

Autoridades Innovadoras

PARTE I

Manual **para**
rectores y vicerrectores

Autoridades innovadoras

Manual para rectores y vicerrectores

Loja, mayo 2007

PROCETAL:

Programa de Cooperación para la Educación Técnica Agropecuaria de la provincia de Loja

Autor

Ingrid Lauwers

Revisión y redacción de textos

Carl Oomens

Ives Van Gijssel

Karl Pfeffer

Gladys Tuza

Eddy Pazmiño

Marcelo Salazar

Ilustración

Guido Chaves

Diagramación e impresión

AH/editorial

aheditorial@andinanet.net

PROCETAL es un programa constituido por los siguientes asociados en la Corporación Catamayo:

Ministerio de Educación, ME

Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica, WOB

H. Consejo Provincial de Loja, HCPL

Universidad Nacional de Loja, UNL

Agencia Española de Cooperación Internacional, AECI

Plan Binacional a través del Proyecto Binacional Catamayo-Chira

© PROCETAL, 2007

ISBN-9789078083092

Contacto:

Ministerio de Educación y Cultura

Dirección Nacional de Educación Técnica

Tel.: 02/254 92 95, 02/255 12 46

Correo electrónico: Dinet_pro@hotmail.com

Dirección Provincial de Educación de Loja

División de Educación Técnica

Tel.: 07/257 05 33, 07/2547643

La reproducción y distribución de este material didáctico están permitidas para uso personal, respetando el formato original; citando la fuente (PROCETAL, 2007) y si el objetivo es no-comercial. La reproducción en gran escala, distribución masiva o inclusión del material para productos comerciales están prohibidas si no cuenta con autorización escrita de los socios del proyecto.

Tabla de contenidos

Introducción al manual	7
1. <i>PROCETAL-CTA y las capacitaciones pedagógicas</i>	9
2. <i>Capacitar a las autoridades</i>	11
3. <i>El manual</i>	12
Capítulo 1	13
Ser líder de la innovación pedagógica	15
1. <i>Aspectos pedagógicos de las tareas de un rector y un vicerrector</i>	15
1.1. Rector	15
1.2. Vicerrector	18
2. <i>El rol ideal de un rector y un vicerrector para apoyar la innovación pedagógica: liderazgo transformacional</i>	19
2.1. La dimensión visión	21
2.2. La dimensión consideración individual	22
2.3. La dimensión estimulación intelectual	22
2.3.1. El ambiente estructural	23
2.3.2. El ambiente cultural	24
3. <i>Conclusiones</i>	24

Capítulo 2	25
Escuchar activamente	27
1. La escucha activa	28
1.1. Las características de una persona que escucha activamente	28
1.2. ¿Cómo se evidencia la escucha activa?	29
2. La comunicación no-verbal para escuchar activamente	30
2.1. Expresiones faciales y contacto visual	31
2.2. Espacio entre las personas	31
2.3. Movimientos corporales y postura	32
2.4. Silencio	32
2.5. La manera cómo se habla	32
2.6. Conclusión	32
3. Técnicas de conversación para escuchar activamente	33
3.1. Resumir	33
3.2. Retransmitir sentimientos	33
3.2.1. ¿Para qué reaccionar empáticamente?	33
3.2.2. ¿En qué consiste reaccionar empáticamente?	34
3.3. Hacer buenas preguntas	35
3.3.1. Hacer preguntas abiertas	35
3.3.2. No hacer preguntas cerradas	37
3.3.3. No hacer preguntas con juicio de valor	37
3.3.4. No hacer preguntas con ¿por qué?	38
4. Conclusiones	38

Capítulo 3	39
Dar retroalimentación constructiva	41
1. <i>¿Cuáles son los prerrequisitos para dar una buena retroalimentación?</i>	42
2. <i>Condiciones mínimas para una buena retroalimentación</i>	43
3. <i>Formulación de una buena retroalimentación</i>	45
3.1. Describir el comportamiento en una retroalimentación BOFF	46
3.2. Describir el efecto en una retroalimentación BOFF	47
3.3. Describir los sentimientos en una retroalimentación BOFF	47
3.4. Pedir cambios para el futuro en una retroalimentación BOFF	48
3.5. Conclusiones	48
4. <i>¿Qué hacer si el profesor no acepta la retroalimentación?</i>	49
5. <i>¿Qué hacer si se siente que el profesor no aceptará la retroalimentación?</i>	50
6. <i>Estructuración de una conversación de acompañamiento con retroalimentación</i>	50
Conclusiones y recomendaciones	51
Bibliografía	52
Anexos	53
<i>Anexo 1 Lista de comprobación: resumir</i>	56
<i>Anexo 2 Lista de comprobación: escuchar activamente</i>	57
<i>Anexo 3 Lista de comprobación: tener empatía</i>	58
<i>Anexo 4 Lista de comprobación: hacer buenas preguntas</i>	59

Agradecimientos

Agradezco a las personas e instituciones que han contribuido con sus valiosos aportes para la culminación de las partes I y II del manual ***Autoridades Innovadoras***.

A los 17 colegios técnicos agropecuarios de la provincia de Loja por su participación en los talleres, su entusiasmo en la aplicación de las tareas y su honestidad en la reflexión. Todo esto permitió hacer del manual un instrumento específico para el contexto ecuatoriano.

A los contrapartes locales Hugo Benítez y Gladys Tuza y cooperantes de WOB Karl Pfeffer, Carl Oomens e Yves Van Gijssel, quienes contribuyeron con su experiencia en la revisión y elaboración de ambas partes del manual.

A Ludo Heylen, del Centro de Educación Experiencial de Lovaina, Bélgica, quien compartió toda su experiencia como investigador educativo.

A la Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica (WOB) y al Ministerio de Educación por su apoyo a esta publicación.

Ingrid Lauwers, Cooperante PROCETAL

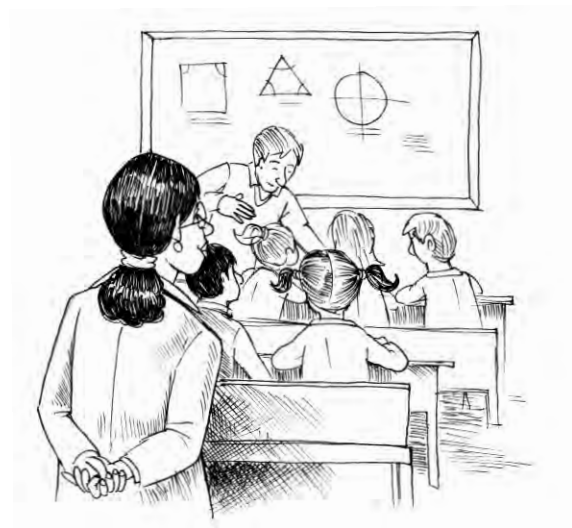
Introducción



Autoridades innovadoras

Introducción al manual

El Programa de Cooperación a la Educación Técnica Agropecuaria de la provincia de Loja (PROCETAL) (2003-2007) tiene como objetivo mejorar la calidad de la educación en los colegios técnicos agropecuarios de la provincia de Loja. El PROCETAL está apoyado y conformado por 6 socios: el ME (Ministerio de Educación), la UNL (Universidad Nacional de Loja), el Plan Binacional, el HCPL (Honorable Consejo Provincial de Loja), la WOB (Asociación Flamenca de Cooperación al Desarrollo y Asistencia Técnica) y la AE-CI (Agencia Española de Cooperación Internacional). El Programa incluye el proyecto PROCETAL-CTA (PROCETAL-Colegios Técnicos Agropecuarios), que apoya al mejoramiento de la educación técnica agropecuaria del nivel medio.



1. PROCETAL-CTA y las capacitaciones pedagógicas

El proyecto PROCETAL-CTA está encargado de los siguientes ejes:

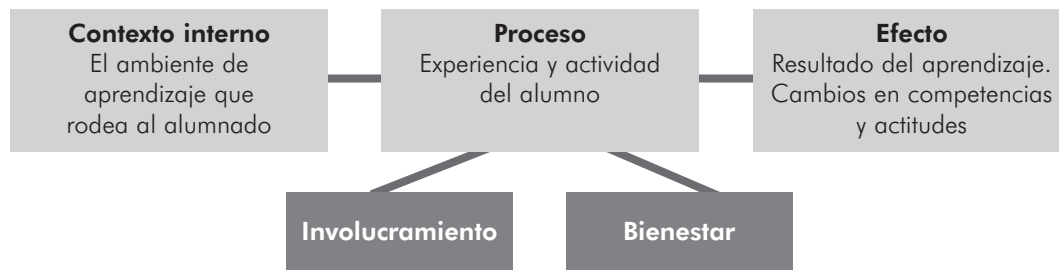
- La implementación *del currículo por competencias* a nivel del bachillerato técnico agropecuario.
- La implementación de una corporación microempresarial en cada colegio para que la *granja* sea sostenible. Para esto se hace donaciones de materiales para la granja y capacitaciones técnicas.
- La formación de los *docentes del PEEA* (Programa Carrera en Producción Educación y Extensión Agropecuaria) en la UNL, programa que forma profesores agropecuarios para los colegios.
- La implementación de una nueva visión de educación de calidad en los CTAs. Para esto, se hace *capacitaciones pedagógicas*.

Este manual es parte del eje de las capacitaciones pedagógicas.

Las capacitaciones pedagógicas predicen una educación de calidad y, además, son ejemplo de una educación de calidad.

Para PROCETAL una educación de calidad se define según la visión de **educación experiencial**, como el CEGO (Centro de Educación Experiencial de Lovaina, Bélgica) lo describe. Para medir la calidad de la educación ya no es suficiente hacerlo tomando indicadores como la infraestructura adquirida por el colegio o las planificaciones de clases elaboradas, porque estos indicadores del **contexto interno** no siempre indican si ha habido aprendizaje. Rej.: Cuando los estudiantes trabajan como mano de obra en los proyectos educativos productivos sin ejecutar la planificación del proyecto ni el mercadeo de los productos, la infraestructura no aporta al aprendizaje completo de las competencias técnicas, o sea no se les forma las competencias técnicas de un bachiller agrope-

¿Cuándo la educación es de calidad? (Laevers, 2005)



cuario. También el **efecto** es un indicador usual de la calidad de la educación. Los bachilleres que no encuentran trabajo, esto da pautas sobre la calidad de la educación. Sin embargo, esta información viene tarde: la clase ya pasó hace años y el colegio no puede hacer nada al respecto para estos bachilleres. Los cambios sirven a los futuros bachilleres pero vienen tarde para los que ya egresaron.

Por eso el CEGO propone dos indicadores que miden la calidad en el momento mismo que hay aprendizaje, es decir, sobre el proceso en el aula. Mejorar la calidad de la educación desde el punto de vista del proceso, se puede medir con **involucramiento y bienestar**. (Laevers et al, 2004)

Esta visión de educación es la columna vertebral de las capacitaciones pedagógicas que PROCETAL-CTA da en los colegios. Se capacita a los profesores en 5 paquetes pedagógicos: aprendizaje cooperativo, aprendizaje autodirigido, evaluación cualitativa, proyectos educativos productivos y género, para introducirlos en esta nueva visión de educación. Es todo un proceso de 5 talleres por paquete para que los profesores vean a sus alumnos con otros lentes: los lentes del involucramiento y bienestar. Generalmente resulta que los profesores, una vez que aprenden a observar de otra forma a sus alumnos, sienten la necesidad de cambiar sus clases. Los paquetes ofrecen métodos e ideas concretas para aumentar el involucramiento de los alumnos.



2. Capacitar a las autoridades

Durante la implementación de la innovación pedagógica se observó la **importancia del apoyo de las autoridades** a sus profesores en la aplicación de nuevos métodos y en el cambio de actitud. Los profesores deben tener ojo para el involucramiento de los estudiantes, lo que conlleva a cambiar sus actividades didácticas. Para este proceso se necesita líderes transformacionales¹ que tengan una visión clara y acompañen a los profesores en sus cambios, de manera que cada uno crezca profesionalmente a su ritmo y nivel. Por eso se desarrolló una serie de talleres dirigidos a rectores y vicerrectores de 17 colegios técnicos agropecuarios de la provincia de Loja.

La capacitación a autoridades exige un **enfoque especial**, por lo que su situación es muy específica, tratándose de rectores y vicerrectores de colegios. Vandenberghe (2000) investigó las estrategias exitosas para capacitar a los rectores y vicerrectores en el marco de una innovación pedagógica. Él llegó a las siguientes conclusiones:

1. La mayoría de los rectores quiere una presentación clara y estructurada de la innovación.
2. Aprecian que durante el taller se dé demostraciones, prácticas, se ejecuten reflexiones y discusiones sobre problemas de la implementación. Es importante que hayan ejecutado ejemplos de nuevas prácticas durante el taller.

3. Los rectores consideran importante tener tiempo durante los talleres para *networking*. Compartir con compañeros rectores y vicerrectores les ayuda a ver los problemas de la implementación de manera más relajada.
4. Probablemente la manera más efectiva de implementar una innovación pedagógica es incluir a los rectores y vicerrectores en los programas de capacitación de todo el equipo.

Por eso el proyecto PROCETAL-CTA desarrolló los talleres de la siguiente forma: **los dos primeros talleres** informan a los rectores sobre la **educación experiencial**. La información se da a través de un PowerPoint; además se ejecuta un trabajo por rincones en que se aborda los cinco factores que ayudan al profesor a elevar el involucramiento en su aula. En los otros **tres talleres** se trabaja las **destrezas de un líder transformacional**.

Durante los cinco talleres se utiliza **métodos** con la visión de la educación experiencial para que los rectores y vicerrectores puedan tener vivencias concretas de la educación experiencial. En cada taller las discusiones en plenaria abarcan tanto el contenido como los métodos mismos utilizados en los talleres y la posibilidad de utilizarlos en el colegio.

El material y la experiencia de estos talleres con las autoridades se han sistematizado en el presente manual.

¹ En la literatura castellana también traducido como líderes transformadores.

3. El manual

El manual se dirige a **capacitadores**; es decir, las contrapartes del PROCETAL quienes desde la Dirección Provincial de Educación de Loja seguirán formando profesores y autoridades de todos los colegios de la provincia de Loja. En segundo lugar, a otros capacitadores, quienes pueden utilizar este manual para acompañar a autoridades de colegios o escuelas en la implementación de una innovación pedagógica. Además, sirve como texto de consulta para las autoridades después de los talleres.

En este manual se encuentran 3 capítulos. Ellos son el sustento teórico acerca del rol del líder dentro de un cambio pedagógico.

En el primer capítulo se aborda el rol de las autoridades dentro de una innovación pedagógica. Se analiza el modelo de **liderazgo transformacional**, un estilo de liderazgo que procura más éxito en la implementación de una innovación pedagógica.

En el capítulo 2 se trabaja la destreza de **escuchar activamente**, una destreza primordial de un líder transformacional. Escuchar no es suficiente. Un líder debe demostrar que acepta al profesor como es y lo aprecia en sus fortalezas.

Utilizando mensajes-yo en vez de mensajes-usted el líder puede dar **retroalimentación** constructiva (capítulo 3). Se propone una retroalimentación que permite que el profesor no se sienta ofendido y conozca bien el por qué de la opinión del líder.

Para sugerencias prácticas se recomienda la parte II de **Autoridades Innovadoras**, en la cual se detallan las actividades didácticas y sus materiales para los talleres, que los facilitadores pueden utilizar para trabajar los temas de Autoridades Innovadoras.

Nuestro sueño es que los rectores y vicerrectores sean **líderes transformacionales** apoyando la implementación de una innovación pedagógica en su colegio. Ellos crean un clima agradable en su institución donde las personas se sienten a gusto, tienen espacios para crecer profesionalmente y están incentivadas para aprender y aplicar los nuevos conocimientos. Para eso, el líder escucha activamente a sus profesores, les hace buenas preguntas para que reflexionen, les estimula su comportamiento a través de mensajes-yo y da retroalimentación constructiva.

Capítulo 1



Ser líder de la innovación pedagógica

Ser líder de la innovación pedagógica

Las tareas del rector² y vicerrector en un colegio técnico agropecuario en Ecuador son diversas. Dentro de estas tareas están los aspectos pedagógicos y el apoyo a las innovaciones. Se desarrolla estos aspectos pedagógicos siguiendo las dos preguntas: ¿Cuáles son los aspectos pedagógicos de las funciones del rector y del vicerrector? ¿Cuál debería ser el rol de ellos dentro de la implementación de una innovación pedagógica? Para contestar esta última pregunta se analiza un modelo de liderazgo educacional que ha surgido en la investigación científica donde el aspecto pedagógico del rol del líder es bastante importante: el liderazgo transformacional.



1. Aspectos pedagógicos de las tareas de un rector y un vicerrector

1.1. Rector

En este párrafo se habla de las tareas del rector: administrativas, financieras y manejo de personal. También se habla del rol pedagógico del rector según la ley. Se analiza cómo se traduce este rol pedagógico en la realidad en los colegios de Loja y cómo las investigaciones interpretan este rol. También se analiza la importancia del entendimiento del rector sobre la visión de educación experiencial para poder ejercer el rol pedagógico.

En la provincia de Loja, y en todo el Ecuador, los rectores de los colegios tienen tres responsabilidades importantes: la administración del colegio, el manejo de los recursos humanos y el manejo de los recursos financieros.

La administración del colegio consiste en tareas como: elaborar el plan institucional, presidir el Consejo Directivo y la Junta General, admitir nuevos alumnos, autorizar matrículas extraordinarias y la recepción de exámenes, declarar a los alumnos aptos para presentarse a los exámenes de grado, designar tribunales para la defensa de los trabajos de investigación o demostración de los trabajos prácticos y para la recepción de los exámenes de grado, dar a conocer el informe anual de labores y muchas otras tareas necesarias para que el colegio funcione de manera ordenada y eficiente.

² Cuando se trata de alumnos, rectores, vicerrectores o profesores siempre se refiere a hombres y mujeres. Por razones de legibilidad se ha optado por no mencionar cada vez alumno/a, rector/a, vicerrector/a o profesor/a.



El rector también maneja, junto con el colector, el dinero del establecimiento.

Finalmente, pero no menos importante, el rector maneja los **recursos humanos**. Puede nombrar profesores accidentales y sustitutos. Los profesores titulares son nombrados por la Dirección Provincial de Educación. El rector sólo tiene el deber de llamar a concurso de merecimientos. Si el rector tuviera voz y voto en el proceso de nombramiento de los profesores, se vigilaría mejor la estabilidad del equipo docente. En los requisitos para nombrar a un profesor no se considera que él sea de la misma comunidad, por lo que, en algunos casos, los rectores tienen que cooperar con personas que sólo vienen a cumplir su deber para, lo más pronto posible, obtener un cambio más cerca de la ciudad de Loja. En otros colegios se crea una rivalidad entre el grupo de profesores del lugar mismo y el grupo de profesores foráneos. Cada grupo tiene intereses y tiempos diferentes para dedicarlos al colegio.

Manejar los recursos humanos implica también **estimular y sancionar**. La ley es clara sobre el cómo sancionar y en qué momentos. Los rectores tienen la libertad, en cambio, de estimular a su personal docente, administrativo y de servicio. Estímulos pueden ser los siguientes:

- Placas de reconocimiento a un profesor por su labor
- Tomar en cuenta los intereses de los profesores en la elaboración del horario
- Dar horas libres a profesores de la misma área, para que puedan reunirse dentro de su carga horaria y trabajar juntos en la planificación didáctica
- Proporcionar materiales didácticos, como libros actualizados, etc.

Lamentablemente estos estímulos no están contemplados en la ley ni los rectores acostumbran buscar alternativas creativas para estimular a su personal.

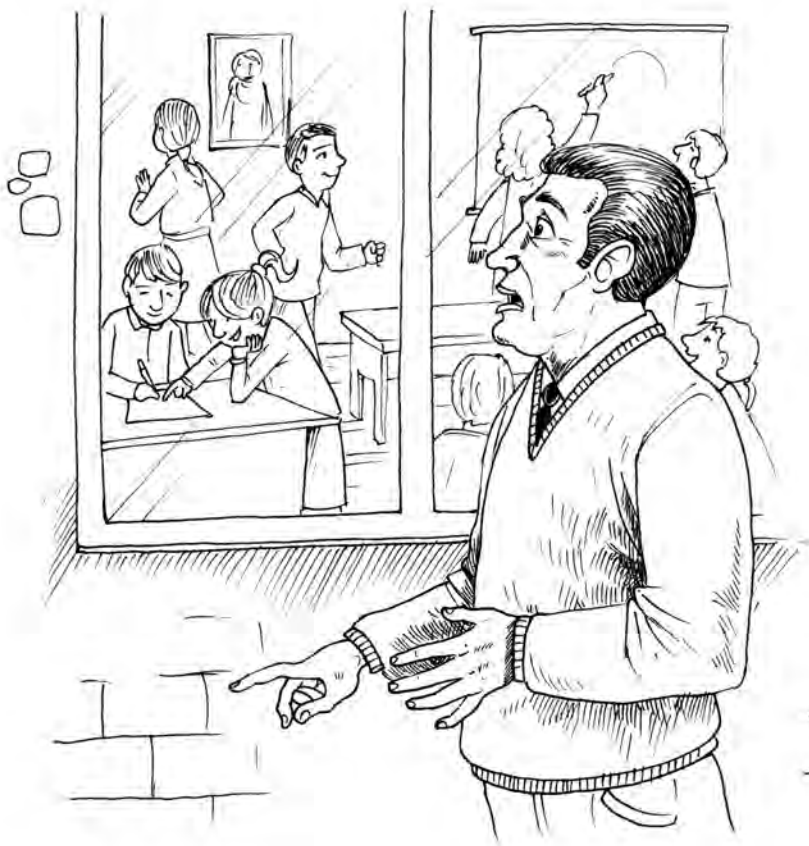
La ley contempla que el rector debe promover y participar en la actualización y **desarrollo profesional** del personal docente y administrativo. En la realidad, los rectores motivan a los profesores a participar en cursos de capacitación. El apoyo en su desarrollo profesional no siempre llega a ser una realidad, básicamente porque no saben cómo hacerlo. Más adelante, en la teoría del liderazgo transformacional, hay pautas sobre cómo promover el desarrollo profesional del personal docente.

Según la Ley de Educación del Ecuador el rector, entonces, tiene un rol netamente administrativo y gerencial. Sus deberes y atribuciones apuntan a la administración y la gerencia del colegio. Un literal menciona su **rol pedagógico**: *Ejercer o delegar la supervisión pedagógica, de conformidad con el reglamento interno.*³ Eso lo traducen los rectores, por ejemplo, a través de observaciones de clase. Sin embargo, la observación de clase no es una práctica generalizada en la provincia. Como la ley misma apunta a una supervisión pedagógica, los profesores tienen poca apertura para que se observen sus clases, porque para ellos la observación conlleva una evaluación de su desempeño.

3 En el literal c del artículo 96 del Reglamento General a la Ley de Educación.

Que la **supervisión** es igual a la evaluación del desempeño es una convicción de los profesores y rectores. En las investigaciones, en cambio, se entiende la supervisión como una de las formas de acompañamiento del personal. *La supervisión es un método para acompañar personas con el objetivo que aprendan de manera sistemática de su experiencia laboral* (Stevens. et al., 1998. pág.106). Esto quiere decir que la supervisión no se puede reducir solamente a observaciones de clase. La supervisión pedagógica incluye ejecutar reflexiones con los profesores en base de experiencias concretas que han tenido en el aula, sean éxitos o fracasos.

En conclusión, el rector tiene un trabajo extenso para manejar y gerenciar el colegio a cabalidad. Según la ley el rector tiene que ejercer la supervisión pedagógica. Esta supervisión se traduce en la realidad como una evaluación del desempeño del profesor. La supervisión es una manera de acompañar intensivamente al personal en su desarrollo profesional. Para poder ayudar al profesor es indispensable que el rector conozca bien lo que es la educación experiencial.



El rector Miguel del colegio 10 de agosto pasaba por la ventana de una aula y se enojó con el profesor porque la mitad de los alumnos estaban "paseando", la otra mitad trabajando en parejas o en grupos. No hubo uniformidad en lo que vio. El profesor aplicaba trabajo por rincones, una metodología donde los alumnos pueden pasear en el aula escogiendo la tarea que van a trabajar y con quién quieren trabajarla.

Para poder ejercer la supervisión pedagógica de manera adecuada es necesario que el rector entienda bien lo que es la nueva visión de educación. La importancia de su entendimiento se ilustra en la situación del rector Miguel, que ocurrió en uno de los colegios de la provincia. Por no haber sido capacitado en la visión de educación experiencial, no sabe qué están haciendo sus profesores y en vez de apoyarles les puede asustar con su enojo.

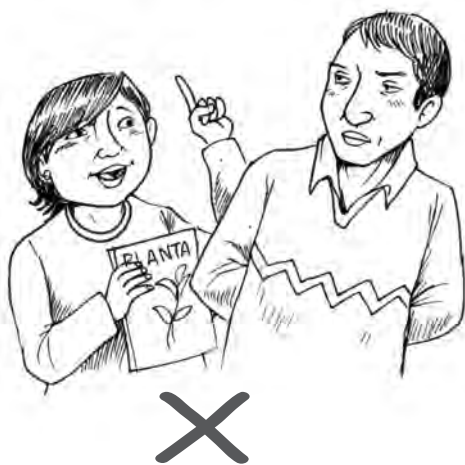
1.2. Vicerrector

La tarea principal de un vicerrector es *responsabilizarse de la planificación, evaluación y desarrollo académico y pedagógico del establecimiento, en coordinación con el rector.*⁴ El vicerrector revisa las planificaciones de clases de los profesores al inicio de cada año lectivo, las cuales se utilizan de vez en cuando para una observación de clase, lo que generalmente es más bien formal. No hay un seguimiento pedagógico. El objetivo de la observación es ver si el profesor está cumpliendo con los planes de clase propuestos al inicio del año.

Como el papel del vicerrector no es tan claro o como la ley dice que se encarga de las **tareas delegadas** por el rector, en la práctica se puede observar que a veces el rector delega tareas delicadas y no muy agradables al vicerrector.

Un vicerrector contó:

Yo hago observaciones de clase y retroalimentación a los profesores sobre cómo yo he visto sus clases. No entiendo por qué la licenciada Carmita todavía quiere que le ayude a planificar la siguiente clase sobre las plantas, en la que ella quiere utilizar un trabajo por contrato.



Desde el profesorado hay claramente la necesidad de un apoyo pedagógico más pronunciado. Profesores piden ayuda a sus vicerrectores, les piden retroalimentación sobre sus planificaciones de clase. Los vicerrectores, sin embargo, no se ven como asesores de su personal docente en el tema de planificación y evaluación de clases y desarrollo académico y pedagógico. La ley dice que deben *responsabilizarse de la planificación, evaluación y desarrollo académico y pedagógico del establecimiento*, tarea que puede traducirse mejor como **un rol de asesor** de los profesores en su trabajo del día a día.

En lo académico, el rol del rector es supervisar. El rol del vicerrector, en cambio, es mucho más amplio. El vicerrector puede y debe ser asesor de sus profesores; sin embargo, no lo asume así: se limita a hacer revisiones esporádicas de las planificaciones de clase.



⁴ En el literal b del artículo 98 del Reglamento General a la Ley de Educación.

2. El rol ideal de un rector y un vicerrector para apoyar la innovación pedagógica: liderazgo transformacional

En el siguiente párrafo se analiza el liderazgo transformacional. Desde este modelo se quiere enriquecer la tarea pedagógica del rector y del vicerrector de tal forma que la implementación de la innovación pedagógica sea un hecho.

La implementación de una innovación pedagógica es exitosa cuando las preocupaciones pedagógicas personales de los profesores se han **transformado en preocupaciones orientadas hacia los alumnos**. En algunos proyectos en Holanda y Bélgica se ha descubierto que la mayoría de las preocupaciones personales de los profesores acerca de la innovación pedagógica son resistentes y que se necesita tomar en serio sus preocupaciones para que evolucionen hacia preocupaciones orientadas hacia los alumnos. (Vandenberghe, 2000).

Van den berg & Vandenberghe (1999, pp. 154-155) distinguen tres niveles de preocupaciones que pueden tener profesores que están en un proceso de innovación pedagógica: preocupaciones personales, preocupaciones orientadas hacia la tarea y preocupaciones orientadas hacia los alumnos y los colegas.

Preocupaciones como:

- *Es mucho trabajo*
- *Más bien los profesores jóvenes pueden aprender estas nuevas metodologías*
- *Siempre lo hemos hecho así. ¿Por qué cambiar?*
- *Pensaba que yo era una buena profesora*

son **preocupaciones personales**. Cada profesor que tiene que introducir una innovación pedagógica pasará por esta fase, que generalmente es una fase llena de sentimientos de resistencia e inseguridad.

Profesores que ya sienten más seguridad con la innovación a implementar tienen más bien las siguientes preocupaciones:

- *No tengo materiales para elaborar mis rincones de aprendizaje*
- *No se cómo puedo preparar cada día un trabajo por contrato. Me voy a ahogar en el trabajo*
- *¿Cómo podemos hacer una fase de negociar en el PEP?*
- *¿Cómo utilizo los pupitres en el trabajo por contrato?*

Estas **preocupaciones orientadas hacia la tarea** claramente demuestran que los profesores están preocupados sobre cómo pueden implementar la innovación pedagógica.

El tercer nivel son preocupaciones orientadas hacia los alumnos y los colegas. Preguntas y problemas que ocurren en esta fase pueden ser:

- *¿Cómo podemos aprender de las prácticas de los colegas si nadie quiere compartir sus materiales didácticos?*
- *¿No se cansan los alumnos si hacen todos los días trabajo por rincones?*
- *¿Podemos adaptar la metodología desde la experiencia que hemos tenido ahora con nuestros primeros trabajos por contrato?*

Este nivel de preocupación está dirigido hacia los otros.

Para que las preocupaciones personales de los profesores acerca de la innovación **evolucionen** se necesita un líder transformacional (Geijsel, 1998). El líder debe tomar en serio las preocupaciones de sus profesores. Los niveles le ayudan al líder a saber donde están sus profesores en la aceptación de la innovación pedagógica.

El líder transformacional trabaja las preocupaciones personales durante conversaciones informales, pero sobre todo, durante **conversaciones de acompañamiento**, en las que el líder les ayuda a reflexionar sobre sus convicciones y sus teorías subjetivas, a formular objetivos de



aprendizaje y a buscar alternativas creativas para solucionar los problemas. Además, el líder hace **retroalimentaciones constructivas** para que los profesores se sientan seguros de seguir trabajando en la innovación.

A la vez el líder **crea condiciones** para que los profesores puedan trabajar más juntos y compartir sus preocupaciones. Un ejemplo son las juntas de área. El líder incluye horas en la carga horaria de los profesores para que puedan reunirse y reflexionar sobre la innovación, sus éxitos y fracasos.

En el colegio “30 de septiembre” de Purunuma se implementó una corporación microempresarial para organizar la granja en el colegio de manera sostenible. Durante las capacitaciones del paquete *Proyectos educativos productivos* se habló sobre el bienestar de los estudiantes y la importancia de éste, porque es una condición o un prerrequisito para que pueda haber involucramiento y por ende aprendizaje. El profesor

José dijo: Yo estoy realmente preocupado porque desde que trabajamos con la corporación los estudiantes no pueden participar en las ganancias de los proyectos y no les veo motivados, peor no les gusta trabajar en los proyectos productivos. El rector reunió al área técnica para buscar una solución a este problema. Determinaron que los estudiantes pueden participar en las ganancias de los proyectos productivos porque al final los proyectos, según la visión de educación experiencial, son de ellos, ellos son los protagonistas.

Como la palabra indica, el líder debe transformar a su personal motivándolo para que haga más de lo que originalmente quería y pensó que era posible. (Van den berg & Vandenberghe, 1999, p.129) El liderazgo transformacional en un contexto educacional tiene tres dimensiones: visión, consideración individual y estimulación intelectual (Geijsel et al, 1998).

2.1. La dimensión visión

La dimensión de **visión** no sólo se refiere a la formulación de la visión del colegio por parte del rector. Geijsel (1998) observa que esta dimensión tiene que ver con lo que se vive en un colegio:

- El líder puede crear y realizar un objetivo, de tal forma que los profesores sientan que están trabajando en dirección de este objetivo
- Los profesores conocen lo que pasa afuera del colegio en relación con la innovación pedagógica
- Se toma en cuenta observaciones individuales o aportes durante las reuniones de área o de curso en relación con calidad de educación y lo que se quiere lograr en el colegio
- El rector pide a sus profesores elaborar estrategias de cómo desarrollar ciertos proyectos educativos

El rector, en definitiva, toma en cuenta **lo que se vive en su colegio** y lo alimenta con nueva información, para al final tener una visión de la institución en conjunto. Esto pasó también en el

colegio de Purunuma. (Ver relato anterior) El rector escuchó la preocupación de uno de sus profesores y reunió a los demás para buscar soluciones al bajo bienestar.

La visión que ofrecemos en PROCETAL es la de educación experiencial. A través de los talleres y de los demás paquetes se alimenta esta visión. Por supuesto, en cada colegio el rector, el vicerrector y sus profesores lo traducen a su realidad.

Esta dimensión también se refiere al hecho que el líder debe ser **el ejemplo** (Geijsel, 1998) para sus seguidores. La visión de educación experiencial opta por un aprendizaje donde el alumno está involucrado y tiene la oportunidad de trabajar autónomamente. El rol del profesor es el de acompañar a sus estudiantes. Dentro de esta visión el rector debe tener una actitud similar, creer en su personal de tal forma que ellos se desarrollen profesionalmente de manera autónoma y que el rector y/o el vicerrector sean más bien acompañadores en su desarrollo profesional, tal como los profesores acompañan a sus alumnos.



2.2. La dimensión consideración individual

La segunda dimensión dentro del modelo de liderazgo transformacional es la **consideración individual**, es decir, tomar en cuenta y tener respeto para los sentimientos personales y necesidades de los profesores. Un líder debe crear un ambiente de apoyo para todo su personal, construyendo así un equipo sólido. Esta dimensión también se refiere a mantener un bienestar alto a nivel de los profesores y personal administrativo. Esto tiene como efecto que los profesores sienten que las autoridades tienen respeto para su trabajo, que toman en serio sus opiniones y creencias acerca de la educación, que los aprecian cuando toman iniciativas en el colegio. Sienten también que hay retroalimentación por parte de las autoridades acerca de su trabajo de cada día.

El **bienestar** de los profesores es una condición indispensable para que ellos, en sus aulas, puedan brindar un clima de confianza donde haya bienestar para los alumnos.

Es como un niño en el vientre de la mamá: siente cuando la mamá está triste, así los alumnos tienen menos bienestar si el profesor no se siente bien.



El vicerrector de un colegio agropecuario se propone implementar el nuevo currículo para el área técnica. Convoca a una reunión a los docentes del área y les comunica su decisión. Les entrega el manual del currículo y les explica que éste es muy práctico: contiene los objetivos, criterios de realización, criterios de evaluación y actividades que se pueden realizar. En el segundo trimestre supervisa una clase de cultivos y se da cuenta que no hay cambio en la metodología aplicada. Visiblemente enojado acusa al profesor de inepto, irresponsable, que no ha podido realizar su trabajo.

La **consideración individual** también quiere decir que el rector siempre hace un examen de su conciencia cuando hay un problema con el profesor, antes de acusarlo. El líder debe estar conciente que él tiene la **responsabilidad final**. En el relato del vicerrector y la implementación del nuevo currículo se puede observar que el vicerrector reacciona desde su propia perspectiva, sin tomar en cuenta los sentimientos del profesor. Al final el vicerrector en este relato tiene la responsabilidad si los profesores no aplican bien al currículo. Él pudo haber hecho observaciones de clases desde el inicio del año, acompañamientos personales para detectar problemas de aplicación o acompañar a las áreas y pedirles planificar en grupo.

2.3. La dimensión estimulación intelectual

Estimulación intelectual, la tercera dimensión, se refiere a que el líder crea las condiciones para que los profesores se desarrollen profesionalmente, de tal manera que la institución como organización en su total está aprendiendo. Un líder transformacional estimula las iniciativas creando las condiciones para que se pueda ejecutar. También toma en cuenta la opinión de su personal acerca de la toma de decisiones, de tal forma que los profesores se sienten y son parte de ella.



2.3.1. El ambiente estructural

Vandenberghe (2000) afirma que los profesores, aun teniendo nuevos materiales didácticos para enseñar y desarrollarse profesionalmente, no necesariamente lo hacen. Una condición importante es el **ambiente estructural** del colegio: hacer que los profesores participen en la toma de decisiones, ejecutar la retroalimentación constructiva y practicar conversaciones de acompañamiento.

El desarrollo profesional se eleva si los profesores pueden participar en la **toma de decisiones**. Estas reuniones les motivan a colaborar y pueden ofrecer oportunidades de desarrollo profesional. El líder debe motivarles a participar y a expresar sus opiniones, debe ofrecer técnicas para que todos puedan opinar y aprender a opinar. Si el líder sólo pregunta: *¿Alguien quiere opinar sobre esta decisión?* no va a tener mucha reacción. Si el líder, en cambio, pide una lluvia de ideas para solucionar un problema, los profesores se van a sentir parte de la toma de decisiones. Es importante ejecutar lo que se ha decidido para que el líder cree confianza. Los profesores de colegios con un líder transformacional están más informados sobre los nuevos materiales que llegaron, las nuevas metodologías que se pueden utilizar, etc. Los profesores, en definitiva, se sienten empoderados.

En el "30 de Septiembre" de Purunuma los profesores se quejaron que no pudieron aplicar el método de los rompecabezas por no tener horas seguidas en el horario. El rector reunió a los profesores, el inspector y la vicerrectora. Mónica dijo que se debe estar conciente que si se une horas de clase de la misma asignatura es necesario aplicar nuevos métodos, porque si se sigue dictando o dando clases excátedra los estudiantes se van a sentir mal y aburrirse más que antes. José argumentó que si se da el método de rompecabezas en diferentes horas los estudiantes no tienen el mismo interés y empeño en la segunda hora de clase. Todos opinaron y se decidió al final en este año hacer la unificación de manera orgánica: cuando se necesita dos horas seguidas se hace el cambio con el compañero que tiene clase la siguiente hora con este curso.

Dentro de las condiciones estructurales, la **retroalimentación constructiva** es muy importante. Es una buena manera de que los profesores puedan tener información exacta sobre el impacto y el efecto de su trabajo. Esto conlleva a que se sientan realizados y los motiva a seguir adelante. Además, el líder los debe incentivar con nuevas tareas desafiantes.

Es importante que el rector y el vicerrector hagan **conversaciones de acompañamiento** con su personal docente y administrativo. Estas conversaciones no son únicamente para ser amigable y sentirse aceptado por los profesores. El objetivo es más bien apoyar a los profesores en su desarrollo profesional. El resultado de estas conversaciones debería ser cambios en el comportamiento del profesor: profesores que aplican nuevos métodos en su aula, profesores que aprenden a tomar en cuenta la realidad de los alumnos en sus clases, profesores que toman más responsabilidad hacia su trabajo. (Van Luin, 2003)

2.3.2. El ambiente cultural

Otra condición importante para que la estimulación intelectual tenga éxito es el **ambiente cultural**, los valores del colegio en relación con el comportamiento y desarrollo profesional. Esto tiene dos elementos: el valor de solucionar problemas y la manera de tratarse entre el líder y sus profesores.

En un colegio donde hay una actitud de **solucionar los problemas**, los profesores se sienten seguros para intentar un nuevo método porque hay la cultura de reflexionar sobre la puesta en práctica y los fracasos se ven como oportunidades de aprendizaje. Los profesores reaccionan como equipo, juntos reflexionan y buscan soluciones para los problemas con la nueva metodología. También Hallinger (2003) confirma que el rector debe crear en su colegio espacios donde se pueda aprender. Esto último en Ecuador, y más específicamente en la provincia de Loja, se está dando a través de las áreas. Estas áreas pasan a ser un espacio de reflexión, donde los profesores comparten sus experiencias y aprenden de sus éxitos y fracasos en el aula. El liderazgo en las áreas también cambia de acuerdo a la situación de cada colegio. El líder puede ser el jefe de área, el vicerrector, el rector o un profesor que ha desarrollado sus destrezas de acompañamiento. El liderazgo transformacional es posible compartir entre varias personas. Ni el rector ni el vicerrector necesariamente son los únicos que acompañan en las reflexiones.

Otro elemento del **ambiente cultural** es la manera de tratarse entre el líder y sus profesores. Relaciones humanas de colaboración y de amistad entre el rector, el vicerrector y su personal significa más dedicación de los profesores para elevar el involucramiento en su aula. El rector les da apoyo, retroalimentación e ideas alternativas. Es importante que el rector reconozca cuándo un profesor tiene preguntas o problemas y lo ayude a reflexionar y a desarrollar una estrategia de solución.

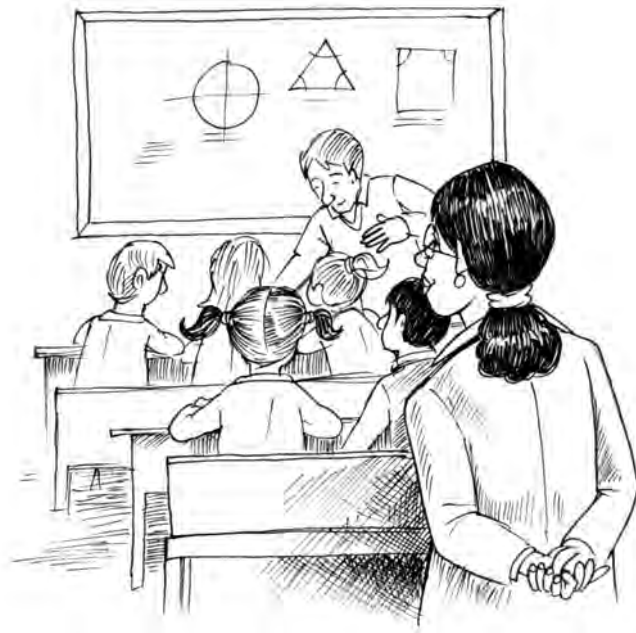


3. Conclusiones

La ley contempla que el rector en Ecuador debe ejecutar la supervisión pedagógica. También enfoca su rol en el desarrollo profesional de sus profesores. El vicerrector en cambio debe ser el asesor de sus profesores.

Del modelo de liderazgo transformacional se puede concluir que el desarrollo profesional se da si el líder toma en cuenta tres dimensiones en su liderazgo: hacer que la institución viva la visión de educación experiencial, tener ojo para el bienestar de su personal y estimular intelectualmente a los profesores. El liderazgo transformacional es complejo, pero a la vez se puede compartir el liderazgo (Geijsel, 1998), en este caso entre el rector y el vicerrector. Lo más importante es que las preocupaciones personales de los profesores se transformen en preocupaciones institucionales.

Capítulo 2



Escuchar activamente

Escuchar activamente

El líder transformacional comunica a sus profesores la visión de educación. Esta comunicación se evidencia siempre y cuando sus acciones sean coherentes con esta visión. Además el líder debe apoyar a los profesores para que vivencien la visión en sus aulas. Él considera las personas y su bienestar y estimula a los profesores intelectualmente, es decir provoca reflexiones y aprendizajes. En todas estas dimensiones el líder debe escuchar activamente, con todo su ser, para entender lo que realmente se vive día a día en su institución.

Para poder apoyar a los profesores para que **vivencien la visión de educación experiencial** el líder necesita vivir entre los profesores. Durante momentos formales, p.ej. reuniones de área o de curso, pero también durante reuniones informales, p.ej. en el receso, al final de las horas de clase o durante el desayuno estudiantil, el líder debe estar presente y escuchar activamente. De esta forma conoce lo que sus profesores están viviendo y puede ofrecer iniciativas cerca de su realidad para que vivencien mejor la visión de educación experiencial. Si, por ejemplo, un profesor se queja durante el café que no se comparte las innovaciones que cada uno ha hecho en el aula para de esta manera aprender todos, el líder debe escuchar activamente. Por un lado, para entender bien la propuesta del profesor; por otro, para entender los sentimientos que están detrás de la sugerencia. En este caso, este profesor siente algo como: *Me siento frustrado de tener que volver a hacer un trabajo por contrato, sobre el tema que mi compañero ya hizo el año anterior.* Un líder debe escuchar todas estas sugerencias y hacer algo con ellas para que la visión cada día tenga más forma en su institución.

El líder transformacional tiene ojo para el bienestar de todo su personal docente, administra-

tivo y de servicio. Aunque no todo el personal confíe en el líder, él debe mantener una actitud abierta y brindar su confianza a todos. Para **crear este clima de confianza** es importante que el líder escuche activamente. Un líder que escucha activamente se entera de lo que pasa en el colegio, pero también demuestra que acepta a los profesores tal como son, con sus sentimientos y convicciones particulares.

Para **estimular** a los profesores **intelectualmente** el líder, p.ej., organiza conversaciones personales o grupales. En estas conversaciones se quiere lograr que el profesor comparta sus éxitos y fracasos y analice sus convicciones sobre lo que es para él una buena enseñanza. Para crear un clima en el que los profesores implementen nuevos métodos y compartan sus experiencias es necesario que el líder les escuche activamente: escuche cómo les fue en la clase, qué les pasó, sin juzgar la experiencia.

En este capítulo se presenta primero las características de una persona que escucha activamente y cómo se evidencia la escucha activa: para aprender a escuchar activamente se pueden practicar algunos comportamientos no-verbales (parágrafo 2) y técnicas de conversación (parágrafo 3) como resumir, retransmitir sentimientos y hacer buenas preguntas.

Idea

Para entrenarse en esta destreza un medio muy útil es la filmación. Cuando se filma la conversación del líder con algún profesor, esto puede dar mucha información al líder sobre su escucha activa, sin que alguna persona tenga que darle retroalimentación al respecto. En este entrenamiento se puede utilizar las listas de comprobación que se encuentran en los anexos para evaluar cada uno de los componentes de esta destreza.

1. La escucha activa

1.1. Las características de una persona que escucha activamente

Una persona que escucha activamente tiene tres características:

- Quiere entender lo que el otro dice, siente y piensa
- Está orientado al contenido del mensaje
- Se da cuenta que cada persona puede dar otro significado a las palabras

Es probable que el profesor y el líder sean dos personas completamente diferentes. Cada uno siente, piensa, quiere y hace las cosas a su manera. Lo importante es que el líder no tenga prejuicios hacia la manera de ser del profesor, que se esfuerce realmente por **comprender** el carácter del profesor, **sin juzgarlo**. Si el profesor o profesora siente que no lo van a juzgar, se crea la oportunidad para que comparta sus sentimientos y preocupaciones. Un líder que no escucha activamente, más bien quiere saber cómo lo que dice el profesor puede abarcarlo en sus propios pensamientos y cómo puede hacer que la conversación llegue a donde él lo desea (p.ej. un problema que el líder ve como importante pero el profesor ni lo menciona).

La escucha activa demuestra al profesor que el líder está pendiente de lo que él dice, que le interesa y que valora lo que le cuenta. Así, el profesor se siente seguro para exponer una situación. Un buen oyente está **orientado al contenido**, escucha las ideas, sin opinar: no juzga la forma cómo lo dice el profesor ni da un veredicto sobre sus expresiones. Por ejemplo, un profesor que explica de manera lenta y con muchas pausas puede dar la impresión que no sabe bien su tema. Un líder que escucha activamente no se deja influenciar por la manera como habla pero está orientado a lo que el profesor dice.

Durante una conversación el líder se pregunta a sí mismo: ¿Qué quiere decir esto para mí? ¿Qué quiere decir esto para el profesor? Cuando el líder escucha activamente se da cuenta **que las personas dan un significado personal a las palabras**. No necesariamente el significado que uno da es el único. Por ejemplo, un profesor dice: *Yo pienso que es un error que usted no nos revise las planificaciones*. Para el vicerrector *error* puede tener un significado como grave, fatal, algo que hace daño. Mientras que para el profesor la palabra *error* significa algo que está haciendo falta, algo que se tiene que hacer, un cambio que se espera del vicerrector, algo que puede resultar positivo si se hace. Si el vicerrector escucha activamente, se da cuenta que el profesor, utilizando la palabra *error*, le quiere aconsejar y ayudar. Mientras que cuando no está escuchando activamente, el vicerrector puede reaccionar de manera enojada: *Este profesor piensa que sabe todo y quiere decirme lo que debo hacer*.



1.2. ¿Cómo se evidencia la escucha activa?

La escucha activa es **evidente** cuando hay pequeñas reacciones como: asentir, repetir una frase y mantener el contacto visual. También se pueden utilizar técnicas de conversación para escuchar activamente: preguntar con cortesía cuando no se entendió algo, hacer un resumen de lo que dijo, pedir aclaraciones con preguntas abiertas y retransmitir sentimientos que el profesor demuestra en la conversación de manera no-verbal.

Un buen indicador para saber si el líder ha escuchado al profesor es **calcular quién habló más**: él o el profesor. Cuando el líder ha escu-

chado activamente, la mayor parte del tiempo el profesor ha conversado.

Algunos elementos de la comunicación no-verbal son diferentes entre quien escucha activamente y quien escucha normalmente. También hay algunas técnicas de conversación que son diferentes entre los dos. En la tabla 1 se puede observar estas diferencias.

En el párrafo 2 se detalla más la comunicación no-verbal de escuchar activamente y en el párrafo 3 las técnicas de conversación para escuchar activamente

Tabla 1: Comparación entre escuchar activamente y escuchar normalmente, en cuanto a la comunicación no-verbal y las técnicas de conversación

	Escuchar activamente	Escuchar normalmente
Comunicación no-verbal	Tiene apertura para mensajes no-verbales	Sólo nota los mensajes verbales
	No se distrae	Hace otras cosas mientras escucha
	Tiene contacto visual, está sentado cerca	Está sentado hacia otra dirección, evita contacto visual, se mueve mucho
Técnicas de conversación	Controla sus interpretaciones resumiendo lo que dice el profesor	No controla sus propias interpretaciones
	Estimula el pensamiento libre del profesor: <ul style="list-style-type: none"> • Haciendo preguntas abiertas • Retransmitiendo sentimientos • Resumiendo • Pidiendo más aclaraciones 	Estimula el pensamiento del otro en la dirección del líder: <ul style="list-style-type: none"> • Haciendo preguntas cerradas • Haciendo preguntas con doble sentido • Juzgando • Mostrando aprecio o menosprecio
	Pide completar las frases que la otra persona no termina	Completa él mismo las frases que el profesor no termina

2. La comunicación no-verbal para escuchar activamente

La comunicación no sólo se produce mediante los contenidos de los mensajes: en el momento de transmitir una información siempre se transmite también algo del trasfondo *emocional* y de *relaciones*, es decir, se expresa los sentimientos actuales y las relaciones con los demás. En la comunicación no existe un mensaje de sólo palabras. La **comunicación no-verbal** siempre juega un rol. La comunicación a nivel de las relaciones y emociones es en parte subconsciente. Se expresa sólo en el tono de la voz y en las expresiones no verbales. Lo que decimos se acompaña con gestos, expresiones faciales, vistazos y otras manifestaciones sutiles que no necesariamente corresponden con lo que se dice de manera verbal. (Grundmann & Stahl, 2002)

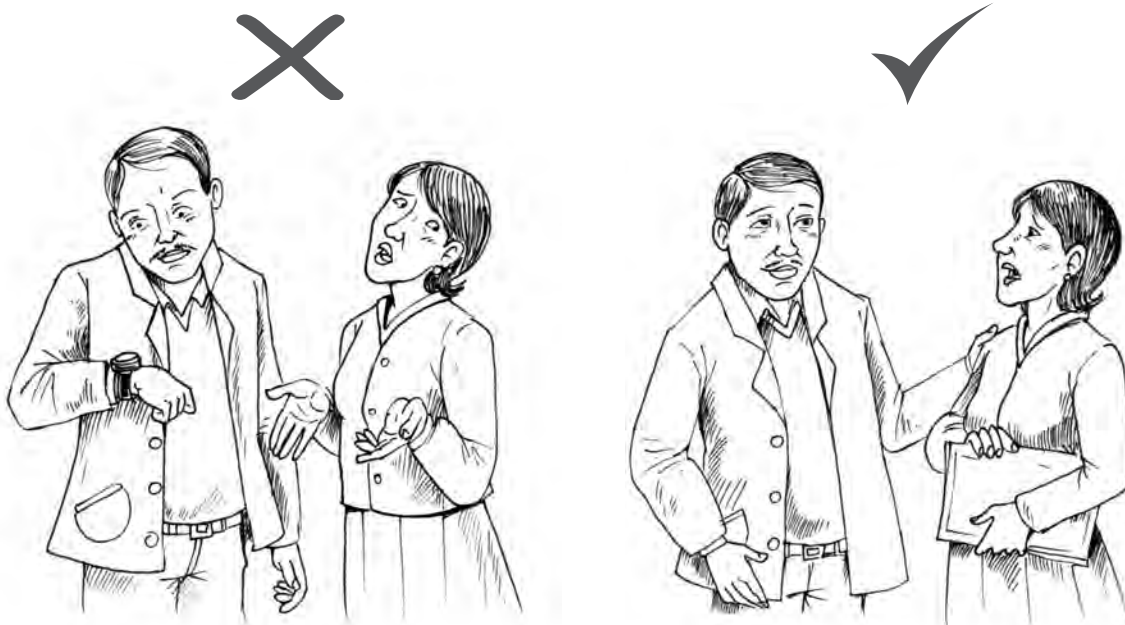
Los líderes deben acordarse qué mensaje transmiten con su comportamiento no-verbal y si esto es congruente con su mensaje verbal. Los líderes pueden enfatizar su mensaje verbal con su comportamiento no-verbal. Además, a los líderes les corresponde descifrar e interpretar el conjunto de palabras y señales no verbales de lo que transmite el profesor. Interpretar el mensaje no-verbal les puede ayudar a entender mejor las intenciones del profesor.



Se puede utilizar la imagen de una montaña de hielo flotante (iceberg) para visualizar los diferentes niveles de la comunicación. La parte de los contenidos, lo que se escucha, es la punta del iceberg, mientras que la parte inferior, la que permanece oculta bajo el agua, es ocho veces más grande, pero invisible. Allí están todos los antecedentes emocionales de las personas (preocupaciones, alegrías, cansancio, confianza, inseguridad, etc.) y la historia de la relación entre el líder y el profesor (son buenos amigos, recién tuvieron una pelea, son antipáticos, sienten respeto mutuo, tienen malas experiencias entre sí, etc.). Puede resultar difícil interpretar mensajes verbales cuando no se **conoce qué subyace bajo la parte visible del iceberg**. (Grundmann & Stahl, 2002)

Cuando el comportamiento no-verbal contradice el mensaje oral cambia el significado: la información no-verbal puede apoyar o contradecir un mensaje verbal. La gente que no sabe lo que significan las señales no-verbales se deja conocer por este comportamiento. Dudamos de las palabras cuando éstas no corresponden con el comportamiento no-verbal. Por ejemplo, cuando el líder dice: *Muy interesante lo que dice, siga explicando*, pero a la vez está mirando su reloj, el profesor no creerá que él está interesado. Es diferente si el líder tiene una actitud más abierta e inclina el cuerpo hacia el profesor cuando expresa este mensaje.

La comunicación no-verbal consiste de algunos elementos que se pueden manejar para escuchar activamente: las expresiones faciales y el contacto visual, el espacio entre las personas, los movimientos corporales y la postura, el silencio y la manera como se habla.



2.1. Expresiones faciales y contacto visual

La cara es un instrumento muy importante en la comunicación. Cada parte de la cara se comunica: la boca, los ojos, las cejas, la frente y el mentón demuestran pensamientos específicos, emociones o intenciones. La interpretación de la comunicación por parte de la cara es compleja, es decir no siempre hay una sola explicación. Por ejemplo, una persona que empieza a bostezar durante una reunión puede ser que está aburrida, desinteresada, cansada o puede ser lo contrario. Las expresiones faciales pueden ser muy ambiguas, porque las personas han aprendido a adaptar sus expresiones para que sean socialmente aceptables.

Los ojos comunican bastante; son la parte más expresiva del cuerpo. Son un indicador de qué tan involucrada está una persona en la conversación, qué tanto está escuchando al emisor. Cuando un profesor habla con el líder y el líder lo mira casi todo el tiempo, es una manera para mostrar que lo está escuchando. El contacto visual señala que los canales de comunicación

están abiertos. Es una condición para tener contacto. Uno puede evitar mirar a alguien que está hablando si no quiere estar involucrado en la conversación.

2.2. Espacio entre las personas

El espacio que alguien escoge durante la conversación le puede contar algo sobre esta persona. La distancia que alguien pone durante una conversación indica con qué nivel de confianza define esta persona la relación y el tema de conversación. La distancia física tiene influencia en la conversación y la relación. Cuando uno habla con una persona, se puede tener entre 50 cm. hasta 1,5 m. de distancia, dependiendo de qué tan bien conoce a la persona. Tenemos una zona íntima de 0 cm. hasta 50 cm., lo que utilizamos para buenos amigos o nuestra pareja. Las personas que trabajan juntas deben estar al tanto de las necesidades espaciales de sus compañeros y respetarlas en su comunicación interpersonal.

2.3. Movimientos corporales y postura

Los movimientos corporales: manos, brazos y pies influyen en cómo otras personas nos interpretan. Por ejemplo, golpetear los pies o balancear las piernas puede reflejar nerviosismo. Cruzar los brazos en el pecho generalmente quiere decir que la persona está cerrada hacia la interacción con otros.

Los movimientos corporales pueden decir mucho sobre cómo la persona se siente y cómo es su relación con los demás. Ajustando los movimientos corporales se puede ganar respeto y atención. Si uno se mueve hacia las otras personas, se abre hacia ellas.

2.4. Silencio

Respetar el silencio es un aspecto importante en la comunicación efectiva. Durante una conversación, el silencio puede estimular a la otra persona a seguir hablando; puede ser una señal de escuchar activamente. El silencio da tiempo para reflexionar sobre el tema de la conversación y a veces durante estos períodos de silencio la persona hace asociaciones mentales importantes.



2.5. La manera cómo se habla

No se trata sólo de lo que uno dice si no también de la manera cómo lo dice. Esto puede reflejar los sentimientos de la persona que habla y también su actitud frente a la que escucha. Una persona que habla muy rápidamente puede estar nerviosa. La entonación utilizada para hacer una pregunta puede reflejar enojo o tristeza. Una persona que habla con voz baja puede estar tímida. Bostezar puede ser una señal de aburrimiento. Vacilaciones en la conversación pueden ser interpretadas como inseguridad.

La manera como se habla incluye los siguientes elementos:

- Entonación de la voz
- Volumen de la voz
- Velocidad al hablar
- Enfatizar ciertas palabras
- Utilización de interjecciones (*ums, ajá, ers*)
- Dudas, vacilaciones
- Pausas en la conversación
- Toser o bostezar

2.6. Conclusión

No siempre el líder tiene la intención de enviar un mensaje no-verbal; en cambio toda su apariencia, sus movimientos, su expresión facial y matices sutiles en su voz, envían mensajes a la persona con quien se está comunicando. Se puede negar a hablar o escribir, pero es imposible negarse a comunicarse en forma no-verbal. Debe tener en mente que la mayoría de los comportamientos no-verbales pueden tener muchos significados diferentes y que por eso se puede equivocar decodificando el comportamiento no-verbal. Además, no hay una sola explicación para un comportamiento no-verbal; hay que mirar todo el contexto para interpretarlo.

3. Técnicas de conversación para escuchar activamente

Hay tres técnicas de conversación que el líder puede emplear para practicar en la escucha activa: resumir, retransmitir sentimientos y hacer buenas preguntas.

3.1. Resumir

Durante una conversación con un profesor, el rector o el vicerrector deben escuchar de manera activa. Una manera para hacerlo es resumiendo lo que dice el profesor. De esta forma el líder demuestra cómo él entendió lo que dice el profesor; o sea, controla sus interpretaciones.

Las **características** de resumir bien son: resumir brevemente, tomar en cuenta el contenido del mensaje y los sentimientos que están detrás del mismo, y resumir correctamente. Formular los sentimientos que están detrás del mensaje ayuda al profesor a entender que el líder comprende cómo se siente con la situación vivida y esto ayuda al líder a estar más cerca del profesor. Es importante resumir correctamente, porque sino el profesor se siente un poco frustrado porque el líder no ha entendido lo que quería decir.

Al final de una conversación, o después de un tiempo de ésta, se puede resumir todo lo que ha dicho el profesor. Esto se llama ordenar las ideas. Se resume lo que ha dicho el profesor, pero a la vez se le da un orden claro para poder luego analizar de mejor forma cada inquietud que surgió.

3.2. Retransmitir sentimientos

El líder transformacional debe crear un clima de confianza en la institución entre profesores, entre profesores y alumnos, entre los profesores y él, etc. Este clima de confianza permite que los profesores se sientan a gusto para experimentar con la nueva visión de educación y aprender de sus éxitos y fracasos. Para crear este clima de confianza es importante escuchar activamente. Una de las técnicas para escuchar activamente es decodificar el comportamiento no-verbal del profesor e interpretar las emociones y relaciones que están detrás del mensaje para luego retransmitir la decodificación, expresando cómo el líder piensa que el profesor se siente. En este párrafo se detalla más para qué y cómo retransmitir los sentimientos, es decir para qué y cómo reaccionar de manera empática.

3.2.1. ¿Para qué reaccionar empáticamente?

Si el líder reacciona empáticamente, ayuda en lo siguiente (Korthagen et al., 2003, p. 34):

- Demuestra al profesor que le entiende
- Verifica que sus interpretaciones de los sentimientos del profesor son adecuadas
- Motiva al profesor a explorarse a sí mismo para que de esta manera pueda entender mejor sus propios sentimientos

Reaccionar empáticamente es una destreza importante para que el profesor tenga el sentimiento de que el rector o el vicerrector le **entienden y puedan imaginarse la situación**. Cuando una persona se atreve a contar una experiencia personal, merece la comprensión cabal de la situación que describe y de los sentimientos que la misma le produjo. El profesor tiene el sentimiento que el líder le entiende y que, sobre todo, siente lo que él sintió en la situación vivida.

Cuando un líder escucha activamente, verifica regularmente durante la conversación sus interpretaciones de lo que ha dicho el profesor. Es-

to se lo hace a través de la técnica de resumir. Además, es importante que **resuma dando a entender cómo el profesor se siente**. No necesariamente el profesor lo dijo literalmente, pero a través del lenguaje corporal, su entonación, etc. el líder puede imaginarse cómo se siente el profesor. A través de la reacción empática demuestra que ha entendido cómo el profesor se siente o se ha sentido.

La reacción empática estimula al profesor a explorarse a sí mismo. El hecho que el líder formule lo que siente el profesor puede funcionar como una luz que le hace ver al maestro concepciones o juicios que no sabía que tenía. Es como una puerta que se abre y le deja ver sus convicciones e ideas sobre lo que es una buena educación.

La reacción empática ayuda a explorarse a sí mismo

Un rector nos contó: La profesora de ciencias naturales dio una clase de educación ambiental. La siguiente clase todos los chicos tenían que memorizar el texto del libro. Uno por uno pasaron a la pizarra a repetir el texto aprendido. En la conversación que tuve con la profesora, ella dijo que observó que los alumnos estaban ayudando a sus compañeros en voz baja. Cuando yo dije: Me puedo imaginar que uno está molesto y frustrado si los alumnos no pueden memorizar bien la lección, la profesora se quedó en silencio. Luego dijo: Tal vez no les gusta memorizar la clase, pero así yo siempre he aprendido, en el colegio y en la universidad.

En la conversación del rector con la profesora de ciencias naturales la reacción empática del rector hizo reflexionar a la profesora. Ella se dio cuenta que memorizar una lección tal vez no es la manera más adecuada de evaluar las clases, pero se justifica que siempre ha aprendido y le han enseñado así. En el tiempo entre esta y una siguiente conversación sin duda la profesora va a reflexionar y tal vez sienta la necesidad de buscar métodos alternativos.

3.2.2. ¿En qué consiste reaccionar empáticamente?

Un líder con una actitud empática demuestra que entiende los sentimientos del profesor aunque no sienta lo mismo. Él observa –y nombra– los significados escondidos e implícitos de las palabras, sin exagerar en su interpretación. (Tistaert et al, 1995)

Una reacción de empatía debe ser veraz. Para comprender al profesor el líder necesita **caminar en sus zapatos**. Al formular la reacción de empatía se debe formular las circunstancias vividas y nombrar el sentimiento que esas circunstancias causaron en el profesor. La empatía exige también coherencia entre mensajes verbales y no-verbales. Por ejemplo, si el líder dice *imagino que debe haber sido una situación difícil para ti* con una entonación o sonrisa burlona, el mensaje que llega es: que se le está burlando, no está comprendiendo para nada la situación difícil que vivió el compañero.

Algunos ejemplos de reacciones empáticas:

- *Puedo ver que usted está muy **contenta** porque los alumnos demostraron tan bien sus productos en la feria libre*
- *Me imagino que usted está **feliz** porque todos los alumnos estaban muy involucrados durante el trabajo por rincones*
- *Usted debe estar **orgulloso** con una clase tan excelente*
- *Me imagino que usted sintió **ira** cuando los alumnos no regresaron del baño*
- *Veo que se siente **triste** porque este alumno no tiene un lugar en su casa donde pueda hacer sus deberes ¿Se siente así?*
- *Entiendo que usted está **enojada** y **preocupada** porque los estudiantes molestaron durante toda la clase*

Si un profesor, por ejemplo, dice: *No tengo mucha confianza en mi capacidad para hacer ese trabajo*, es importante que el líder detecte lo que está detrás del mensaje. El líder puede reaccionar de diferentes maneras:

- 1) Sé que podrás hacerlo si lo intentas.
- 2) ¿Por qué te sientes así?
- 3) ¡Qué tonto tomarlo así!
- 4) Me imagino que sientes miedo que sea mucho para ti.

La **primera reacción**, a primera vista, motiva a la persona (sí puedes), pero con el *si lo intentas* se juzga que el profesor siempre deja de aplicar las nuevas metodologías. El profesor más bien se sentiría juzgado. La **segunda reacción** ape-la al por qué se siente así. Generalmente el por qué de los sentimientos no es muy claro para la persona y más bien se va a sentir insegura sobre sí misma si no puede contestar esta pregunta. La **tercera reacción** obviamente tampoco es correcta. El líder insulta al profesor. En ninguna de las tres primeras reacciones el líder demuestra que ha escuchado activamente. En la **cuarta reacción**, en cambio, nombra el sentimiento que el profesor probablemente tiene al expresar que no tiene mucha confianza en sí mismo. Y así deja espacio para que el profesor pueda responder si el líder lo entendió bien o no.



En **conclusión**, el mensaje de una comunicación verbal tiene la tendencia de ser algo limitado. Muchas veces uno piensa, siente o quiere decir más de lo que realmente se expresa con palabras. Como líderes transformacionales, una manera de escuchar activamente es detectar estos niveles, como las emociones y las relaciones en el mensaje del profesor y nombrar el sentimiento que está detrás del mensaje. De esta forma demuestra que está escuchando activamente y que entiende sus sentimientos en la situación vivida.

3.3. Hacer buenas preguntas

Mediante buenas preguntas el líder puede pedir aclaraciones sobre lo que todavía no entendió. Un líder que escucha activamente se cuida de no hacer preguntas para juzgar al profesor ni utilizar preguntas cerradas; más bien hace preguntas abiertas que invitan al profesor a pensar y reflexionar. Para facilitar la reflexión ayuda a tomar en cuenta las preguntas que se formulan, porque a partir de ellas el profesor podrá volver a *mirar* su práctica y cuestionarse a sí mismo.

3.3.1. Hacer preguntas abiertas

Preguntas abiertas son aquellas que piden un argumento, una explicación o una motivación, siempre con la idea de detallar más la experiencia que ha contado el profesor. Estas preguntas dan al profesor la oportunidad para pensar sobre sí mismo y sobre sus acciones y para formular respuestas amplias.

Si un líder le pregunta a un profesor:

- ¿Qué crees que los estudiantes pensaron al no hacer la tarea?
- ¿Qué sentiste cuando las estudiantes salieron sin tu permiso?
- ¿Qué querías lograr con esa actividad?

El profesor necesitará reflexionar sobre el momento que está describiendo para poder contestar estas preguntas y, al responder, siempre estará dando una explicación, un argumento, un pensamiento suyo sobre lo que pasó.

En una conversación de acompañamiento es necesario tomar en cuenta cuatro niveles en los cuales uno se mueve al actuar. Estos niveles son: el hacer, el querer, el sentir y el pensar. (Korthagen et al., 2003, p. 36)

- ¿Qué hacías tú?
- ¿Qué querías lograr?
- ¿Qué sentías?
- ¿Qué pensabas?

Y estas preguntas referidas no solamente al profesor, sino también al estudiante. Es fundamental que el líder ayude al profesor a mirar su acción, no sólo desde el punto de vista de él mismo sino también desde el punto de vista del estudiante: (Korthagen, ibidem)

- ¿Qué hacían los estudiantes?
- ¿Qué piensas que querían los estudiantes?
- ¿Qué crees que sentían los estudiantes?
- ¿Qué crees que pensaban los estudiantes?

¿Qué piensas que sentían los estudiantes el momento que pediste los deberes que no hicieron?

Mal. Algunos no querían ni verme.



¿Qué piensas que ellos pensaron al no hacer la tarea?

No sé. Tal vez tenían muchas otras tareas. Tal vez no entendieron bien la tarea. En realidad, no pregunté. Sólo me enojé.



Dije que eran unos sinvergüenzas y que nunca van a ser buenos profesionales.

¿Qué dijiste?



¿Qué piensa que ellos pensaron después que usted dijo esto?

No sé. Deberían sentirse mal, pero lo que pensaron. Creo que no puedo imaginarme lo que ellos pensaron. Tal vez la próxima vez antes de enojarme tengo que hablar con ellos y entender el por qué no hicieron la tarea.



3.3.2. No hacer preguntas cerradas

Las preguntas cerradas se contestan sólo con una confirmación o una negación, no se pide más argumentación. Pero un **sí** o un **no**, nada dicen de lo que pasó en la clase. Sólo es una interpretación del líder al respecto de la situación, lo cual el profesor puede afirmar o negar. No promueve la reflexión del profesor porque con estas preguntas no necesita pensar en sus sentimientos, creencias o expectativas.

¿Cuáles serán las respuestas de las siguientes preguntas?:

- *¿Te preocupó que los alumnos no hicieran la tarea?*
- *¿Estabas enojada cuando las estudiantes salieron sin tu permiso?*
- *¿Piensas repetir la explicación de esa clase?*

Las respuestas más probables son: sí, no. Con esto no se ha logrado ampliar la comprensión de la experiencia, puesto que el profesor no ha necesitado reflexionar sobre la situación que vivió. El líder más bien da su interpretación de la situación y la confronta con el profesor.

Es mejor formular las preguntas de forma abierta:

- *¿Qué pensaste cuando la mitad de los alumnos no entregó la tarea?*
- *¿Cómo te sentiste cuando las estudiantes salieron sin tu permiso?*
- *¿Qué harías para que las estudiantes puedan experimentar más con esta competencia?*

3.3.3. No hacer preguntas con juicio de valor

Generalmente las personas no estamos dispuestas a ser juzgadas. Mucho menos si el veredicto será: culpable. El objetivo de un acompañamiento es ayudar al profesor a reflexionar sobre su experiencia en un ambiente de compañerismo. Es decir, en un acompañamiento, no hay lugar para jueces ni acusados. Por eso hay que evitar hacer preguntas con juicio de valor. Unos ejemplos:

- *¿No crees que fue mala idea trabajar este tema en grupos?*
- *¿Siempre es difícil para ti mantener la disciplina?*
- *¿Te sentiste muy avergonzado por tus prejuicios?*

Las preguntas con juicio de valor, como las que acaba de leer, crean sentimientos de confusión, malestar y probablemente enfado en el profesor, lo cual es una reacción natural. Además, estas preguntas implican un juicio, un veredicto de quien hace la pregunta. El mensaje detrás de estas preguntas es:

- *Fue una mala idea trabajar ese tema en grupos*
- *Es difícil para ti mantener la disciplina*
- *Debes estar avergonzado por tus prejuicios*

El cambio sólo es posible cuando nace del profesor mismo. Esta necesidad no se siente porque el líder diga que lo que se hace está mal, sino porque el profesor mismo se da cuenta de que algo en sí no está bien y quiere cambiarlo.

3.3.4. No hacer preguntas con ¿por qué?

Las preguntas con *¿por qué?* son una exigencia de explicaciones, por eso resultan demasiado confrontadoras y provocan una reacción defensiva en quien debe contestarlas. Al preguntar el por qué de algo, el mensaje implícito es que el líder no está de acuerdo con algo que el profesor ha hecho o dicho y por eso exige una explicación sobre aquello. (Korthagen, 2003, p. 37)

Cuando se hace una pregunta con *¿por qué?* es probable que el profesor conteste con generalizaciones, con respuestas demasiadas ambiguas o analice sólo uno de los cuatro niveles (pensar, hacer, querer o sentir), lo que implica una reflexión parcial. Por eso es mejor buscar otras maneras de formular las preguntas.

Para él mi clase fue mala, él piensa que había indisciplina, mientras los estudiantes estaban trabajando en rincones. Ni tengo ganas de explicarlo. Que siga con su prejuicio



Por ejemplo, en lugar de preguntar:

- ¿Por qué piensas que el rector no simpatiza contigo?
- ¿Por qué dices que los alumnos no te aprecian?
- ¿Por qué crees que lo que hiciste es lo mejor?

Se investiga mejor utilizando preguntas de los cuatro niveles hacer, pensar, sentir y querer.

- ¿Qué actitudes del rector te hacen pensar que no simpatiza contigo?
- ¿Qué piensas que los alumnos sienten en esta clase? ¿Qué hicieron los alumnos para que tengas la impresión que no te aprecian? ¿Qué crees que los alumnos estaban pensando durante los ejercicios?
- ¿Qué hiciste durante la clase? ¿Qué hicieron los alumnos?

Estas preguntas son un punto de partida para preguntar más y como líder, conocer mejor la situación vivida por el profesor. Con estas preguntas el profesor no se siente acusado y además reflexiona sobre lo que pasó y lo que él interpreta en lo que pasó. Es decir, el profesor mira más allá de lo que él mismo está acostumbrado a pensar.

4. Conclusiones

El líder transformacional escucha activamente durante conversaciones de acompañamiento, en grupo o individual, y durante momentos informales. Esto lo demuestra con toda su actitud, inclinado hacia el profesor, con contacto visual, haciendo movimientos de afirmación con la cabeza. Además pide aclaraciones con preguntas abiertas, que ayudan al profesor a reflexionar sobre la situación vivida. Interpreta la comunicación no-verbal del profesor y así interpreta lo que éste siente. Con una reacción empática verifica si su interpretación ha sido verdadera.

Capítulo 3



**Dar
retroalimentación
constructiva**

Dar retroalimentación constructiva



Me siento feliz porque los estudiantes en su clase durante el trabajo por contrato estaban tan involucrados que ni se dieron cuenta que yo entré. La consecuencia es que ellos están aprendiendo en el aula y no necesitan hacer tareas en la casa. Felicidades.

El líder transformacional debe **estimular** profesionalmente a su personal. Esto lo hace a través de conversaciones de acompañamiento, durante las cuales los profesores reflexionan sobre sus éxitos y fracasos en la aplicación de la educación experiencial. El líder también da retroalimentación sobre la puesta en práctica de las nuevas metodologías. Esta retroalimentación ayuda al profesor a entender mejor dónde le falta y dónde está bien. Lo más importante es que el profesor se sienta bien, contento y reforzado con la retroalimentación, aunque haya te-

nido un fracaso. La idea es que siga experimentando y creciendo en la aplicación de la visión de educación experiencial.

En estos párrafos se contesta las siguientes preguntas: ¿Cuáles son los prerrequisitos para dar una buena retroalimentación? ¿Cuáles son las condiciones para que la retroalimentación sea exitosa? ¿Qué es una buena retroalimentación? ¿Qué hacer si el profesor no acepta? ¿Qué hacer si el profesor no aceptara la retroalimentación? Y finalmente ¿Qué estructura tiene una conversación de retroalimentación?

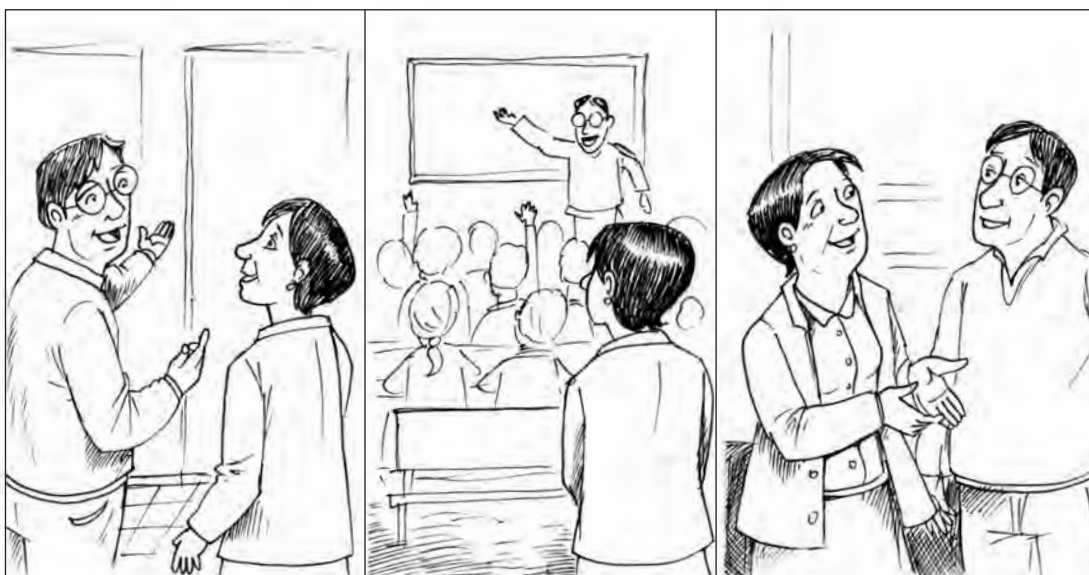
1. ¿Cuáles son los prerequisites para dar una buena retroalimentación?

La retroalimentación se da, en primer lugar, **a pedido del profesor**. Si el profesor solicita al líder su ayuda, su opinión o que observe sus clases, la retroalimentación llegará de forma efectiva; es decir el profesor, con toda seguridad, tiene apertura para buscar alternativas de solución para el problema planteado por el líder.

En segundo lugar es recomendable sólo retroalimentar cuando hay **una buena relación** entre el líder y el profesor. Si hay un clima de confianza y el líder toma en cuenta los sentimientos y necesidades del profesor, éste tiene apertura para una retroalimentación. En este caso, como el liderazgo transformacional es compartido, el rector y el vicerrector deciden entre ellos quien conversa con cual profesor, dependiendo del grado de confianza que tengan con cada uno de los profesores. Obviamente, la retroalimentación no debe darse cuando la relación personal está mal y se requiere primeramente trabajar el clima de confianza entre el líder y el profesor.

Finalmente el líder nunca impone su punto de vista. *Usted no puede castigar a los alumnos haciéndoles repetir 100 veces la misma frase*, por ejemplo. Es muy probable que el profesor ponga resistencia y más bien le acuse al líder. *Es su culpa que estos estudiantes sean indisciplinados*. Antes que dé la retroalimentación, debería **conversar sobre las convicciones e ideas** del profesor, de tal forma que tenga una mejor idea sobre cómo piensa y siente el profesor, para que la retroalimentación esté cerca de su mundo y sus vivencias.

En **conclusión**, el líder da retroalimentación cuando el profesor lo solicita o cuando siente que hay un buen clima de confianza entre él y el profesor. Cuando éste no es el caso, sería mejor que el líder converse varias veces con el profesor para conocer mejor sus ideas y convicciones sobre lo que es para él una buena educación y un buen profesor antes que se le dé retroalimentación.



2. Condiciones mínimas para una buena retroalimentación

Hay cuatro condiciones que deben ser cumplidas para que la retroalimentación realmente llegue al profesor: darla a tiempo, oportunamente, a solas y adaptada a las posibilidades del profesor.

Primeramente, la retroalimentación se debe **dar a tiempo**, de tal forma que no haya pasado mucho tiempo entre los hechos y la conversación. Si no, ni el profesor ni el líder recuerdan lo que ha pasado. Hay el peligro que se caiga en acusaciones, sin formular un comportamiento concreto. Si ya pasó demasiado tiempo, mejor es no hacer la retroalimentación.

Dar retroalimentación a tiempo:

Un rector contó: Pasé por el aula del Ing José que da cultivos. Sólo había 8 alumnos trabajando. El momento que José salió de clases fui donde él y hablamos un rato. Le dije: Me preocupó cuando vi que sólo 8 de los 16 alumnos estaban en la clase, me pregunté donde están los demás alumnos y me dio miedo que se hayan ido a la casa y que les ocurriera algo en la calle. ¿Qué ha pasado con los demás alumnos?

En el relato el rector se acercó al profesor inmediatamente después que ocurrieron los hechos. Así, en primer lugar, le es fácil describir la situación de manera concreta y, en segundo lugar, el profesor enseguida recibe retroalimentación y sabe cómo el líder se siente con la situación y cuál puede ser, según el rector, el efecto de la misma. En este ejemplo el profesor actuó con la metodología de trabajo por rincones. Uno de los rincones se encontraba en la biblioteca donde los 8 alumnos restantes estaban trabajando en ese momento. Como el rector no le acusó, pero dijo lo que vio y pensó, el profesor se sintió tranquilo y le explicó cual fue la situación.

Si un profesor, por ejemplo, se siente mal por la indisciplina de los alumnos, tal vez no sea oportuno hablar inmediatamente después de la clase. Será mejor esperar hasta que sus sentimientos están más neutrales y puede pensar con cabeza fría en alternativas de solución para combatir la indisciplina. Caso similar es cuando un profesor pide al rector su opinión acerca de la clase, después que aquel ha observado la misma. Entonces es importante como líder darse este tiempo de retroalimentar enseguida. Como se deduce de los dos ejemplos, el líder debe calcular el momento **más oportuno** para retroalimentar al profesor.

El líder debe dar la retroalimentación **a solas**. Cuando el rector y el vicerrector, por ejemplo, ejecutan juntos la conversación, hay el peligro de que no comuniquen ambos el mismo mensaje. Puede ser, por ejemplo, que el rector hable de manera positiva con el profesor, pero que el vicerrector, con su comunicación no-verbal, le dé a entender más bien que no están muy contentos con él. Esto hace que el profesor se confunda y que la retroalimentación positiva del rector en este caso no sea tan efectiva.



Finalmente, el mensaje que el líder quiere dar debe estar **adaptado a las posibilidades del profesor**. Preferiblemente debe dosificar el mensaje: cada observación que hace o cada conversación que mantiene le retroalimenta. El líder tiene que tomar en cuenta los sentimientos, las necesidades y las capacidades del profesor a quien quiere retroalimentar para poder dosificar bien el mensaje.

Si un profesor, por ejemplo, no estaba presente en la capacitación sobre trabajo por contrato y el líder le retroalimenta de la siguiente manera: *Veo que hay alumnos que están esperando con la solución escrita en su cuaderno hasta que el alumno en la pizarra termine de solucionar el problema. Me preocupa que los alumnos estén perdiendo su tiempo. ¿Cómo piensa solucionar este problema, partiendo de lo que se ha visto en el taller de trabajo por contrato?*

Obviamente esta retroalimentación no va a ser comprendida por el profesor, porque éste no participó en el taller. Este es un ejemplo de una retroalimentación en la que el líder **no toma en cuenta las capacidades del profesor**. Habría mejores resultados si el líder explica al profesor lo que se ha visto en el taller de trabajo por contrato y juntos hacen un ejemplo para que el profesor pueda utilizarlo con los alumnos.

En el siguiente ejemplo se demuestra **como el líder dosifica el mensaje**. El líder habla con un profesor sobre su clase. El profesor dijo que había mucha indisciplina y que prefería dictar la clase. Se puede distinguir en lo que dice el profesor que él cree que cuando hay bulla en la clase los estudiantes no están aprendiendo. Cualquier método que el líder propondría no va a tener éxito, porque el profesor no le gusta que los estudiantes conversen. El líder durante varias conversaciones habla con el profesor sobre su convicción tomando en cuenta su opinión y sus sentimientos. Después de varias observaciones y reflexiones el profesor se animó a hacer un trabajo grupal. El líder hizo bien en esperar para proponer un nuevo método hasta que el profesor mismo se animó. Dosificar el mensaje quiere decir que no siempre lo que el líder ve como necesidad el profesor lo ve también así. El profesor a veces necesita más tiempo para entender y comprender.

En **conclusión**, una retroalimentación debe tener las siguientes condiciones: se debe dar la retroalimentación:

- A tiempo
- Oportunamente
- A solas
- Adaptada a las posibilidades del profesor

3. Formulación de una buena retroalimentación

A veces los líderes tratan de enfrentar de manera agresiva los problemas que los profesores causan a la institución, a los alumnos o al líder. Según el grado de **agresividad** que emplea, puede burlarse de la conducta, criticarla, ordenar a la persona que cambie o simplemente darle consejos sobre cómo debería actuar. También dar consejos es un comportamiento agresivo. Unos ejemplos:

- *Compañero, le sugiero que acompañe a los alumnos desde el aula a la granja para que no pase de nuevo lo que ha pasado esta semana*
- *Compañera, usted grita a los alumnos. Es muy grosera*
- *Hermano, estás quedando mal. Siempre estás fallando. ¿Qué pasó?*
- *Colega, usted nunca llega a tiempo los lunes*
- *¡Juan, qué caos fue tu clase de matemática con 5to!*

¿Cómo piensa que el profesor se siente cuando recibe un mensaje como los anteriores? Generalmente se siente frustrado, culpable y enojado. No siempre es verdad la interpretación del rector, pero éste no le da oportunidad para defenderse. A menudo el profesor se siente lastimado o resentido. En consecuencia, en vez de tratar de cambiar, frecuentemente se resiste y la relación se empeora.

Estas retroalimentaciones están formuladas como mensajes-usted. *Usted debe hacer tal cosa. Usted sabe lo que debe hacer. Usted es.....* Hay tres razones por las cuales los **mensajes-usted** son ineficaces como instrumentos de cambio:

- 1) Culpan a la otra persona por su conducta y generalmente no es verdad.
- 2) A nadie le gusta que le digan lo que tiene que hacer. Las personas prefieren definir el cambio e iniciarlo ellas mismas.
- 3) Los *mensajes-usted* no son una forma clara de codificar lo que siente y piensa el líder. No comunican claramente cómo la conducta indeseable le afecta adversamente y cómo le hace sentir. Por tanto, se prestan a mala interpretación.

Se puede remediar estos tres problemas utilizando **mensajes-yo**. Los *mensajes yo* expresan claramente los sentimientos del líder y explican el problema concreto que la conducta del profesor causa. Como se codifica el mensaje en términos de *yo* en vez de *usted*, el líder acepta la responsabilidad por los pensamientos y sentimientos que expresa. A la vez, la comunicación es más objetiva, describe la conducta sin echar culpa alguna por ella y evita ordenar al profesor cómo debería solucionar el problema causado.

Para formular una retroalimentación a través de un mensaje-yo se utiliza **el principio de BOFF**. (Denham & Jestico, 1993). Este principio tiene cuatro elementos:

- Comportamiento (B, de *behaviour* en inglés)
- Efecto o Resultado (O, de *outcome* en inglés)
- Sentimientos (F, de *feelings* en inglés) y
- Futuro (F, de *future* en inglés)

A continuación se explica cada uno de los elementos de una buena retroalimentación.

3.1. Describir el comportamiento en una retroalimentación BOFF

Una buena retroalimentación está basada en el **comportamiento**. El comportamiento es lo que alguien dice, ha dicho, hace o ha hecho. Por ejemplo: *En su clase los alumnos estaban todos trabajando con mucha concentración en sus tareas. O Usted utilizó materiales del medio como hojas, ranas, cuyes, agua, etc. para poder llegar a los estudiantes sobre el tema del medio ambiente.* Estas expresiones se refieren a un comportamiento del profesor o de los estudiantes.

El comportamiento no se debe confundir con la **interpretación** del líder sobre el comportamiento. Por ejemplo: el líder observa que un profesor durante sus clases más bien está conversando con los estudiantes en vez que los alumnos trabajen en sus tareas. Si el líder interpretaría, diría algo como:

- *Usted está más interesado en las vidas personales de los estudiantes que en dar clase. o*
- *Usted está portándose muy vago.*

El problema es que estas interpretaciones son mal decodificadas. El profesor se sentirá acusado y enojado. Se crea una relación mala entre el líder y el profesor. Mejor sería que el líder describa el comportamiento concreto que ha visto: *Esta semana cuando pasé por tu aula, observé que estabas hablando con los alumnos. Me dio la impresión que los alumnos no estaban trabajando en sus tareas. Esto me preocupa. ¿De qué estaban hablando?*

Puede haber **varias interpretaciones** sobre un mismo comportamiento. Por ejemplo: el profesor está caminando de un lado a otro en el aula mientras que está explicando su clase. La interpretación del líder puede ser: el profesor está nervioso. El profesor no se ha preparado bien y está improvisando. El profesor en cambio, caminaba de uno a otro lado porque quería demostrar algo sobre el concepto velocidad. Por eso, una buena retroalimentación significa que el líder describe el comportamiento concreto del profesor, no que da una interpretación del mismo.

Tabla 2: Ejemplos de una buena y una mala formulación según el BOFF, respecto del componente “comportamiento”

Ejemplos de una buena formulación según el BOFF	Ejemplos donde no se formula bien el componente “comportamiento” según el BOFF
Me siento feliz porque los estudiantes en su clase durante el trabajo por contrato estaban tan involucrados que ni se dieron cuenta que yo entré. La consecuencia es que ellos están aprendiendo en el aula y no necesitan hacer tareas en la casa. Felicitaciones.	Me siento feliz que ha dado una buena clase. Los alumnos así aprenden y dominan la competencia técnica. Siga adelante.
Los alumnos tenían muchas preocupaciones sobre la práctica que hicieron; usted pudo contestar todas las preguntas. Me alegra que los chicos aprendan con usted.	Usted domina muy bien esta asignatura. La consecuencia es que los alumnos tienen la oportunidad de conocer mucho de la apicultura. Me siento feliz.

También cuando el líder quiere **felicitar** al profesor por algo que ha pasado, es importante que lo haga con una retroalimentación en la que describa el comportamiento concreto. Entonces no decir *Qué lindo colega eres*. sino *Me gusta mucho que compartas tus planificaciones de clase y tus libros personales de la casa; así todos los compañeros pueden hacer clases con tareas más atractivas*. El primero nada dice sobre lo que el profesor ha hecho bien. Con la segunda retroalimentación el profesor sabe qué de su comportamiento le agrada al líder y así se siente satisfecho y quiere seguir compartiendo sus materiales. En la tabla 2 se observan más ejemplos de retroalimentaciones con la descripción del comportamiento y sin él, en casos de retroalimentaciones positivas.

Finalmente, el líder debe observar la situación o el comportamiento del profesor. Lo que el líder está comunicando es la **percepción de él**. El líder se responsabiliza por la retroalimentación. No la atribuye a *la gente, el inspector o los alumnos han dicho*. Tampoco presenta sus observaciones como *la verdad sobre el asunto* sino como sus observaciones, que pueden o no concordar con la percepción del profesor. Por eso es aconsejable iniciar con frases, tales como: *Tengo la impresión...*, *según lo que yo observo...*, o *yo percibo*.

3.2. Describir el efecto en una retroalimentación BOFF

Este componente se refiere al resultado del comportamiento. Este resultado o efecto puede ser en los estudiantes o en el líder mismo. *Me preocupó que los estudiantes del 4to año durante la hora de cultivos estaban jugando en la cancha, pues molestan a los cursos que están en clases y además temo que los padres de familia vengan a quejarse donde mí porque sus hijos no han tenido clases. ¿Cómo podemos evitar esta situación?* En esta retroalimentación el líder menciona dos efectos: uno -molestan a

los cursos en las aulas- es un resultado en los alumnos, el otro -temo que los padres de familia vengan a quejarse- es un efecto en el líder mismo. Puede ser que el profesor reacciona diciendo: *Disculpe, yo fui con la mitad de los alumnos a la granja. No sabía que el resto causará tantos inconvenientes a los otros estudiantes y a usted. La próxima vez llevaré a todos*.

3.3. Describir los sentimientos en una retroalimentación BOFF

Importante elemento de una retroalimentación BOFF consiste comunicar el sentimiento del líder: *yo estoy decepcionado, yo estoy preocupado, yo odio que me interrumpen, yo me siento frustrado*. Estos son sentimientos negativos. Sentimientos positivos para las retroalimentaciones pueden ser: *Yo me siento feliz, Estoy muy contenta, Me agrada mucho*.

Hay que evitar que el sentimiento se desvincule de los componentes comportamiento y efecto, porque así el profesor puede asustarse y resistir. Por ejemplo, si se dice: *La práctica de la siembra de las plántulas fue muy exitosa. Los alumnos estaban todos trabajando bien. Aprovecharon para aprender esta parte de la competencia. Me preocupa que los alumnos mostraron un desinterés y en algunos se notó que no entendieron*, obviamente el líder quiere dar dos retroalimentaciones. Una, que la mayoría estaba trabajando bien y que le alegró; otra, que algunos no participaron y esto lo preocupó. En este caso, es mejor formularlas de manera separada y dejar reaccionar al profesor entre las dos retroalimentaciones: la positiva y la negativa.

3.4. Pedir cambios para el futuro en una retroalimentación BOFF

La idea es que con las preguntas ¿Cómo ha pensado usted cambiar esta situación? O ¿Qué ha pensado al respecto? se abre el diálogo o la conversación. Una buena retroalimentación **no consiste en dar sugerencias**. Pero en tu clase de cunicultura observé que has utilizado dibujos, lecturas y tareas sobre las características de las diferentes variedades de los cuyes. Me preocupó que más que la mitad de los alumnos no estaba trabajando en las tareas, más bien hablaban entre ellos. Así ellos no aprenden. ¿Qué te parece si utilizamos los cuyes de nuestra granja, que proporcionamos copias del texto para cada uno de los alumnos y que pedimos a los estudiantes que formulen sus propias ideas? Esta retroalimentación es muy común en los colegios. Los líderes describen el comportamiento del profesor, el efecto en los alumnos y pronuncian sus sentimientos, pero rápidamente dan sus sugerencias para mejorar la clase.

Antes de pedir cambios para el futuro, el líder debe **preguntar la opinión del profesor** acerca de la situación. ¿Usted lo vivió también así? ¿Qué piensa al respecto? ¿Cuál es su opinión sobre el comportamiento de los estudiantes que salieron de la clase?

Las sugerencias sólo se dan cuando el profesor pide la ayuda del líder para solucionar el problema. Cuando se pregunta cómo el profesor piensa solucionar un problema, es necesario que el líder le motive a **buscar varias alternativas**. A veces la primera idea de solución está pensada dentro de las convicciones e ideas del profesor. Si tiene que buscar más alternativas, ya enumera algunas que a primera vista no tienen nada que ver, pero pueden dar ideas para una solución original y adecuada.

Los profesores, en la mayoría de los casos, cambian si ellos mismos son el motor del cambio, si ellos mismos entienden que tuvieron un error y reflexionan sobre qué alternativas pueden haber para solucionar el problema. Es importante que el líder tenga respeto para esta autonomía del profesor, y además que se dé cuenta que el profesor puede tener otras y tal vez mejores alternativas para solucionar un problema. Sólo si solicita la ayuda del líder para que dé sugerencias, se lo puede aconsejar.

3.5. Conclusiones

Una buena retroalimentación consiste en un mensaje-yo. El principio de BOFF ayuda a formularlo; los cuatro elementos que debe tener una retroalimentación son: el comportamiento o situación que ha observado el líder; el efecto en el líder, el profesor o en los alumnos; los sentimientos del líder y el pedido de cambio para el futuro.



4. ¿Qué hacer si el profesor no acepta la retroalimentación?

Es muy posible que el profesor diga algo como: *Disculpe, no sabía que este comportamiento causaría problemas a los alumnos y a usted, pero lo más probable es que el profesor quiera defenderse. Aún cuando se utiliza un mensaje-yo, si el profesor quiere defenderse o explicar cómo fue la situación, según su punto de vista, es importante que el líder **escuche activamente** para que entienda bien la opinión del profesor. Como ya se vio antes, la escucha activa se hace a través de una comunicación no-verbal adecuada, resumiendo lo que dice el profesor, formulando reacciones empáticas y pidiendo aclaraciones con preguntas abiertas, sin juicios de valor.*

El líder también puede **pedir al profesor que explique cómo entendió** la retroalimentación. Esto le permite verificar si el maestro entendió lo que él quiso transmitir, o si es necesario explicar mejor su punto de vista.

Cuando el líder da retroalimentación debe estar preparado para **recibir retroalimentación por parte del profesor**. *Estos alumnos están indisciplinados porque reciben de usted ventajas en el trato.* Para recibir la retroalimentación hay algunas reglas que pueden ayudar al líder:

- **No** esté a la **defensiva** cuando la retroalimentación es negativa. Alguien que le critica, realmente quiere decir *oye, me gustaría que cambies*
- **Mire** la persona quien le da retroalimentación
- Sea sensible para los **mensajes no-verbales**
- Escuche hasta el **fin** del mensaje, luego responda. No haga sus conclusiones cuando todavía no ha escuchado el mensaje completo
- Pida a la persona que sea muy **específica**: solicite ejemplos

- Esté seguro que lo entiende: **resuma** cómo ha entendido la retroalimentación
- **Recuerde** que la retroalimentación refleja la percepción del profesor y que se refiere a una conducta específica, no a nuestro valor como persona
- **Agradezca** al profesor por la retroalimentación
- Decida si hay **cambios** que desea hacer en la conducta y cómo los va a realizar

En el ejemplo sería de reaccionar de la siguiente manera:

El líder mira al profesor y pide explicaciones. ¿Qué quiere decir con ventajas en el trato? ¿Qué hacen estos estudiantes para que parezcan indisciplinados? ¿En qué momento hice algo que usted interpretó como un trato especial? Luego resuma lo que ha entendido de las respuestas del profesor. Es importante agradecerle por su retroalimentación y proponer, si es necesario, algunos cambios que el líder haría.

Gracias por tu retroalimentación, voy a cambiar mi comportamiento



5. ¿Qué hacer si se siente que el profesor no aceptará la retroalimentación?

En el caso que el líder sienta de antemano, antes de la conversación, que el profesor no aceptará la retroalimentación, sería mejor no darla. La conversación más bien debe tratar de manera abierta sobre la opinión del profesor acerca de su clase. Preguntas como ¿Qué fue exitoso en su clase? ¿Cómo piensa que los alumnos se sintieron? ¿Qué hizo usted cuando observó que los estudiantes de la última fila no estaban atendiendo? ¿Cómo reaccionaron estos estudiantes? ¿Qué estaba usted pensando en este momento? pueden ayudar. Con una conversación abierta, puede ser que el profesor mismo diga el problema que hubo en la clase: *Cuando vi que los alumnos de la última fila no atendieron, mandé a Marcos, el más indisciplinado, afuera de mi clase. Si ahora lo analizo, tal vez no fue la mejor solución, porque él salió de la clase como un ganador.*



¿Qué estaba usted pensando en este momento que los estudiantes no pudieron contestar la pregunta?



6. Estructuración de una conversación de acompañamiento con retroalimentación

Una conversación de acompañamiento con retroalimentación tiene diferentes fases:

- 1) Crear un clima agradable, ofreciendo un café. Luego explicar el objetivo de la conversación. Si la conversación es a pedido del profesor, probablemente ya conoce el objetivo. En este momento el líder puede chequear si ha entendido bien por qué el profesor quiso recibir una retroalimentación.
- 2) Preguntar la opinión del profesor acerca de la clase que ha impartido.
- 3) Dar una retroalimentación positiva de esta clase. Luego preguntar si el profesor está de acuerdo con esta retroalimentación.
- 4) Dar una retroalimentación negativa (si hay). Luego preguntar si el profesor está de acuerdo con esta retroalimentación y preguntar cómo el profesor puede cambiar.
- 5) Si el profesor no está de acuerdo, el líder escucha activamente.

Conclusiones y recomendaciones

Nuestro sueño es que los rectores y vicerrectores sean *líderes transformacionales* apoyando la implementación de una innovación pedagógica en su colegio. Ellos crean un clima agradable en su institución donde las personas se sienten a gusto, tienen espacios para crecer profesionalmente y están incentivados para aprender y aplicar los nuevos conocimientos. Para eso, el líder escucha activamente a sus profesores, les hace buenas preguntas para que reflexionen, estimula su comportamiento a través de mensajes-yo y da retroalimentación constructiva. El líder también debe continuamente motivar a su personal, de manera creativa y original, apoyándole así en su crecimiento profesional.

En este manual se ha trabajado las destrezas de escuchar activamente y dar retroalimentación constructiva. En la parte II (publicada aparte) se han elaborado 10 actividades para poder enseñar y trabajar estas dos destrezas y sobre todo formar un líder que apoye a los profesores a implementar la visión de educación experiencial.

Para un trabajo futuro falta elaborar más el tema de la motivación. En los trabajos por contratos se añade una tarea sobre cómo motivar a su personal; sin embargo, es un tema que se puede desarrollar mucho más y trabajarlo en varias capacitaciones.

Bibliografía

Denham, W. & Jestico, J. (1993). *50 Activities for appraisal training*. Abingdon: Gower Publishing.

Geijssels, F., Sleegers, P., van den Berg, R. (1998). *The need for transformational leadership in large-scale innovation: The case of the Netherlands*. San Diego: AERA-conference.

Grundmann, G. & Stahl, J. (2002). *Como la sal en la sopa*. Quito: Imprefepp.

Korthagen, F., Koster, B., Melief, K. & Tigchelaar, A. (2003). *Docenten leren reflecteren*. Soest: Uitgeverij Nelissen.

Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Bangkok. *Cambridge Journal of Education*, 33 (3), pp. 329-351.

Laevens, F. (2005). *Deep-level-learning and the Experiential Approach in Early Childhood and Primary Education*. Leuven: www.cego.be

Laevens, F., Heylen, L. & Daniels, D. (2004). *Ervaringsgericht werken met 6- tot 12- jarigen in het basisonderwijs*. Leuven: CEGO Publishers.

Stevens, J., Coenjaerts, D. & Van Horebeek, G. (1998). *Praktijkbegeleiding van docenten in het perspectief van onderwijskwaliteit en professionalisering*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Tistaert, G., Janssens, S. & Laevens, F. (1995). *Praktijkopleiding van aanstaande leraren*. Leuven/Apeldoorn: Garant.

Van den Berg, R. & Vandenberghe, R. (1999). *Succesvol leiding geven aan onderwijsinnovaties*. Alphen aan den Rijn: Samson.

Vandenberghe, R. (2000). *How school leaders can promote teachers' professional development. An account from the field*. New Orleans: AERA conference.

Van Luin, G. (2004). Eerlijk en nieuwsgierig gesprek als begin van coachend leiderschap. *Magazine Schoolmanagers_VO*, 10(1).

(2000). *Leyes (educación, educación superior, cultura, patrimonio cultural, educación física, reglamentos)* Quito: Corporación de Estudios y Publicaciones.

Literatura de apoyo

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence*. Reading: National Collage for School Leadership.

Geijssels, F., Sleegers, P., van den Berg, R. (1998). *The need for transformational leadership in large-scale innovation: The case of the Netherlands*. San Diego: AERA-conference.

Grundmann, G. & Stahl, J. (2002). *Como la sal en la sopa*. Quito: Imprefepp.

Laevens, F., Peeters, A. & Vanwijnsberghe, P. (1997). *De Leuvense Betrokkenheidsschaal voor Leerlingen LBS-L*. Leuven: Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs- V.Z.W.

Melief, K., Tigchelaar, A., Korthagen, F. & Koster, B. (2004). *Leren van lesgeven*. Soest: Nelissen.

Van den Berg, R., Sleegers, P., Geijssels, F. (2001). Teachers' concerns about adaptive teaching: evaluation of a support program. *Journal of Curriculum and Supervision*, 16(3), pp. 245-258.

Anexos



Anexos

Para entrenarse en las destrezas de un líder transformacional, un medio muy útil es la filmación. Cuando se filma la conversación del líder con algún profesor, esto puede dar mucha información al líder sobre su escucha activa o su manera de retroalimentar sin que alguna persona tenga que darle retroalimentación al respecto. En este entrenamiento se pueden utilizar las listas de comprobación que se encuentran en los siguientes anexos para evaluar cada uno de los componentes de las destrezas.



Anexo 1

Lista de comprobación: resumir

Criterios	Muy Bien	Falta mejorar
Resumir brevemente.		
Tomar en cuenta el contenido del mensaje.		
Tomar en cuenta los sentimientos que están detrás del mensaje.		
Resumir correctamente lo que ha dicho la otra persona.		

Anexo 2

Lista de comprobación: escuchar activamente

Maneras de comunicación	Explicación	1	2	3	4	5*
Preguntar	Utiliza preguntas abiertas. Estas preguntas no admiten una respuesta de "sí" o "no", más bien permiten una escala de respuestas. Empiezan con por ejemplo "¿De qué manera ...?", "¿Cómo?", "¿Cuál es tu opinión acerca de ...?"					
Retransmitir sentimientos	En cambio reflejar quiere decir describir lo que la otra persona ha dicho, pero enfatizando el aspecto emocional del mensaje, es decir los sentimientos que están detrás de las palabras.					
Resumir	Resumiendo, uno refleja las ideas de la persona, el contenido y las emociones, así como el vínculo entre los dos. El objetivo de resumir es dar una estructura o un resumen de una buena parte de la conversación, escogiendo los puntos importantes de la discusión.					
Postura	La atención de la persona puede reflejarse en su postura relajada y simpática: p.ej. inclinarse hacia delante, ni brazos ni piernas cruzados, etc. La postura le ayuda para escuchar atentamente y tiene como efecto que la otra persona se siente relajada.					
Contacto visual	Mirar en dirección de la persona que está hablando y mantener el contacto visual, indica qué tan involucrado está usted en la conversación. El contacto visual debe ser atento, no fijar la mirada.					
Expresión facial	Su expresión facial está directamente vinculada con sus emociones e intenciones; inmediatamente comunica a quién habla si usted está interesado en lo que él dice.					
Gestos motivantes	Asentir con la cabeza y hacer gestos de apoyo con los manos puede expresar su atención y motivar al que habla a seguir haciéndolo.					
Silencio	Respetar el silencio también es un aspecto importante en la comunicación efectiva. Durante una conversación, el silencio puede estimular a la otra persona a seguir hablando.					
Utilización de interjecciones ("mmm..", "ajá")	Con palabras como "ajá" se puede mostrar que se está siguiendo lo que dice el que habla y le motiva a seguir hablando.					

* 1 (muy malo), 2, 3, 4, 5 (muy bueno)

Anexo 3

Lista de comprobación: tener empatía

Criterios	1	2	3	4	5*
Ponerse en lugar del profesor. Caminar en los zapatos del otro.					
Identificar el sentimiento del profesor.					
Describir las circunstancias que provocaron este sentimiento.					
Formular la reacción de manera resumida.					
Formular varias veces una reacción empática.					
Comunicación no-verbal (expresión facial, postura, etc..) coherente con la comunicación verbal.					

* 1 (muy malo), 2, 3, 4, 5 (muy bueno)

Anexo 4

Lista de comprobación: hacer buenas preguntas

Criterios	1	2	3	4	5*
Hacer preguntas abiertas con ¿Cómo? ¿Qué? ¿Cuándo?					
Hacer preguntas sin juicio de valor.					
Hacer preguntas de sentir (el profesor/los alumnos)					
Hacer preguntas de pensar (el profesor/los alumnos)					
Hacer preguntas de querer (el profesor/los alumnos)					
Hacer preguntas de hacer (el profesor/los alumnos)					
No utilizar preguntas con ¿Por qué?					
No utilizar preguntas cerradas.					

* 1 (muy malo), 2, 3, 4, 5 (muy bueno)

