equipos multidisciplinarios, gestionar recursos financieros y humanos, etc.

El proceso de innovación en las universidades propende al desarrollo de competencias en función de un perfil de egreso, el que, a su vez, va cambiando de acuerdo a las necesidades de la sociedad, identificando competencias genéricas y específicas para cada nivel y asignatura. Así, la formación se centra en el proceso de aprendizaje del estudiante, promoviendo su autorrealización, optimizando las horas de docencia directa y facilitando la docencia indirecta. Lo anterior requiere mejorar la calidad y equidad de la docencia mediante la innovación metodológica, la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y el perfeccionamiento docente. Es relevante

destacar que la innovación curricular enfrenta a las instituciones y sus académicos a un proceso que debe ser participativo, donde la docencia deja de ser individual y debe entenderse como una actividad de equipos que abre espacios para la transversalidad y la integración institucional (Pey y Chauriye 2012).

El nuevo modelo educativo busca desarrollar en los estudiantes competencias y habilidades tales como iniciativa, autonomía (acompañada y supervisada), actitud emprendedora y una responsabilidad del propio proceso de aprendizaje. El profesor, sin dejar de transmitir conocimiento (Bolívar 2007), adquiere un nuevo rol, el de acompañante, supervisor y guía del aprendizaje, para alcanzar los objetivos y competencias previamente establecidas. Este nuevo rol del profesor será posible cuando los académicos comprendan el propósito de los currículos basados en competencias y tengan el conocimiento y el compromiso para impartirlos en forma efectiva, así como de su papel en este nuevo modelo. Cabe destacar también que no sólo los profesores son los que necesitan cambiar de paradigma, ya que es posible observar que los propios estudiantes están acostumbrados a este esquema, donde existen limitadas oportunidades de plantear opinión, o de buscar soluciones en conjunto con el docente, sino que están más bien adaptados a la clase magistral, en la que toman apuntes y no se ven obligados a pensar (Gómez 2002).

Como se dijo anteriormente, innovar en educación superior es un proceso complejo, por lo que se requiere de líderes que lleven a cabo efectivamente este proceso, pudiendo desplegar diversos estilos y matices que influyan en los actores claves del proceso formativo, ya sea docentes o estudiantes.

### **3.2. Liderazgo para la innovación en educación superior.**

Un estudio de Christine Neumerski (2013) propone una interesante revisión del liderazgo instruccional que ejercen profesionales de una organización educativa, en cargos que no son directivos, por ejemplo, maestros, consultores, gerentes de plan de estudios, jefes de departamento, maestros mentores, coordinadores de desarrollo

profesional, maestros de recursos, especialistas, entrenadores y profesores de demostración (Lord y Miller, 2000; Mangin y Stoelinga, 2008 en Neumerski 2013); muchos de estos profesionales no hacen clases y asumen tareas de liderazgo en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La autora se basa en diversos estudios (Elmore, 2000; Supovitz, 2008; York-Barr y Duke, 2004), para afirmar que la mayor parte de los conocimientos necesarios para la mejora en el proceso educativo, debe residir necesariamente en las personas que ofrecen instrucción, y no en las personas que gestionan las organizaciones educativas. Así es como surge en su investigación, el concepto de *coaching instruccional*, un rol que establece un tipo de liderazgo intermedio, y surge desde las teorías de aprendizaje cognitivo y situacional, donde los maestros son co-constructores de conocimiento a través de las interacciones con sus compañeros más expertos. Bruce Joyce y Beverly Showers fueron los primeros investigadores que exploraron seriamente la idea del coaching, y su concepto de "entrenamiento de compañeros", quienes concluyeron que el coaching entre pares llevó a muchos profesores a poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza. Muchos autores (Neufeld y Roper, 2003; Walpole y Blamey, 2008) afirma Neumerski, que definen a estos *entrenadores* no sólo como expertos que trabajan con maestros, sino que también, son asesores, que apoyan reformas educativas y desarrollan la capacidad de las organizaciones educativas.

Existen subgrupos de entrenadores, como "entrenadores técnicos", que ayudan a los maestros a utilizar nuevas prácticas, metodologías y actividades, y "entrenadores colegiados," que aumentan el diálogo y la reflexión de los docentes. También hay entrenadores especialistas en su disciplina, por ejemplo, en lectura, que apoyan y guían a los docentes, proporcionando un desarrollo profesional, y ofreciendo el apoyo necesario para que el docente sea capaz de ejecutar la instrucción.

No existe una forma estándar de entrenamiento de instrucción, ya que sus aplicaciones varían ampliamente, ya que los entrenadores toman una multitud de actividades para realizar su *coaching*, como por ejemplo, ayudar a los profesores a planificar sus clases,

proporcionando desarrollo profesional, o materiales para la organización, o proponiendo cómo enseñar una determinada lección, así como el análisis de datos y gestión de actividades (Bean et al, 2010; Deussen et al., 2007; Poglinco et al, 2003; Walpole y Blamey, 2008, en Neumerski 2013). Lo que sí existe es una revisión de las características específicas de los entrenadores, las cuales son fuertes habilidades interpersonales, tacto, paciencia, buenas habilidades de comunicación, y la flexibilidad (Poglinco et al., 2003 en Neumerski 2013).

Con respecto a la interacción del rol del entrenador en una organización y cómo este se ve favorecido o no por el apoyo director, se demuestra que cuando el director reconoce y respalda el programa de coaching, explicando la importancia de este entrenamiento para el mejoramiento de la enseñanza, los docentes observan de mejor manera trabajar con estos pares (Matsumura, Garnier, y Resnick, 2010 en Neumerski 2013).

Se ha revisado entonces el liderazgo que despliegan los profesionales de centros de apoyo que asesoran procesos de innovación o de reforma curricular, donde establecen un rol de acompañante o de *coach* y ahora se revisará el liderazgo que los profesionales despliegan a partir de los desafíos que se plantean entre las tareas que deben desarrollar y las personas que deben acompañar para llevar a cabo dichas tareas: el liderazgo situacional.

En una interesante revisión a 40 años de estilos de liderazgo, Emilio Sánchez y Andrés Rodríguez reconocen que para los autores clásicos de esta teoría, Hersey y Blanchard, el estilo del líder se define por la combinación de dos dimensiones: comportamiento de tarea y comportamiento de relación *“Por comportamiento de tarea, se entiende el grado en que el líder detalla los deberes y responsabilidades del individuo o del grupo. Este comportamiento incluye explicar qué hacer, cómo, cuándo, dónde y por quién. El comportamiento de relación, se define como el grado en que el líder practica una comunicación en dos direcciones. Incluye escuchar, facilitar y respaldar a los seguidores”* (Sánchez y Rodríguez 2010: 28). Así, un líder orientado a la tarea, obtiene mejores resultados de sus empleados o compañeros que otro con menos interés en esta

dimensión. Y un líder cuya orientación está enfocada a las relaciones, obtendrá altos niveles de satisfacción entre quienes integran su equipo.

Blake y Mouton, de acuerdo a lo que plantean Sánchez y Rodríguez (2010), trabajan sobre el foco de la interdependencia de las dimensiones de la teoría situacional. Dado que el liderazgo no puede ejercerse sin tareas ni personas, las dos variables producen diferentes compuestos según cómo estos se combinan. Así, pueden generar distintos efectos en el pensamiento, sentimiento y comportamiento, según el resultado de las combinaciones de las variables tareas y personas. Las posibles combinaciones que se obtienen de estas dimensiones son: 1) **Dirigir**, caracterizada por enfoque alto en la tarea y bajo en la relación (dar instrucciones específicas y supervisar de cerca el desempeño); 2) **Persuadir**, alto grado de enfoque tanto en la tarea como en la relación (explicar decisiones y dar oportunidad para las dudas y aclaraciones); 3) **Participar**, alto grado de comportamiento orientado a la relación, y bajo grado de participación en la tarea (compartir ideas y facilitar la toma de decisiones); 4) **Delegar**, bajo grado de comportamiento en tarea y relación (ceder la responsabilidad de las decisiones y su puesta en práctica).

Complementando estos datos, cabe destacar que para establecer el estilo de liderazgo apropiado, se debe conocer el nivel de desarrollo en que se encuentran las personas con las cuales trabaja el líder, los que son determinados por la competencia y el interés de la persona. “La competencia está en función de los conocimientos y de la práctica, todo lo cual puede obtenerse por medio de la educación (instrucción), e entrenamiento y la experiencia. La competencia es algo susceptible de ser desarrollado siempre que uno cuente con la orientación y la ayuda adecuada, no es algo innato, sino que puede aprenderse. El interés es una combinación de seguridad en sí mismo y de motivación, la seguridad en uno mismo nos dice en qué medida una persona puede ser autónoma, es decir si se siente capaz de realizar bien su trabajo sin demasiada supervisión, mientras que la motivación es el entusiasmo, la afición que la persona aplica a la buena marcha de su trabajo” (Blanchard, Zigarmi y Zigarmi 1987: 69, 70).

Tabla N° 1: Niveles de Desarrollo.

Mucha Competencia * Mucho Interés	Mucha Competencia * Interés Variable	Alguna Competencia * Poco Interés	Poca Competencia * Mucho Interés
D4	D3	D2	D1

DESARROLLADO ←————→ EN VÍAS DE DESARROLLO

Analizando la Tabla N° 1, las personas en vías de desarrollo que van alcanzando el grado de desarrollo, demuestran poseer la práctica y conocimientos necesarios para alcanzar un rendimiento elevado. “La diferencia entre D4 y D3 estriba en el interés. Si es cuestión de seguridad en sí mismo, D3 necesita apoyo, estímulo y elogios. Si se trata de un problema de motivación, el líder debe escucharle y resolver el problema. D4, en cambio, se siente seguro de sí mismo y encuentra en sí mismo su propia motivación. Las personas que han llegado a este nivel de desarrollo no necesitan tantos panegíricos. Se sorprenden a sí mismas haciendo las cosas bien, y por tanto, necesitan poca o ninguna supervisión” (Blanchard *et al* 1987: 73). A continuación en la Tabla N° 2 se detalla el estilo de liderazgo adecuado que se despliega de acuerdo al nivel de desarrollo de las personas.

Tabla N° 2: Estilos de Liderazgo apropiados para los diferentes niveles de desarrollo.

Nivel De Desarrollo	Estilo de Liderazgo Adecuado
<b>D1</b> Poca Competencia * Mucho Interés	<b>S1</b> <b>DIRIGIR</b> Estructurar, controlar y supervisar
<b>D2</b> Alguna Competencia * Poco Interés	<b>S2</b> <b>INSTRUIR</b> Orientar y ayudar
<b>D3</b>	<b>S3</b>

Mucha Competencia * Interés Variable	APOYAR Elogiar, escuchar y dar facilidades.
<b>D4</b> Mucha Competencia * Mucho Interés	<b>S4</b> DELEGAR Traspasar la responsabilidad de las decisiones cotidianas.

Analizando la Tabla N° 2, podemos señalar que:

- **El Estilo 1 “Dirigir”**, vale para las personas que carecen de competencia, pero tienen interés y entusiasmo (D1). Necesitan dirección y supervisión para iniciarse en sus cometidos.
- **El Estilo 2 “Instruir o Persuadir”**, sirve para las personas que poseen alguna competencia pero les falta interés (D2). Necesitan directivas y supervisión, porque son aun relativamente novatos, también necesitan apoyos, elogios y refuerzos positivos para forjarse su autoestima, así como intervenir en las decisiones para restaurar su interés.
- **El Estilo 3 “Apoyar o Participar”**, es lo que se debe hacer con quienes poseen competencia pero carecen de seguridad en sí mismos o de motivación (D3). No necesitan que se les ordenen muchas cosas, pues ya saben lo que deben hacer, pero conviene ayudarles a reforzar su seguridad y su motivación.
- **El Estilo 4 “Delegar”**, es lo que procede con el personal que tiene competencia así como interés (D4). Son capaces de trabajar por cuenta propia en un proyecto, bajo escasa supervisión y sin pedir ayuda, y están dispuestos a hacerlo.

El liderazgo, es por lo tanto un aspecto fundamental a considerar para llevar a cabo de manera exitosa las reformas curriculares en educación universitaria, pues los profesionales pueden modificar su estilo de liderazgo a partir de las tareas que se deben lograr y del grado de desarrollo de la persona con la que están trabajando, pudiendo adaptarse a las circunstancias y contexto en el cual se encuentra trabajando. Los

profesionales de centros de apoyo a la docencia centran sus esfuerzos en llevar a cabo de manera exitosa procesos innovadores, para lo cual además de desplegar diversos estilos de liderazgo, deben ejercer determinadas prácticas que apoyen el logro de este objetivo. Lo anterior es lo que se pretende responder por medio de la presente investigación, donde a partir de las categorías de análisis que se establecen, es posible determinar cuáles son las prácticas que los profesionales de los centros de apoyo a la docencia ejercen con mayor frecuencia para facilitar y promover la innovación en educación superior.

### **3.3. Las categorías de análisis.**

El reconocido investigador y profesor sueco Nils Brunsson afirma que existen tres niveles organizacionales para concretar el comportamiento de dicha organización (Fernández y Bernasconi, 2012).

Los tres niveles organizacionales son:

- **Discurso o Ideas.** Se generan en el “ámbito político”, es decir tienen fuertes influencias institucionales. Las personas de la organización deben conocer estos discursos e ideas y trabajar en ellos.
- **Decisiones.** Tienen una menor influencia institucional, pero siempre la decisión será institucional, nunca personal. Las decisiones son el “producto” organizativo, que enlaza las ideas a la acción, es el medio por el cual se resuelve cómo hacer que el discurso se concrete en acción. En otras palabras, las decisiones son el vehículo a través del cual se seleccionan las acciones o se racionaliza el actuar.
- **Acción.** Considera una racionalidad técnica, por lo tanto desaparece la influencia de la institución. La persona decide realizar una actividad, donde tiene plena autonomía para hacerlo, pudiendo respetar las ideas y discursos institucionales, como acercarse a ellos lo más posible, pero no siguiéndolos por completo.

Debra Meyerson (1989), analizando el texto de Brunsson, N. "*The organization of hypocrisy: talk, decisions and actions in organizations*", afirma algunas características interesantes de estos niveles:

- Las ideas y la acción pueden estar no relacionadas entre sí. Esto debido a que mientras disminuyen los niveles, disminuye también la presión institucional, por lo tanto hay más libertad de acción. Si bien se puede continuar con una lógica entre lo que se dice y lo que se hace, la acción final va a ser decisión de quien lleva a cabo la actividad, con su propio discurso, pudiendo ser influido institucionalmente, como no.
- Las ideas pueden controlar o crear las acciones finales, es decir los discursos pueden establecer el pensar antes del hacer
- Así como también, las ideas pueden explicar o justificar el comportamiento, es decir el hacer antes de pensar.
- Las ideas y las acciones pueden compensarse entre sí, pueden ser coherentes por medio de la decisión que se toma.
- Las decisiones son el medio por el cual las personas se comprometen con sus acciones, las decisiones son los mecanismos por los cuales a los individuos se les asigna la responsabilidad de sus acciones, es decir la responsabilidad es el mecanismo que vincula a los tomadores de decisiones con sus correspondientes acciones.
- Las decisiones generan responsabilidad porque se consideran un mecanismo causal de la acción, sin importar si el que toma la decisión influyó directamente en la acción. Así, muchos administradores pueden aumentar su influencia, evitando decisiones y por ende, la responsabilidad que va con ellas.
- Las decisiones son el producto por el cual las acciones aseguran legitimidad y apoyo.

La toma de decisiones puede ser vista como un fenómeno institucional, ya que el argumento general es que el análisis tradicional de decisiones como opciones puede complementarse con perspectiva institucional que nos ayuda a entender mejor las complejidades de esta importante práctica social (Fernández y Bernasconi, 2012).

Considerando todos estos niveles y elementos en un contexto de reforma o de cambios educativos, es posible afirmar que lo que prohíbe y limita el cambio es la forma organizacional moderna y la ideología que transmite, así como también, más importante aún, el tipo de relaciones que construye.

Pérez y Brescia (2008) en un interesante documento, hacen referencia a que el concepto de reforma organizacional se basa en la extendida concepción de que las organizaciones pueden ser controladas a través de las decisiones racionales de sus responsables. Esta concepción es aún más fuerte cuando se construye un discurso sobre la necesidad de reformar, así ésta última se presenta como la única manera de generar cambios en las organizaciones.

Hay que considerar que esto es algo normal y muy común en las organizaciones modernas, ya que las reformas son rutinas, más que interrupciones de la vida organizacional: las reformas tienden a generar más reformas. Es importante considerar que los principios, contenidos y consecuencias de las reformas organizacionales se pueden explicar por factores ajenos a las elecciones racionales de los tomadores de decisiones (Pérez y Brescia, 2008) y de ahí la importante consideración de que las reformas no necesariamente produzcan cambios, ya que, entre otras cosas, no alteran las relaciones sociales que establecen la organización educativa.

Citando a Nils Brunsson, Pérez y Brescia (2008) afirman que entender el cambio organizacional, significa entender en profundidad la acción organizacional, es decir ésta es sólo comprensible a la luz de cómo las personas involucradas conciben sus situaciones.

Comprender las relaciones entre personas, organización educacional y cambio, significa: (a) Asumir enfoques que entienden a la organización como construcción social, (b) Atender la dialéctica que existe entre estructuras y prácticas humanas, (c) Enfatizar en las acciones humanas, sobre todo en su aspecto irracional y en el entramado de relaciones que lo sostienen y (d) Focalizar en su dimensión institucional: descubrir las reglas organizacionales que ideológicamente construidas, limitan y condicionan cualquier propuesta de alteración del orden imperante.

Estas relaciones por lo tanto, son posibles de establecer en entornos educativos por medio de interacciones, estrechamente coherentes y relacionadas con la comunicación. Rizo (2007) afirma que, como resultado de la interacción, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser considerado como un proceso de comunicación, ya que se desarrolla por medio de relaciones de interacción. Las transferencias de habilidades, conocimientos y actitudes se realizan mediante el diálogo o la interacción entre facilitadores y estudiantes, y el conocimiento de los estudiantes es juzgado o evaluado por los docentes a través de juicios que se desarrollan también en un proceso comunicacional. Este tipo de interacción abarca los procesos de relación e intercambio de información que se dan entre quienes participan del proceso de enseñanza-aprendizaje. El intercambio de información no se limita al contenido o a la materia del curso, sino que es más amplio y considera informaciones personales, relaciones de poder, compañerismo, etc. La comunicación “es más que el maestro habla, el alumno oye. Es más que el simple intercambio de palabras entre personas. Es lo anterior y la manera de expresar, la forma de dirigir el mensaje, el cual tiene dos significados: el directo dado por las palabras, y el metacomunicativo, dado por la relación simbólica que se establece entre maestro y alumno” (Fragoso en Rizo 2007: 7). Desde un enfoque interaccionista, para abordar los procesos de comunicación en el aula y en cualquier contexto educativo, se debe considerar el contexto, en otras palabras, las especificidades de la situación en la que se enmarcan dichos procesos. Las interacciones comunicativas en el proceso educativo dependen “de las reglas que el grupo tiene, de la personalidad del maestro, de su estado de ánimo en ese momento, de cada integrante del grupo, de los

líderes del grupo, su personalidad y estado de ánimo, del clima situacional que se dé en cada momento” (Fragoso 1999 en Rizo 2007:8).

Rizo (2007) afirma que los estudios del discurso en el aula desarrollados entre los años sesenta y noventa llegaron a algunos acuerdos metodológicos importantes a considerar, que han tenido repercusión en la gran parte de las investigaciones que se han llevado a cabo en los últimos años. El análisis del habla espontánea; el contexto del habla y su organización social; la relación intrínseca entre el discurso y la acción de los sujetos; la consideración de otros modos simbólicos de representación del mundo, tales como las imágenes, los objetos, los gestos, la percepción del tiempo, entre otros; la importancia otorgada a las reglas de construcción, así como a la normatividad interaccional, que rige toda interacción discursiva; las estructuras de participación que organizan las actividades interactivas; las claves de contextualización que sirven para interpretar los enunciados y las actividades observadas en los entornos estudiados; la definición de la competencia comunicativa como la capacidad de leer e interpretar las claves de contextualización; la importancia otorgada a la indexicalidad, que se refiere a que el significado de los enunciados depende del contexto de la interacción discursiva; y, por último, la combinación de estructura y contenido como focos del análisis, son algunas de las repercusiones metodológicas del enfoque de los estudios del discurso en el aula.

Siguiendo a lo planteado por Brunsson, los niveles organizacionales que permiten conocer el comportamiento de dicha organización y que servirán para conocer las prácticas de los profesionales de los centros de apoyo a la docencia para innovar en educación superior, serán las referidas a “estrategias y discursos”, y “decisiones y plan de acción”, los que a continuación se desarrollarán en detalle.

### **3.3.1. Estrategias y discursos.**

Miguel Roiz (2002) afirma que la comunicación persuasiva se caracteriza por la intención manifiesta de la fuente orientada claramente a producir algo en el receptor, en

los destinatarios y modificar su conducta en algún sentido. Hay siempre un mensaje, una transmisión de información, que se caracteriza en la comunicación persuasiva respecto de otras clases de comunicación porque está cargado de significado y que contiene también elementos sociológicos, ya que implica controlar, coaccionar y presionar. La convicción de un mensaje y su grado de intensidad se crea especialmente por medio de recursos retóricos, lógicos y argumentativos que operan sobre las representaciones previas de los receptores, y que pueden modificarlas total o parcialmente, o bien reforzarlas, según la intención del persuasor.

Domínguez (2003: 113) haciendo alusión a Menéndez, afirma que un “sujeto discursivo en su intento comunicativo produce su discurso a partir de la utilización de los recursos que le proveen los diferentes códigos”. Cuando un hablante y un oyente establecen un intercambio comunicativo tienen a su disposición una serie de recursos y técnicas que combinadas permiten al hablante en turno establecer un plan de acción que lo lleve a persuadir al otro sobre un asunto determinado. Las estrategias discursivas son parte de nuestro conocimiento general, representan el procedimiento por el cual llevamos a cabo el proceso de comprensión discursiva. Por lo tanto, las estrategias discursivas “operan sobre información representada cognitivamente y actualizada a partir de la memoria a largo plazo. La información cultural y social se adquiere a través de los procesos de aprendizaje (conocimiento general) o como representaciones de situaciones sociales reales” (Domínguez 2003: 114).

La definición de estrategia discursiva que Menéndez propone para el intercambio comunicativo en contextos educativos corresponde a que: “es un plan que el hablante lleva a cabo con un fin determinado en función de la situación interactiva en la que se encuentra. Su conformación depende de la combinación de recursos gramaticales y pragmáticos” (Menéndez 2001 en Domínguez 2003: 115)

Así se tiene que en las situaciones de contextos educativos, ya sea en clases o reuniones en estos contextos, los agentes educativos (profesor u otro), parten de un plan general, explícito o no, de lo que espera lograr en cada una de sus clases o reuniones y su acción

la va a guiar en función de los recursos y técnicas que tiene a su alcance. Esta producción del discurso educativo arroja, por un lado, información de las formas, procesos y dinámicas que posibilitan la reproducción ideológica y el ejercicio del poder, por ejemplo, entre profesor sobre sus alumnos y, por el otro lado, también permiten dar cuenta de las estrategias discursivas que los estudiantes (u oyentes o contrapartes) utilizan para aceptar u oponerse a los objetivos del maestro, profesor o profesional del contexto educativo. Las relaciones que se pueden dar entre estos dos agentes del proceso educativo, no solamente se relacionan con el poder, con la reproducción ideológica, resistencia o asimilación, ya que existe una gama infinita de relaciones que se puede dar entre ellos.

Según Domínguez (2003), en las actividades de imagen (face-work) existen las conversaciones cara a cara y la exposición oral académica es, ésta última es relevante por la cercanía que tiene con la exposición de discursos en contextos educativos, la caracterización de la exposición oral sirve también para entender lo que puede llamarse *dar clase* en el aula.

El segundo “interpersonal” atiende a cómo los participantes interpretan y proyectan, de acuerdo a su evaluación de la relación que se está desarrollando en ese momento por el hablante y destinatario, la producción comunicativa. El “cómo” fluye el discurso permite apreciar las diferencias de perspectivas frente a la situación comunicativa en su conjunto. En la exposición oral, el hablante va estableciendo su propio rol y el de su destinatario, armando sus contribuciones sobre una imagen ideal de mutua cooperación.

En las exposiciones orales los hablantes utilizan el ritual, fórmulas de cortesía y estrategias de cortesía para obtener la cooperación de los oyentes, para llamar su atención, para solicitar permiso, así como mantener el turno del habla o para atenuar una posible amenaza. Algunos rituales como el saludo *buenos días, cómo estás, Bien cómo estás tú*, funcionan como expresiones simples cuando los que las utilizan no se conocen o tienen poca confianza, pero si hay un mínimo de confianza entonces son una invitación para hablar realmente sobre cómo está la persona. Bravo define estos conceptos de la

siguiente manera: “El ritual se manifiesta como un conjunto de reglas aplicadas a una situación interpersonal, cotidiana y reconocible por los miembros de una comunidad, es decir, es como un libreto para una actuación de cortesía: hay un montaje socialmente convencionalizado de un escenario de interacción social, hay que seguir unos pasos y hay que asumir unos roles, respetando unos comportamientos de adecuación a ese rol” (Bravo 2001 en Domínguez 2003: 116).

Domínguez (2003) trabaja sobre un recurso que es fundamental en el quehacer docente y en cualquier contexto educativo, que es el uso de preguntas para orientar, y por lo tanto, producir un discurso esclarecedor. “Las preguntas que realiza el profesor contribuyen a captar la atención de los alumnos, a promover el uso de respuestas verbales y a evaluar los avances conseguidos por los alumnos” (Sagrario Salaberri 2001 en Domínguez 2003: 122) y más adelante señala que Long (1981 en Domínguez 2003: 122) indicó que “las preguntas facilitan la interacción ya que establecen tanto el tema del que se va a hablar como a quién le corresponde la intervención siguiente”.

Las preguntas sirven para iniciar una secuencia del tipo *solicitar-responder-evaluar*. Domínguez (2003: 122) citando a Long y Sato afirma con respecto a las preguntas que quien las hace, puede conocer o no la respuesta, “preguntas cuya respuesta es conocida por la persona que la formula (*display questions*)” es decir, preguntas referenciales, que según estos autores son, precisamente, éstas últimas, las que promueven más la comunicación significativa entre el profesor y los alumnos y, sin embargo, de acuerdo a estos autores, su uso es menos frecuente.

Villasmil (2004: 2) citando a Van Dijk, aclara el concepto de discurso como: “Quien utiliza el lenguaje, cómo lo utiliza, por qué y cuándo lo hace”. De acuerdo con Bruner, Villasmil afirma que “el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación, es el lenguaje, y éste nunca puede ser neutral, ya que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a este mundo (...) la modalidad del discurso y la fuerza semántica que éste contiene puede provocar o entorpecer la reflexión” (2004: 2). Es por lo tanto, en la interacción comunicativa entre

docente y estudiante, que se pone en juego el propósito del discurso del profesor y las experiencias y conocimientos que posee el alumno, y es parte importante del proceso, asegurar que en dicha interacción se cumplió el cometido planificado.

Cuando se transmite un mensaje, se piensa que el hablante considera las necesidades del oyente, ya que de eso dependerá que el oyente tenga acceso en mayor o menor medida a la información recibida. Así también, la comprensión del mensaje dependerá de que se logre la intencionalidad y esta última dependerá del correcto y adecuado uso de las reglas de convención para que el oyente comprenda los significados emitidos en el mensaje (Villasmil 2004). Que el oyente comprenda la emisión del mensaje, consiste en que el objetivo de esas intenciones se logre y estas se lograrán si el oyente comprende la oración, es decir que conozca su significado, las reglas que gobiernan sus elementos (Searle 2004 en Villasmil 2004).

Se ha dicho entonces, que profesor o interlocutor debe considerar las características o necesidades del oyente, o en el caso del proceso formativo, de sus estudiantes. Ahora veremos la importancia que en los intercambios comunicativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje se incentive el manejo de la referencia, ya que así tanto el hablante como el oyente mantienen un registro de los referentes al momento de producir y comprender el mensaje. El docente es, por lo tanto, una especie de arquitecto que diseña su discurso de manera que produzca un impacto en la forma de pensar del alumno o de quien está educando. El discurso del profesor, al crear significados, marca una actitud del hablante hacia el suceso que se presenta, hacia la ocasión del enunciado y hacia la manera en que el hablante espera que el oyente vea el mundo y use su mente (Villasmil 2004). Por medio de discursos, los profesionales del contexto educativo pueden favorecer el desarrollo del pensamiento autónomo y crítico del oyente, que no sólo queda en este rol de “oyente”, ya que puede ser parte activa de su proceso de aprendizaje, debido a que la acción educativa es transformadora.

La comunicación puede, entonces, favorecer diversas competencias y habilidades en los estudiantes, sobre todo si en ella existe un mensaje que se enfoque en la motivación.

Naranjo (2009: 154) indica que “la motivación es una de las claves explicativas más importantes de la conducta humana con respecto al porqué del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que originariamente determina que la persona inicie una acción (activación), se dirija hacia un objetivo (dirección) y persista en alcanzarlo (mantenimiento)” por lo tanto motivación “podríamos entenderla como proceso que explica el inicio, dirección, intensidad y perseverancia de la conducta encaminada hacia el logro de una meta, modulado por las percepciones que los sujetos tienen de sí mismos y por las tareas a las que se tienen que enfrentar” (Naranjo 2009: 154).

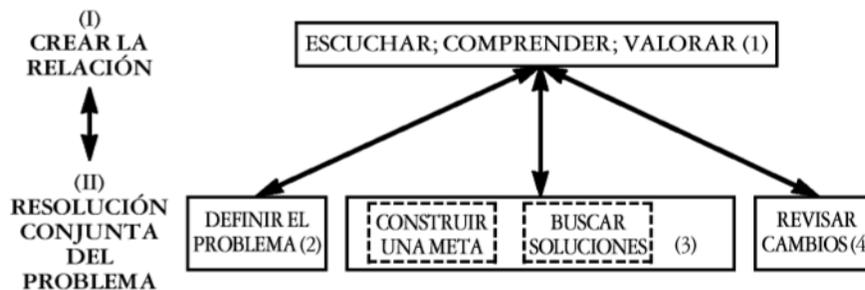
### **3.3.2. Decisiones y plan de acción.**

Esta categoría corresponde a la segunda categoría que apoyará a dar respuesta a la pregunta de investigación del presente estudio, donde se podrán conocer las prácticas de los profesionales de los centros de apoyo a la docencia para innovar en educación superior. El asesoramiento colaborativo, que es el foco de trabajo de estos profesionales, es un proceso de resolución conjunta de problemas, el cual consiste en que el asesor presta su ayuda al asesorado en tres actividades del proceso de resolución de problemas: a) Identificar cuáles son esos problemas y delimitar las metas y objetivo de trabajo que cabe plantearse respecto de ellos; es por lo tanto la fase de la construcción del espacio del problema; b) Buscar, seleccionar y organizar los medios disponibles para intentar alcanzar las soluciones, que corresponde a la construcción de soluciones y c) Evaluar los resultados y reformular, si es necesario, las metas y objetivos de cambio inicialmente elaboradas, siendo esta la última etapa denominada supervisión y evaluación del proceso.

Es en este proceso de resolución conjunta de problemas se realiza la creación de una relación de colaboración, la que pretende propiciar las condiciones interpersonales y personales necesarias para que ese trabajo conjunto de resolución pueda realizarse de manera exitosa.

Es por lo tanto interesante considerar que cuando se toma una decisión y se desarrolla un plan de acción de manera conjunta, se diferencian dos dimensiones: una cognitiva (la resolución del problema) y otra emocional (la creación de una relación de trabajo), donde a través de la figura N° 1, se puede observar cómo ambas dimensiones operan interactivamente.

**Figura N° 1**  
**Dimensiones (I y II) y Componentes (1, 2, 3 y 4) del proceso de resolución conjunta de problemas.**



Fuente: Araya 2002.

Es importante destacar que todo cambio en la concepción de la realidad (por ejemplo respecto de un problema que pueda afectar a un estudiante o a unos profesores) depende de las ideas iniciales que cada cual lleva consigo. Estas ideas no siempre son accesibles, ni están plenamente articuladas; de ahí la importancia de tomar conciencia de ellas, algo que puede hacerse en los primeros contactos con los agentes del proceso educativo respectivo, por ejemplo en entrevistas iniciales para hacer pública la valoración que merece el caso. Cuando ya está explicitada esta visión o teoría inicial, se pueden combinar otros datos o reflexiones, que pueden ser aportados por el resto de los interesados, siendo esta una experiencia que conduce a la necesidad imperante de conocer y revisar la posición inicial, para confluir así en una conceptualización común.

Araya (2002) afirma que es apreciable a simple vista que en este proceso cognitivo tan complejo, fácil e inevitablemente se pueden comprometer la visión y valoración que uno mismo tiene sobre un respectivo asunto, el cual se proyecta a los demás. Por esto, si alguien se siente cuestionado o no escuchado, es probable que rehúya al esfuerzo de explicitación que se acaba de referir y se muestre distante de cualquier otra alternativa que pudiera surgir. Es por esto que es de real importancia crear condiciones interpersonales de trabajo, es decir, crear una relación que no sólo evite esos temores, sino que favorezca la percepción de que uno es capaz de pensar, de buscar y de ensayar nuevas posibilidades. Esto no es sencillo, sobre todo cuando se intenta desarrollar una “escucha activa” y surgen visiones en la intervención del alumnado o profesorado que no gusta escuchar o con los cuales no se está de acuerdo. Hay que considerar que cuando las personas se refieren a objetos sociales, lo hacen a partir de su representación social de dicho objeto, y esto es debido a la interacción o cercanía que dicha persona ha tenido con ese objeto, y es así como ponen de manifiesto su orientación y representación cognitiva del objeto. Por ende, no es errada la forma que puedan tener profesores y estudiantes frente al proceso educativo o frente al proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que todo va ligado a experiencias previas y la cercanía con lo que se está mencionando por parte del asesor.

Se ha dado revisión por medio del presente marco teórico a la importancia que se ha entregado en los últimos años al desarrollo de habilidades y competencias para los futuros profesionales del país, los cuales se pretenden llevar a cabo por medio de la instalación de modelos por competencia en las instituciones terciarias, donde por medio de la creación de centros de apoyo a la docencia se espera cambiar el antiguo paradigma educativo, donde los profesores eran sólo transmisores de contenido y los estudiantes meros receptores pasivos. En su proceso educativo. Como esta no es una tarea fácil, se requieren profesionales que trabajen en estos centros que cumplan con ciertas habilidades que le permitirán llevar a cabo de manera exitosa los cambios que se proponen y además ser líderes en las innovaciones que llevan a cabo. Este liderazgo que adoptan los profesionales es el de *coach*, el que les corresponde por el tipo de trabajo

que realizan, donde asumen un rol de acompañante, asesor y entrenador con los actores claves del proceso formativo, ya sea docentes o estudiantes. También, existe un liderazgo que estos profesionales despliegan de acuerdo de los desafíos que se plantan entre las tareas que deben desarrollar y las personas que deben acompañar para llevar a cabo dicha tarea: el liderazgo situacional. La dimensión que es la más correcta según el nivel de desarrollo de las personas varía entre dirigir, persuadir, participar o delegar. Así como los profesionales deben desplegar diversos estilos de liderazgo, también deben ejercer determinadas prácticas para facilitar y promover innovaciones en educación superior, dividiendo su análisis para la presente investigación en la categoría “estrategias y discursos”, enfocándose en la importancia de cómo se lleva a cabo la comunicación persuasiva y la transmisión de mensajes y la categoría “decisiones y plan de acción”, que se enfoca en la importancia de establecer relaciones de colaboración entre quienes llevan a cabo la innovación en el proceso formativo.

#### **IV. Aspectos metodológicos centrales.**

La modalidad de esta investigación es de estudio cualitativo. Su diseño de investigación es no experimental descriptivo, dado que se recogerán datos respecto a las prácticas que ejercen los profesionales de centros de apoyo a la docencia que buscan facilitar y promover la innovación en la docencia en educación superior, describiendo las estrategias, discursos y los planes de acción que despliegan con mayor intensidad en su práctica, sin manipular o alterar ningún tipo de variable o contexto. Según el tipo de datos que se recoge, es de campo, puesto que los datos provienen directamente de la realidad investigada, teniendo como ventaja que la investigadora puede corroborar las condiciones reales que rodean al participante durante la recogida de datos (Hernández, Fernández, Baptista 2003). El método de investigación utilizado es el *shadowing* cualitativo, debido al énfasis en el estudio directo de las acciones contextualizadas, que permitirá observar las interacciones de los profesionales, las estrategias y discursos que

utilizan para llevar a cabo su trabajo, así como el plan de acción que llevan a cabo para abordar sus tareas. Para el análisis de contenido se utilizó el Programa Atlas TI, versión 5.5, el levantamiento se realizó de la siguiente manera: (a) se ingresaron por separado los *shadowings* transcritos al programa (b) se seleccionaron las frases de cada *shadowing* que correspondían a una categoría pre establecida y se clasificaron a las sub-categorías que correspondiese (c) se seleccionaron las frases que tenían consistencia para formar una nueva sub-categoría (d) se contó la repetición de frases de cada categoría y sub-categoría y se dio el reporte final para cada caso.

#### **4. 1. Selección de los casos.**

Para este diseño de investigación se realizó una selección intencional de casos típicos, ya que cumple con el propósito de que “individuos, sistemas u organizaciones poseen claramente las situaciones que se analizan o estudian” (Hernández *et al* 2003: 330). La muestra se ha seleccionado por su proximidad al foco de esta investigación, es decir, son sujetos que se encuentran en la realidad que pretende ser estudiada y que, además, mostraron interés por participar en esta investigación.

Los profesionales fueron seleccionados para esta investigación, considerando los siguientes criterios:

##### **A nivel de universidad:**

- Universidades ubicadas geográficamente en la Región Metropolitana.
- Universidades con experiencia en llevar a cabo procesos de innovación.
- Universidades que tuvieran en su interior centros de apoyo a la docencia, ya sea a nivel institucional, como de carreras específicas.

##### **A nivel del centro de apoyo a la docencia:**

- Que al menos tengan dos años de funcionamiento.

- Que lleven a cabo procesos de innovación educativa.

**A nivel del profesional:**

- Que lideren al menos un proceso a nivel de: profesor, ayudante y tecnología educativa, que son las tres grandes áreas que generalmente se abordan en los trabajos de los centros de apoyo a la docencia.
- Estar trabajando en el centro al menos dos años consecutivos y que hayan llevado a cabo los procesos de innovación como líderes al menos por un semestre completo. Ya que con este tiempo se entiende que el profesional ha ganado experiencia laboral que le permite conocer y estar interiorizado de los procesos de trabajo dentro del centro y liderar su área de manera continua por una cantidad adecuada de tiempo.

Se realizó un muestreo de tipo de teórico, lo que significa que son casos seleccionados de forma intencionada, donde uno de los elementos fundamentales es la información que se quiere obtener, es decir, son sujetos que entregaron información relevante, vinculada directamente con el problema de investigación planteado (Salamanca y Martín-Crespo 2007). Se realizó una búsqueda de centros que contaran con estas características. Se contactó directamente a directores de centros de apoyo a la docencia y profesionales que trabajaran en ellos, que cumplieran con los requisitos establecidos.

Un aspecto muy relevante a considerar es que la estrategia de recolección de datos, al ser invasiva, hace recomendable considerar a personas conocidas por la investigadora, que consideren motivante participar de esta investigación y tengan la confianza con la profesional de que los datos serán confidenciales y usados sólo para fines investigativos. Es así como los casos que fueron identificados para esta investigación se presentan en la siguiente tabla:

Tabla N° 3.

<b>Universidad</b>	<b>Nombre y Siglas del Centro</b>	<b>Profesional/Sigla</b>
Universidad tradicional N° 1,	Centro N° 1 (C1)	Profesional 1 - ( <b>AR</b> )
Universidad privada N° 2,	Centro N° 2 (C2)	Profesional 2 – ( <b>XO</b> ) (Reemplazada en noviembre 2014 por <b>AC</b> )
Universidad privada N° 2,	Centro N° 2 (C2)	Profesional 3 – ( <b>AC</b> )
Universidad tradicional N° 1,	Centro N° 3 (C3)	Profesional 4 – ( <b>RC</b> )

A continuación, se describen los casos en que se apoya el estudio.

**- Profesional AR, que se desempeña laboralmente en el Centro N° 1.**

Corresponde a un centro que apoya a una facultad de ingeniería en una universidad estatal que cultiva además de la docencia, la investigación, y la extensión.

El Centro tiene por objetivo promover una docencia de excelencia en la facultad, apoyando los procesos de enseñanza-aprendizaje y a sus actores, en el marco del modelo educativo de la universidad y de los estándares que establece la iniciativa CDIO para la educación en ingeniería.

Sus trabajos comenzaron el año 2012, y a la fecha cuentan con asesoría y acompañamiento en diversas temáticas, así como talleres de perfeccionamiento docente.

El profesional que trabaja en este centro tiene formación en áreas de ciencias sociales y humanidades. Cuenta con nueve años de experiencia previa al trabajo en este centro y hace dos años se encuentra liderando el área de Ayudantes.

- **Profesionales XO y AC, que se desempeñan laboralmente en el Centro N° 2.**

Corresponde a un centro que tiene como misión apoyar el proceso de implementación de la reforma curricular y metodológica de una universidad privada del país, así como también ayudar en el perfeccionamiento de los procesos de enseñanza a los docentes, con la finalidad de lograr aprendizajes de calidad en los alumnos de la universidad.

Sus trabajos comenzaron el año 2006, y a la fecha cuentan con cinco áreas y programas que buscan apoyar la implementación del proyecto educativo, promoviendo una docencia de calidad en las diferentes carreras y programas de pregrado.

El profesional que trabaja en este centro tiene formación en humanidades. Cuenta con cuatro años de experiencia previa al trabajo en este centro y hace cuatro años se encuentra liderando el área de profesores.

El profesional con el que se trabajó para finalizar las horas de *shadowing* del primer profesional tiene formación en ciencias sociales. Cuenta con cuatro años de experiencia previa al trabajo en este centro y hace tres años se encuentra liderando el área de fondos concursables docentes.

- **Profesional RC, que se desempeña laboralmente en el Centro N°3. .**

Corresponde a un centro que apoya a una facultad de economía y administración de una universidad estatal que cultiva además de la docencia, la investigación, y la extensión.

El Centro tiene por objetivo innovar sobre la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior, por medio de diversas iniciativas y el acompañamiento directo a estudiantes y profesores; lo anterior con la intención de potenciar una comunidad universitaria comprometida con los aprendizajes de los estudiantes, la excelencia, diversidad, equidad e inclusión durante el proceso formativo y la inserción laboral inicial.

Sus trabajos comenzaron el año 2012, y a la fecha cuentan con seis áreas, donde buscan cumplir con su misión que es innovar en los procesos de enseñanza y aprendizaje a lo

largo de la formación, para potenciar los aprendizajes de los estudiantes y generar conocimiento específico para la educación superior.

El profesional que trabaja en este centro es profesor, cuenta con 2 años de experiencia previa al trabajo en este centro y hace dos años se encuentra liderando el área de tecnología educativa.

#### **4.2. Recogida de datos.**

En la investigación cualitativa, cuando se habla de recogida de datos es importante considerar lo que señala Ruiz Olabuénaga (2003: 73) “los datos son recogidos en aquellas situaciones en las que el observador dispone de una accesibilidad fácil para su adquisición, sin tener que recurrir a crear o fingir situaciones inexistentes en la realidad, y sin tener que recurrir a intermediarios”.

Las técnicas que se utilizaron para recoger la información son las siguientes:

**a) *Shadowing*:** técnica de investigación que implica un investigador siguiendo de cerca un miembro de una organización durante un período prolongado de tiempo (McDonald 2005). Es una técnica que nos entrega una imagen rica, completa y sistemática de lo que la gente hace exactamente en el trabajo. Las contribuciones de esta técnica es que entrega la posibilidad de diseñar un análisis de calidad, dado que los datos que se recogen son mucho más detallados que los recogidos a través de muchos otros enfoques. Es una técnica de observación directa, que permite al investigador recoger datos triviales y difíciles de articular por medio de otras técnicas como entrevistas o encuestas; así también, permite concentrar la forma de análisis en un individuo o serie de individuos, lo que permite investigar de primera fuente el rol y procesos que realiza esa persona en su organización. El *shadowing* tiene la capacidad de capturar la breve, fragmentada, variada, verbal e interrumpida naturaleza de la vida organizacional, ayuda a los investigadores a responder las preguntas *qué* y *cómo*, y por su singular capacidad de

vincular acciones y propósitos, permite responder a la pregunta *por qué*. Es una técnica que permite ser combinada con entrevistas y métodos de observación. Cabe destacar que el *shadowing* es utilizado en diversas áreas, ya sea en empresas como procesos de capacitación y mejora (Larsson y Lundholm, 2013; Roan y Rooney, 2014), así como en universidades para facilitar el proceso de formación educativa, utilizada como herramienta de introducción y acercamiento a futuros contextos laborales reales de los estudiantes (Earley, 2012; Jones, Willis, MCardle y O'Neill, 2014; Cowan, 1994; Gómez, 2014; Marhuenda, 2014). En cuanto al tiempo estimado para la realización de *shadowing*, en las investigaciones revisadas es posible determinar que es relativa y depende del objetivo que se persigue con el *shadowing*, pudiendo ser la mínima alternativa horaria de horas específicas de trabajo que permitan saturación de datos, hasta llegar a meses de seguimiento. Cabe destacar que para el presente estudio, la investigadora se tuvo que adaptar a la disponibilidad horaria de los profesionales seguidos, los que fueron suficientes para poder observar todo lo que se planteó como objetivo de investigación, ya que hay labores de baja productividad de datos, como por ejemplo el escribir mails y tareas administrativas que no eran el foco investigativo, que consistía en hacer un seguimiento a segmentos que no son triviales, es decir trabajos diferenciadores entre profesionales que innovan en educación superior.

**b) Conversación conceptual:** conocida como entrevista en profundidad, consiste en una conversación entre el investigador y el sujeto de estudio, con el fin de que este último reproduzca la realidad social tal como ha sido producida. Ésta se realizó con los profesionales en el estudio, a razón de una entrevista con cada uno de los profesionales, de tal forma de poder comprender cuales son las representaciones que ellos tienen sobre la innovación en el desarrollo de sus prácticas cotidianas. La duración de la entrevista fue de aproximadamente una hora por profesional.

Las etapas de la investigación fueron:

- Contactar a directores de centros de apoyo docente solicitando apoyo de un profesional que lidere un área respectiva (ya sea docentes, ayudantes, o TICs)
- Contactar al profesional al que se le realizará el *shadowing*
- Reunión con director y profesional involucrado en la investigación para informar detalles del proceso.
- Mantener contacto por correo con profesional a quien se realizó el seguimiento, para mantener información respecto a actividades observables y que respondan a las categorías del *shadowing*.
- Comienzo del trabajo en terreno, observación de prácticas de cada profesional, abordando un total de 15 horas, pudiendo ser las primeras horas actividades específicas de corta duración en diferentes días y posteriormente, un *shadowing* de una media jornada continua con el profesional, dependiendo de su disponibilidad.
- Realización de una entrevista de una hora, al finalizar las 15 horas de *shadowing*, para abordar temáticas relevantes a partir de las observaciones realizadas y preguntas enfocadas al proceso de innovación en la enseñanza y aprendizaje.

## V. Análisis.

A partir de las técnicas de recogida de investigación seleccionadas, la investigadora ha determinado que la información recogida será analizada mediante la técnica de análisis de contenido, pues esta permitirá desarrollar categorías de análisis e inferir a partir de ellas estilos de liderazgo para lograr la comprensión de este fenómeno educativo. Para ello, se utilizó el programa de análisis de contenidos cualitativos Atlas ti.

Tal como se ha venido mencionando, el análisis de contenido es una técnica que permite analizar la información que ha sido obtenida a través del *shadowing* de los actores y de las entrevistas en profundidad. El análisis de contenido se basa en la lectura de la realidad como un instrumento de recogida de información para luego proceder a establecer categorías y realizar inferencias a partir del fenómeno y de los elementos

teóricos que sean necesarios para una comprensión más profunda del contexto. (Ruiz Olabuénaga, 2003). Para cada caso se desarrolla un análisis de acuerdo a la información recogida del *shadowing* y de la entrevista, entendido como “un informe final de conclusiones en la que se da orden a los datos, se organizan unidades, categorías y temas, se describen las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones y relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada” (Hernández *et al* 2003: 581).

Cabe destacar que las categorías fueron establecidas a priori siendo derivadas desde la teoría y las sub-categorías son empíricas, levantadas a la luz de la teoría sobre estrategias, discursos, decisiones y plan de acción, y que una vez realizado el análisis de contenido, se incluyeron nuevas sub-categorías, las que a continuación se detallan y se respaldan con información relevante buscada en la literatura:

Nuevas Sub-categorías en “Estrategias y Discursos”:

- **Utilización del humor como estrategia en la interacción.** Considerando los discursos y prácticas pedagógicas que fomentan aprendizaje significativo, es posible determinar que el humor potencia aquello que si se aprende con «sorpresa» estimula la mente y fija las ideas con mayor claridad, “No en vano, la base fundamental del humor, en la que coinciden todos los estudiosos, estriba precisamente, en su capacidad de sorpresa.” (De la Puente 1994: 183). Barrio y Fernández (2010: 366) aseguran que “aplicar el sentido del humor en la educación nos proporciona nuevas perspectivas para contemplar y analizar la realidad, nos descubre divertidas maneras de enfocar nuestro trabajo, nos invita a ser lúdicas e ingeniosas, nos posibilita la construcción de nuevos y originales materiales didácticos”, así también afirman que humor aplicado a estudiantes genera motivación, cohesión grupal y un ambiente distendido y alegre con respecto al aprendizaje. A través del sentido del humor se enfoca de manera única la tarea educativa, apoya al profesor a controlar conflictos, aliviar tensiones, a pensar de manera creativa, hace que la mente esté en constante funcionamiento, favoreciendo un pensamiento divergente y creativo del cerebro. Este humor aplicado en el aula puede

tener múltiples funciones, según los autores antes mencionados están: función motivadora, de camaradería y amistad, de distensión, diversión, agresiva, defensiva, intelectual, creativa, pedagógica, transformadora. La función pedagógica hace relación con que “ante la pedantería del método, el sentido del humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje, así también ayuda a mejorar la relación entre los agentes protagonistas de la educación”, es decir a través del humor, se goza educando y se aprende riendo.

- **Utilización del refuerzo positivo.** Las teorías sobre la motivación de base cognitiva tienen un gran valor para la educación porque facilitan el entendimiento de la conducta y el rendimiento escolar y permiten determinar estrategias para reforzar la motivación del estudiante. Es así que el reforzamiento positivo puede ser utilizado por docentes como estrategia comunicativa, para aumentar la motivación de los oyentes a mantener determinadas conductas o aprendizajes. Las recompensas pueden jugar un rol determinante aquí, ya que “las personas suelen realizar comportamientos con el objetivo de obtener algún beneficio y evitan o dejan de hacer aquellas conductas que conllevan un daño. Para este enfoque toda modificación de conducta se realiza básicamente a través de refuerzos, recompensas o mediante la evitación u omisión de aquello que sea desagradable” (Trechera 2005 en Naranjo 2009: 155). Martínez (2013: 19) afirma que “el refuerzo de carácter positivo se crea como una alternativa para evitar los típicos métodos de modificación de conducta, en los cuales se abusa de las habituales técnicas aversivas”, así también, afirma que este apoyo conductual no solo se queda en el análisis de la conducta disruptiva, sino que intenta modificar el contexto en el que se encuentra el problema, es decir, que no solo se intenta cambiar la conducta problemática, sino también se cambia el estilo de vida del alumno potenciando sus capacidades y ampliando su gran abanico de oportunidades. La importancia de analizar la motivación, como lo son por ejemplo, el refuerzo positivo en educación, es debido a su incidencia en el aprendizaje, Naranjo (2009), distingue tres componentes relevantes para la motivación en ambientes educativos: (a) Componente de expectativas, que incluye las creencias de los estudiantes sobre su capacidad para realizar una tarea; (b) Componente de valor,

relacionado con sus metas y percepciones acerca de la importancia e interés de la tarea;

(C) Componente afectivo, que incluye las consecuencias afectivo-emocionales derivadas de la realización de una tarea, así como de los resultados de éxito o fracaso académico. Se afirma también, que el estudiante u oyente educativo se motiva más por el proceso de aprendizaje cuando confía en sus capacidades y posee altas expectativas de autoeficacia, además de valorar las actividades educativas y responsabilizarse de los objetivos de aprendizaje. Es interesante considerar que los refuerzos positivos no son aislados y creados sólo para el ámbito de la educación, sino que al contrario, Reta (2009) afirma que las instituciones sociales, como la educación y la psicología conductista, asumieron una organización burocrática científica, a partir de las críticas a los principios del Fordismo y del Taylorismo en la década de los 60, donde comenzaron a utilizar las taxonomías y objetivos de diversa índole, el saber parcializado, los refuerzos positivos y negativos, el control individualizado de cada alumno, el rendimiento, la selección, etc.; todo lo que favoreció que impregnaran el discurso y las prácticas pedagógicas.

- **Utilización de ejemplos o casos.** Bartolomé asevera que en la educación superior se ha hablado tradicionalmente de la libertad de cátedra “defendida o denostada, lo que creo que es ampliamente aceptado es que los alumnos no tienen ninguna dificultad en trabajar con diferentes profesores, diferentes metodologías, diferentes planteamientos, algunos profesores prefieren explicar con ejemplos, otros utilizan PowerPoint, hay quien llena la pizarra, mientras los hay que hablan sin recurrir a ningún medio” (2008: 27, 28). El aprendizaje significativo, ya sea por medio de ejemplos o casos y de estrategias cognitivas es lo que abordan Osses y Jaramillo, donde a partir de una revisión de varios autores (Weinstein y Mayer 1986; Nisbet y Schucksmith 1986; Pozo 1990; Monereo *et al.*1994) entienden “las estrategias cognitivas de aprendizaje como procedimientos o secuencias integradas de acción que constituyen planes de acción que el sujeto selecciona entre diversas alternativas con el fin de conseguir una meta fijada de aprendizaje” (2008: 193), así por lo tanto las estrategias cognitivas buscan aumentar y mejorar lo que nuestra actividad cognitiva produce, beneficiando el cómo se codifican o

almacenan la información y datos, cómo se recupera éstos y cómo se utilizan posteriormente viene a ser la solución de problemas. Estas estrategias no están ajenas a la motivación, ya que para que el conocimiento logrado por medio del proceso cognitivo se transforme en acción, es decir para que exista aprendizaje, debe haber en el estudiante motivación para poder realizarlo y esto es posible evidenciarlo por medio de metas apropiadas y de creencias positivas sobre los propios recursos para llevarlas a cabo.

Nueva Sub-categorías en “Decisiones y Plan de Acción”:

**- Delegación de tareas o entrega de instrucciones para la realización de una tarea.**

El rol del docente se puede transformar en el de facilitador y guía en el proceso educativo, pudiendo establecer la delegación como estrategia de plan de acción, donde el protagonista no es el docente, sino el estudiante, fomentando así la responsabilidad de este último y la flexibilidad del propio proceso de aprendizaje. Esto no implica que el docente no sea uno de los ejes fundamentales del proceso enseñanza aprendizaje, sino que supone que asuma nuevas funciones y roles (Fernández y Cubo 2011).

### **5.1 Análisis de *shadowing*.**

A continuación se presenta la tabla N° 4 que detalla las categorías y sub-categorías con las que se realizó el análisis. Luego, se presenta el resumen de los resultados del análisis ordenado mediante un cuadro por cada profesional. Cabe recordar que cada uno de los profesionales ejerce sus labores con los distintos actores claves que forman parte del proceso formativo y que apoyan los cambios, reformas e innovaciones que llevan a cabo los centros de apoyo a la docencia, donde el profesional N° 1 AR trabaja con ayudantes, los profesionales N° 2 XO y N° 3 AC, trabajan con profesores y el profesional N° 4 trabaja con TIC. En cada tabla resumen se detallan las sub-categorías observadas con mayor frecuencia durante el período de observación, presentadas por medio de los

ejemplos más representativos, los que serán complementados con más ejemplos por cada sub-categoría en los anexos.

Tabla N° 4: Categorías y Subcategorías.

<b>N° Sub-Categoría</b>	<b>Nombre Categoría: ESTRATEGIAS Y DISCURSOS</b>
1	Uso de información cultural y social
2	Estrategia persuasiva que fomenta relaciones de poder
3	Estrategia persuasiva que fomenta la reproducción ideológica y asimilación del oyente
4	Estrategia persuasiva que fomenta resistencia del oyente
5	Estrategia persuasiva que fomenta asimilación del oyente
6	Rituales de cortesía para llamar la atención
7	Rituales de cortesía para solicitar permiso
8	Rituales de cortesía para atenuar una posible amenaza
9	Uso de preguntas para captar la atención
10	Uso de preguntas para promover respuestas y participación
11	Uso de preguntas para evaluar avances
12	Uso de referencias
13	Consideraciones de las necesidades y características del oyente
14	Discursos que provocan reflexión

15	Transferencia de conocimientos y habilidades técnico-disciplinarios
16	Transferencia de actitudes y valores de la disciplina
17	Utilización del humor como estrategia en la interacción
18	Utilización del refuerzo positivo
19	Utilización de ejemplos o casos
<b>N° Sub-Categoría</b>	<b>Nombre Categoría: DECISIONES Y PLAN DE ACCIÓN.</b>
I	Construcción del espacio problemático
II	Construcción de soluciones
III	Supervisión y evaluación del proceso
IV	Resolución cognitiva conjunta del problema (solución del problema)
V	Resolución emocional conjunta del problema (relación de trabajo)
VI	Delegación de tareas o entrega de instrucciones para la realización de una tarea

### Profesional N° 1 AR

Total de horas: 15 horas y 50 minutos.

Tabla N° 5

<b>RESULTADOS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	14	16
Ejemplos más representativos		

**(A)** Les cuento que el fin de semana por una cuestión nada que ver, me contacté con un ex alumno que está trabajando en minas, y él me decía... yo le preguntaba desde su formación, qué cosas consideraba que le faltaron, como que me contara lo bueno, lo malo y lo feo honestamente y dentro de las cosas que me decía era que él notaba que había tenido que reforzar mucho y aprender cómo dar feedback... y yo impactada... me decía que él estaba a cargo de un turno en una faena minera y de repente cuando pasa un accidente, él tiene que ser una especie de papá de toda la gente que hay y hay gente que es mucho mayor, él tiene que asumir una posición de liderazgo que es súper importante saber cómo decir las cosas y yo le decía si *po...* y le contaba que eso es lo que estamos haciendo nosotros de alguna manera estos aprendizajes se adaptan a situaciones que en el futuro pueden llegar. (*Shadowing* N° 3, Taller para Auxiliares y Ayudantes).

**(B)** Lo que quiero decir es que cuando ustedes desarrollan un ejercicio por ejemplo, el que sea... piensen por un momento en ese ejercicio que les costó mucho resolver ¿Se acuerdan qué les pasó cuando no lograban resolverlo? *Estudiantes: Frustración, rabia.* AR Me da todo eso... y de repente llega ese momento, donde se corren las nubes, brilla el cielo, hay música, luces, es un momento celestial, mágico (risas) lo que nos dice eso es que ustedes no pueden disociar un término de la realidad, una emoción de un trabajo cognitivo que están haciendo, si el ejercicio les sale o no les sale, van a tener una emoción, siempre va haber una reacción emocional, por ejemplo cuando quedan en blanco en una prueba. (*Shadowing* N° 5, Taller para Auxiliares y Ayudantes).

**(C)** Se nota que en este recorrido que hicimos desde un inicio, donde abordamos el tema de planificación, donde tuvimos un punto de inicio (se para en el primer post-it con flecha), y dijimos que íbamos a tener una trayectoria (comienza a caminar por las flechas) y donde iban a terminar en una sesión de cierre (llega al último post-it) e íbamos a tener la posibilidad de ver el recorrido que hemos hecho, mirar el proceso de aprendizaje que hemos realizado en el taller y poder darnos cuenta que podemos aplicar lo que hemos aprendido. Y ver cómo nos vemos ahora al final del taller y por qué no decirlo, cómo se viene el futuro. (*Shadowing* N° 7, Taller para Auxiliares y Ayudantes).

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	15	29

Ejemplos más representativos

**(D)** Es importante ubicarnos en el contexto en el que estamos y hacia dónde vamos ¿Qué ideas nos llevamos el martes sobre evaluación y feedback? *Un ayudante comenta "Que hay que ser oportuno, confiable". Otros ayudantes comienzan a opinar y AR va haciendo el resumen:* AR: Los datos que uno recoge... ser oportuno en el feedback... no ver la evaluación como una nota, sino como una instancia de aprendizaje... Exacto, todo súper bien, ya que la nota 1 o 2 no nos dice nada de lo que saquemos, de lo que aprendimos, entonces nos vamos dando vuelta en un círculo vicioso, donde importa más la nota que el feedback y esto es difícil para los profesores. La parte fome de hacer clases es evaluar, lo tedioso que es calificar, pero es un proceso muy necesario para saber si se cumplen los resultados de aprendizaje, debe recoger información que sea

válida, confiable y oportuna. ( <i>Shadowing</i> N° 3, Taller para Auxiliares y Ayudantes).		
(E) “Cómo se relacionan las emociones con los aprendizajes con la comunicación” es decir qué decimos y cómo lo decimos, cómo impacta en los aprendizajes. Demuestren corporalmente cuando algo es importante, porque cuando no hay pasión por transmitir lo que quiero que aprendan, no va haber impacto. Y muchos me van a decir “pucha, pero es que yo no soy muy histriónico”, el histrionismo se desarrolla, es parte de algo que uno puede aprender a hacer y una buena manera para hacerlo, es pararse frente al espejo ¿Ya? Les digo hagan el ejercicio de hacer clases frente a un espejo... de alguna manera sacar fotos de las clases es “hacer espejo”, porque permite captar ciertos momentos. ( <i>Shadowing</i> N° 5, Taller para Auxiliares y Ayudantes).		
(F) AR va a otro grupo y pregunta ¿Qué dice ahí? <i>Estudiante: Dice Retraído. AR ¿Cómo se le hablaría a un retraído? Estudiantes Eso estábamos discutiendo... darle la confianza. AR Aplicar también lo del feedback del taller anterior... feedback positivo. Generar confianza es muy importante y clave al momento del aprendizaje, validar al estudiante. (Shadowing N° 5, Taller para Auxiliares y Ayudantes).</i>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Decisiones y plan de acción	II	17
Ejemplos más representativos		
(G) <i>DA: Este martes es la sesión de habilidades emocionales. AR: Sí, mañana. DA: Va a ser como estaba planificada. AR: De hecho le hice una pequeña modificación, había una pequeña actividad que tenía como tres preguntas y era demasiado, la reduje a una sola. DA: Ah, ok. AR: Y después la percepción de la actividad la vamos a ir sacando de los mismos comentarios. DA: Claro, así es más dinámico, como que fuera más espontáneo. AR: Eeeexactamente... porque era muy largo y el tiempo nos quedaba muy apretado para todo lo que teníamos que hacer. (Shadowing N° 4, Reunión para Diseño de Talleres de Auxiliares próximo semestre).</i>		
(H) <i>DA... Yo creo que sería genial hacer algo como para lo que hicimos en el ECAD, pero no creo que haya tiempo para hacer eso. AR: ¿Por qué no? DA: Porque hay que hacer el poster, invitaciones, afiches, certificaciones. KA: Preguntemos a CA a ver si alcanza. AR: Yo lo imagino tan simple como una seis, siete fotos significativas de los distintos módulos del taller y una línea de los aprendizajes que se intencionaron en cada sesión. Mucho mono y poca letra, porque no van a leer mucho. Incorporar los grandes temas del taller es como logística pre – ceremonia. (Shadowing N° 4, Reunión para Diseño de Talleres de Auxiliares próximo semestre).</i>		
(I) Bueno, como nosotras tenemos súper mala memoria, queremos pedirles que nos ayuden evaluando el taller de manera escrita, para sistematizar e institucionalizar la experiencia, y poder evidenciar en una facultad de ingeniería los aprendizajes, es que necesitamos números y evidencias de este tipo ... así a través de esta evaluación, podemos mejorar esta instancia de aprendizaje. ( <i>Shadowing</i> N° 7, Taller para Auxiliares y Ayudantes).		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>

Decisiones y plan de acción	IV	19
Ejemplos más representativos		
<p><b>(J)</b> <i>DA: Que difícil, porque es todo importante. AR: Es que ahí viene la negociación, seamos realistas, quizás no alcanzamos a abarcar tantos temas en el tiempo estimado. ¿Cuál pondrían primero ustedes? Desde su perspectiva de auxiliares veteranos... no viejos... sino que experimentados (risas). (Shadowing N° 2, Reunión para Diseño de Talleres de Auxiliares próximo semestre).</i></p>		
<p><b>(K)</b> <i>Un grupo continúa “evaluación del final de semestre, cuarto año de geología, que realicen un experimento en grupo, Modelos Análogos, ponderaciones de evaluación, maqueta 30, resultados de maqueta 30, presentación y resultados interactiva y con discusión 40. AR les consulta si le van a dar ponderación a esas discusiones, y el grupo contesta que “sí, dentro del 40%”. AR: ¿Lo van a evaluar con rúbrica? Ayudantes del grupo: Le vamos a dar una pauta con características de la maqueta y los instrumentos para hacerlo. AR: ¿Esas son las especificaciones? Ayudantes del grupo: Y los resultados que tienen que mostrar. AR: ¿Qué es lo que ustedes esperan que aprendan? Ayudantes del grupo: Analogías con casos reales, que sepan interrelacionar. (Shadowing N° 3, Taller para Auxiliares y Ayudantes).</i></p>		
<p><b>(L)</b> <i>Ahora, en relación a cómo vamos a ver el tema de los aprendizajes alcanzados... me gustaría hacer de una manera más dinámica, más lúdica, que no sea simplemente dar su opinión. DA: Lo podemos hacer con los post-it. AR: Sí, yo pensaba algo como así, más colorido. DA: A mí lo que me gusta, lo que hago en general en mis cursos, es algo parecido a lo que hicimos en el primer módulo, hacer un auxiliar o ayudante, un dibujo de eso. Quizás ahora volver a retomar eso de las buenas prácticas. AR: Aaaahhh, de veras. DA: Quizás no ver lo mismo de las buenas prácticas, sino que ahora ver cómo es el auxiliar después de haber pasado por el taller. AR: Oh sí, eso me gusta (aplaude). (Shadowing N° 4, Reunión para Diseño de Talleres de Auxiliares próximo semestre).</i></p>		

Desde el punto de vista de las estrategias y discursos, el profesional se centra en la reflexión y en la transferencia de conocimientos y habilidades. En ese sentido, esta profesional centra su quehacer desde una perspectiva profesionalizante, promoviendo en los receptores de su discurso un espacio reflexivo en el que puedan dar sentido a la práctica que realizan. Dentro de los ejemplos, el (C) es el más decidor al respecto. Sin embargo, el análisis refleja también un fuerte énfasis en la transferencia de habilidades y conocimientos técnico-disciplinares, lo que profundiza y enriquece la reflexión, ya que esta se enfoca en la resolución de problemáticas y la justificación de las acciones desde

una perspectiva que incluya los conocimientos disciplinares, cuestión que es visible en los ejemplos **(D)**, **(E)** e **(F)**, principalmente.

En reiteradas ocasiones, el profesional sostiene sus afirmaciones en contenidos y conocimientos propios de la disciplina, fortaleciendo en muchos casos la discusión de las problemáticas a tratar en las reuniones observadas. Este profesional promueve una estrategia que permite a las personas con la que trabaja comprender las referencias que están detrás de las acciones que se realizan.

Desde el punto de vista de las decisiones y el plan de acción, el profesional observado está orientado a las soluciones de los problemas que se presentan, de manera individual y así también desde una perspectiva conjunta e inclusiva, coherente con la reflexión informada por los conocimientos y habilidades propias de la disciplina que se destacaban anteriormente. En ese sentido, el ejemplo **(H)** es significativo al respecto. Según el análisis, la construcción de soluciones y la resolución cognitiva de la solución del problema, son las subcategorías que predominan durante el periodo de observación. En ese sentido, el profesional observado no solo promueve espacios de reflexión, sino que también dota de herramientas técnicas a sus interlocutores a la hora de promover las soluciones, que como se observa, algunas decisiones son tomadas en conjunto en un proceso resolutivo y continuo, y en otras las decisiones son tomadas por la profesional, considerando la experiencias y conocimientos que tiene.

**Profesional N° 2 XO**

Total de horas: 7 horas y 10 minutos.

Tabla N° 6

<b>RESULTADOS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	6	10

Ejemplos más representativos		
<p>(A) Ojo, lo importante sería no reconstruir las rúbricas ya hechas. (<i>Shadowing</i> N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).</p>		
<p>(B) Los participantes en esta mesa han sido poco activos en función de lo que se podría esperar, cada uno tiene un grupo para establecer diálogo con sus profesores y no se ha hecho, no han aprovechado los materiales, hay algunos que no han entrado nunca. (<i>Shadowing</i> N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).</p>		
<p>(C) En un principio estaba frustrada porque no había resultado la red, pero está resultando con profesores, entonces lo que yo tengo que llamarles un poco la atención a ustedes es qué pasa, no es una función más, es un apoyo, está todo ahí, es cosa que aprovechen ese recurso y ustedes también pueden subir cosas. (<i>Shadowing</i> N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).</p>		
Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones
Estrategias y discursos	15	14
Ejemplos más representativos		
<p>(D) <i>TE ¿Puedo hacer una pregunta? XO: Sí. TE ¿Me puedes ayudar paso a paso para subir documentos en zip e imágenes también? XO comienza a darle todas las indicaciones, mientras todas prestan atención “traten de comprimirlas y subir las fotos altiro y no una a una, porque es lentísimo”.</i> (<i>Shadowing</i> N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).</p>		
<p>(E) <i>OI exclama “es como Facebook” (risas) XO (riendo): Es una página de trabajo. Miren... aquí se pueden hacer formularios de encuestas o pruebas, subir tareas y permite responder con comentarios al estudiante.</i> (<i>Shadowing</i> N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).</p>		
<p>(F) <i>TKINE afirma que sería interesante tener una pauta común para todos, lo que les permitiría cruzar datos. Por ejemplo, para todos los que aplican la misma innovación, como tecleras. XO: Ahora, hay una encuesta establecida para poder decir a nivel universidad qué está pasando con cada experiencia. Entonces, considerando que estamos fomentando el uso de la plataforma, yo subiré aspectos importantes a considerar en una observación y le incorporamos aspectos relacionados a tecleras con énfasis en la observación de la metodología.</i> (<i>Shadowing</i> N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).</p>		
Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones
Decisiones y plan de acción	II	23
Ejemplos más representativos		
<p>(G) <i>El la interrumpe y le dice “Una vez en la Universidad tuvimos que hacer un manual y había alguien que nos apoyaba en la redacción del informe”, XO responde “Esta universidad no es de investigación, por lo tanto no hay personas encargadas de eso. Lo que podemos hacer es buscar personas con más experiencia en investigación en</i></p>		

el área de la salud, la cual es diferente a otras áreas ¿cierto? Voy a hablar con mi compañera que trabaja con fondos de la docencia, para ver si conoce formatos que les puedan servir y averiguaré sobre personas más expertas, eso es lo que puedo ofrecer”, *a lo que todas agradecen.* (Shadowing N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).

(H) Yo he tratado de generar esas instancias de colaboración mutua entre ustedes, para que se conozcan, ya que no necesariamente tengo que ser yo la única catalizadora de las respuestas a sus dificultades, sino que también pueden ser los demás, por eso, en ese sentido y pasando al punto dos de la guía, es que se creó una red de instancia de profesores de la universidad en icursos. (Shadowing N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).

(I) Ahora, los insumos de fin de año los empezamos a escribir antes, esto debido a las experiencias anteriores, antes nos ocurría que en diciembre o unos días antes estábamos escribiendo o tratando de sistematizar con la locura y eso no, no y no vuelve a ser, entonces el año pasado incorporamos este nuevo modelo, donde empezamos en el segundo semestre a sistematizar todo y empezamos a escribir *altiro* y esa primera revisión lo doy yo directamente y se los devuelvo y soy súper camote, con ese listo nos juntamos a trabajar en el artículo, entonces ustedes corrigen eso para trabajar en el artículo, pero sin considerar los resultados de las encuestas, voy a ir a buscar un anuario para que lo veamos. (Shadowing N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).

Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones
Decisiones y plan de acción	IV	12

Ejemplos más representativos

(J) TE: “*lo vemos difícil, los OSKI son los primeros días de diciembre, la única posibilidad es para esa instancia*”, XO: pero podemos pilotear en un grupo de estudiantes, si en el OSKI van las guías y hay interacción... a esos estudiantes específicos, les preguntamos sobre la interacción. (Shadowing N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).

(K) XO se para de su asiento y va donde el profesor O4 que tiene problemas, luego se acerca a O2, mientras otros dos profesores se ayudan entre sí. O4 indica “*me perdí, no sé cómo invitar a TOI*”, a lo que XO se acerca y lo ayuda. (Shadowing N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).

(L) Entonces si se ven complicados con el tema del análisis de resultados, le pueden pedir ayuda a TFEN (“*Sí, ningún problema*” afirma ella). (Shadowing N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).

Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones
Decisiones y plan de acción	VI	10

Ejemplos más representativos

(M) Luego la conversación se dirige hacia una consulta que hace E1 sobre la

sistematización que están haciendo con el uso de Drive “¿El manual debe llevar referencias?”, a lo que XO contesta “eso es algo que tienen que abordar y acordar ustedes, puede ser útil para vincular la bibliografía con otros datos, lo que yo les puedo recomendar es que consulten con la dirección de carrera sobre si el manual de ustedes quieren que lleve referencias o no”, a lo que El asiente “sí, eso es muy útil”. (*Shadowing* N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).

(N) E3 toma la palabra y comenta “sobre el video de lavado de manos yo tengo algo que decir... lo que ahí se muestra, no es la forma cómo lo hago yo o como lo hacen otros profesores” después de este comentario, tutora y profesoras comienzan a discutir sobre si el video o la técnica que se ocupa se basa en la OMS. XO luego de escuchar por unos minutos, agrega “eso es un acuerdo al que ustedes tienen que llegar, porque si consideran que hay un lavado de manos diferente entre ustedes, son ustedes los que deben decidir con cuál se quedan y cuál van a enseñar. Esto es algo importante a consensuar antes de determinar aspectos de contenido”. (*Shadowing* N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).

(Ñ) Lo tercero, es la elaboración de encuesta para aplicar entre estudiantes, tenemos varias encuestas que se han hecho a medida que pasan los años, con dos preguntas obligatorias, pero el tema es que sí o sí debe haber encuesta, debe haber análisis de estos resultados y quiero que ustedes se metan más en el análisis, que me ayuden, porque a veces me veo sobrepasada y no cumplo, me gustaría tener el apoyo de tutores que saben hacer estos análisis ¿Ya? (*Shadowing* N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).

En el caso de este profesional, desde sus estrategias y discursos, predomina la subcategoría asociada a los rituales para llamar la atención, y en segundo lugar la entrega de conocimientos técnicos-disciplinares de su disciplina. En ese sentido, se observa que el trabajo de este profesional tiende a complejizarse con sus interlocutores, en tanto su estrategia de comunicación se asocia mucho más a un intento por convencer que a un proceso reflexivo. Esto se puede apreciar en los ejemplos (D) y (C) principalmente. En concordancia, el profesional utiliza los conocimientos técnico-disciplinares para de alguna u otra forma convencer a sus interlocutores, como se aprecia en los ejemplos (E) y (F). Esta combinación hace necesaria una aproximación que combine llamar la atención y sostener el discurso en conocimientos o referencias técnicas, para tener al interlocutor interesado y atento a la tarea.

Desde el punto de vista de las decisiones y los planes de acción, el profesional se centra también en la solución y resolución de los problemas desde una perspectiva conjunta. En este contexto, el profesional busca promover un trabajo conjunto como estrategia, lo que se refuerza con la delegación de tareas, subcategoría con alta frecuencia en el análisis. Este proceso puede apreciarse de forma más significativa en los ejemplos desde (G) a (I). El profesional analizado combina una estrategia centrada en la entrega de herramientas y la delegación de instrucciones, lo que promueve un trabajo conjunto con sus interlocutores a la hora de tomar decisiones.

### Profesional N° 3 AC

Total de horas: 8 horas.

Tabla N° 7

RESULTADOS		
Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones
Estrategias y discursos	10	5
Ejemplos más representativos		
(A) Bueno, respecto a las normas de postulación, no se ustedes vieron las bases del 2015, si las alcanzaron a leer... <i>Profesores: No. (Shadowing N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</i>		
(B) Bueno, un académico no puede adjudicarse más de un proyecto en un mismo período, por ejemplo la idea es que postulen en un solo proyecto y que le pongan todo el esfuerzo a ese al momento de postular, porque puede ser que postulen con dos proyectos, pero si se adjudican alguno, va a ser eso, sólo uno, no pueden estar compitiendo dos proyectos. ¿Algunos de ustedes ha presentado proyectos antes? ¿Se los ha adjudicado? <i>Profesora6: Sí, pero del otro fondo. (Shadowing N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</i>		
(C) Hemos terminado la presentación, pero si ustedes quieren preguntar algo que no se haya abordado, que tengan alguna duda específica, podemos conversarlo. <i>(Shadowing N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</i>		
Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones

Estrategias y discursos	15	27
Ejemplos más representativos		
<p><b>(D)</b> <i>Profesora1: Tengo una duda, donde dice que se están potenciando proyectos con objetivos, actividades y estrategias de evaluación, a lo último te refieres a cómo se evalúa el desarrollo del proyecto, la ejecución...</i> AC: Sí, en base a los objetivos específicos principales. <i>Profesora1: Ah ya, o sea no estamos hablando de cómo se evalúan a los alumnos, o sea cómo se evalúa la ejecución del proyecto.</i> AC: La ejecución del proyecto que harán ustedes tiene como objetivos ligados lo pedagógico, están relacionados con los estudiantes, después vamos a ver que hay indicadores cualitativos y cuantitativos que en efectivamente podemos recoger las percepciones que tienen los estudiantes al respecto ¿Sí? (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</p>		
<p><b>(E)</b> <i>Profesor10: En el caso de vincular ¿Cuál sería un indicador para eso, para poder medir la vinculación?</i> AC: Puede ser ligado a un indicador cualitativo, eso también puede ser, este objetivo específico es como más general dentro de los específicos que ellos desarrollaron. <i>Profesor10: Es que lo digo por la diferencia con las actividades, por ejemplo, ahí puedes ver la actividad asociada a comparar, en el caso de vincular sería...</i> AC: Pero cómo comparan fue como todas las actividades que hicieron, la aplicación de los test, que separaron los grupos en grupo de control, eso es lo que ellos pusieron como actividad, estos son ejemplos, porque podría haber puesto ejemplos como el ideal, pero estos son los que han propuesto los profes y se acercan bastante a lo que se espera de los proyectos. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</p>		
<p><b>(F)</b> Los objetivos pedagógicos es lo que estábamos hablando, se expresan en los logros que se esperan en los estudiantes al desarrollar el proyecto, no se puede tener un proyecto con ciertos objetivos sin una evaluación que dé cuenta de lo que está pasando y de que lo que señalamos que queremos lograr efectivamente se logre. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</p>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	19	14
Ejemplos más representativos		
<p><b>(G)</b> Este es un proyecto de Kinesiología 2012, como pueden ver el objetivo es <i>construir un tutorial educativo electrónico auto dirigido acerca de la búsqueda de información científica de calidad, orientada a los estudiantes de diferentes niveles de kinesiología</i>, ellos se enfocan en la construcción del producto como objetivo general, lo que puede ser y está bien el acercamiento, porque luego en los objetivos específicos ellos van definiendo las aplicaciones que tu creas en el aula. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</p>		
<p><b>(H)</b> Ha pasado que en las postulaciones de diez u once proyectos la mitad o más de la mitad se ha ido con adjudicación con observaciones justamente para que arreglen los objetivos, vayan consultando lo pedagógico, entonces ese es como el gran tema que ha</p>		

tenido como bajo la evaluación de los criterios. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).		
<p>(I) Los otros indicadores que son insuficientes los pueden ver ahí (muestra PPT) el primero da cuenta de que se llevó a cabo diez sesiones de una actividad específica, sin apuntar a qué pasó en esa actividad, que es lo que queremos saber con el indicador, y el segundo da cuenta del total que se espera lograr, todos los estudiantes de la carrera X participan, poner que el 100% participa igual es complejo, entonces esto ustedes lo tienen que ir viendo con sus proyectos, dice que participa de actividades muy en general, no dice en qué actividades, es un indicador que está incompleto. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).</p>		
Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones
Decisiones y plan de acción	II	7
Ejemplos más representativos		
<p>(J) AC: No, ya lo que se viene no más, voy a hacer una charla orientadora respecto a la postulación de los proyectos 2015 igual como se hizo el año pasado, acá en Santiago y en Conce, las fechas propuestas y que están casi listas es el 5 de enero en Santiago y el 7 allá en Conce. En Concepción vamos a proponer dos horarios de hora y media como para dar mayor posibilidad y por si hay alguna eventualidad de que se atrase el vuelo, etc., entonces un horario en la mañana y uno en la tarde. Va a ser la charla básicamente parecida al año pasado, como más allá de revisar las bases, también orientarlos un poco en cómo construir objetivos y los indicadores que esperamos, como que sean centrados en lo pedagógico que es como siempre le falta o están un poco cojos los proyectos. (Shadowing N° 14, Reunión de Equipo).</p>		
<p>(K) Ahora pensando, se me ocurrió, no sé si será buena idea invitar a MZ, que ve la parte financiera de los proyectos. AB: <i>Oye, puede ser una súper buena idea, cómo llenar la pinche planilla</i> (risas de todos) (Shadowing N° 14, Reunión de Equipo).</p>		
<p>(L) AB: <i>¿Y qué pasó ahí AC? ¿Tú le mandaste el mail diciendo que... Yo me acuerdo que te había aconsejado que enviaras un mail diciendo que la ponías en contacto de nuevo con la asesora.</i> AC: La asesora se contactó directamente con ella y quedaron de reunirse ahora a fines de diciembre, o principios de enero, entonces no mandé el mail, porque ellas tomaron contacto. Pero sí voy a enviar un mail pidiendo una reunión para ver cuáles son los avances que tienen, porque yo sé que la asesora le ha ido mandando, pero ella no hace las correcciones, ni nos reenvía a nosotros las correcciones y fue el acuerdo en que habíamos quedado, yo cuando hablaba con ella me decía que no le había llegado el mail o se me perdió. (Shadowing N° 14, Reunión de Equipo).</p>		

Desde el punto de vista de las estrategias, este profesional se centra en la indagación, por un lado, y en la transferencia de conocimientos y habilidades disciplinares. Para ello, profundiza su comunicación con sus interlocutores a través de un uso continuo de

ejemplos y casos que favorecen la comprensión, como podemos ver de manera significativa en los ejemplos **(B)** y **(C)**. Estos tres elementos fueron los más recurrentes en el análisis del seguimiento de este profesional. Al igual que los demás profesionales analizados, hay una tendencia fuerte al trabajo centrado en la transferencia de conocimientos y habilidades técnicas de la disciplina, elemento central del trabajo de acompañamiento con interlocutores que en su mayoría, provienen de espacios formativos alejados de los contextos de formación pedagógica. Para este proceso de transferencia, el ejemplo **(F)** es relevante. El profesional fomenta la indagación, promoviendo en determinadas instancias con los interlocutores, una aproximación pedagógica del quehacer educativo. Como vemos en los ejemplo **(G)**, **(H)** y **(I)**, utilizando casos y ejemplos de forma constante, el profesional otorga una adecuada bajada de la información que entrega, poniendo énfasis en la entrega práctica y cercana al docente, para correcta comprensión por parte de estos.

Desde el punto de vista de las decisiones, el profesional está altamente orientado a la búsqueda de éstas en un espacio de comunicación, orientando los planes de acción hacia las tareas que permitan promover de forma activa la solución de los problemas identificados. Esto puede verse de forma significativa en los ejemplos **(J)**, **(K)** y **(L)**. En concordancia con esto, las estrategias de comunicación centradas en la indagación, la motivación y la facilitación, son de gran utilidad a la hora de plantear, para este profesional, acciones que lleven a cabo soluciones a las problemáticas planteadas por los interlocutores durante el período de observación.

#### **Profesional N° 4 RC**

Total de horas: 15 horas.

Tabla N° 8

<b>RESULTADOS</b>
-------------------

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	3	39
<b>Ejemplos más representativos</b>		
<p><b>(A)</b> Su clase tiene muchísimas oportunidades, cuando uno tiende a concentrar todo el esfuerzo se cansa más, se enoja más y puede provocar situaciones de estrés personal, entonces la invitación que le hacemos es delegar su trabajo, aprovechando que ya empezó a trabajar con tecleras, su contexto es muy especial en el sentido de que los chiquillos llegan con conocimientos previos y con lecturas. <i>AR: Tienen una base conceptual buena.</i> <i>RC: Claro, no llegan sabiendo nada, entonces utilizar eso para ir descomprimiendo esfuerzos.</i>(<i>Shadowing</i> N° 16, Reunión de retroalimentación de observación de una clase con profesor de la facultad)</p>		
<p><b>(B)</b> ¿Cuáles son las lógicas tradicionales del aula? La interacción, el profesor presente, espacio físico del aula, la cuestión de la salita, la interacción entre profesor, la interacción entre los estudiantes, esas cosas se eliminan. ¡Se reemplazan por otra cosa! Es la modalidad virtual, es reemplazar, absolutamente reemplazar. Sin embargo los estándares de aprendizaje que estamos... <i>AR: Deben mantenerse.</i> <i>RC: Deben mantenerse, ¡incluso mejorar! incluso mejorar, entonces acá es lo mismo. El objetivo es que tú logres optimizar tiempo, optimizar trabajo y optimizar los procesos pero sin impactar negativamente en los estándares de aprendizaje, porque lo más importante sigue siendo el aprendizaje, optimización no puede mermar la calidad.</i> (<i>Shadowing</i> N° 17, Reunión de Equipo Online)</p>		
<p><b>(C)</b> <i>AR: Además posibilita un control práctico de los procesos al interior del aula, ¿no te genera nada eso?</i> <i>RC: Yo creo que esta al revés, la tecnología educativa posibilita un control práctico, integral al interior del aula que se materializa con todo lo que dice arriba.</i> <i>AR: Tienes razón.</i> (<i>Shadowing</i> N° 23, Reunión de Equipo Online)</p>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	14	28
<b>Ejemplos más representativos</b>		
<p><b>(D)</b> <i>RC: Le recomendamos esto porque además es una muy buena evidencia para el profesor para poder medir el aprendizaje, porque a veces uno cree que los estudiantes aprendieron y la mayoría de los estudiantes no tiene la personalidad para pararse y decir sabe que no entendí.</i> <i>Profesor: Ya</i> (<i>Shadowing</i> N° 16, Reunión de retroalimentación de observación de una clase con profesor de la facultad)</p>		
<p><b>(E)</b> Desde la metodología de la imagen, una imagen puede evocar tantas sensaciones como personas lo observan, cuando uno ocupa imágenes de manera pedagógica, hay que dar marcos de acción, por ejemplo, antes de ir a la imagen, dar un marco de lo que se va a observar, por ejemplo hemos hablado de Marx y ahora presten atención a esta imagen... <i>Profesor: Oye que increíble, una vez les mostré una imagen de Marx a los chiquillos, antes de empezar a hablar y no tenían idea quien era.</i> <i>RC: Ahí por ejemplo profesor tiene una oportunidad, si usted está hablando de Marx, y le comenta a los</i></p>		

chicos “bien, según lo que hemos visto, ¿quién será este personaje de estas imágenes?” Y con tecleras los estudiantes pueden votar (*Shadowing* N° 16, Reunión de retroalimentación de observación de una clase con profesor de la facultad)

**(F)** *CM: No es culpa del alumno, que no entendió, que no cachó, es de una que no está dando con los mecanismos adecuados para poder desarrollar... y claro hay alumnos que tienen más habilidades literarias, han leído más libros, van a tener más recursos, más palabras, pero ya ese es otro nivel.* **RC:** Es que tu estas dando en el clavo de lo que es este proceso, o sea, cuando un profe no se hace responsable de lo que pasa en el aula predomina eso, entonces claro el cabro que le va a ir mejor va a ser el *cabro* que ya venga con una respuesta desarrollada, entonces tu impacto ahí, o sea ahí el profe podría no estar y da lo mismo digamos, el *cabro* va a ir reproduciendo lo mismo que sabe ya hacer y el que no sabe hacer va a seguir sin saber (*Shadowing* N° 18, Reunión con profesora de Facultad de Derecho)

Categoría	Subcategoría	N° Resultados
Estrategias y discursos	15	63

#### Ejemplos más representativos

**(G)** *AR: “Podemos ver una serie de herramientas tecnológicas que permiten desplegar diversas estrategias metodológicas...”* **RC:** No sé si es una metodología o una herramienta, las metodologías son otras. Se supone que vamos a entregar... un recurso, una herramienta. A ver, una teclera como recurso puede ser usada en ocho mil metodologías, a eso voy. *AR: Ahí está.* **RC:** Claro, ¿me entiendes? Porque *tecleras* tu puedes ocuparla para trabajo de pares, AVM, metodología de la imagen, mapas conceptuales (*Shadowing* N° 23, Reunión de Equipo Online)

**(H)** La dimensión educativa de las aplicaciones móviles tiene el sentido de que en un grupo por ejemplo, en un equipo de 30 estudiantes todos los estudiantes tengan posibilidades diversas, pero que yo mismo, a la vez, yo mismo como estudiante particular durante mi semestre también tenga posibilidades diversas con la aplicación. Entonces lo que hay que lograr es que esa aplicación permita situaciones diversas para todos pero a la vez que yo pueda ocupar dos, tres, cuatro veces la aplicación sin que pase lo mismo todo el rato, ¿me entiendes?, entonces la lógica es como una lógica hacia al lado y propia digamos de... entonces como que yo mismo reconfigurando la aplicación pueda vivir varias situaciones distintas aunque la haga diez veces y que a la vez todos tengamos situaciones distintas, no vamos a disminuir a cero la coincidencia porque puede pasar que haya coincidencias, pero se minimiza. (*Shadowing* N° 18, Reunión con profesora de Facultad de Derecho.)

**(I)** Tiene que ver con la lógica... a ver... toda la gente siempre dice alumno viene de *alumni* que es “sin luz”. Alumno viene de *alere*, lumen es alimento, el que se alimenta, el que tiene hambre, eso significa alumno. Tiene que ver con el paradigma no más, alumno se asocia a un ente pasivo que está en la sala de clases como una cajita recibiendo información, en cambio el estudiante tiene un rol activo. *AR: Entonces como nosotros hablamos de estos cambios de paradigma, no hablamos de alumno, hablamos de estudiante.* **RC:** Claro, porque el alumno tiene que ver con este rol pasivo del

estudiante sentado en la sala de clases. Lo mismo con el profesor, en el paradigma anterior, el profesor es el protagonista, experto, conocedor de la verdad ( <i>Shadowing</i> N° 17, Reunión de Equipo Online)		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Decisiones y plan de acción	II	90
Ejemplos más representativos		
<p><b>(J)</b> Ahora hicimos algunas modificaciones con respecto a los primeros TVT, el módulo de evaluación se trataba un poco más de la rúbrica, ahora van a tener que trabajar un poco más profundamente con respecto a la evaluación. Entonces lo que vamos a hacer es presentar diversos instrumentos de evaluación por un lado y ampliar un poco y mostrarle a los profes que pueden partir su clase evaluando, diagnosticando, retroalimentando, básicamente les vamos a enseñar evaluación en sus clases en cualquier momento de la clase y también la medida, va a ser ese el enfoque. No sólo instrumentos sino que estrategia, estrategia de construcción de modelo de retroalimentación y evaluación, y esto que incluye la rúbrica del producto también incluye los proceso formativos (<i>Shadowing</i> N° 22, Reunión informativa con Áreas del Centro sobre Certificaciones)</p>		
<p><b>(K)</b> Bueno surgió a partir de dos problemas, uno la evaluación de los chiquillos. <i>GO: Estoy más que claro con eso.</i> <i>RC:</i> Entonces estuve buscando y encontramos algunos modelos de páginas que dan solución a esos problemas, que son bien útiles y que se solucionan cambiando <i>slides</i> y moviendo algunas cosas de, entonces mira acá los chiquillos prepararon unas capturas de algunas plataformas que como que encontraron más o menos lo que habíamos conversado (<i>Shadowing</i> N° 23, Reunión de Equipo Online)</p>		
<p><b>(L)</b> Propuesta mía, el último párrafo desde es decir hasta abajo cierra demasiado el uso de las <i>tecleras</i> mira, tú estás diciendo que se puede solo tener opinión individual, que se puede solo trabajar con concepto y contenido y sólo para evaluar y que sólo a través de gráficos y que solo se puede establecer frecuencias en los estudiantes. <i>AR: O sea es mejor sacarlo.</i> <i>RC:</i> Sí, porque es como, es decir se asegura que el profesor reciba las opiniones de sus estudiantes, como abrir un poco el espectro porque esas no son todas las, ahí no está todo lo que puede hacer una <i>teclera</i> (<i>Shadowing</i> N° 23, Reunión de Equipo Online)</p>		

Desde el punto de vista de las estrategias y discursos, el profesional analizado se centra en la reflexión, reproducción y asimilación del oyente, así como también en la transferencia de conocimientos y habilidades como las categorías con mayor número de repeticiones. El profesional analizado, por lo tanto, centra su práctica en discursos y estrategias que potencian en los receptores un espacio reflexivo y de asimilación frente a

los temas planteados en las diferentes actividades que se llevan a cabo, para posteriormente ser reproducidos. Esta situación puede verse con bastante claridad en los ejemplos **(D)**, **(E)** y **(F)**. Así también, es posible analizar que el profesional establece como principal estrategia la transferencia de habilidades y conocimientos técnico-disciplinares, entregando por lo tanto, los lineamientos y conceptos necesarios para ampliar estos espacios reflexivos que el profesional potencia, como vemos de manera significativa en los ejemplos **(G)**, **(H)** y **(I)**. Es por lo tanto, un profesional que fomenta en sus interlocutores la comprensión y el análisis de la información que se le entrega y así comprender el porqué de lo que realizan. En ese sentido, adquiere relevancia la entrega de herramientas y los espacios de discusión y reflexión que de ese proceso se desprenden, principalmente, porque un proceso reflexivo con una alta asimilación por parte de los interlocutores logra un impacto mayor a la hora de establecer planes de acción.

Desde el punto de vista de las decisiones y el plan de acción, el profesional analizado está altamente orientado a la construcción de soluciones y recomendaciones frente a los problemas que surgen a raíz de su quehacer laboral, elemento que está en coherencia con el enfoque de transmisión de información a los receptores, dotando de conocimientos y recomendaciones para una reflexión que es direccionada por el profesional para tomar decisiones que resuelvan la problemática. Estos elementos pueden verse con claridad en los ejemplos **(J)**, **(K)** y **(L)**. En ese sentido, hay una alta orientación a la resolución de las problemáticas en un marco de empatía con sus interlocutores, y también, entregando las herramientas necesarias que permitan asegurar o garantizar el éxito del proceso.

## **5.2 Análisis de las entrevistas y perspectiva comparada de la observación y la autopercepción.**

A continuación, se presentan los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los profesionales al finalizar el seguimiento. Los cuadros resumen la información de manera

comparativa, incluyendo en las columnas de la derecha los resultados del *shadowing* y una columna que define la coincidencia o no coincidencia de ambos análisis. Para la entrevista, en el anexo se encuentran disponibles tanto la transcripción de estas como el set de preguntas realizadas.

### Profesional N° 1 AR

Total de horas: 1 hora.

Tabla N° 9

<b>RESULTADOS</b>				
Categorías	Entrevista		<i>Shadowing</i>	Comparación de análisis
	Sub-categorías	N° Repeticiones	Sub-categorías	Coincidencias
Estrategias y discursos	<b>1</b>	<b>7</b>	14	NO
	<b>13</b>	<b>10</b>	15	NO
Decisiones y plan de acción	<b>I</b>	<b>11</b>	IV	NO
	<b>II</b>	<b>10</b>	II	SI

Desde la autopercepción, observamos que el profesional concibe sus estrategias y discursos en una línea que podríamos asociar a una estrategia de empatía con sus interlocutores. A juicio del profesional, su principal herramienta dice relación con el uso de la información social y cultural de sus interlocutores, además de la consideración de las necesidades y características del oyente. En ese sentido, el profesional analizado se centra en un trabajo de acompañamiento atento a las problemáticas de su interlocutor, receptivo con los elementos clave que logra rescatar para su trabajo y altamente

orientado a la recolección de información que le permita desarrollar su trabajo de forma exitosa. De la misma manera, en reuniones de equipo se auto percibe como un profesional que considera opiniones y fomenta la participación de otros.

Para las decisiones y plan de acción, el profesional percibe en su propio trabajo acciones centradas en la construcción de espacios problemáticos y la construcción de soluciones. Sin embargo, quedan fuera de su propia percepción los procesos de trabajo y resolución conjunta con sus interlocutores. Esta combinación de elementos supone que el trabajo que ejerce el profesional analizado puede comprenderse, para él mismo, como un acto de comunicación que requiere, como veíamos en el párrafo anterior, buena cantidad de información para ser llevado a cabo de forma exitosa. En ese sentido, las diversas acciones llevadas a cabo por el profesional a la hora de tomar decisiones cuentan con una amplia esfera constructiva, donde él se siente en un espacio de confort a partir de la información recogida.

**Desde una perspectiva comparada**, vemos que existe sólo una coincidencia entre el análisis de campo y su autopercepción, asociada al punto II de la categoría Decisiones y Plan de acción, a saber, la construcción de soluciones. Tanto en el trabajo observado por la investigadora como en la percepción propia del profesional, las soluciones como una forma de actuar en la resolución de problemáticas o en el quehacer diario de su labor, resultan un elemento de vital importancia. Sin embargo, el profesional analizado no percibe el uso de conocimientos y habilidades técnico-disciplinares que emplea como una herramienta, así como tampoco visualiza los espacios de reflexión que otorga como un elemento relevante de su trabajo. En ese sentido, el profesional se posiciona desde una perspectiva más bien resolutiva en su quehacer, orientada a la búsqueda de soluciones y la utilización de la información que le entregan sus interlocutores como herramienta para aquella labor.

## Profesional N° 2 XO

Total de horas: 1 hora.

Tabla N° 10

RESULTADOS				
Categorías	Entrevista		<i>Shadowing</i>	Comparación de análisis
	Sub-categorías	N° Repeticiones	Sub-categorías	Coincidencias
Estrategias y discursos	13	12	6	NO
	19	7	15	NO
Decisiones y plan de acción	I	11	IV	NO
	II	11	II	SI
	-	-	VI	NO

El profesional analizado establece desde la percepción de su trabajo que la consideración con las necesidades y características del oyente, en conjunto con el uso de ejemplos y casos a la hora de relacionarse con sus interlocutores, son sus herramientas más eficaces y reiterativas para su trabajo. En ese sentido, el profesional confiere gran relevancia a la empatía en su quehacer, principalmente porque su estrategia principal tiene que ver no sólo con considerar a su oyente en su trabajo de acompañamiento, sino que también lograr darse a entender con ellos, como un factor de éxito. El trabajo del profesional analizado está volcado, para él mismo, a la comprensión total de las problemáticas de sus interlocutores, y su empatía profesional lo lleva a entregar sus discursos de la forma

más comprensible para ellos. En ese proceso, su principal valor se constituye en la recolección de información relevante para su trabajo a través de la empatía profesional.

Por otro lado, su autopercepción en relación a la categoría de Decisiones y Plan de Acción se relaciona con acciones centradas en la construcción de espacios problemáticos y la construcción de soluciones. Fuera de su análisis propio quedan acciones asociadas al trabajo conjunto o la resolución de conflictos o problemáticas en conjunto con otros. En ese sentido, el profesional analizado está orientado a las soluciones, otorgándole gran relevancia al espacio resolutivo de su quehacer. Al igual que el profesional anterior, hay una combinación de elementos que dejan ver que la comunicación entre él y sus interlocutores es la herramienta central de su trabajo. Así, este profesional construye su trabajo en función de una interacción con sus interlocutores orientada a la resolución de problemáticas y a la toma de decisiones.

**Desde una perspectiva comparada,** el análisis arroja sólo una coincidencia entre la observación de campo de la investigadora responsable y la autopercepción del trabajo del profesional analizado, a saber, la construcción de soluciones. En ambos análisis, existe una coherencia en el hecho de que el profesional analizado tenga una alta orientación a las soluciones, es decir, dotando de gran importancia el espacio constructivo y resolutivo más que el reflexivo. Por otro lado, el profesional no se detiene, en su entrevista, en el trabajo de resolución conjunta del problema, elemento que tiene una alta frecuencia de repeticiones en el análisis del seguimiento. En ese sentido, el profesional se posiciona desde un rol altamente resolutivo a la hora de tomar decisiones, entregando a sus interlocutores un espacio de trabajo que se enmarca en acciones determinadas para el éxito del proceso.

### **Profesional N° 3 AC**

Total de horas: 1 hora.

Tabla N° 11

<b>RESULTADOS</b>				
Categorías	Entrevista		<i>Shadowing</i>	Comparación de análisis
	Sub-categorías	Nº Repeticiones	Sub-categorías	Coincidencias
Estrategias y discursos	1	4	10	NO
	13	9	15	NO
	-	-	19	NO
Decisiones y plan de acción	<b>II</b>	<b>11</b>	<b>II</b>	<b>SI</b>
	<b>I</b>	<b>4</b>	-	NO
	<b>IV</b>	<b>4</b>	-	NO

Los resultados del análisis de la entrevista de este profesional nos muestra que para él, sus estrategias y discursos son concebidos, al igual que los profesionales anteriormente analizados, en una íntima relación de empatía con sus interlocutores. En ese sentido, el profesional establece discursos desde el conocimiento social de las personas, sus roles en sociedad, la importancia del docente en el proceso formativo, entre otros, por lo que considera las necesidades y características de sus interlocutores, lo que se transforma en el centro de su trabajo. En relación con el uso de ésta información, es una estrategia que permite generar puntos de encuentro con sus interlocutores, sin embargo éstas no son recogidas en el *shadowing*, sólo en la entrevista. Por otro lado, considerar las necesidades de sus interlocutores permanentemente le permite establecer un trabajo de acompañamiento altamente conectado con las problemáticas de sus interlocutores. Así

también, el profesional se muestra altamente receptivo en su autoanálisis, sobre todo con aquellos elementos que a su juicio son claves para su trabajo, utilizando la estrategia de recolección de información.

Desde el punto de vista de las decisiones y el plan de acción, el profesional analizado le otorga gran importancia a la construcción de espacios problemáticos, a la construcción de soluciones, y a diferencia de los demás profesionales, considera que su trabajo también se orienta a la resolución cognitiva conjunta de las problemáticas. En este sentido, el profesional establece no sólo una estrategia de comunicación empática y altamente centrada en las necesidades de sus interlocutores, sino que también considera que dentro de los planes de acción, éstos son parte activa del proceso. Para el profesional analizado, los espacios problemáticos y sus consecuentes búsquedas de solución deben tener como condición la participación conjunta con sus interlocutores. En ese sentido, hay una coherencia entre la lógica altamente resolutiva que el profesional identifica en su propio trabajo y la empatía desde el punto de vista estratégico que también considera como un aspecto relevante.

**Desde una perspectiva comparada,** y al igual que en el caso de los demás profesionales analizados, el análisis muestra una coincidencia entre la observación de campo de la investigadora responsable y la autopercepción del trabajo del profesional analizado, asociada a la construcción de soluciones. Efectivamente, tanto la investigadora como el profesional consideran en su análisis que éste último tiene una alta orientación resolutiva. Se aprecia coincidencia entre la observación y la autopercepción profesional en la subcategoría de Construcción de Soluciones, considerando entonces su quehacer principalmente en la entrega de recomendaciones y toma de decisiones a partir de las situaciones en las que se ve enfrentado, resuelve dudas y resuelve problemáticas a partir de la información que le es entregada por parte de sus interlocutores. Es relevante considerar que los elementos relevados del análisis apuntan a un ejercicio empático del profesional analizado, aunque mucho más centrado, para la investigadora, en la transferencia de herramientas. En este caso, el profesional observado

tiene una autopercepción que lo posiciona en un rol empático, ligado a la construcción de soluciones, sin embargo, no releva en sí mismo las estrategias que utiliza para ello, que de acuerdo a la evidencia y a juicio de la investigadora, se relacionan con la transferencia de conocimientos y habilidades y el uso continuo de ejemplos y casos a la hora de comunicarse e interactuar con sus interlocutores.

### Profesional N° 4 RC

Total de horas: 1 hora.

Tabla N° 12

<b>RESULTADOS</b>				
Categorías	<b>Entrevista</b>		<i>Shadowing</i>	Comparación de análisis
	<b>Sub-categorías</b>	<b>N° Repeticiones</b>	Sub-categorías	Coincidencias
Estrategias y discursos	<b>13</b>	<b>11</b>	3	NO
	<b>15</b>	<b>4</b>	15	SI
	-	-	14	NO
Decisiones y plan de acción	<b>II</b>	<b>7</b>	II	SI
	<b>III</b>	<b>6</b>	-	NO

El profesional analizado, percibe que la consideración y las necesidades del oyente y la transferencia de conocimientos y habilidades, son su principal elemento distintivo de

trabajo a la hora de las estrategias y discursos que utiliza. En ese sentido, el profesional se muestra altamente orientado a las necesidades de sus interlocutores, centrando su estrategia en una escucha activa de las problemáticas de éstos. El trabajo de acompañamiento de este profesional, a partir de su propia percepción, es altamente empático, enmarcado en un contexto de facilitación de los procesos. Por otro lado, el profesional analizado complementa su estrategia de trabajo con la transferencia de conocimiento y habilidades. Con ello, el profesional considera que una estrategia empática se complementa con la entrega de herramientas que puedan dar solución a las problemáticas planteadas durante los procesos de acompañamiento. En ese sentido, el análisis de la autopercepción del profesional entrevistado nos muestra una alta orientación a un acompañamiento centrado en la entrega de herramientas a los interlocutores, las que surgen luego de un proceso constructivo y empático de escucha de las necesidades de éstos.

Por otro lado, desde el punto de vista de las decisiones y los planes de acción, es interesante rescatar que el profesional analizado tiene una alta orientación a las soluciones, desde un punto de vista constructivo, y que a diferencia de los demás profesionales analizados, considera fundamental en su quehacer la supervisión y evaluación del proceso construido. Según su percepción, un proceso de acompañamiento debe estar centrado en un plan de acción que promueva las soluciones en el proceso, las cuales deben ser constantemente monitoreadas y supervisadas para su éxito. En ese sentido, el profesional analizado se orienta a un acompañamiento que busca accionar desde las soluciones a las problemáticas que se plantean, en lo ideal, con las herramientas necesarias para poder enfrentar ese proceso y también despliega decisiones de supervisión y evaluación de sus resoluciones frente a una problemática, lo que le permite establecer mejoras en el proceso.

**Desde una perspectiva comparada,** el profesional analizado muestra dos coincidencias entre su *Shadowing* y su autopercepción. El primero de ellos dice relación con la transferencia de conocimientos y habilidades. En ese sentido, tanto para la investigadora

como para el profesional, esta dimensión es altamente relevante y visible en el trabajo de éste último, centrando su trabajo reiterativamente en este elemento. Una segunda coincidencia dice relación con la alta orientación del profesional a un plan de acción centrado en las soluciones a las problemáticas que plantea su trabajo. Así, hay acuerdo entre investigadora y profesional analizado en el hecho de que éste último tenga una alta orientación a entregar herramientas a sus interlocutores para llevar a cabo planes de acción que adquieran sentido a solucionar las problemáticas y desafíos que plantea su trabajo.

### **5. 3. Análisis de Estilos de Liderazgo Situacional.**

A continuación, se presentan los estilos de liderazgo presentes en los profesionales que participan de esta investigación, los cuales se infieren a partir de la autopercepción de los mismos por medio de la entrevista y en contraste con las prácticas observadas por medio del *shadowing*. Las tablas ayudarán a resumir las citas que apoyan el despliegue del estilo de liderazgo situacional, según corresponda, las que serán complementadas con más ejemplos en los anexos.

#### **Profesional N° 1 AR**

Tabla N° 13

CITAS DE LA ENTREVISTA.
I. Hay momentos en los cuales me ha tocado liderar, pero por un asunto que soy más antigua dentro del equipo y hay ciertas experiencias que yo tengo que de alguna manera guían ciertas aproximaciones y miradas, pero en general yo diría que la forma de trabajar nuestra es mucho de conversar las cosas, de ver cómo veo las cosas yo, cómo las ves tú y en ese sentido nutre y aporta. (Entrevista a AR, Pregunta N° 8.1)

II. Más que andar mandando a la gente, lo que yo creo que contribuye a un liderazgo más sano es delinear ciertos caminos e irme fijando un poco en las potencialidades que tiene cada uno, en las habilidades de cada uno en el equipo, de manera de ir asignando ciertas tareas e irnos repartiendo ciertas pegas en niveles de responsabilidad diferente. (Entrevista a AR, Pregunta N° 9)

III. Muchas veces en la conversación con la jefatura van saliendo formas de resolver, apoyar, proponer y de ir buscando alternativas creativas de salida a los problemas porque de repente los jefes conversan con uno y dicen *mira estoy como entrampado en esto ¿tú qué opinas? ¿qué te parece?* Y ahí discutimos con las otras personas qué soluciones hay, de repente la solución que yo planteo no es la mejor, bueno veamos otra forma, entonces en ese sentido hay que tener flexibilidad, paciencia también con los períodos de estrés, que todos nos estresamos y estamos de repente más irritables, entonces hay que tener todo eso en cuenta para poder operar. (Entrevista a AR, Pregunta N° 9)

IV. Mira en el caso del estilo de asesoramiento con los profesores por ejemplo a mí no me gusta ser directiva, porque considero que lo directivo potencia la dependencia, lo directivo genera la sensación de que el experto sabe todo, pero también el experto es responsable de todo finalmente, entonces el profesor no asume su responsabilidad, que es la parte que un profesional tiene que asumir cuando está a cargo de un curso, o sea cuando uno hace una cátedra o uno hace un diseño de un curso, es responsable de todo el proceso hasta que uno llega a la evaluación. (Entrevista a AR, Pregunta N° 10.1)

V. Y en el caso de los auxiliares y ayudantes, quizás ahí hay un poquito más en las primeras etapas de ir guiando un poco más, pero tampoco eso tiene que prolongarse mucho, porque lo que nosotros queremos lograr finalmente con los auxiliares y ayudantes es generar comunidades de aprendizaje, y éstas no se favorecen de los procesos de dependencia eterna, tú tienes que lograr que ellos generen la autonomía necesaria para ir autoformándose, buscando la solución a sus problemas y no darles todo o como dicen en el campo *darles la breva pelada en la boca* (ríe) no funciona eso de darles todo. (Entrevista a AR, Pregunta N° 10.1)

VI. Para mí la mala asesoría, que es el asesor que llega creyendo ser experto en el proceso de educación o peor aún, creyendo ser experto en la materia que el otro profesor está enseñando sin importar que sea electro magnetismo, optimización, cálculo en varias variables, da lo mismo, pero hay gente que parece que tuvieran la sensación en la cabeza de que ellos pueden decirle al profesor cómo enseñar su materia sin importar que no la sepan y en ese sentido un mal asesor tiene una batería de soluciones pre cocinadas antes de llegar a saber de qué se trata el problema, tiende a ser muy rígido en la forma de plantear las soluciones, muy directivo, genera lazos de dependencia, y yo diría que le cuesta adaptarse a diferentes tipos de profesores, porque la gracia de ser flexible es que tú

te puedes encontrar un día con un profesor que es muy obsesivo, muy rígido y tú tienes que saber cómo adecuarte a ese estilo de personalidad para no generar fricción y para que el apoyo él lo sienta como algo que le contribuye y no como algo que lo ataca, entonces ahí es donde viene la flexibilidad, si tú eres muy rígido probablemente puedes chocar con personalidades así u otro tipo de personalidades, dependiendo del caso. (Entrevista a AR, Pregunta N° 12)

VII. Ahora siendo autocrítica, yo creo que a veces me cuesta un poco no ser directiva con ciertas personas, eso es algo que tengo que ir puliendo, de dar más autonomía, me gustaría de repente dar más autonomía, pero a veces uno siente que si das mucha autonomía como que ciertas ideas o lineamientos se pueden diluir, pero eso tiene que ver más con que uno es un poco controlador y perfeccionista, yo diría que en ese sentido me alejo un poco del ideal, pero trato de hecho conscientemente de no caer en eso y generalmente le estoy preguntando cuando estoy haciendo asesorías con otras personas, un poco testeando eso, si es que lo ven o sienten que me estoy de repente poniendo demasiado mamá de mis asesorados, eso también es un error. (Entrevista a AR, Pregunta N° 13)

AR se percibe como un profesional que afirma costarle el no ser directivo con ciertas personas, donde le gustaría delegar mayor autonomía en los procesos a sus compañeros de trabajo, así como profesores y ayudantes. Bajo esta misma lógica, afirma que el liderazgo directivo potencia la dependencia y establece al asesor como un experto que se debe responsabilizar de todo el proceso, por lo que el otro no asume responsabilidades. Estas mismas con las características que él enuncia que caracterizan a un mal líder, quien se impone como el experto, que tiene soluciones preconcebidas antes de conocer la problemática y que no es capaz de adecuarse a los diferentes estilos de profesores. Así también AR considera que se acerca a determinadas características que hacen a un buen líder, tales como ser flexible, conocer los diferentes contextos con los que se trabajan, delinear caminos, comunicar efectivamente, conocer a las personas, sus potencialidades para poder delegar responsabilidades, monitorear los procesos y saber escuchar para construir conjuntamente con el otro la solución al problema planteado, él se muestra como un guía y facilitador del proceso a partir de su experiencia, sin embargo, quien toma la decisión final es siempre el profesor. Con los ayudantes, el trabajo es más “de la

mano”, ya que debe formarlos en aspectos claves de la educación, por lo que debe cumplir un rol de transmisor de contenido muchas veces, sin embargo de igual manera va estableciendo estrategias para generar mayor autonomía en ellos, ya que su finalidad es establecer una comunidad de aprendizaje, donde ellos mismos puedan nutrirse y aportar a sus conocimientos y aprendizaje significativo.

A partir de las observaciones posibles de evidenciar por medio del *Shadowing* de más de 15 horas es posible concluir que AR se muestra como una persona cercana con todos quienes trabaja, es un profesional que conoce y reconoce las potencialidades de sus compañeros de trabajo, establece refuerzos positivos, así como delegación de tareas. Con los estudiantes es un docente muy amable y cercano, utiliza ejercicios prácticos en los talleres de capacitación para potenciar la participación de estudiantes y promover el aprendizaje significativo de ellos. Utiliza mucho el humor, aspecto que es compartido por él en la entrevista, indicándolo como el elemento que hace única su forma de trabajo con los demás. AR se muestra muy interesado en conocer la opinión de otros, cuando planifica actividades, está permanentemente en reuniones con sus compañeros, no trabaja solo, acude a la experiencia de sus compañeros para establecer algunos criterios relevantes de las planificaciones y acepta de manera positiva los aportes de sus compañeros, en algunos casos es él quien toma las decisiones respecto de determinados temas, pero siempre considerando las opiniones de los demás. Así también, es un profesional que evalúa su quehacer en el aula, por medio de la aplicación de encuestas de satisfacción a sus estudiantes, lo que concuerda con su percepción de consultar siempre cómo va haciendo las asesorías y tareas que le corresponden.

**Desde la perspectiva del liderazgo situacional**, de acuerdo a las observaciones y percepciones del profesional, es posible determinar que las personas con quienes se desempeña diariamente AR son personas que se encuentran ganando experiencia en el ámbito de la educación. Las reuniones de planificación para el trabajo con ayudantes, se realizaba con asistentes del Centro, profesionales de la facultad donde se encuentra el Centro, que son recién egresados o preparando su pronto egreso, que se encuentran

interesados y motivados en el área pedagógica, sin embargo aún no cuentan con vasta experiencia en el aula o en conocimientos para respaldar su quehacer pedagógico, sin embargo se encuentran en proceso de entrenamiento, están adquiriendo experiencia, lo que los está preparando para desempeñarse de manera significativa. Así también en clases, AR realizaba su mayor labor realizando talleres para ayudantes de la Facultad donde se encuentra el Centro, lo que también lo hace desempeñarse con personas que no poseen los conocimientos que sí posee él, lo que lo hace el facilitador del proceso, educando, entrenando y desarrollando la competencia y habilidad en el estudiante. Es posible determinar que AR se encuentra desplegando un **estilo director**, donde estructura, controla y supervisa y donde además trabaja con personas que necesitan directivas y supervisión para iniciarse en sus cometidos, por lo tanto desarrolla habilidades tales como la escucha, adaptarse a los estilos comunicativos de sus “seguidores”, así como estimularlos y apoyarlos. Por lo tanto, a partir de este estilo, la teoría afirma que existe una mayor relevancia a la tarea y en menor grado a las personas o relaciones, lo que establece que los resultados de las tareas sean positivos y tenga trabajadores comprometidos. No quiere decir que no demuestre un interés por la persona, ya que al contrario, fue posible observar que el profesional se preocupa de la participación de sus compañeros y estudiantes, sin embargo, se encuentra en constante supervisión de aquello, monitoreando respuestas y dirigiendo las reuniones, no puede dejar en total autonomía a sus “seguidores”, ya que aún no cuentan con la experiencia y entrenamiento adecuado. De los resultados obtenidos desde la perspectiva comparativa entre el *Shadowing* y la Autopercepción por medio de la Entrevista, el profesional despliega principalmente prácticas desde la Toma de Decisiones, construye soluciones y recomendaciones a partir de las situaciones planteadas, pero es una resolución conjunta, sino que es él quien construye estas soluciones, lo cual es coincidente con su estilo de liderazgo directivo, donde ayuda a aumentar la competencia de sus compañeros y estudiantes.

## Profesional N° 2 XO

Tabla N° 14

CITAS DE LA ENTREVISTA.
<p>I. Pero sí en el Centro uno se sentía trabajando un poco sola, porque cada uno reflexionaba por su cuenta, era una reflexión autónoma y no genérica y esa fue una discusión permanente que yo tuve, <i>démosle al debate, leamos</i>, y algunos eran bastante resistentes, se quedaron con lo que aprendieron y luego ya daban por hecho algunos marcos teóricos y no daban mayor reflexión, por ejemplo yo decía que había descubierto algo en un <i>paper</i>, yo citaba un libro y se reían, no me pescaban, no era terreno fértil para seguir, yo pensaba que iba a ser más así y como que no, eran bien centrados en la tarea y no en preguntémonos la tarea, y no sólo asociado a las personas de este proceso, sino que también en torno a tratemos de establecer ciertas generalidades. (Entrevista a XO, Pregunta N° 8)</p>
<p>II. Ha ido cambiando en el tiempo, al principio era un liderazgo más, no sé, un poco más controlador, pero pidiendo más autonomía en los procesos, como que ese era un doble discurso, porque por un lado era más controlador en los tiempos, que esté bien escrito el informe, más que mirando el proceso mismo, preocupado más de la forma que del fondo y me di cuenta que en algunos casos resultaba y luego me di cuenta que era necesario tener más que un liderazgo, un acompañamiento y fui descubriendo el rol del acompañar, que es distinto, si bien uno está a cargo de un timón con una meta, siempre hay que estar negociando permanentemente, reajustando metas, imprimiendo optimismo, de sí podemos, de dejar ir a profes, de reconocer fuerzas, que las personas identificaran sus fuerzas. (Entrevista a XO, Pregunta N° 10)</p>
<p>III. Entonces, se da un proceso de liderazgo asociado a un acompañamiento, donde considero que el mejor mecanismo fue persuadir pacientemente, son procesos más largos, donde hay que conversar mucho con las personas, y también requiere que ellos se den cuenta que las estrategias van dando respuesta, van resolviendo sus problemas y te digan que de verdad resultó, tener un feedback, que les refuerza la confianza por parte del tutor hacia sus profesores para decirles <i>oye sí podemos, mira yo hice tal cosa</i>, entonces impulsaba su espíritu, sí, como hartó diálogo. (Entrevista a XO, Pregunta N° 10)</p>
<p>IV. Pienso que un mal liderazgo es un autoritarismo permanente, en el acompañamiento lo que queremos no es que el sujeto replique realidades, sino que se quiere y busca es que descubra que es capaz de hacer cambios porque efectivamente es alguien convencido que va a lograrlo, el que está obligado, no hace nada, entonces pienso que el autoritarismo permanente y la línea jerárquica impositiva de <i>tu aplicas esto así y así</i>, creo que no es el</p>

caso, no corresponde y no va hacia ninguna parte. (Entrevista a XO, Pregunta N° 12)

V. Un mal liderazgo pensando en el equipo, es cuando no soy claro con la misión y los objetivos, no soy transparente con lo que quiero, no especifico hasta dónde están los límites, tengo doble discurso, por un lado digo *sí, quiero que todos participen* y por otra lado cuando es necesario que opinen, no los llamas y tomas decisiones y no les informo las decisiones tampoco, y no justifico las decisiones tampoco, yo creo que los malos liderazgos van por ahí, como con confundir lo profesional con lo personal. (Entrevista a XO, Pregunta N° 12)

VI. Y un buen liderazgo, es lo opuesto, siempre lo bueno es por negación (ríe) a propósito de que no te guste el liderazgo autoritario, pero es que no me gusta la autoridad, una cosa es generar una relación donde tú sí representes un respeto para el otro, pero distinto es imponerle ciertas normas, entonces no es que no crea en la jerarquía, yo creo que también debe haber personas a cargo y responsables, entonces tiene que ver un poco con saber y tener claro el norte de la tarea o del departamento o proyecto y según eso ir manejando el diálogo permanente con diferentes niveles.(Entrevista a XO, Pregunta N° 12)

VII. Creo que es fundamental el líder en un proceso de cambio, porque el líder es el que ordena el proceso, el que gestiona todo, que no se pierda el norte, que hayan objetivos claros, etc., sin liderazgo la cosa no funciona, pero sí pienso que no es lo fundamental, porque el líder sin que haya qué liderar, ni a quienes liderar, no existe, entonces lo fundamental son los profesores, y el liderazgo tiene que ver con lo que está más allá o con el proyecto de fondo, con el liderar procesos. (Entrevista a XO, Pregunta N° 20.2)

XO afirma que antes era un profesional más controlador, pero que hoy se considera un líder no autoritario, donde su estrategia de trabajo es el “estar con la persona”, por lo tanto define al acompañamiento como su estilo de liderazgo, donde negocia, reajusta, entrega optimismo, reconoce y ayuda a reconocer fortalezas en los demás, pues para él es parte fundamental de este proceso el refuerzo positivo, lo que establece una de las características de un buen líder según XO, el que además cumple con tener claridad en la tarea, establece un diálogo permanente, refuerza metas y es claro en los objetivos y los transmite. Muchas de las características antes mencionadas de un buen líder según el profesional él afirma desempeñar como líder, afirma que al momento de hacer sus

acompañamientos con docentes, tiene claro dónde va el proyecto, las tareas, procesos, además de contar y mostrar la disponibilidad de trabajar con el otro, así como establecer monitoreo de avance en las responsabilidades o tareas encomendadas al otro. XO se considera una persona que genera diálogos y debates de manera constante, lo que se refuerza en su manera de trabajo, donde afirma que su mecanismo es la “persuasión paciente”, donde conversa y dialoga mucho con el docente, que ellos noten que las estrategias con las que están trabajando resuelven sus problema, así como establecer un permanente feedback, potenciando la confianza, donde el otro puede contar con él. Con su equipo de trabajo, afirma impulsar y liderar discusiones y debates, pero sin embargo estas no son seguidas por sus compañeros, quienes se centran más en la tarea que en la reflexión, por lo que XO afirma establecer un proceso de reflexión autónomo de la tarea.

A partir de las observaciones realizadas en el *Shadowing* de más de 7 horas se puede concluir que XO se muestra como una persona seria y directa en sus interacciones con docentes, es un profesional que hace responsable a sus contrapartes de sus deberes y responsabilidades y les hace ver cuando están actuando de manera incorrecta, por lo que hace un monitoreo y feedback permanente. En las reuniones de acompañamiento trabaja solo, la planificación de las decisiones las toma con el docente en cuestión, pero no hay un mayor involucramiento del equipo, de acuerdo a lo que se pudo observar y de lo que XO comentó. Es un profesional muy disponible para sus profesores, les exige pero también les hace saber que cuentan con él, lo que responde a su inquietud por desarrollar la autonomía en los docentes, al no ser un líder autoritario en los procesos de acompañamiento. Fue posible evidenciar en varias oportunidades al profesional delegando la responsabilidad en la toma de decisiones, lo que apoya aún más su requerimiento de autonomía en los procesos. Así también, se pudo observar entregando soluciones, recomendaciones y definiendo estrategias de mejora frente a inquietudes y solicitudes directas de los docentes.

**Desde la perspectiva del liderazgo situacional**, de acuerdo a las observaciones y percepciones del profesional, es posible determinar que en sus procesos de

acompañamiento XO delega responsabilidades y tareas a sus docentes, cuando entiende y considera que estos son capaces de realizarlo, los responsabiliza de sus procesos y de sus propias toma de decisiones, considerando que ellos son quienes son expertos en su materia y él asesora y resuelve las dudas que puedan considerar pertinentes las contrapartes. Su labor primordial se da en el acompañamiento a tutores, quienes son personas que tienen experiencia y conocimiento de las innovaciones que les toca liderar, son los tutores los que tienen a su cargo a profesores que innovan con una determinada herramienta o metodología, que ellos monitorean. XO se reúne con tutores y profesores para conocer los avances de sus innovaciones, y son en estas instancias donde generalmente ellos resuelven las dudas con XO, quien les entrega su recomendación y solución profesional, considerando también el alto grado de delegación de responsabilidades a tutores y profesores, pero teniendo mucho más cercana la estrategia de construir soluciones y comunicarlas a los demás. Esto coincide con la auto percepción y en análisis del *Shadowing* realizado, donde se afirma que la construcción de soluciones y recomendaciones por parte del profesional, es la práctica que más caracteriza a XO. Es posible determinar que XO se encuentra desplegando un **estilo participativo**, donde apoya, elogia, escucha y da facilidades, al trabajar con personas que poseen conocimiento de su innovación, ellos no necesitan que se les ordene muchas cosas, pues ya saben lo que deben hacer, pero conviene ayudarlos a reforzar su seguridad y su motivación por la tarea. A partir de la teoría entonces, es posible establecer que según este estilo existe una mayor relevancia hacia la relación o persona y en menor grado frente a la tarea, lo que establece niveles de satisfacción altos en los “seguidores” del líder, puesto que es posible observar que el profesional cree en los conocimientos de los tutores y profesores y confía en que son autónomos en la realización de sus labores, considera que fomentando el interés por la tarea bien hecha, los profesores sabrán emprender su rumbo.

### **Profesional N° 3 AC**

Tabla N° 15

## CITAS DE LA ENTREVISTA.

I. Y en los fondos sí *po*, yo siento que me he empoderado harto, de hacer charlas, haberme metido en las base, las cambio todos los años porque todos los años van surgiendo cosas nuevas y las primeras bases no se cambiaban hace diez años, entonces ahí me he metido en lo que implica todo el proceso, como liderar después las evaluaciones que hacemos de los proyectos es entretenido, interesante, desafiante, como te dije, es la única instancia que es como de discusión y de tener los puntos de vista sobre la mesa del equipo. (Entrevista a AC, Pregunta N° 6.2)

II. Yo como que apuesto por las relaciones más horizontales, pero como con todo lo que implica eso, o sea como hacerse cargo de las decisiones que uno toma, que el otro esté al tanto ojalá, yo no tengo personas a cargo, trabajo con los profes, me relaciono con mi equipo de trabajo y desde ahí yo creo que soy como bien mediadora, que no sé si es un tipo de liderazgo, pero como que tengo una actitud de negociar bien las cosas, de poner otra perspectiva, de decir así como calmémonos y pensemos lo que estamos haciendo, trato de hacer eso, a veces resulta y a veces no resulta, a veces no hay mucha apertura a esta discusión y soy una latera que anda reflexionando (ríe) (Entrevista a AC, Pregunta N° 9.2)

III. Apuesto harto al diálogo y a la autonomía, estando abierta a la discusión, a recibirlos, a que generemos una instancia en la que se converse, pero teniendo en cuenta que ambos somos adultos, que en este contexto, tú no puedes o no tienes por qué llevar a las personas de la mano necesariamente, puede ser un acompañamiento mucho más directo en un momento y luego dejarlo ser, pero como que apuesto en que estamos trabajando entre adultos, como que los profes también se crean el cuento, porque ellos igual saben, o sea desde la disciplina uno claro, hay mucho profesional que no tiene formación académica como pasa en otras Universidades, y quizás como ayudar primero a que tengan esas herramientas para que después ya se crean el cuento y puedan seguir más desde de la línea de *yo soy docente universitario*. (Entrevista a AC, Pregunta N° 10.1)

IV. Yo creo que tengo harta llegada con la gente, sobre todo lo visualizo como de mis prácticas de los fondos, de repente no me doy cuenta cómo estoy impactando hasta que en algún momento cuando llega el final del proceso o entre medio como que me agradecen, están como súper como gratos con la experiencia, de repente es una práctica que uno no la tiene como tan pensada, ni una estrategia planificada, sino que es la forma que uno tiene. (Entrevista a AC, Pregunta N° 11)

V. Eso me pasa sobre todo con estos proyectos en particular, me relaciono mucho con los profes, hay profes de Conce que nunca he visto o que los veo después en una instancia final y es ahí que se genera una conversación y sientes que igual es un acompañamiento

aunque sea virtual o por teléfono, desde las distancias, pero no hay una distancia te das cuenta, porque estoy siempre presente. (Entrevista a AC, Pregunta N° 11)

VI. Hay que apostar a estos primeros vínculos, uno poner sus cosas sobre la mesa, no posicionarse desde el rol de experto, eso me pasa, siento que hay mucha gente que ve que está mal reconocer los errores, o poner como imposiciones sobre la mesa, un experto neutral, yo creo que eso no existe, apuesto a todo lo contrario. (Entrevista a AC, Pregunta N° 12)

VII. Muchas veces me ha pasado sobre todo en apoyo curricular, no situarme desde el rol técnico de experto porque eso se asocia a las expectativas, como que tú eres el asesor curricular que maneja todo, que tiene que dejarles todo armado, es súper cómodo situarse desde un rol súper técnico y experto, entonces el no hacerlo en un principio, eso me pasaba era como, yo siento, no sé, nunca nadie me dijo, era como *esta niña no tiene tantos conocimientos o en realidad vamos a recurrir a la otra persona que está en otro lugar*, porque no llegamos a nada concreto, entonces he tenido que ir equilibrando eso. (Entrevista a AC, Pregunta N° 13.2)

AC considera que su liderazgo es mediador, con su equipo de trabajo afirma negociar y poner otras perspectivas sobre la mesa, tiene sus ideas claras, es conciliador, pero mantiene siempre firme sus convicciones, siendo lo valórico y ético lo que más cuida. Establece que en su forma de trabajar apuesta por el diálogo y por la autonomía, afirmando que “ambos somos adultos”, por lo que no es necesario “llevar de la mano” a la persona, teniendo en cuenta que siempre existirán etapas donde es necesario un acompañamiento más directo, pero sin embargo su ideal es dejar a los profesores autónomos y entregarles herramientas para que se desenvuelvan solos. Si bien afirma no tener gente a cargo, considera que en el trabajo que realiza con docentes le es importante establecer relaciones horizontales, donde ambas partes deben hacerse cargo de sus responsabilidades. El posicionamiento como experto es lo que considera un mal liderazgo, ya que se pone en la posición donde el otro carece de conocimientos y que no es capaz, lo cual difiere de su ideal del trabajo autónomo de los profesores y donde el otro también te puede aportar desde su experiencia. Considera tener llegada con la gente y que su trabajo impacta, lo cual puede visualizar en su trabajo con profesores de

Concepción, quienes trabajan a distancia con él, pero que en las oportunidades que tienen de verse, se establecen conversaciones y agradecimientos que responden al trabajo bien hecho. Afirma tener mayor incidencia en su liderazgo en los Fondos, que en lo Curricular, ya que esto último lo descansa en la profesional a cargo, sin dejar de lado la presencia en carreras que así se lo soliciten. Pero su énfasis y su gusto en el trabajo está puesto en los Fondos, donde se siente empoderado, con posibilidad de proponer cambios de manera autónoma, aunque siempre con el visto bueno final de su jefatura, y se siente liderando el único proceso, que a su juicio genera discusión y permite conocer los diferentes puntos de vista del equipo.

A partir de las observaciones realizadas en el *Shadowing* de 8 horas se puede concluir que AC es un profesional que conoce bien las definiciones de su trabajo y lo que se espera de su programa, sabe entregar información cuando se lo solicitan y el trabajo con docentes y su equipo de trabajo es muy cordial y respetuoso. No fue posible evidenciar muchas estrategias de entrega de información, persuasión o de reflexión, esta última estrategia que él mismo afirma desarrollar en sus actividades de acompañamiento o de trabajo en equipo, ya que el profesional realiza su acompañamiento generalmente de manera no presencial, entregando feedback y de información por medio de correos o en reuniones a petición de los profesores que así lo soliciten. Es por lo tanto, un factor importante a considerar la modalidad de trabajo de este profesional, quien no realiza un acompañamiento presencial con docentes ni ayudantes, su labor es generalmente más virtual y donde las reuniones de trabajo con su equipo directo son más bien informativas y no reflexivas o de decisión sobre una determinada temática. En la actividad que se pudo observar y donde él tuvo el mayor protagonismo, fue relevante observar su interacción con los docentes donde siempre estuvo disponible para ellos, resolviendo dudas y entregando información relevante para la realización de sus postulaciones a los fondos del Centro.

**Desde la perspectiva del liderazgo situacional**, aun cuando AC comparte el mismo lugar de trabajo que XO, sus contextos son distintos, pues AC trabaja con docentes, pero

no mantiene un contacto permanente y tan directo con ellos. Muchas veces sus acompañamientos son online o de manera telefónica, pero aun así, hay siempre una constante preocupación por estar presente en los procesos del docente por parte del profesional. Los docentes que trabajan con AC son profesores que lo hacen por iniciativa propia, postulando a los “fondos” del Centro, por ende su nivel de interés hacia la tarea es alta, así también son profesores que tienen experiencia y conocimiento en sus innovaciones, para poder planificarla, implementarla y evaluarla de manera autónoma sin un acompañamiento constante por parte de ningún profesional del Centro. En la reunión que fue posible observar, el profesional entregó la información necesaria para que los profesores pudieran desarrollar sus proyectos y postulaciones de mejor manera, resolvió dudas y consideró pertinente en algunos aspectos realizar recomendaciones y tomar decisiones frente a algunos aspectos, lo que en su auto percepción, también considera construir soluciones y recomendaciones como una práctica recurrente en su quehacer docente, así como considerar las características y necesidades del otro para desempeñar su trabajo. AR decide realizar estos talleres con fines informativos, participa en reuniones de equipo con fines informativos, por lo tanto su contexto laboral está situado en la entrega de información para que los demás tomen esos datos y acuerdos, y trabajen sus propias labores. Es posible determinar que AC se encuentra desplegando un **estilo delegador**, donde traspasa la responsabilidad de las decisiones cotidianas, al trabajar con profesores que manejan sus innovaciones, así como muestran un real interés en lo que están haciendo, , con capaces de trabajar por cuenta propia en un proyecto, bajo escasa supervisión y sin pedir ayuda, y están dispuestos a hacerlo. Considerando la teoría entonces, AC como líder delegador tiene una escasa orientación hacia la tarea y hacia las relaciones, considerando que sus “colaboradores” realizan las tareas solos, no acuden a él, si no es por aspectos urgentes y que él considera relevantes compartir, pero participa de un grupo con el más alto grado nivel de desarrollo en competencia e interés, por ende no se hace necesaria la presencia permanente del líder.

## Profesional N° 4 RC

Tabla N° 16

CITAS DE LA ENTREVISTA.
I. En una primera etapa, había que ejercer un liderazgo un poco menos transformacional de lo que uno quisiera, principalmente porque las condiciones del área exigían que los equipos trabajaran en una sola línea. Luego de la implementación, hubo un tránsito bastante positivo hacia un estilo mucho más centrado en los equipos, en transformar nuestro espacio y nuestras tareas en un proceso en el que todos nos involucrábamos en el diseño e implementación de los procesos. (Entrevista a RC, Pregunta N° 9)
II. Cuando uno acompaña, el liderazgo se ejerce desde un punto de vista de seguridad, es decir, no somos asesores que dicen a otros lo que tienen que hacer, sino que profesionales que generan las condiciones para que las ideas innovadoras de los equipos docentes puedan llevarse a cabo para impactar positivamente en los aprendizajes de sus estudiantes, por ello lideramos orientados a las personas y no a las tareas ni a los resultados en sí mismos. (Entrevista a RC, Pregunta N° 10)
III. Un mal liderazgo pone en situaciones incómodas a todos los actores, por ejemplo, cuando innovas tiendes a salir de tu espacio de confort, sin embargo, el profesor también tiene intereses, también tiene necesidades y también tiene todo el derecho a que le guste o disguste ciertas temáticas o ciertas metodologías, por eso un mal liderazgo deja de lado personas dentro del proceso de innovación. Si sabemos que nuestros estudiantes aprenden mucho mejor con representaciones actorales, y al profesor de ese curso no le gusta actuar o siente que no tiene las herramientas para hacerlo, no podemos obligarlo. (Entrevista a RC, Pregunta N° 12)
IV. Un buen liderazgo buscaría alternativas, de manera que todos los actores involucrados en la innovación puedan sacar y dar lo mejor de sí dentro del proceso. (Entrevista a RC, Pregunta N° 12)
V. Por otro lado, los malos liderazgos proponen a la innovación como una condición que si o si debe llevarse a cabo, con grandilocuencia y con harto bombo, lo que sabemos hasta ahora es que pequeños cambios pueden generar condiciones de aprendizaje efectivo y de calidad multiplicados por mil, por lo que un buen liderazgo lograría identificar en qué momento se hace necesario desplegar un esfuerzo por implementar procesos de innovación metodológica. Un mal líder en cambio haría todo sin pensar en esto. (Entrevista a RC, Pregunta N° 12)

VI. Lideramos transformacionalmente, dando las herramientas a esos profesores para que puedan resolver desafíos docentes cada vez con mayor autonomía. (Entrevista a RC, Pregunta N° 13)

VII. El compromiso con los aprendizajes, con la calidad, la equidad y la inclusión son clave para la innovación, y el trabajo del líder debe ser promover en sus equipos esas ideas, y así puede trabajar con la confianza que esté o no esté presente el líder, sus equipos pueden tomar buenas decisiones en función de un punto de vista en común. (Entrevista a RC, Pregunta N° 21)

RC afirma haber pasado por una etapa donde el liderazgo no era transformacional, debido a las características del trabajo, donde todo era nuevo y debían existir lineamientos establecidos y seguidos al pie de la letra para establecer un trabajo efectivo. Luego, su liderazgo pudo transformarse a lo que él llama centrado en el equipo, donde existe una participación activa de todos los miembros tanto en el diseño como en la implementación de la innovación, incluso considerando al docente en este proceso participativo, ya que afirma ser un líder transformacional, que entrega herramientas para ir generando autonomía en los profesores para que puedan resolver sus propios problemas pedagógicos. RC no habla en primera persona, sino que habla de “lideramos procesos”, es decir considera a su equipo en sus discursos, lo que es poco común en las entrevistas y observaciones realizadas en este estudio. Considera impactar en el aprendizaje como el eje fundamental del trabajo, pero además considera las características del docente, lo que le gusta y lo que no, lo que se condice con su planteamiento de ser un líder orientado a las personas, no a las tareas ni a los resultados solos, no son asesores que imponen, sino que profesionales que facilitan las condiciones para innovar, no pone incómodo al docente, lo que es una característica que según él hace a un buen líder, ya que el mal líder deja de lado la persona, todo con el fin de innovar por innovar. Considera como característica esencial en su liderazgo, la ética, en el sentido de que exista un compromiso con el aprendizaje y que este sea de calidad, con equidad e inclusión, lo cual debe ser compartido a todo el equipo, para que manejen un

lenguaje común y tomen decisiones acorde a esta perspectiva, considerando además que pequeños cambios pueden generar condiciones de aprendizaje efectivo y de calidad, por lo que no es necesario “colapsar” al docente ni al estudiante para innovar en educación superior.

A partir de las observaciones realizadas en el *Shadowing* de 15 horas, RC muestra ser un profesional crítico, cercano al docente y conocedor de la educación. En la mayoría de las observaciones realizadas se pudo ver a un profesional que desplegaba una gama de conocimientos de la educación que favorecían el discurso y el convencimiento del docente o ayudante, según fuera el caso. La utilización del humor por parte del profesional, generaba ambientes de confianza y distensión, donde profesionales y profesores podían tomarse más del tiempo estimado en la reunión para conversar temas más allá del trabajo mismo, por lo que es posible determinar que el profesional establece buenas relaciones interpersonales con los docentes, lo que le permite tener una buena llegada con ellos. Es un profesional que comparte y respeta las diferentes visiones de sus compañeros, sobre todo en reuniones de equipo, donde escuchaba las diversas opiniones que las personas a su cargo podían tener sobre un determinado tema, para en conjunto resolver o establecer cuál es la mejor solución. Como se mencionó anteriormente, conoce aspectos relevantes de educación, como por ejemplo aspectos pedagógicos, lo que le facilita la recomendación de metodología y actividades en aula a los docentes, lo que se ve incrementando aún más con su experiencia como profesor del aula, donde se ven los problemas reales con los estudiantes, lo cual los profesores consideran bastante.

**Desde la perspectiva del liderazgo situacional,** RC se desempeña realizando acompañamiento permanente con docentes y ayudantes, quienes tienen un manejo pleno del contenido de sus asignaturas y tienen experiencia de varios años realizando docencia universitaria en la Facultad donde se encuentra el Centro, así como en otras facultades y carreras. Son docentes que se encuentran en pleno proceso de innovación, traspasando sus asignaturas de presencial a un formato online, siendo acompañados en esto por RC. Es sabido que en algunos casos los docentes y ayudantes muestran resistencia a la

innovación y a los cambios, pues muchos sienten que pueden fracasar en la tarea de llevar a cabo su innovación de manera efectiva. En el caso de estos docentes, la seguridad en sí mismos y la autonomía frente a este proceso debe ser permanentemente reforzada por RC, por medio de reuniones y comunicación constante, con recomendaciones pedagógicas y metodológicas, que finalmente el equipo docente debe desarrollar, pero siempre acompañados por el profesional, ya que él es quien posee la experiencia y el entrenamiento en el aspecto tecnológico donde están siendo “movidas” las asignaturas. Aun así frente a este constante “encantamiento” que el profesional fomenta entre la innovación y el docente, éste último se mantiene trabajando en la innovación, lo que potencia en el profesional el irse moviendo entre diversos estilos de liderazgo ya que potencialmente pueden ser docentes que vayan aumentando su motivación y confianza en sí mismos para comenzar a ser más autónomos en la innovación. Con su equipo de trabajo directo, RC tiene profesionales a cargo, quienes se encuentran en proceso de adaptarse a este acompañamiento para plataformas virtuales, por lo que RC debe ser un líder que los motive permanentemente en sus capacidades, los guíe y fortalezca en ellos la confianza para establecer mayor autonomía en los procesos. Es posible determinar que RC se encuentra desplegando un **estilo persuasivo**, donde instruye, orienta y ayuda, explica decisiones y da oportunidades de participación. Es un estilo que se despliega con personas que poseen competencias en lo que hace, pero les falta interés, no en el sentido de la motivación, sino que de la seguridad en sí mismos frente a la realización de manera exitosa de la tarea, necesitan supervisión y dirección porque todavía son relativamente novatos en el tema, y también necesitan apoyos y elogios para forjarse su autoestima, así como intervenir en las decisiones para restaurar su interés. La teoría establece que según este estilo hay altos grados de comportamiento frente a la tarea y frente a las personas, lo cual es posible de evidenciar frente a la autopercepción que tiene el profesional, donde dentro de sus prácticas más utilizadas se encuentran la consideración de las características y necesidades del otro (orientación a la persona), y la transferencia de conocimientos y habilidades de la disciplina (orientación

a la tarea), la cual es utilizada muchas veces para convencer e instruir a los docentes y compañeros sobre una determinada situación.

## **VI. Discusión y Conclusiones.**

Los desafíos de la educación superior son para nosotros, quienes trabajamos en ello, espacios de mejora continua, de innovación y desarrollo y por sobre todo, de cambio. Muchas de las investigaciones que hoy se llevan a cabo en el campo educativo nos sugieren que la innovación requiere de espacios de trabajo multidimensionales, que incluyen no sólo a los profesores, sino que también a todos nuestros estudiantes, los equipos directivos y sobre todo, profesionales de apoyo que ejerzan una fuerza disciplinar, técnica y pedagógica que logre establecer una relación consciente y significativa entre enseñante y aprendiz. Sobre todo, esto se hace aún más relevante cuando tenemos en cuenta que, a menos que estemos en una Facultad de Educación, todos aquellos actores que ejercen la docencia no tienen una formación en el área. El desafío de los Centros de Apoyo y de los profesionales que participaron en esta investigación es, sin duda alguna, lograr establecer vínculos potentes entre la relevancia de un aprendizaje significativo para todos los estudiantes y el quehacer ético de aquellos profesionales que dedican su trabajo a la docencia.

La principal herramienta de estos profesionales es el rol de liderazgo que ejercen desde sus puestos de trabajo, tarea que llevan a cabo, como vimos, mediante marcadas estrategias y formas de tomar decisiones, comunicarse y dar solución a las problemáticas y desafíos que promueve su trabajo. En ese sentido, podemos aproximarnos a una conclusión final a partir de al menos dos dimensiones de análisis. La primera de ellas, dice relación con los propios objetivos que la autora del presente escrito definió y delimitó, y la segunda, con aquellas proyecciones que se desprenden del trabajo de los profesionales analizados, tanto para otras unidades de apoyo como para otros profesionales que inician su camino en este trabajo.

## **6.1 Sobre las estrategias y discursos.**

Como vimos, los profesionales analizados tienen como principal desafío establecer una vinculación altamente significativa entre las herramientas educativas que entregan y la mejora efectiva de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de sus respectivas Facultades. En ese sentido, los profesionales analizados en esta investigación se centraron principalmente en dos categorías que muestran un alto compromiso por enfrentar el desafío anteriormente descrito, que son los Discursos que provocan reflexión y la Transferencia de conocimientos y habilidades técnicos disciplinares. Estas dos categorías resultan claves a la hora de entender el trabajo de nuestros profesionales, debido a que ambas enriquecen altamente un vínculo entre los aspectos éticos y disciplinares de la educación y el ejercicio docente.

Los profesionales analizados están en un escenario que avanzó progresivamente desde una lógica reproductiva a una reflexiva: sus acciones y consejos tienen una base referencial sólida, lo que hace del trabajo de acompañamiento un espacio de aprendizaje también muy significativo para todos los interlocutores de los profesionales analizados. En esta perspectiva, un centro de apoyo a la docencia con profesionales que ejercen estrategias y discursos centrados en la reflexión y en la transferencia de conocimientos y habilidades marcan un referente sólido y altamente eficiente en el ejercicio de la docencia al interior de esos espacios educativos, ya que promueven no solo acciones reproductivas o metodológicas en serie, sino que fomentan la internalización de la relevancia de una implementación educativa informada por decisiones éticas con un foco en el aprendizaje de todos los estudiantes.

## **6.2 Sobre las decisiones y el plan de acción.**

La innovación educativa requiere no sólo de un componente teórico que sostiene nuestro trabajo, sino que también de elementos que le den forma a la implementación de ésta, a partir de metodologías o actividades pensadas para promover aprendizajes. Uno de estos

elementos dice relación con el accionar dentro del aula, es decir, con las decisiones que se toman en una implementación y el plan que se diseña no sólo para su cumplimiento efectivo, sino que también para su constante monitoreo y evaluación. Los resultados de la investigación sugiere que todos los profesionales analizados centran su trabajo en la categoría Construcción de soluciones, lo que nos lleva a pensar en la alta orientación de éstos con respecto a un plan de acción efectivo, desde el punto de vista educativo, para las problemáticas que plantean las aulas o espacios educativos en los que desarrollan su quehacer.

Todos los profesionales que se analizaron cuentan con una orientación efectiva hacia la construcción de soluciones, y muchos de ellos también tienen resultados asociados a la Resolución cognitiva y emocional de los problemas. Para nuestra investigación, es relevante descubrir en qué medida los profesionales que ejercen como facilitadores de docentes logran establecer una alta orientación a la solución más que a los problemas en sí mismos, porque como veíamos, los procesos de innovación requieren no solo motivación por llevarse a cabo, sino que también suponen un diseño que responda profesional y educativamente a los desafíos metodológicos, técnicos y éticos que surgen durante el proceso. En ese sentido, poner el foco en la resolución hace de todo proceso de innovación un asunto mucho más dinámico y flexible, porque desde su inicio da pie a un camino en el que la construcción e implementación de los procesos de innovación educativa apuntan a dar sentido al desafío de poner por sobre todo el aprendizaje de todos los estudiantes.

### **6.3 Sobre el contraste entre *Shadowing* y Autopercepción de los profesionales analizados.**

Para los objetivos de la presente investigación fue también un elemento relevante analizar y contrastar la percepción de los propios profesionales con respecto a su trabajo, con la observación y análisis hecho por la investigadora. La relevancia de la auto-

percepción de los profesionales adquiere sentido práctico para el análisis en la medida que su visión aporta a la comprensión general de las acciones llevadas a cabo para innovar en la enseñanza y el aprendizaje.

En primer lugar, si bien los resultados no mostraron total coincidencia entre la observación y la auto-percepción de los profesionales, es interesante concluir que, nuevamente, la alta orientación a las decisiones y a la resolución de problemáticas es un elemento de alta coincidencia, tanto entre los profesionales como entre ellos y el análisis de la investigadora. Tanto los profesionales como la investigadora vieron en el trabajo realizado por los primeros un alto sentido orientador en las acciones llevadas a cabo, lo que nos muestra un alto compromiso de los profesionales con la implementación de procesos.

Por otro lado, otro de los aspectos en los que hay coincidencia es en la empatía como una estrategia de acción en el trabajo de los profesionales. Tanto para la investigadora como para ellos mismos, escuchar, usar la información entregada por los interlocutores y profundizar en la búsqueda de ella e incluir a éstos últimos en los procesos de toma de decisiones son estrategias de trabajo muy relevantes. Los profesionales analizados se muestran altamente abiertos a trabajar en conjunto con sus interlocutores, lo que refuerza la idea de algunos ellos en sus entrevistas, en donde se perciben a sí mismos como acompañantes o facilitadores de los procesos de innovación más que asesores. Para nuestros profesionales, su rol no es decir qué es lo que deben hacer sus interlocutores, sino que cimentar un camino para que las decisiones que se toman en conjunto logren un alto nivel de eficiencia en términos de aprendizaje.

#### **6.4 Sobre los estilos de liderazgo.**

Por medio de la presente investigación fue posible analizar los estilos de liderazgo situacional de los profesionales que ejercen sus labores en Centros de Apoyo a la Docencia. Cada profesional se desenvuelve en diferentes contextos, sus seguidores

poseen distintos grados de madurez, por lo tanto los líderes se ven en la obligación de ejercer el estilo de liderazgo situacional adecuado.

El estilo N° 1 del liderazgo situacional “Dirigir”, fue posible observarlo en el caso del profesional N° 1, quien ejerce sus labores directamente con ayudantes de la Facultad donde se encuentra el Centro y tiene a su cargo estudiantes recién egresados o en proceso de egreso, en ambos casos el profesional debe darle los lineamientos y decirles qué hacer, en el sentido de transferir conocimientos y construir soluciones frente a las problemáticas, prácticas más comunes en su quehacer profesional, en cuyo proceso fomenta la participación de ambos grupos, pero gran parte de las decisiones las toma el profesional. Es por lo tanto, un profesional que imparte órdenes específicas y supervisa de cerca el cumplimiento de las tareas

El estilo N° 2 de liderazgo situacional “Persuadir”, se observó presente en el caso del profesional N° 4, quien tiene a su cargo profesores con competencias variables, es decir manejan las materias y contenidos que pasan en el aula, pero se encuentran en proceso de innovación traspasando sus cursos presenciales a formato online, proceso que no manejan ni en la cual poseen experiencia, por lo tanto la competencia, es decir el conocimiento de esa innovación no la poseen y es por eso que necesitan del líder para que los guíe y los oriente. Al no poseer experiencia y conocimiento de la innovación los profesores generan una baja seguridad en sí mismos, por ende el líder manda y controla el cumplimiento de las tareas, pero además explica sus decisiones, pide sugerencias y fomenta los progresos, prácticas que se destacan en la observación de su quehacer por medio de las observaciones de la investigadora. La misma situación se repite con su equipo de trabajo, tiene a cargo profesionales que no tiene tanta experiencia en aspectos tecnológicos como plataformas online, entonces requieren del líder para sentirse seguros y confiados e ir adquiriendo conocimientos de la tarea que deben realizar.

El estilo N° 3 de liderazgo situacional “Participar” se observó en el profesional N° 2, quien tiene a su cargo profesores con experiencia y conocimientos en una respectiva innovación, por lo que se denominan tutores, los que tienen a su cargo a la vez a otros

profesores que se encuentran en proceso de innovación. El profesional por lo tanto, trabaja con docentes que tienen alto grado de competencia pero que requieren refuerzo positivo constante para lograr con éxito las innovaciones, por ende delega y entrega instrucciones de las tareas, una de las prácticas que destaca en su quehacer profesional y que se relaciona completamente con este factor. El profesional además, genera confianza en las capacidades de sus docentes como tutores, por ende el líder facilita y apoya los esfuerzos de los subordinados en orden al cumplimiento de las tareas y comparte con ellos la responsabilidad por la toma de decisiones.

El estilo N° 4 de liderazgo situacional “Delegar” se observó en el profesional N° 3, quien trabaja con profesores con alto grado de competencia e interés, por lo tanto el profesional despliega como líder orientaciones sólo cuando sus seguidores así lo solicitan, ya que las características de éstos últimos no requieren la presencia permanente del líder, pues son autónomos en su actuar. El líder se despliega en un grupo que se encuentra totalmente desarrollado, por lo tanto sus habilidades son desplegadas cuando son requeridas, siendo la característica primordial de su actuar la delegación y traspaso de responsabilidades en sus seguidores.

A modo de conclusión, es posible establecer que se pudo observar el despliegue de los cuatro estilos de liderazgo situacional. Todos los profesionales observados trabajan en Centros que tienen como finalidad potenciar el aprendizaje de los estudiantes, por medio del acompañamiento directo a docentes o ayudantes, según sea el caso, y esta última característica es la que establece la gran diferencia para que los líderes ejerciten su estilo. La teoría indica que el estilo de liderazgo óptimo no existe, lo que se evalúa en el líder es su capacidad de diagnosticar a su equipo y con quienes trabaja directamente, para así determinar cuál es el estilo de liderazgo ideal que debe desplegar en ese determinado contexto, lo cual pudo evidenciarse en los cuatro casos analizado en la presente investigación.

## **6.5 Proyecciones y Consideraciones Finales.**

La presente investigación permite determinar que la gestión no posee fórmulas preestablecidas para que las tareas sean realizadas con éxito en cualquier contexto, por ende es importante que quien lidere procesos de innovación y de acompañamiento en el proceso de enseñanza y aprendizaje aprenda a ser gestor, aprenda a diagnosticar las características de las personas con quienes trabaja para poder así hacer gestión con ellos, desde un foco integrador y no desde la imposición de posturas y tareas para ejercer la innovación.

Los resultados del presente estudio no son representativos de los profesionales que ejercen labores en los Centros de Apoyo a la Docencia, sin embargo son un acercamiento interesante respecto a las prácticas que estos profesionales ejercen y desempeñan en diversos contextos de trabajo universitario.

Este trabajo, finalmente, tiene como pretensión aportar a la investigación educativa ligada al liderazgo en contextos universitarios, espacio educativo que ha sido olvidado, hasta hoy, por los investigadores. Sin afán de dar por sentadas verdades absolutas ni axiomas, cuestión imposible en educación, el presente estudio aporta a dar sentido a un análisis de las personas que ejercen su labor en contextos educativos multidisciplinares, complejos, flexibles y con una alta demanda por enriquecer procesos de aprendizaje para todas y todos nuestros estudiantes.

## VII. Referencias Bibliográficas.

1. Araya, S. (2002) *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127.
2. Argudín, Y. (2007). *Educación basada en competencia*. Recuperado en mayo de 2013 desde <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html>
3. Barrio, J. y Fernández, J. (2010) *Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la educación de adultos*. Revista Complutense de Educación, Vol 21 N° 2 (2010) 365-385.
4. Bartolomé, A. (2008) *Entornos de aprendizaje mixto en educación superior*. RIED V11: 1, 2008, pp 15-51.
5. Bass, B. y Avolio, B. (1994) *Improving organizational effectiveness. Through transformational leadership*. Estados Unidos: Sage Publications.
6. Blanchard, K., Zigarmi, P. y Zigarmi, D. (1987) *El líder ejecutivo al minuto*. Ediciones Grijalbo SA, Barcelona, España.
7. Bolívar, A. (2007). *La planificación por competencias en la reforma de Bolonia de la educación superior: un análisis crítico*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, v.9, n. esp., p.68-94.
8. Bolívar – Botía, A. (2010) *¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos?* Revisión de la investigación y propuesta. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (5) 79-106.

9. Cowan, B. (1994). *La formación del "Staff": La clave para la gestión efectiva del cambio en las instituciones de educación superior*. Faculty of Education and Community Studies The University of Reading. Enseñanza, Vol. XII (1994) pp. 277-289
  
10. CPEIP (2013) *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado en agosto de 2013 desde [http://www.cpeip.cl/index2.php?id\\_portal=41&id\\_seccion=3119&id\\_contenido=12388](http://www.cpeip.cl/index2.php?id_portal=41&id_seccion=3119&id_contenido=12388)
  
11. De la Puente, P. (1994) *El humor, clave para la enseñanza de la expresión oral en los últimos niveles de la educación primaria*. AULA Vol VI, 1994 pág. 181-188.
  
12. Digital Education Revolution (2009) *A Guide to Shadowing*. Commonwealth, Australia.
  
13. Domínguez, E. (2003) *Capítulo IV Interacción comunicativa y otras estrategias del discurso*. Análisis del Discurso Docente. UANL, México.
  
14. Earley, P. (2012) *Observation Methods: Learning about leadership practice through shadowing*. London Centre for Leadership for Learning, University of London, Institute of Education. ECPS Journal-6/2012.
  
15. Fernández, E. y Bernasconi, A. (2012) *Elementos conceptuales para el análisis organizacional de universidades en contextos de mercado*. Revista Innovar 22(46), 87-98.

16. Fernández, J. y Cubo, S. (2011) *Modelos de competencia de los estudiantes universitarios en las plataformas virtuales: un estudio de percepción de rol y satisfacción*. Campo Abierto Vol 30 N° 1 pp 37-62, 2011.
17. Gallart, M., Jacinto, C. (1995) *Competencias laborales: tema clave en la articulación educación-trabajo*. Boletín de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, CIID-CENEP, Año 6 N°2. Buenos Aires, Argentina.
18. Garvanzo, G. y Orozco, V. (2010) *Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos*. Revista Educación 34(1), 15-29. Recuperado en agosto de 2014 desde <http://latindex.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/495>
19. Gómez, A. (2014) *Experiencia en un colegio de educación primaria en Finlandia*. Publicaciones Didácticas N° 51, octubre 2014.
20. Gómez, M. (2002) *La educación en la teoría crítica: Max Horkheimer y Theodor W. Adorno*. Recuperado en agosto de 2013 desde <http://www.utp.edu.co/~humanas/revistas/revistas/rev24/gomez.htm>
21. González, V. (2002) *¿Qué significa ser un profesional competente? Reflexiones desde una perspectiva psicológica*. Revista Cubana de Educación Superior. Vol. XXII No.1. 2002, pp. 45-53.
22. Guzmán, J. (2013) *Fostering Teaching Quality in Chilean Universities. A Dissertation in Higher Education Management*. Presentado en la Facultad de la Universidad de Pennsylvania para optar por el Grado de Doctor en Educación.

23. Hernández R., Fernández C. y Baptista P. (2003) *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
24. Jones, A., Willis, S., MCardle, P., y O'Neill, P. (2014) *Learning the house officer role: reflections on the value of shadowing a PRHO*. School of Medicine, University of Manchester, UK. *Medical Teacher*, Vol. 28, No. 3, 2006, pp. 291–293.
25. Larsson, M., y Lundholm, S. (2013) *Talking work in a bank: a study of organizing properties of leadership in work interactions*. *Human relations* 66(8) 1101–1129
26. Leithwood, K. (2009) *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la Investigación*. Chile: Salesianos.
27. Marhuenda, F. (2003) *La formación práctica en el aprendizaje profesional o el aprendizaje experiencial en la formación profesional. Formación y Orientación Profesional: de la escuela al trabajo en el siglo XXI*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universitat de Valencia (Pendiente de publicación)
28. Martínez, S. (2013) *El reforzamiento positivo como estrategia motivacional en el aula de educación primaria. Propuesta didáctica*. Trabajo fin de grado de Educación Primaria. Universidad de Valladolid, España.
29. McCaffery P. (2010) *The Higher education Manager's Handbook*. Estados Unidos: Routledge Falmer.

30. McDonald, S. (2005) *Studying actions in context: a qualitative shadowing method for organizational research*. *Qualitative Research* 2005 5: 455.
31. Meyerson, D. (1989) *Análisis de “La Organización de la hipocresía: Discurso, decisiones y acciones en las Organizaciones de Nils Brunsson”*. Nueva York: Wiley, 1989. Recuperado en septiembre de 2014 desde <http://web.a.ebscohost.com.ezproxy.puc.cl/ehost/detail/detail?sid=f79042e7-d2b7-4484-a4d8-206ffcc90737%40sessionmgr4002&vid=2&hid=4206&bdata=Jmxhbmc9ZXMmc2l0ZT1laG9zdC1saXZl#db=poh&AN=9105061999>
32. Naranjo, M. (2009) *Motivación: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*. *Revista Educación* 33(2) 2009
33. Neumerski, C. (2013) *Rethinking Instructional Leadership, a Review: What Do We know About Principal, Teacher, and Coach Instructional Leadership, and Where Should We Go From Here?* *Educational Administration Quarterly* 2013 49: 310.
34. OCDE y Banco Mundial (2009) *La Educación Superior en Chile. Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Ministerio de Educación, Chile.
35. Osses, S. y Jaramillo, S. (2008) *Metacognición: Un camino para aprender a aprender*. *Estudios Pedagógicos, Ensayos XXXIV N° 1*: 187-197, 2008.
36. Pérez, G y Brescia, G. (2008) *La matriz insonora del cambio educativo*. REXE: “Revista de Estudios y Experiencias en Educación”. UCSC. Número 13.

37. Pey, R. y Chauriye, S. (2012) *Proceso de innovación curricular en las universidades del Consejo de Rectores*. Innovación Curricular en las Universidades del Consejo de Rectores.
38. Pey, R., Durán, F. y Jorquera, P. (2013) *Análisis y recomendaciones del proceso de innovación curricular en las Universidades del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CRUCH)*.
39. Pinto, V., Galdames, S. y Rodríguez, S. (2010) *Aprendizajes y desafíos para la formación de líderes intermedios de organizaciones educativas*. Psicoperspectivas, 9 (2), 136-157. Recuperado en agosto de 2014 desde <http://www.psicoperspectivas.cl>
40. Reta, V. (2009) *Las formas de organización del trabajo y su incidencia en el campo educativo*. Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis – Argentina. Año X N° 1 (19/2009) pp 119-137.
41. Rizo, M. (2007) *Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas*. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação.
42. Roan, A., y Rooney, D. (2014) *Shadowing Experiences and the extensión of communities of practice: a case study of women education managers*. Management Learning, Sage Publications, London. Vol 37(4) 433-454.
43. Robinson, V., Lloyd, C. y Rowe, K. (2008) *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. Educational Administration Quarterly 2008 44:635.

44. Roiz, M. (2002) *Técnicas modernas de persuasión*. Recuperado en septiembre de 2014 desde <http://www.mailxmail.com/curso-tecnicas-modernas-persuasion>
45. Ruiz Olabuénaga, J. (2003) *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto. San Sebastián.
46. Salamanca, A. y Martín-Crespo, C. (2007) *El muestro en la investigación cualitativa*. Nure Revista Científica N° 27. Madrid.
47. Sánchez, E. y Rodríguez, A. (2010) *40 Años de la teoría del liderazgo situacional: una revisión*. Revista Latinoamericana de Psicología Volumen 42 No 1 pp. 29-39 2010
48. Supovitz, J., Sirinides, P. y May, H. (2010). *How Principals and Peers Influence Teaching and Learning*. Educational Administration Quarterly 2010 46: 31.
49. Unesco (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Recuperado en julio de 2014 desde [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)
50. Villasmil, P. (2004) *Las interacciones comunicativas entre profesores y alumnos el marco de la enseñanza*.
51. Yukl, G. (1994) *Leadership in Organizations*. Estados Unidos: Prentice-Hall.

52. Zabalza, M. (2000) *El papel de los departamentos universitarios en la mejora de la calidad de la docencia*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 38, agosto 2000, pp 47-66.

## VIII. ANEXOS.

### 8.1. Tabla Resumen de *Shadowing*.

A continuación la Tabla que detalla las Categorías y Sub-Categorías analizadas por medio del *Shadowing*.

Tabla N° 17: Categorías y Subcategorías.

N° Sub-Categoría	Nombre Categoría: ESTRATEGIAS Y DISCURSOS
1	Uso de información cultural y social
2	Estrategia persuasiva que fomenta relaciones de poder
3	Estrategia persuasiva que fomenta la reproducción ideológica y asimilación del oyente
4	Estrategia persuasiva que fomenta resistencia del oyente
5	Estrategia persuasiva que fomenta asimilación del oyente
6	Rituales de cortesía para llamar la atención
7	Rituales de cortesía para solicitar permiso
8	Rituales de cortesía para atenuar una posible amenaza
9	Uso de preguntas para captar la atención
10	Uso de preguntas para promover respuestas y participación
11	Uso de preguntas para evaluar avances
12	Uso de referencias

13	Consideraciones de las necesidades y características del oyente
14	Discursos que provocan reflexión
15	Transferencia de conocimientos y habilidades técnico-disciplinares
16	Transferencia de actitudes y valores de la disciplina
17	Utilización del Humor como estrategia en la interacción
18	Utilización del Refuerzo Positivo
19	Utilización de Ejemplos o Casos
<b>N° Sub-Categoría</b>	<b>Nombre Categoría</b>
I	Construcción del espacio problemático
II	Construcción de soluciones
III	Supervisión y evaluación del proceso
IV	Resolución cognitiva conjunta del problema (solución del problema)
V	Resolución emocional conjunta del problema (relación de trabajo)
VI	Delegación de Tareas o Entrega de instrucciones para la realización de una tarea

A Continuación, se presentará una Tabla que resume los Resultados obtenidos a través del *Shadowing*.

### **8.1.1. Profesional N° 1 AR**

Total de horas: 15 horas y 50 minutos.

Tabla N° 18

Categorías	Sub-categorías	Nº Repeticiones
Estrategias y discursos	1	3
	2	2
	3	12
	4	0
	5	3
	6	1
	7	0
	8	1
	9	3
	10	9
	11	6
	12	1
	13	14
	14	16
	15	29
	16	12

	17	8
	18	7
	19	5
Decisiones y plan de acción	I	1
	II	17
	III	1
	IV	19
	V	3
	VI	7

A continuación se detallan ejemplos que complementan los entregados en el análisis de la presente investigación:

Tabla N° 19

<b>RESULTADOS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	14	16
<b>Ejemplos</b>		
<p>En mis años de estudio me hubiera gustado tener más procesos evaluativos de este tipo, más procesos reflexivos. Hay contenidos que me hubiera gustado retener, y considero que no los recuerdo significativamente y eso es importante porque la reflexión sobre nuestros aprendizajes, constituye un avance en lo que nosotros podemos ir desarrollando y no sólo en términos de lo que ustedes van a hacer como auxiliares en el contexto de sus clases o como ayudantes, sino también desarrollándose para el futuro laboral. Muchos de los temas los van a continuar utilizando en el futuro laboral, en este</p>		

<p>sentido, los queremos invitar a compartir sus experiencias, su propia evaluación sobre este taller, qué es lo que se llevan, qué aprendieron. (<i>Shadowing</i> N° 7, Taller para Auxiliares y Ayudantes).</p>		
<p>AR: Yo también estoy de acuerdo, esto es un barniz, una pincelada con el propósito de despertar el hambre por más, sin caer en la idea que nunca es suficiente o que nunca somos perfectos, pensar en la idea de que siempre como profesor tenemos que tener presente que nunca dejamos de aprender y no sólo de conocimiento, sino en cómo puedo avanzar en mi desarrollo profesional, en ser humilde al recibir críticas, receptivo con respecto a lo que le pasa al otro, ir puliendo nuestras propias habilidades, eso es ir avanzado, cuando uno cae en lo otro, es que hay un problema. (<i>Shadowing</i> N° 7, Taller para Auxiliares y Ayudantes).</p>		
<p>Ah que bueno, están haciendo participar a los estudiantes en evaluación, <i>DCL</i> (risas) ¿Qué hacemos con estas clases masivas? ¿Achicar cursos? No hay salas... que los auxiliares se hagan cargo de ocho estudiantes y sus aprendizajes... no sé, les digo que le den una vuelta. (<i>Shadowing</i> N° 3, Taller para Auxiliares y Ayudantes).</p>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	15	26
Ejemplos		
<p>Exacto, yo creo que ahí hay una cosa estratégica clave, también en el diseño nosotros podemos priorizar y cambiar de orden ciertas actividades claves, por ejemplo, yo jamás si quiero hacer una actividad clave para entender un concepto, jamás la voy a hacer al principio, la hago de la mitad en adelante, porque me aseguro que la cantidad de gente que esté sea la mayor parte, pero eso no significa que no vaya a hacer nada en la primera parte. (<i>Shadowing</i> N° 5, Taller para Auxiliares y Ayudantes).</p>		
<p>AR: Lo que me pidieron básicamente es que hablara sobre lo que había sido el trabajo de auxiliares y ayudantes el año 2014, entonces cómo yo puedo sintetizar eso es a través de tres palabras que considero esenciales, una es compromiso, otra es aprendizaje y la otra es pasión por enseñar (<i>Shadowing</i> N° 9, Certificación de Ayudantes y Auxiliares primavera 2014).</p>		
<p>Luego viene el tema de los aprendizajes como segundo lugar, y ahí las grandes cosas son primero entender la diversidad en el aula, los distintos estilos de aprendizaje a los cuales tienen que responder de alguna manera, está el tema del rol del auxiliar y ayudante, buenas y malas prácticas, también aprendimos sobre planificación, metodologías activas, evaluación, feedback y las competencias transversales y aquí quiero referirme sobre todo al tema de la comunicación y empatía y el tema de cómo proyectamos estas competencias en un futuro profesional, no sólo enseñar a cómo hacer clases, sino como a ser un buen profesional. (<i>Shadowing</i> N° 9, Certificación de Ayudantes y Auxiliares primavera 2014).</p>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>

Decisiones y plan de acción	II	17
<b>Ejemplos</b>		
<p><i>DA: ¿Y dónde están los estilos de aprendizaje? AR: Aquí en la semana 8... después tendríamos planificación. DA: Me preocupan las holguras. AR: Lo vemos después, primero peguemos todos los temas y de ahí lo podemos mover aprovechando estas maravillas de post-it, que son movibles. DA: Ya. (Shadowing N° 6, Reunión de planificación con asistente del centro).</i></p>		
<p><i>AR: Te comento además, que estamos coordinando la sesión intensiva de enero, donde van a ser 12 horas, y se le va a sumar 3 de expresión corporal y manejo de voz, la cual será guiada por una actriz, entonces nos quedarían 15 horas, que probablemente sean divididas en 5, 5, y 5 en tres días, del 6 al 8 de enero (Shadowing N° 8, Reunión planificación ceremonia entrega certificación de ayudantes y auxiliares).</i></p>		
<p><i>DA Claro, podría ser como un resumen de la unidad, las buenas prácticas resumen todo lo que utilizaste o cómo se concretan esas cosas en la práctica. AR Entonces en la semana 3, sería buenas prácticas concretas en aula. Resumen unidad 1 y en la semana 7, buenas prácticas en aula y resumen unidad 2. (Shadowing N° 6, Reunión de planificación con asistente del centro)</i></p>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Decisiones y plan de acción	IV	19
<b>Ejemplos</b>		
<p><i>Ahora, no sé qué les gustaría a ustedes desde la perspectiva de auxiliares que debiéramos rescatar, algo que debiéramos hacer, una actividad. (Shadowing N° 4, Reunión para Diseño de Talleres de Auxiliares próximo semestre).</i></p>		
<p><i>AR: No, vamos a mostrar el video. En algún momento pensé en usar power point, pero después el riesgo de usar eso, es que va a ser difícil mostrar toda la diversidad de talleres, o sea puede marear, porque yo pensaba usar la estructura del último taller, pero ese no es representativo de todos los talleres que hemos hecho o puede sonarles a muchos como “pucha, no hablaron del taller donde participé yo”, entonces más bien hablarlo en términos generales. Si es que no fuera así, estarían las imágenes, lo que estaba pensando es que las imágenes que está haciendo CA para el momento del café, perfectamente las podemos usar de inicio, antes de que KA empiece a hablar, podemos bajar las luces, ponemos esa secuencia de imágenes y luego habla KA, entonces sirve como para que todos se queden en silencio. (Shadowing N° 8, Reunión planificación ceremonia entrega certificación de ayudantes y auxiliares).</i></p>		

### 8.1.2. Profesional N° 2 XO

Total de horas: 7 horas y 10 minutos.

Tabla N° 20

Categorías	Sub-categorías	N° Repeticiones
Estrategias y discursos	1	0
	2	1
	3	2
	4	0
	5	7
	6	10
	7	0
	8	1
	9	2
	10	5
	11	4
	12	0
	13	7
	14	2
	15	14
	16	1

	17	6
	18	2
	19	3
Decisiones y plan de acción	I	3
	II	23
	III	1
	IV	12
	V	6
	VI	10

A continuación se detallan ejemplos que complementan los entregados en el análisis de la presente investigación:

Tabla N° 21

<b>RESULTADOS</b>		
Categoría	Subcategoría	N° Resultados
Estrategias y discursos	6	10
Ejemplos		
TE, aprovéchame... ¿Qué más? (Shadowing N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).		
Pero ordénense primero. (Shadowing N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).		
Importante, hay una profe que siempre entra y mira, pero no ha interactuado, porque nunca nadie le ha dado insumos para hacerlo. (Shadowing N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).		

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Estrategias y discursos	15	14
<b>Ejemplos</b>		
<p><i>TE: Quiero hipervincular. XO: Perfecto, hagámoslo en este mismo computador. TE: ¿Cómo lo hago cuando tengo que ir para atrás? XO: Es lo mismo pero al revés (muestra el paso a paso en el computador) TE: No, lo estás haciendo muy rápido. XO vuelve a mostrar el paso a paso pero más lento esta vez. ( N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería)Shadowing.</i></p>		
<p>Para eso tienen la rúbrica, puede autoevaluarse y ustedes lo retroalimentan con la misma herramienta. (Shadowing N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).</p>		
<p>XO mostrando su iPad a todos: Miren como se ve, pueden poner correcto, incorrecto, nota, retroalimentación y una carita. <i>Los profesores comentan “Que entrete” “Que bueno eso”</i> XO: ese formato les sirve para los informes y tareas que tienen pensado, pueden hacer retroalimentaciones rápidas... pueden dar tiempos y fechas. (Shadowing N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).</p>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Decisiones y plan de acción	II	23
<b>Ejemplos</b>		
<p>Lo que yo hice ahora es que las dejé trabajar tres semanas solas y ahora se retoma el trabajo para ver los avances. (Shadowing N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).</p>		
<p><i>TE: ¿Por qué no se contrata a alguien más tecnológico, como un diagramador? Alguien que edite... uno sabe lo que sabe y se dedica a eso. XO: No tenemos capacidad de contratar a nadie, queremos instalar la capacidad en ustedes, no queremos que sean expertos técnicos. Si tienen problemas, ustedes saben que no hay que preocuparse, porque todo se va resolviendo, buscando las ayudas adecuadas. Yo las ayudo en lo que se y si no, busco la ayuda necesaria. (Shadowing N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).</i></p>		
<p>Lo que podemos hacer es que un día de la semana del 21 se trabaja en... como ya van a tener una revisión de mi parte de este pre artículo... ese ya debiesen tenerlo corregido para ese entonces, y en esa ocasión lo que podemos hacer es que lo lean cruzadamente y que cada uno corrija ahí mismo ¿Me explico o no? Siempre trabajen pensando que están escribiendo el artículo y en ese día que nos juntemos, se sientan a pensar en el poster. Entonces (hablándole a TPER) es que aquí vamos a necesitar tu ayuda, que nos ayudes con las características del artículo y <i>tips</i> para escribir. (Shadowing N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).</p>		

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Decisiones y plan de acción	IV	12
Ejemplos		
<p><i>TO: Hagamos un catastro mejor. XO: Eso... pero eso va a requerir que ustedes se sienten a ver cómo funciona la plataforma. Pedirles que en un google doc vayan llenando los estudiantes, la información requerida. (Shadowing N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).</i></p>		
<p><i>XO muestra con su iPad a O3 los pasos para llegar a lo que necesita. O3 afirma “¡por fin entendí!”, se para de su asiento y va a ayudar a E4 que no entendía. (Shadowing N° 11, Trabajo con tutor y profesores de carrera odontología).</i></p>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Decisiones y plan de acción	VI	10
Ejemplos		
<p><i>Ok, entonces quedamos con estos acuerdos, las referencias, pilotaje en el examen OSKI... sería ideal que lo tuvieran listo en noviembre para probarlo entre pares, una primera prueba de usuario y para probar subirlos a moodle y que funcione realmente, porque no quiero que les pase algo y que no funcione el “día D”. (Shadowing N° 10, Trabajo con tutora y profesoras de Enfermería).</i></p>		
<p><i>Pero la idea es que se colaboren entre sí, porque hay proyectos súper similares aquí en esta mesa hay cuatro personas que están trabajando en proyectos asociados a tecleras, cinco que están asociados a proyectos con tecnología y falta que lleguen dos. (Shadowing N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).</i></p>		
<p><i>Entonces la idea es generar una pauta de cómo escribir el artículo y hacer estas revisiones colectivas para que se entienda lo que se va a exponer. (Shadowing N° 12, Almuerzo con tutores de innovación metodológica).</i></p>		

### 8.1.3. Profesional N° 3 AC

Total de horas: 8 horas.

Tabla N° 22

<b>Categorías</b>	<b>Sub-categorías</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	1	0

	2	0
	3	1
	4	0
	5	0
	6	1
	7	0
	8	0
	9	0
	10	5
	11	0
	12	0
	13	0
	14	0
	15	27
	16	0
	17	0
	18	0

	19	14
Decisiones y plan de acción	I	0
	II	7
	III	0
	IV	1
	V	0
	VI	1

A continuación se detallan ejemplos que complementan los entregados en el análisis de la presente investigación:

Tabla N° 23

<b>RESULTADOS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	10	5
Ejemplos		
AC: ¿Qué onda DJ de algo de los resultados que se habían presentado? AB: Ah ¿Un mail que me mandó? AC: No sé, es que me preguntó eso mismo y que te lo iba a preguntar a ti. (Shadowing N° 14, Reunión de Equipo).		
AC: ¿Cuento respecto de los cierres que hicimos o no? AB (la mira y ríe): ¿Cuento los problemas o no cuento los problemas? (risas de todos) (Shadowing N° 14, Reunión de Equipo).		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	15	27
Ejemplos		
La elaboración de las bases ha ido cambiando desde el año 2012 en adelante, por eso decimos que la elaboración de estos proyectos responde a un contexto determinado, los		

fondos existen hace más de 10 años y por ejemplo, el 2005 donde se dio el inicio de la incorporación de competencias a las asignaturas, los fondos estaban muy relacionados con eso, ahora que tenemos un modelo mixto curricular está primando el tema de la innovación, la relación entre carreras y facultades, y se le ha dado una buena mirada a los proyectos que vamos a ir viendo. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).

Acá hay una definición de indicadores, lo principal es que se trata de *caracterizar dentro de algún orden sistémico y en algún instante un objeto particular de análisis en la perspectiva de una instancia evaluadora determinada*, dentro de algún orden sistémico y en algún instante, estamos dentro de un contexto de carrera, lo vamos a hacer en un semestre determinado con tal número de estudiantes que abarca la cobertura, objetivo particular de análisis, podría ser como aportar al desarrollo de ciertas competencias y la perspectiva de una instancia evaluadora determinada lo que ustedes han definido para estos objetivos en concreto. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).

*Profesor7: ¿Cuáles son los proyectos que han sido rechazados? ¿Qué tipo de proyectos son los que se aceptan?* AC: El detalle (ríe)... *Profesor7: es para tener una idea porque...* AC: Yo les decía que se presentan hartos manuales, libros, medios tecnológicos ahora que se han incorporado al icursos que es la plataforma en marcha, sitios web y esas son las modalidades que se han presentado, y por qué aprueban o no, tiene que ver con esos criterios que presenté y básicamente con la coherencia interna que tiene, puede haber un proyecto muy bien justificado, pero se cae en el producto o puede haber un proyecto que los objetivos son estas actividades que decíamos, que la justificación no está tan bien, etc., pero sobre todo en el tema de los objetivos es donde más se ha fallado. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Repeticiones</b>
Estrategias y discursos	19	14

**Ejemplos**

Por ejemplo, psicología el año pasado presentó unas cápsulas de apoyo pedagógico para pasar ciertos temas de psicología social, entonces ese no es un manual, tampoco es un libro, tampoco es apoyo tecnológico, sino que son cápsulas entre ellas como carpetas de guía de trabajo para profesores y estudiantes, tenía recursos de video, propuestas de evaluación, etc. Diseño hizo también una vez un compendio que era un libro para los estudiantes que venían ingresando al primer año, una introducción al diseño, que tampoco era un manual, era un cuaderno por ambos lados. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).

Por ejemplo si ustedes están proponiendo un proyecto que está pasando por una malla, que la vigencia fue hasta el 2014 y ahora viene una nueva malla, ahí hay un escenario organizacional que en verdad va a generar problemas para ponerle buena puntuación a este criterio, hay que estar bien atento a lo que se está generando en las carreras.

(Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).		
Ayer yo tuve esta misma charla en Concepción y un profesor de odontología preguntaba qué pasa con un implemento tecnológico que ellos usan, pero que es desechable, es como para facilitar ciertos procesos que ellos hacen, pero lo ocupan una sola vez con un solo paciente, eso no es equipo, eso también puede estar considerado dentro de las cosas específicas que se requieren para el proyecto. (Reunión N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).		
Categoría	Subcategoría	N° Repeticiones
Decisiones y plan de acción	II	7
Ejemplos		
Así también, le comentan que en los póster que revisaron, no aparece el nombre de algunos profesores que participaron en la experiencia y AC les comenta “eso es algo a considerar y es muy importante que me lo digan, porque para una próxima ceremonia hay que enviar los posters antes de su impresión para la revisión final por parte de la carrera y de los que han participado”. (Shadowing N° 13, Ceremonia Premiación Profesores Innovadores).		
<i>Profesor9: Una pregunta, si tú haces esa distinción ¿Cuáles serían los objetivos específicos entonces? AC: Vamos a ver ejemplos de objetivos específicos que se han generado ¿ya? Profesor9: Ya.</i> (Shadowing N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).		
<i>Profesor18: ¿Y antes de la presentación final tú también estás abierta a juntarnos? AC: Sí, ahí vamos viendo los límites, ya que no puedo ser juez y parte en esto, yo quisiera tener una comisión, pero no es así.</i> (Shadowing N° 15, Reunión informativa para profesores sobre Fondos de Desarrollo de la Docencia).		

#### 8.1.4. Profesional N° 4 RC

Total de horas: 15 horas.

Tabla N° 24

Categorías	Sub-categorías	N° Repeticiones
Estrategias y discursos	1	1
	2	0

	3	39
	4	0
	5	6
	6	6
	7	0
	8	2
	9	0
	10	6
	11	7
	12	0
	13	27
	14	28
	15	63
	16	1
	17	13
	18	8
	19	21

Decisiones y plan de acción	I	22
	II	90
	III	21
	IV	24
	V	3
	VI	8

A continuación se detallan ejemplos que complementan los entregados en el análisis de la presente investigación:

Tabla N° 25

<b>RESULTADOS</b>		
<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Estrategias y discursos	3	39
Ejemplos		
<p>CM: Claro a veces uno aprende más. AR: Y ahí tu puedes ver el error como algo positivo y tratar de cambiar el enfoque y eso ya va a depender no del ámbito... sino de tu... RC: Y eso es lo bueno, que tienes toda esta información disponible para ti, por estudiante. (Shadowing N° 18, Reunión con profesora de Facultad de Derecho)</p>		
<p>Yo entiendo lo que tú me quieres decir pero como que no aplica acá, ¿sabes dónde aplica? En una actividad <i>bacan</i> claro ahí tu puedes generar, en un <i>cmap</i> es relevante el concepto porque tienes que partir de alguna parte, tienes que ser capaz de desmenuzarlo para explicarlo en su máxima expresión, pero acá no tiene sentido explicar el concepto porque el concepto se explica solo, o sea tu partiste de una base que el concepto ya es... (Shadowing N° 23, Reunión de Equipo Online)</p>		
<p>Esta <i>cuestión</i> es una declaración importante, porque es con lo que se quiere promover. Acuérdate que este es un tema importante que quiero empezar a integrar, se acuerdan que hemos estado teniendo reuniones con “programa de innovación”, con la BH con respecto al modelo de acompañamiento, el objetivo de esas reuniones es que en algún momento podamos llegar a un modelo único de acompañamiento y ese modelo está</p>		

centrado el protagonismo siempre es el profe, por lo tanto desde ya estas declaraciones tienen que ser por ejemplo ahí: “realizado por los docentes con el apoyo del centro”. Así como súper en segundo plano el área, siempre hablando de que básicamente, es él quien hace las cosas y nosotros vamos atrás así como a afirmar un poco y después chao. (Shadowing N° 23, Reunión de Equipo Online)

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Estrategias y discursos	14	28

#### Ejemplos

Vienen varios desafíos importantes en términos, bueno en términos de *Tics*, pero sobretodo en términos de trabajo, porque una de las cosas que se dieron cuenta allá es que el trabajo era mucho más eficiente porque los profes allá se inscriben para trabajar con los centros, entonces ellos quieren de a poco ir logrando eso. Yo lo veo súper difícil en el área de innovación directa con los profesores, pero para nosotros lo veo súper factible, porque si nosotros logramos vender los cursos online, así como “descarga de infraestructura”, “trabaja mucho menos tiempo” porque haces una vez el curso y luego lo puedes replicar varias veces solo con algunos ajustes. Con todas estas ventajas, te aseguro podemos llegar a tener así como profes que se inscriban para trabajar para transformar sus cursos en línea. (Shadowing N° 17, Reunión de Equipo Online)

Ahora yo creo que tenemos que discutir dos cosas, la tercera línea dice: “que permite promover una mayor participación de los estudiantes en la facultad”, ¿es ese el objetivo? ¿Eso es lo que pretende promover el programa? Mi opción es no poner eso. *AR: Ya, así quedaría.* *RC: Porque mira, porque lo que quiera promover no lo vamos a decidir nosotros, lo va a decidir el profe de ahora en adelante con el modelo nuevo. Si el profesor no quiere participación y quiere que no participen tanto y se callen.* *AR: Mas control de la...* *RC: Claro, nosotros podemos darle los lineamientos así como: “Profe, siempre es bueno que participen más” pero puede que no le interese y que tenga otros objetivos. Entonces que ese objetivo ese dejémoselo al profe. Nosotros damos claras directrices para que sirve, para que cosas sirve, ahora como lo vamos a utilizar y para que lo vamos a utilizar eso va a ser una decisión que no vamos a tomar nosotros* (Shadowing N° 23, Reunión de Equipo Online)

<b>Categoría</b>	<b>Subcategoría</b>	<b>N° Resultados</b>
Estrategias y discursos	15	63

#### Ejemplos

No, porque internalizar es una cosa cognitiva es como meter, la internalización o sea, requiere otros... o sea la internalización como concepto cognitivo es el proceso donde tu agarras una estructura que esta y la cruzas con otra y logras una internalización que es una interpretación, interpretación cerebral, una cosa neural. La movilización es un concepto (Shadowing N° 23, Reunión de Equipo Online)

*Profesor: ¿Qué hago yo con eso? Hay algunos estudiantes que no están ni ahí.* *RC:*

Hay que considerar profe, los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes, pareciera que no están ni ahí, pero aprenden igual, aprenden de manera distinta, por eso a veces es importante hacer un esfuerzo para hacer un aula más motivante, ocupar diversas estrategias, por ejemplo, esos que veían el video “usted dígame tal cosa”, hincharlo y no darle espacio para que se vaya a otro lado... y desde la participación, que esa ansiedad de los estudiantes se ocupe a favor suyo (Shadowing N° 16, Reunión de retroalimentación de observación de una clase con profesor de la facultad)

Categoría	Subcategoría	N° Resultados
Decisiones y plan de acción	II	90

**Ejemplos**

*Profesor: Ya, entonces lo que ustedes me sugieren es apoyarme más con tecleras. RC: Le sugerimos utilizar tecleras, por ejemplo, puede partir la clase y le dice a los estudiantes que hay cuatro, cinco enunciados y les pregunta ¿Cuál resume mejor la clase anterior?, entonces los chicos votan, luego usted puede ver cuál es la alternativa que dio más votos y ahí usted puede tomarse los primeros diez minutos de la clase para dar ese mismo contexto que usted estaba haciendo en el resumen, pero aquí usted lo delega. Profesor: Y me salto esta parte que hago yo. RC: Claro (Shadowing N° 16, Reunión de retroalimentación de observación de una clase con profesor de la facultad)*

*CM: ¿Qué me debería yo llevar de tarea para pensar? RC: Bueno nosotros te vamos a plantear una propuesta, estamos empezando ya a trabajar con una persona de otra facultad que OJ nos está gestionando eso, que es como ya el programador que se va a encargar de hacer la aplicación, o sea ¡hacerla! entonces cuando esa persona esté lista, él nos va a decir así como los requerimientos, él tiene sus requerimientos técnicos y eso lo arreglas, pero él nos va a decir: Yo para la aplicación necesito tal y tales cosas, me imagino yo que no es muy lejano a lo que nosotros estamos desarrollando ahora porque no creo que necesite más información, quizás él va a necesitar por ejemplo ya como van a ser los personajes, entonces ahí le vamos a mandar una fotito como algo así. AR: Las situaciones, como van a describirlas. RC: Claro, pero esas ya van a ser decisiones técnicas que van a tener que ya, va a ser como una plantilla, una especie de... imagínate un power point digamos así como, que fondito le ponemos, ese tipo de decisiones que... pero yo creo que por ahora la definición es: Nosotros te vamos a generar una propuesta con esto que nos estas contando.(Shadowing N° 18, Reunión con profesora de Facultad de Derecho)*

En el curso de Excel como se cambió de profe lo más probable es que haya pega, en el curso de CT, como te decía, hay... yo tomé esa decisión de... lo hablé con él... en algún momento y yo le dije es que no hay manera no puede haber un video donde no se entienda lo que dice el profe, para mí eso es irrisorio, ¿cachai? Esta el nombre del área, está el nombre del Centro, de este profe, entonces hay muchas cosas en juego como para dejar algo así (Shadowing N° 25, Reunión con profesional MR, del área Audiovisual del Centro)

Entonces este curso es la tercera versión y hemos rescatado varios aprendizaje, entre

ellos tener un bloque y en segundo lugar y para nosotros más relevante, las horas presenciales, no es obligatorio pero la recomendación y lo que siempre tratamos de fomentar es que siempre sean al menos tres clases, es decir la de inicio sí o sí, porque cuando no se hizo costaba un mes y medio que se *enchufaran* en los cursos, todos eso se soluciona el primer día dejando las reglas claras el día uno. Hemos hechos cambios con respecto al ingreso, lo ideal es que esa clase quede ultra cerrado, porque cuentas claras conservan la amistad. La idea es hacer también el de cierre y entremedio también un hito, no sé cómo ustedes lo tenían pensado (Shadowing N° 28, Reunión con profesores para coordinar implementación de asignatura online)

## 8.2. Tabla Resumen de Entrevistas en Profundidad.

A continuación se presenta por cada caso un cuadro con citas de la entrevista que complementan el análisis realizado para esta investigación.

### 8.2.1. Entrevista Profesional N° 1 AR.

Tabla N° 26

CITAS
A mí me encanta trabajar con gente muy diversa precisamente porque mi historia tiene también que ver con haber pasado por distintos contextos de aprendizaje, por dos carreras diferentes y yo diría que incluso lo paso mejor con contextos más diversos (Entrevista a AR, Pregunta N° 8)
Obviamente yo no le voy a traspasar responsabilidades que me corresponden a mí a una persona que viene recién llegando, pero si voy viendo que esa persona tiene capacidad de actuar más autónomamente no tengo porque estar encima de ella, vigilando que haga la tarea o que no la haga. (Entrevista a AR, Pregunta N° 9)
Entonces el liderazgo igual para mí implica un período de conocimiento de las personas, un período de testeo, de ir probando, de cómo funcionamos y de acuerdo a eso ir ajustando las expectativas, los tipos de tarea que uno va dando, ir viendo los tiempos, porque no todo el mundo tiene tiempos de trabajo similares. (Entrevista a AR, Pregunta N° 9)

Un buen liderazgo es flexible, contextualizado, sabe escuchar y construye el problema con la persona asesorada, no construye el problema ni la solución solo encerrado en sus cuatro paredes de la mente. (Entrevista a AR, Pregunta N° 12)

Honestamente yo trato que sea así, un liderazgo flexible, esto lo tengo consciente yo trabajo mucho en contexto, porque mi formación en Historia me lo *machacó* desde el día uno, yo no puedo entender nada si no está contextualizado, todo para mí tiene que tener un contexto, tiene un lugar, situación, tiempo, temporalidades cruzadas y eso también en la psicología clínica es igualmente válido, si un paciente llega aquí y yo necesito conversar con él y saber cuál es su motivo de consulta yo le tengo que preguntar desde el embarazo de su madre hasta el día de hoy, entonces ahí yo creo que me acerco, (Entrevista a AR, Pregunta N° 13)

Sí y eso también lo aprendí de la clínica, si uno en el ámbito clínico no construye el motivo de consulta, o sea si el motivo de consulta uno lo supone, uno empieza a suponer el tratamiento finalmente y supone la solución y quizás lo que la otra persona está buscando no es eso o no le va a servir, entonces muchas veces pasa eso con los pacientes, que se sienten más bien mandoneados que comprendidos y apoyados. Yo diría que sí, para mí el tema de la escucha es clave, tiene que ver con el diagnóstico, si uno no escucha lo que le pasa al otro no es capaz de entender de dónde emerge el problema, entonces la escucha también es parte de captar todos estos pequeños detalles, signos, palabras, discurso que se van instalando y que tú dices mira por acá va el problema o quizás no, pero lo tienes que ir escuchando o lo tienes que ir preguntando también. (Entrevista a AR, Pregunta N° 13.1)

Cuando tú generas cambios de alguna manera tienes que mostrar un camino, un viaje, en donde de alguna manera tienes que delinear el destino, decirle más o menos vamos para allá, para que la motivación de caminar hacia allá, para que permanezca en el tiempo y la gente no se quede parada diciendo no sé para dónde voy. (Entrevista a AR, Pregunta N° 20)

Ahí sí quizás voy concordando con que es clave (el liderazgo), tiene que estar instalado en distintos niveles, o sea nosotros no sacamos nada como Centro de estar impulsando, si parecemos ser los únicos locos que estamos metidos en el tema y las autoridades no están en la misma sintonía, lo que sí he notado es que cuando las autoridades están en la misma sintonía, cuando el proyecto es compartido, comunicado desde arriba y se logra ver la importancia que tiene esto, los procesos fluyen mejor y además son un apoyo y un espaldarazo para uno como asesor. (Entrevista a AR, Pregunta N° 20)

Lo otro que pensaba del liderazgo, es que hay casos de profesores claves por ejemplo, que han logrado hacer innovaciones muy exitosas en sus cursos y que se convierten en

líderes, o sea que son capaces de mostrar su experiencia como camino para otros profesores, hace poco nos tocó conversar con un profesor que yo creo tiene un perfil muy de este estilo, que es de medicina y él nos empezó a contar cómo se había acercado a este tema y me pareció que él haciendo un taller sólo contando su proceso de cambio, ya era una cuestión que podía generar transformación acá, esa sola experiencia, porque además él la cuenta de una ,manera tan atractiva, tan bien fundamentada, tan bien pensada, porque él ha probado muchas de las innovaciones, las ha testado, las ha seguido, entonces ha hecho mucha sistematización y eso es algo que acá se valora mucho, el dato, o sea yo creo que otros profesores que han logrado hacer innovación y que han ido encantando a otros también, ahí el liderazgo es clave. (Entrevista a AR, Pregunta N° 20)

### 8.2.2. Entrevista Profesional N° 2 XO.

Tabla N° 27

CITAS
Yo consideraba que tenía una relación ¿amistosa?, que siempre estaba permanentemente preocupada por generar diálogo y debate, del cual la gente en general rehúye un poco, tener un debate en términos técnicos no es lo mismo que tener un debate personal, se confunde, en general eso me ocurre, yo no le temo al debate, será porque vengo de un ámbito como la historia, donde es bastante más dura la relación, porque vengo de relaciones laborales duras, no fáciles, muy complejas, donde uno lo que menos le temía era al debate. (Entrevista a XO, Pregunta N° 9)
Como que en realidad siento que trataba de ser un elemento que liderara e impulsara la discusión en equipo, estaba siempre planteando temas y cuestionamientos de como hacíamos la labor, cuestionándose siempre con una mirada autocrítica y no complaciente. (Entrevista a XO, Pregunta N° 9)
En ocasiones ocurre que un buen líder también tiene que retar a pares, tomar medidas, no se dice que no lo haga, pero siempre es súper bueno reforzar metas, es claro con los objetivos y los transmite, estar recordando que estos objetivos no se pierdan, que no se pierda el norte, la tarea, reforzando positivamente que es algo que uno tiene que ir aprendiendo también, porque es súper importante. (Entrevista a XO, Pregunta N° 12)
Trato de que sea así (ríe), estoy permanentemente cuestionándome. (Entrevista a XO,

Pregunta N° 13)
Uno tiene que vivir liderazgos en cosas paralelas, yo siempre he participado en organizaciones sociales, culturales, sindicatos, escuelas populares infantiles, cosas distintas que siempre han enriquecido mi trabajo, en esas dimensiones sociales del día a día más concretas, uno aprende demasiado y muchísimo de liderazgo, de resolver conflictos, situaciones, problemas etc., entonces para mí es un tema en permanente aprendizaje, siempre me ha tocado liderar grupos, entonces tengo ya ciertos aprendizajes, por ejemplo, logro caracterizar rápido a la gente, ya sé cómo manejar grupos, eso. (Entrevista a XO, Pregunta N° 13)
Creo que el líder está al servicio del profesor, y no al revés, el líder está al servicio de cómo hacer para que el profe se convenza de que sí puede hacerlo. (Entrevista a XO, Pregunta N° 20.1)

### 8.2.3. Entrevista Profesional N° 3 AC.

Tabla N° 28

CITAS
En el tema curricular, yo considero que no he sido una líder tan presente, descanso en la KC de Concepción, ella coordina el área, tiene información que yo no tengo, AB que es mi jefa, siendo que estamos al lado, la llama a ella, KC debería transmitirme a mí las cosas (Entrevista a AC, Pregunta N° 6.1)
Sí, está mal estructurado, siento que yo misma me he ido desligando también, pero es porque previamente falta esto <i>po</i> , como la comunicación, saber en qué está todo el proceso, eso me pasaba más antes, al principio en realidad, yo sentía que era como, hacía un pedacito de algo que pertenecía a un contexto mayor que yo no conocía y no le encontraba el sentido a esa cosa que yo estaba haciendo, era como una máquina que funcionaba para las acreditaciones. (Entrevista a AC, Pregunta N° 6.2)
Trato de estar bien presente con los profes que están acá, porque hay carreras que están sólo en Santiago, Cine, Párvulos, Educación Básica, en esas carreras yo soy la única responsable más presente y ahí trato de poner el énfasis. (Entrevista a AC, Pregunta N° 6.2)

Pero siempre tratando de tener mis ideas claras, yo puedo ser conciliadora, pero hay cosas en las que yo creo firmemente y esas se pueden poner a discusión y todo pero no sé si las tranzo, temas valóricos, éticos sobre todo, que si me mandan a hacer una cosa que yo considere poco ética, voy a decir es poco ético y no lo voy a hacer y me pueden echar, me puedo ir, me pasó en una pega, estaba trabajando en un hospital y no quise participar en una cosa que estaban haciendo porque involucraba afectar a una persona que estaba con post natal y nada, la persona no tenía como defenderse en ese momento, entonces fue un tema ético. (Entrevista a AC, Pregunta N° 9.2)

No creo que el liderazgo esté en la persona, yo creo que el liderazgo es relacional, tiene que ver con la relación, entonces no se si situarlo en una persona, sino que yo lo situaría en el vínculo que se establece. (Entrevista a AC, Pregunta N° 12)

Claro, desde la expertíz, porque eso es como alguien que carece, estar todo el rato desde esa mirada, sí tu puedes tener otros conocimientos que son técnicos, que te lo ha dado la experiencia en pregrado, magíster, etc., pero la otra persona también te puede aportar con otros conocimientos, a eso me refiero con horizontal, que no sea sólo desde el discurso, y desde ahí la posición que uno toma también. (Entrevista a AC, Pregunta N° 12.1)

Yo creo que un buen liderazgo es lo que te dije recién, a veces se espera otras cosas, se espera que uno sea más directivo, resultados a corto plazo, más centrado en el proceso, entonces yo creo que estoy cerca de lo que espero, desde lo que para mi, bajo mis criterios es. (Entrevista a AC, Pregunta N° 13)

Pero de repente eso está como en tensión con respecto a lo que la institución quiere, entonces ahí de repente dejar de lado ciertas cosas o no dejar de lado ciertas cosas y uno asumir las consecuencias, pero claro hay criterios que uno mismo tiene y criterios de los del líder que es la institución, jefatura, etc. (Entrevista a AC, Pregunta N° 13)

En los fondos me resulta más, o sea igual teniendo claro lo que la institución espera, los seguimientos, tener resultados tangibles que es lo que me están pidiendo, pero tener estos micro-espacios para generar los cambios que espero yo en la docencia. (Entrevista a AC, Pregunta N° 13.2)

#### 8.2.4. Entrevista Profesional N° 4 RC.

Tabla N° 29

ANEXOS
Yo completaría la frase y diría que efectivamente, un liderazgo éticamente activo y comprometido con la innovación educativa con foco en el aprendizaje de los estudiantes es el principal factor de éxito para una reforma educativa. (Entrevista a RC, Pregunta N° 20)
Sería bueno decir que los liderazgos, cualesquiera sean, deben generar un espacio de trabajo con sus pares y sus equipos de trabajo que puedan hacer que el componente ético sea realmente “sentido” por todos ellos. (Entrevista a RC, Pregunta N° 21)

#### 8.3. Pauta de Entrevista en Profundidad.

A continuación se detallan las preguntas que fueron utilizadas para las entrevistas de los cuatro profesionales que apoyaron la realización de esta investigación. Esta pauta permite conocer la autopercepción que tiene el profesional de su práctica, así como de su estilo de liderazgo en los procesos de innovación que lleva a cabo.

1. Antes de llegar a trabajar al centro ¿Me podrías describir qué era para ti la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
2. ¿Ha cambiado tu percepción desde que trabajas en el centro?
3. ¿Me podrías describir qué es para el centro en el que trabajas la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
4. ¿Qué actividades lideras para llevar a cabo el proceso innovativo?
5. ¿Qué finalidad persigues con la innovación de tus actividades y acompañamientos y cuáles son las estrategias que construyes para desarrollarla?
6. ¿Cuál ha sido tu experiencia en las actividades que has liderado? ¿Qué te ha parecido la experiencia? ¿Qué cambiarías?
7. ¿Cuáles son los principales desafíos que consideras plantea la innovación en el contexto universitario?

8. Desde el trabajo multidisciplinario ¿Cómo ha sido para ti trabajar con compañeros que pertenecen a diferentes áreas de especialidad? ¿Consideras que aportan a tu trabajo o es un trabajo en conjunto?
9. ¿Cómo consideras tu liderazgo en el centro donde trabajas, es decir con tus compañeros y jefes?
10. ¿Cómo consideras tu liderazgo en las actividades y acompañamientos que llevas a cabo?
11. Si tuvieras que señalar lo que hace particular y único a tus actividades y acompañamientos ¿Qué sería? ¿Por qué?
12. Según tú ¿Qué distinguirías de un “buen liderazgo”, de una “mal liderazgo” en el proceso de acompañamiento?
13. ¿Cómo podrías caracterizar el acompañamiento que realizas?, ¿Qué tan cerca o tan lejos está de lo que tú piensas de un buen liderazgo en el acompañamiento?
14. ¿Cómo crees que “convences” a profesores/estudiantes a innovar? ¿Tienes determinadas estrategias?
15. ¿Consideras que profesores/estudiantes comprenden la percepción de la innovación que se busca?
16. ¿Es coherente la percepción que tiene el centro y la que tu “bajas” al profesor/estudiante?
17. ¿Cómo crees tú que profesores/estudiantes perciben la innovación que realizas? ¿Por qué?
18. ¿Cómo decides qué innovación es la más adecuada para realizar?
19. ¿Cómo llevas a cabo tu decisión? ¿Solicitas apoyo o eres autónomo al 100%?
20. Estás de acuerdo con la siguiente afirmación: “El liderazgo es el principal factor de éxito para una reforma educativa”. ¿Por qué?
21. Hay algo que tú quisieras decir en relación a la innovación del proceso educativo y que yo no te he preguntado.