



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**

**PROGRAMA DOCTORADO
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**COMPETENCIAS CONVERSACIONALES DE LOS DOCENTES BASADO EN EL
COACHING ONTOLÓGICO EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA**

AUTORA: Zulay Josefina González Cegarra

DIRECTOR: Dr. Julio Barroso Osuna

Sevilla, Septiembre 2014



**UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA**

**PROGRAMA DOCTORADO
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS**

**COMPETENCIAS CONVERSACIONALES DE LOS DOCENTES BASADO EN EL
COACHING ONTOLÓGICO EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA**

**Tesis presentada por Zulay Josefina González Cegarra
para aspirar al grado de Doctora**

DIRECTOR: Dr. Julio Barroso Osuna

Sevilla, Septiembre 2014



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DOCTORADO
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PRESENTACIÓN DEL TUTOR

Por medio de la presente hago constar que he leído la **Tesis Doctoral**, titulada: **COMPETENCIAS CONVERSACIONALES DE LOS DOCENTES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA**, presentada por la estudiante: **Zulay Josefina González Cegarra** titular de la Cedula de Identidad N^o 12.258.726, trabajo que presenta para optar al título de **Doctora en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas**, por lo que recomiendo su presentación para evaluación y defensa pública.

En la ciudad de Sevilla, septiembre de dos mil catorce.

Dr. Julio Barroso Osuna

DEDICATORIA

A Dios

A Tibusay Salinas, por su amor e
iniciarme en el mundo del *Coaching*

AGRADECIMIENTO

A mis padres Zulay y Efraín, por la vida, por tanto amor y por siempre estar allí.

A Zulmaire, Zyrene y Federico, por su cariño y motivación.

A la Universidad Metropolitana, por brindarme la posibilidad.

A la Universidad de Sevilla y al Dr. Julio Barroso por la oportunidad de continuar aprendiendo y alcanzar nuevas metas profesionales y personales.

A los profesores y amigos Magaly Couret, Miriam Benhayon y Javier Ríos, por apoyar este proyecto.

A la hermandad de Rafael Perales, por creer y confiar.

A mis amigas del Alma: Adriana Acosta, Carmen Elena Vigas, Dina Zissu, Naoly Mathison, por su incondicionalidad.

A mis colegas: Engely Duran, Mariel Briceño, Verónica Suarez, y Abner Aponte por su colaboración y amistad.

A mis compañeras de vida: Adriana Gibbs, Belkis Duarte, Betzabeth Aquino, Carmen Cecilia García, Evelyn Torres, Gigi Barela, Inirida Artiles, Livia Pereira, Luisa Elena Bello, María Teresa Pérez, Minerva Farina, Olga Beauperthuy y Yadranca Bauer por su acompañamiento y oraciones.

A mis amigos y colegas Alberto Soria, Bernardo González, Roy Rizo por el apoyo y ánimo

A Alicia Pizarro y Rafael Echeverría por su amistad y generosidad en compartir conocimiento y espacios de aprendizaje.

Muchas gracias

ÍNDICE GENERAL

	Pp.
RESUMEN	xvii
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULOS	
I PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
Contextualización del Problema.....	7
Propósitos de la investigación.....	22
Justificación de la investigación.....	23
II FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
Antecedentes del Estudio.....	27
Contexto epistémico del estudio.....	30
El lenguaje como mediador.....	30
Competencias necesarias para el logro del consenso.....	33
Las Estrategias lingüístico-comunicativas de la mediación..	35
El Actuar comunicativo.....	37
La Concepción de Searle.....	43
Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann.....	47
Bases Teóricas	
La Conversación y su Naturaleza.....	52
Competencias conversacionales.....	56
Filosofía del lenguaje.....	56
Teoría de los Actos de Habla.....	57
El lenguaje es acción: (Competencias del Escuchar y Hablar).....	59
Competencias comunicacionales de una conversación	63
El escuchar.....	65
El hablar (La relación entre acto de habla y forma lingüística).....	69
La fuerza ilocutiva.....	70
Complejidad lingüística de los actos de habla.....	71
Actos de habla indirectos.....	72
El modelo de la imagen de Brown y Levinson.....	74

	Pp.
Estrategias de cortesía.....	76
Estrategia directa.....	76
Estrategia indirecta.....	77
Estrategia encubierta.....	78
Indicadores de Cortesía positiva y negativa.....	78
Indicadores de la cortesía negativa.....	80
Cortesía en cuanto a los actos directivos.....	82
Peticiones.....	82
El Interrogatorio.....	83
La estrategia diminutiva.....	83
Las sugerencias.....	84
Los actos expresivos.....	86
El saludo.....	86
El cumplido.....	87
La felicitación.....	88
El agradecimiento.....	88
La disculpa.....	89
Los actos compromisivos.....	90
Las Promesas.....	90
La Invitación.....	91
La Corporalidad.....	93
Corporalidad y observación.....	96
Corporalidad y escucha.....	98
Corporalidad como proceso pedagógico.....	99
Gestos Faciales.....	100
Kinesia y postura corporal.....	102
La orientación del cuerpo.....	103
Gestos.....	104
La expresión facial.....	105
La Mirada.....	110
Proxémica.....	112
Conducta territorial humana.....	114
La Emocionalidad.....	115
Emociones vs sentimiento: Contexto de su expresión...	115
<i>Coaching</i> como evento de transformación.....	124

	Pp.
Orígenes del <i>Coaching</i>	129
Tipos de <i>Coaching</i>	135
Modelo OSAR y aprendizaje (Condicionantes de la acción humana).....	137
Aprendizaje y Acción.....	148
Aprendizaje de primer orden.....	148
Aprendizaje de segundo orden.....	149
Aprendizaje transformacional.....	150
La ética y el proceso de <i>Coaching</i>	152
III MARCO METODOLÓGICO	155
Orientación Ontológica.....	158
Orientación Epistemológica.....	159
Orientación Metodológica.....	164
Tipo, nivel y diseño de la investigación.....	167
Población y Muestra.....	169
Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos.....	171
Validez y Confiabilidad del instrumento.....	173
Técnica de análisis de los resultados.....	176
Definición y Operacionalización de Variables.....	177
IV RESULTADOS	182
Análisis y discusión de los resultados.....	184
Los Hallazgos: Coherencia cuerpo, lenguaje y emociones, una relación que expresa la articulación de la dimensión humana..	250
Conclusiones del Estudio.....	261
V CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	
Entramado teórico de las competencias conversacionales basado en el <i>Coaching</i> Ontológico en la práctica pedagógica	272
Propósito.....	275
Objetivo.....	276
Del modelo a la práctica (Fases).....	276
FASE 1: Comprensión de Nuestra Realidad “Darse cuenta”.....	277

	Pp.
FASE 2: Espacio de “aprendizaje” educativo.....	278
FASE 3: Proceso de transformación-generación de resultados de aprendizaje.....	279
Beneficiarios.....	281
Descripción.....	281
Didáctica desde la mirada del <i>Coaching</i>	282
Redefiniendo el aprendizaje.....	283
El propósito del <i>Coaching</i> en el ámbito educativo.....	291
Áreas de Formación.....	295
Proceso pedagógico-metodológico.....	296
Observación y evaluación.....	297
Consideraciones del modelo.....	299
 VI REFLEXIONES FINALES.....	 300
 Referencias Bibliográficas.....	 304
 Anexos	 313
Anexo A (El Instrumento).....	314
Anexo B (La Validación).....	320
Anexo C (La Confiabilidad).....	331
Anexo D (Resultados tabulados).....	336

ÍNDICE DE CUADROS

N°		Pp.
1	Criterios para el Análisis de la Confiabilidad.....	175
2	Definición de variables.....	178
3	Operacionalización de Variables.....	180
4	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>conversaciones privadas</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	184
5	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>escucho el lenguaje</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	188
6	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>acompañamiento</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	189
7	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>interrupción</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	192
8	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>escucha emocionalidad</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	194
9	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>chequeo (indagación) de la escucha</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	197
10	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>escucho corporalidad</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	198
11	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>oír desde mis juicios</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	199
12	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>oír desde las afirmaciones</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	200
13	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>confianza en la escucha</i> de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.....	201
14	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>coherencia cuerpo-habla-emoción</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	202
15	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>impecabilidad en el uso del habla</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	204
16	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>hablar desde las emociones</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	205

N°		Pp.
17	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>percepción propia del habla</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	208
18	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>hablo desde la verdad</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	211
19	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>hablo desde los juicios</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	213
20	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>el callar</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	215
21	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>el silencio</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	217
22	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>confianza en el hablar</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	218
23	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>disposición al hablar</i> de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional.....	220
24	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante los indicadores ceño fruncido, levantar las cejas, sonrisa (ojos y boca), apretar la boca, mirada perdida, empatía de la dimensión <i>gestos faciales</i> , dentro de la variable corporalidad.....	221
25	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador dirigir la mirada, impaciencia (movimiento repetido), movimiento aceptación, cerrado a conversar, movimiento de poder, centrado, cuerpo en forma de jarra, desafiante, inseguridad de la dimensión <i>movimiento de cuerpo</i> , dentro de la variable corporalidad...	224
26	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>basta</i> de la dimensión movimiento de cuerpo, dentro de la variable competencia corporalidad.....	226
27	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>acompasamiento</i> de la dimensión movimiento de cuerpo, dentro de la variable competencia corporalidad.....	227
28	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>confianza</i> de la dimensión movimiento de cuerpo, dentro de la variable competencia corporalidad.....	228
29	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>gritar, suavidad, rigidez</i> de la dimensión tono de voz, dentro de la variable competencia corporalidad.....	229

N°		Pp.
30	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>desinterés, indiferencia, compasión, motivación, parada firme, coherencia: cuerpo-habla-emoción, cansancio, hiperactividad, forma de prestar atención</i> de la dimensión desplazamiento, dentro de la variable competencia corporalidad.....	231
31	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>miedo</i> de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad.....	234
32	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>amor</i> de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad.....	235
33	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>rabia</i> de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad.....	236
34	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>tristeza</i> de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad.....	238
35	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>alegría</i> de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad.....	239
36	Resumen de la frecuencia del estrato consultado ante el indicador <i>resentimiento</i> de la dimensión estados de ánimo, dentro de la variable emocionalidad.	241
37	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>resignación</i> de la dimensión estados de ánimo, dentro de la variable emocionalidad.....	242
38	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>paz</i> de la dimensión estados de ánimo, dentro de la variable emocionalidad.....	243
39	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>ambición</i> de la dimensión estados de ánimo, dentro de la variable emocionalidad.....	244
40	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>valor por si mismo</i> de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad.....	245
41	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>valor por el otro</i> de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad.....	247
42	Resumen de la frecuencia de opinión ante el indicador <i>respeto</i> de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad.....	248

N°		Pp.
43	Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador <i>confianza</i> de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad.....	249
44	Resumen del indicador escuchar desde las variables de competencia conversacional, corporalidad y emocionalidad.....	251
45	Resumen del indicador hablar desde las variables de competencia conversacional, corporalidad y emocionalidad.....	252
46	Resumen del indicador gestos faciales, movimiento del cuerpo, tono de voz y desplazamiento desde las variable corporalidad.....-	254
47	Resumen de las emociones básicas: miedo, amor, rabia, tristeza y alegría desde la variable emocionalidad.....	256
48	Resumen de los estados emocionales (paz, resentimiento, ambición y resignación) desde la variable emocionalidad.....	258
49	Resumen del indicador <i>confianza</i> desde las distintas variables (escuchar, el hablar, las emoción y el cuerpo).....	259
50	Operacionalización de la Corporalidad.....	286
51	Operacionalización de Competencias Conversacionales.....	289
52	Operacionalización de Variable Emocionalidad.....	291

ÍNDICE DE GRÁFICAS

N°		Pp.
1	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>conversaciones privadas</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	185
2	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>acompañamiento</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	191
3	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>interrupción</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	193
4	Representación de las frecuencias de opinión del indicador <i>escucha emocionalidad</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	196
5	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>hablar desde las emociones</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	207
6	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>percepción propia del habla</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	210
7	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>hablo desde la verdad</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	212
8	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>confianza en el hablar</i> de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.....	219
9	Representación de las frecuencias de opinión sobre la dimensión gestos faciales, dentro de la variable corporalidad.....	223
10	Representaciones de las frecuencias de opinión ante el indicador desinterés, indiferencia, compasión, motivación, parada firme, confianza coherencia: cuerpo-habla-emoción, cansancio, hiperactividad, forma de prestar atención de la dimensión <i>desplazamiento</i> , dentro de la variable corporalidad.	233
11	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>valor por sí mismo</i> de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad	246
12	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>valor por el otro</i> de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad...	248
13	Representación de las frecuencias de opinión del indicador <i>escucha</i> dentro de las variables competencias conversacionales, corporalidad y emocionalidad.....	251
14	Representación de las frecuencias de opinión del indicador <i>hablar</i> dentro de las variables competencias conversacionales, corporalidad y emocionalidad	254

Pp.

15	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>gestos faciales, movimiento de cuerpo, tono de voz y desplazamiento</i> dentro de la variable corporalidad.....	256
16	Representación de las frecuencias de opinión de las emociones miedo, amor, rabia, tristeza y alegría dentro de la variable emocionalidad.....	257
17	Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores <i>paz, resentimiento, ambición y resignación</i> dentro de la variable corporalidad.....	258
18	Representación de las frecuencias de opinión del indicador <i>confianza</i> dentro de las variables competencias conversacionales, corporalidad y emocionalidad.....	260

ÍNDICE DE FIGURAS

N°		Pp.
1	Modelo OSAR (Observador, Sistema, Acciones y Resultados) tomado de Echeverría (2014).....	138
2	Comprensión de Nuestra Realidad tomado del esquema de Coherencia de la comunicación de Echeverría (2010).....	277
3	Espacio de “aprendizaje” educativo como proceso sistémico desde el cuerpo, la emoción y el lenguaje. Construcción propia de la investigadora (2014).....	278
4	Proceso de transformación para generar resultado satisfactorio en el proceso de aprendizaje del otro. Construcción propia de la investigadora (2014).....	279
5	Sistema conversacional en la comunidad educativa. Construcción propia de la investigadora (2014).....	281
6	Metodología del modelo propuesto Construcción propia de la investigadora (2014).....	296



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y
ORGANIZACIÓN EDUCATIVA
PROGRAMA DOCTORADO
DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

COMPETENCIAS CONVERSACIONALES DE LOS DOCENTES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Autora: Zulay Josefina González Cegarra

Tutor: Dr. Julio Barroso Osuna

Fecha: Septiembre 2014

RESUMEN

El presente estudio se orientó hacia la propuesta de un entramado teórico de las competencias conversacionales de los docentes basado en el *Coaching* ontológico dentro de los espacios de la práctica pedagógica venezolana, a propósito del poco énfasis que le dan los docentes tanto al modo de relacionarse y actuar con las y los estudiantes, como a la distinción de la entonación, gestualidad y corporalidad en el hecho educativo, lo cual dio lugar a la necesidad de generar teorizaciones que faciliten el desarrollo humano y de la práctica pedagógica mediante el *Coaching* en el ámbito educativo.

La Problemática descrita, dio lugar a la necesidad de generar teorizaciones que faciliten el desarrollo humano y de la práctica pedagógica mediante el *Coaching*, entendido este como el proceso que consiste en acompañar, instruir y entrenar a una persona o a un grupo de ellas, para que utilicen distinciones ontológicas con el objetivo de conseguir el alcance de meta sobre la base del desarrollo de habilidades, destrezas de aprendizaje y transformación, el cual debe

ser acercado a los espacios educativos para potenciar la acción del enseñar y del aprender.

Epistemológicamente, el estudio derivó la frecuencia con la que los docentes se expresan verbal, corporal y emocionalmente, para obtener patrones de recurrencia que denoten nueva espíteme en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde allí se asumió una metódica signada por un diseño de campo de tipo descriptivo.

Para la recolección de la información, se utilizó una encuesta cuyo instrumento que surgió de observaciones previas y contó con una escala tipo Likert, de alternativas cerradas de respuesta, el cual se estructuró en tres partes: la primera para medir la forma como escucha y como hablan los docentes con sus estudiantes, la segunda para que el docente y la investigadora realizaran el recorrido de darse cuenta de las posturas asumidas por los docentes en el acto de interactuar y relacionarse con sus estudiantes y con el resto de la comunidad y la tercera con la finalidad de medir la frecuencia de expresión de emociones del docente en dicha interacción pedagógica. Cada una de estas secciones contó con un aproximado de treinta ítems, emergentes del cuadro de variables construido, los cuales fueron validados a juicio de expertos y su confiabilidad determinada mediante el coeficiente de α Cronbach, resultó ser muy alta confiabilidad.

Posteriormente al proceso de validación y determinación de la confiabilidad de los instrumentos, se aplicaron los mismos a una muestra de 135 docentes

seleccionados intencionalmente determinando el 25% de una población contentiva de quinientos cuarenta (540) docentes que se congregó de manera voluntaria.

Recolectados los datos, se tabularon y determinaron estadísticamente las frecuencias de opinión alrededor e cada ítem, los cuales se agruparon por dimensión para su posterior análisis contrastivo respecto a la teoría expuesta que lo fundamenta; con lo cual se arribó a un conjunto de conclusiones entre las cuales las más significativas giraron alrededor de: a) el escuchar del docente se debe trabajar para lograr una comunicación efectiva con los estudiantes y el proceso de aprendizaje en el aula, b) deficiencia de los docentes en el hábito del hablar, c) la mitad de los docentes reconocen su emocionalidad y la otra mitad no distinguen esta manifestación frente a sus estudiantes, e) para que el estudiante pueda alcanzar un aprendizaje depende del docente y sus competencias conversacionales, f) poco reconocimiento de la importancia de los gestos fáciles en la comunicación efectiva dentro del espacio educativo, y g) Las distinciones ontológicas de *Coaching* no son utilizadas por los docentes en el acto de enseñar y del aprender por desconocimiento de su propia ontología.

A partir de estos hallazgos, la investigadora utilizó el modelo de *Coaching* ontológico de *Coaching* ontológico para vislumbrar un entramado teórico donde observador, sistema, acciones y resultados; cuerpo, emoción y lenguaje de los docentes se relaciona para alcanzar la efectividad del aprendizaje y del bienestar.

Palabras clave: Lenguaje, Corporalidad, Emocionalidad, Coherencia, *Coaching*, Pedagogía

INTRODUCCIÓN

“La complejidad de la práctica educativa es tal, que nos plantean la necesidad de considerar todos los elementos que puedan conducir a un buen proceso educativo, nos impone la necesidad de inventar situaciones creadoras de saberes, sin las cuales la práctica docente auténtica no podría darse”

Paulo Freire¹

El devenir del ser humanos a lo largo de su recorrido por la naturaleza y por la humanidad a traído como consecuencia el desarrollo de competencias que a diferencia de otras especies biológicas, le han permitido expresar además de su inteligencia, también su capacidad de acordar con los otros, sus semejantes, formas de vivir, morara y habitar en sociedad.

En este sentido, el hombre y su descendencia, han acudido al desarrollo del habla, la expresión corporal y la manifestación permanente de emociones para confirmar y confirmarse a sí mismo su capacidad de vivir en grupos y de estar de acuerdo con unas normas de convivencia mínimas, a tal punto que esta relación humana e interacción con el ambiente le han generado necesidades y satisfacciones en la medida que ha aprendido a dominar conceptual, procedimental y actitudinalmente el conocimiento tanto del sí, como de los otros que cohabitan con él.

En este sentido, el ser humano aprendió a organizar su comunidad y con ello también el conocimiento y su uso, prueba de ello es que hoy en día el hombre va a la

¹ Freire, P. (2006) **El Grito Manso**. XXI Editores Argentina (p. 46).

escuela y luego a la universidad para educarse, es decir para poder vivir con ese conocimiento, bajo las normas, modos y mundos de vida presentes en la sociedad.

Particularmente, los seres humanos se han organizado en sistemas y uno de ellos, el sistema pedagógico el cual posee docentes y estudiantes que en el espacio áulico se relacionan y mantienen una cotidianidad para aprender a aprender, aprender a enseñar y enseñar a aprender, todo sobre la base del mas magnifico proceos de diferenciación de las especies como lo es la conversación.

En consecuencia conversar es la acción humana que tiene lugar en el acto de comunicarnos y su efecto implica para el ser humano satisfacción o no por los resultados obtenidos en este proceso interactivo llamado comunicación. Esta común acción de entender-nos lleva consigo y especialmente en el ámbito educativo la manifestación de actos de habla presentes en un cuerpo conversacional complejo donde tienen lugar de manera simultánea la expresión corporal y facial, así como la emoción y el estado de ánimo, facilitando o interrumpiendo el acto de aprender más allá de toda perspectiva pedagógica.

Ciertamente en los espacios, sociales, familiares y áulicos donde concurre el ser humano se da permanentemente una interacción mediada por la comunicación pero también por el observador que somos. Particularmente teóricos como Rafael Echeverría (2010), con su Ontología del Lenguaje y por su parte John Searle (1986).con los Actos de habla, han dado lugar a epistemes que refieren a que es el observador que cada uno somos el que forma, reforma o deforma la comunicación.

Estas interrupciones en el escuchar, el hablar y el comunicarnos han hecho que el ser humano reflexiona acerca de cómo comunicarse en el espacio de la praxis pedagógica y como ese proceso lo cual trae consigo mayor aprovechamiento del aprendizaje. Para ello Echeverría (2010) formula el modelo comunicativo denominado *Coaching Ontológico* con el ánimo de ocasionar un desplazamiento, en términos de aprendizaje, de los seres humanos de un lugar actual a un lugar deseado, mediante el darse cuenta, con ayuda de un *Coach*, de aquellas manifestaciones personales que nos impiden desarrollar acciones para obtener mejores resultado, mediante el estudio de: a) el observador que somos, b) el sistema donde actuamos, c) las acciones que emprendemos y d) los resultados que obtenemos de este accionar, a los fines de ocasionar una metacognición como principio donde se sustenta el aprendizaje trasformador, y donde el comportamiento errático es una oportunidad de avance.

En este sentido, la investigadora en su interaccionar con los docentes de los diferentes niveles y modalidades educativas del Sistema Educativo Venezolano, a propósito de su experiencia e interacción producida por el hecho de ser la Coordinadora de Extensión Universitaria en los espacios de la Universidad Metropolitana, ha podido constatar ciertas quejas de los docentes relacionadas con situaciones pedagógicas en las que el observador de cada uno muestra como evidencia una problemática comunicativa relacionada con: a) Poco énfasis que le dan las y los docentes al modo de relacionarse y actuar con las y los estudiantes; b) Poca diferenciación acerca de la entonación, gestualidad y corporalidad de los docentes con sus estudiantes (Montilla, 2013) y c) Procesos de escucha activa y comunicación efectiva, que no alcanzan el 70% de las competencias comunicacionales mínimas en los docentes por la eclosión de sus observadores.

Además de d) Un ambiente de aprendizaje donde las corrientes pedagógicas están impactadas por actos de habla cargados de emocionalidad comprendidos por al menos el 40% de las y los docentes lo cual dificulta la articulación interteórica del acto pedagógico y dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje, a lo que hay que agregar e) Prácticas conversacionales de los docentes que poco distinguen las proposiciones, declaraciones, juicios, creencias y valores de los estudiantes, f) 80% propensión a la comunicación superficial con las y los sujetos sociales interactuantes en el acto pedagógico por parte de los docentes y g) Poca comprensión de las emociones y el lenguaje corporal en las diferentes circunstancias del acto pedagógico.

Problemática que aún no es explicada por los enfoques pedagógicos y comunicativos cibernéticos existentes lo cual declara la existencia de un vacío epistémico que hay que ocupar con un **ENTRAMADO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS CONVERSACIONALES DE LOS DOCENTES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO DENTRO DE LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**, a los fines de ocupar este vacío y con ello dar lugar a la alta necesidad de modelos y modelizaciones que faciliten el desarrollo humano y de la práctica pedagógica mediante el *Coaching* en el ámbito educativo.

Motivo por el cual, la investigadora emprendió un proceso de indagación de corte positivista, desde la premisa ontológica: los docentes son seres conversacionales, para asirse de una investigación descriptiva con diseño de campo para medir la inclinación de las competencias de habla, escucha, corporalidad y emocionalidad cuyos resultados permiten inferir elementos relacionados con la coherencia lenguaje-cuerpo-emociones que irrumpen en el acto educativo y que a

través del entramado teórico proposicional en tanto que los docente logren superarlo y posicionar la praxis educativa nacional hacia la calidad de la enseñanza.

De acuerdo con ello, el presente informe de gestión de investigación doctoral, se estructuró en cinco capítulos los cuales dan estructura al entramado final y contienen:

El Capítulo I denominado *Ámbito de problematización*, donde se exponen la Contextualización del Problema, entre lo teórico y lo factico, dando evidencias de su existencia y vacío de nociones que sustente dicha problemática, además se presentan los propósitos del estudio y la justificación que tiene la investigadora para su realización.

El Capítulo II, llamado *Referentes Teóricos*, expone de manera clara precisa y concisa, el estado del arte donde se encuentra las contribuciones de los antecedentes del estudio y sus aportes al desarrollo del *Coaching* o de la praxis pedagógica en ambientes organizacionales y educativos. Seguido de un cuerpo de bases teóricas que dan cuenta de: a) las formas de comunicación: hablar y escuchar, que gravitan en el accionar educativo docente dentro de los espacios de praxis pedagógica, b) Los gestos, movimientos, tonos de voz y desplazamiento que muestran las y los docentes a través de su corporalidad dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla su praxis, c) las emociones, estados de ánimo y constructos éticos que definen la deriva de la emocionalidad de las y los docentes en su actuar pedagógico y d) la coherencia entre cuerpo, lenguaje y emociones mediante una relación lineal que exprese la articulación de la dimensión humana.

El Capítulo III, denominado *Paradigma Procedimental del Estudio*, el cual expone de manera precisa la orientación ontológica, epistemológica y metódica asumida por la investigadora para darle contexto al estudio, así como el tipo y diseño de la investigación, la población y la muestra, las técnicas de recolección de datos, la validez y confiabilidad de dichas técnicas, las técnicas de tratamiento de datos y la definición y operacionalización de las variables que conformaron el estudio.

En el Capítulo IV, llamado *La Reflexión de la Realidad*, se procedió al análisis de los resultados arrojados por la encuesta aplicada a la porción muestral y la discusión de la deriva de estos resultados frente a los referentes teóricos que la sustentan, para arribar a la síntesis de los hallazgos que dio lugar al entramado teórico final.

En el Capítulo V, denominado *ENTRAMADO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS CONVERSACIONALES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO DENTRO DE LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA*, se presenta el constructo teórico creado por la investigadora donde se plantean las bases epistémicas sustantiva a las inconsistencias encontradas en el modelo práctico conversacional del aula actual en el Sistema Educativo Nacional, para reposicionarlo desde una óptica del *Coaching Ontológico*.

Finalmente aparecen las Referencias bibliográficas y electrónicas consultadas y ordenadas de acuerdo con las normas APA y los anexos que sustentan el estudio.

CAPITULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

“... todo lo que involucra un juicio de aquello que acontece, sea lo que sea, no cumple con lo que esperábamos que acontezca... diremos, es una interrupción en el fluir transparente de la vida”...

... es un quiebre.

Rafael Echeverría²

Contextualización del Problema

Desde todos los tiempos el lenguaje es y será, el conjunto de símbolos y creencias que sirve a los seres humanos para realizar la *común-acción* de estar en relación unos con otros, pues a través de él los seres humanos en el acto de expresar ideas, pensamientos, sentimientos, con cierta gestualidad y corporalidad, materializan el acto de la comunicación entre pares.

De allí que el acto humano de comunicarse esté referido al conjunto de elementos y tecnología donde se configuran los signos antropológico y social que mantienen unidos a los seres humanos a través de signos verbales produciendo la comunicación. Esta es entendida desde su etimología derivada del latín *communicare*, que significa “compartir algo, poner en común” (Ferrater Mora, 1999), motivo por el cual el acto de comunicarnos es un fenómeno cultural capaz

² Echeverría, R. (2010) **Ontología del Lenguaje**. JC Suarez editor, Chile. (p. 110).

de generar relación entre seres humanos para compartir y obtener información entre ellos y con el entorno.

En esta misma perspectiva, Galindo (2008) expresa que la comunicación es un proceso a través del cual se transmite información entre agentes vivos, la cual está determinada por interacciones mediadas por signos compartidos dentro de un mismo repertorio y bajo unas reglas lingüísticas particulares pero comunes a un mismo grupo de participación. Las diferentes formas de comunicación requieren, para constituirse como un sistema de información en forma de *mensaje*, de un *emisor* en un paquete que canaliza hacia un *receptor*, utilizado como medio, para que este último decodifique y resignifique la información mediante un mecanismo de comprensión que dé respuesta. Por ello, la comunicación es un proceso humano en el que se intercambia activamente información en forma de mensaje entre los agentes que funcionan en un grupo social.

Mientras que el lenguaje para Berger y Luckmann (2001) está referido “al conjunto de objetivaciones indispensables que disponen de orden, dentro del cual éstas adquieren sentido y la vida cotidiana tiene significado” (p. 39) y que por ende, se constituyen en el conjunto de códigos (un sistema de signos y reglas que se combinan con la intención de dar a conocer algo), expresiones vocales, gestuales y corporales capaces de adquirir una semántica, sintáctica y pragmática donde se integran las denotaciones y connotaciones lingüísticas propias del sistema de signos accesibles que dan cuenta y sustentan el significado de los modos de vida y se traducen, como también lo expresan los autores, en “vida

cotidiana, con el lenguaje que comparto con mis semejantes y por medio de él proporciono sentido a mi existencia” (p. 55).

Fusionar la idea de una articulación activa entre comunicación y lenguaje conlleva a repensar que estos solo pueden existir, en tanto existencia de contexto de ocurrencia donde el lenguaje dé un mensaje claro, posibilite una codificación-comprensión de signos adecuados, para producir el éxito sincronizado de la intención, contenido y semántica de la comunicación.

De acuerdo con ello, para Galindo (2008) la simbología del lenguaje, la tecnología comunicativa y el contexto, configuran los factores que permiten la formación de los tipos de comunicación: a) *La comunicación plena*, en la que hay una intencionalidad entre emisor y receptor produciéndose adecuación del sistema, b) *La comunicación aberrante*, en la que se produce una situación de disonancia, resultado de la degradación del proceso comunicativo, ocurriendo un desencuentro entre intención, contenido y semántica del mensaje aun por encima de la existencia de intencionalidad significativa y pertenencia de signos y códigos existentes y c) *La comunicación fallida*, en la que el emisor y receptor no comparten el mismo código o sistemas de signos; por tanto, no alcanzan un diálogo de acuerdos y por ende se produce y mantiene un quiebre.

En vista del marco de complementariedad alcanzado en la explicación anterior, entre comunicación y lenguaje, hemos de afirmar que estos se producen siempre que hay interacción humana en los campos sociales, económicos, políticos, ecuménicos, tecno-profesionales, de salud y educativos donde el ser

humano hace vida cotidiana con el uso simultáneo de ambos. Se hace necesario comprender, como bien lo expresa Maturana (2001), que “lo humano se constituye en el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones comunicativas” (p. 10).

Para Echeverría (2003), el medio donde se promocionan los signos y significados de la lengua a través de un proceso comunicativo, requiere de sujetos sociales con competencia comunicacionales, las cuales las define como: el conjunto de habilidades que desarrollan los seres humanos, para “producir una escucha más efectiva” (p. 81). Para ello, tanto el emisor como el receptor deben estar conscientes de su rol como observadores, pues a partir de él interpretamos las situaciones de acuerdo a como vemos el mundo y, por ende, construimos y tomamos diferentes cursos de acción que abren o cierran caminos y posibilidades a la interacción humana.

En el ámbito educativo, donde ocurre interacción permanente entre docente y estudiante, mediada por las diferentes posturas pedagógicas que circundan al hecho social epocal, el hecho de utilizar la comunicatividad³ como acto aglutinador de lenguaje y comunicación en un solo vocablo, debe perfilar la acción comunicativa como la interacción social del ser humano, posicionada sobre signos, significados y ritos donde cobra sentido el lenguaje para expresar una verdad que no sucumba a la interpretación. (Habermas, 1987).

³ Cualidad de lo comunicativo de acuerdo con la RAE

De allí que, al mirar la conceptualización de procesos de interacción que se dan dentro de los enfoques y posturas pedagógicas actuales tenemos que:

En primer lugar al *constructivismo* que se define en palabras de Gimeneo Sacristán (1995), como aquella necesidad de entregar al estudiante herramientas para que desarrolle sus propios mecanismos para resolver situaciones problemáticas, con la implicación de crear y recrear nuevas ideas personales y con los otros para continuar la evolución del aprendizaje.

En segundo lugar, el *aprendizaje significativo*, el cual consiste en la relación humana a través de la cual se adquiere conocimiento que tiene sentido entre lo anterior, la nuevas situaciones cotidianas, la propia experiencia y las situaciones reales (Novak, 1999), y que promuevan la reconstrucción activa de los significados anteriores con la incorporación sustantiva y formal de nuevo conocimiento.

En tercer lugar, la *zona de desarrollo próximo*, la cual vigila que el aprendizaje esté claro entre la distancia del nivel de resolución de una tarea que una persona puede alcanzar actuando independientemente y el nivel que puede alcanzar con la ayuda de un compañero más competente o su docente (Vigotsky, 1995).

Podemos observar que para llevar a cabo cualquiera de esos tres enfoques pedagógicos dentro del espacio educativo que sugiere la escuela, las y los docentes deberán realizar un ejercicio metacognitivo que signifique un esfuerzo por comprender que el acto de enseñanza y aprendizaje es un acto comunicativo

que está impregnado de signos, símbolos, ritos y verbalizaciones que dan significados diferentes a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, dado que la intencionalidad del acto pedagógico está mediada por las formas de ver el mundo tanto el docente como cada uno de los estudiante y todas en sí mismas son distintas.

Es decir, que los actos de habla que ocurren en el espacio de formación áulico están mediados por las miradas del mundo y se complejizan por supuesto alrededor de diferentes formas de escucha y comunicación activa que deben existir para que cada canal comunicativo favorezca el aprendizaje y transferencia del mismo a la vida real, motivo por el cual para Echeverría (2003):

El hablar efectivo sólo se logra cuando es seguido de un escuchar efectivo. El escuchar, valida el hablar. Es el escuchar, no el hablar, lo que confiere sentido a lo que decimos. Por lo tanto, el escuchar es lo que dirige todo el proceso de la comunicación. Es sorprendente darse cuenta de la poca atención que le hemos prestado al fenómeno del escuchar (p. 82).

De acuerdo con ello y articulando con los enfoques pedagógicos antes expuestos, vemos como: a) las herramientas para que crear y recrear los propios mecanismos de resolución de problemas, b) la co-implicación de las ideas personales con las de otros, c) establecimiento de una relación humana centrada en el diálogo de saberes, y d) el hecho de contar con la ayuda de un compañero más competente o su docente; son solo posibles cuando los interlocutores son competentes comunicacionalmente; esto es, que la escucha activa de todos dé poder al significado de los actos del habla que transcurren en la cotidianidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, todo acto del habla está inmerso en conversaciones cotidianas donde las interacciones comunicativas que implican factores éticos, lógicos y psicológicos y que hacen de cada enunciado emitido por los sujetos sociales sean percibidos como un acto con funciones específicas (Searle, 2001), y que por lo tanto pueden ser clasificados como lo expresa Echeverría (2003) mediante la proposición y la indagación como *modalidad del habla* o como *actos lingüísticos básicos*, donde están inmersas las afirmaciones, declaraciones, juicios, peticiones, ofertas y promesas y a ello no escapa la realidad educativa dentro de los espacios áulicos.

Por lo tanto, cuando revisamos el perfil del docente del s. XXI, para Maruny (1989), él ya no puede ser impositivo, dueño único del conocimiento y del método de enseñanza, mucho menos guiar el acto educativo en función del comportamiento manifiesto de sus estudiantes, pues enseñar no se remite únicamente a proporcionar información, sino al acto de ayudar a aprender, y ello significa tener conocimiento preciso de quienes son nuestros estudiantes, su historia develada en sus actos de habla, sus ideas previas acerca de las cosas, como un modo de concretar las formas que tiene de ver el mundo, su estilo de aprendizaje y sus creencias, sus capacidades de aprender y realizar metacognición, sus motivos intrínsecos y extrínsecos que los animan o desalientan, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores que manifiestan a través de sus emociones.

De acuerdo con ello, Pereda (2002) señala que el docente, en su papel como organizador y facilitador del conocimiento, promueve la iniciativa propia, la

capacidad de elegir y auto-dirigirse en forma inteligente de sus estudiantes para que utilicen su marco referencial de experiencias en forma creadora, crítica y cooperativa con los demás, donde los sentimientos morales, estéticos, intelectuales y prácticos para el desarrollo de las exigencias de la sociedad de la información, del conocimiento y del talento humano, en permanente cambio.

De acuerdo con ello, las y los docentes no solo deben manejar los elementos epistémicos de los diferentes enfoques pedagógicos sino que deben tener unas competencias comunicacionales referidas a: a) Los *conocimientos acerca de la propia lengua*, que permiten construir y/o comprender enunciados gramaticalmente aceptables a partir estructuras sintácticas y reglas gramaticales conocidas, b) Las *paralingüísticas*, referidas a los gestos que acompañan los enunciados orales propios y los de sus estudiantes, c) Las *culturales*, vinculadas con los conocimientos de cada uno de los sujetos sociales tiene sobre el mundo, d) Las competencias *ideológicas*, que se refieren al sistema de valores que cada uno tiene y como ellos hacen referentes a los valores sociales y universales que muestran y e) Las *discursivas*, referentes al conocimiento que se tienen respecto a los textos o variedades discursivas que circulan socialmente (Kaufman y Rodríguez, 1993).

En este particular, la experiencia de la investigadora frente a la formación del docente de las universidades de la Gran Caracas, especialmente de la Universidad Metropolitana, advierte de manera fáctica lo poco que se encamina la acción educativa de las y los docente hacia competencias comunicativas que faciliten el apoyo pedagógico en el aula. Al respecto Montilla (2013) advierte un

60% de carencias en la escucha activa por parte de los docentes, las cuales son comentadas por las y los estudiantes cuando encuentran obstáculos en su aprendizaje.

De allí la idea de acercarse a una constelación de proposiciones teóricas alrededor de la comunicación efectiva que promueva en el ámbito pedagógico el aprovechamiento del encuentro con el observador que cada uno es y con sus áreas de aprendizaje que le permitan obtener el resultado deseado, haciendo uso de la tecnología desarrollada por Echeverría (2003; 2010) la cual denominó *Coaching Ontológico*.

Por otro lado, al hacer referencia a los procesos metacognitivos que se producen como un acto de darnos cuenta que somos seres lingüísticos y que develamos nuestra personalidad en los actos de habla que se suceden gracias al lenguaje, estamos haciendo referencia que el acto de comunicarnos en ambientes educativos debe estar impregnado de toda posibilidad de darse cuenta de lo que aprendemos, de cómo lo aprendemos y para qué lo usamos; por lo tanto una competencia que debe tener todo docente estará referida en su capacidad de entrenar al otro.

A propósito de ello, el vocablo *Coaching* significa, como lo expresa Muradep, (2010), *entrenamiento* y es una expresión proveniente del ámbito deportivo donde su significado determina a un director técnico que orienta a sus jugadores y los apoya en el logro de su mejor capacidad. De allí que un docente apoya mediante la guía a sus estudiantes para el logro de sus mayores

capacidades en todos los ámbitos, pero para ello, el docente debe estar asociado a la ontología del lenguaje, como un acto de constituirse en la clave filosófica para la transformación consciente y recursiva del Ser propio y de sus alumnos; por este motivo para la investigadora, esta tecnología de transformación humana significa entrenamiento en el Ser.

En consecuencia, la utilidad y entusiasmo por desarrollar un horizonte pedagógico que contenga herramientas de la tecnología de *Coaching*, se orienta al logro de una transformación dinámica de las personas en interacción cotidiana dentro de los espacios sociales organizados de las escuelas, los cuales buscan la revisión, desarrollo y optimización de sus formas de estar y ser en el mundo a partir de canales dentro de la interacción comunicativa cargada de símbolos, signos y significados capaces de crear y recrear el evento antrosocial, y mejorarlo a partir de la interpretación y metacognición producidas por el lenguaje, la comprensión del cambio como efecto de la interacción humana dentro del evento pedagógico; esto es, acercarnos a una fenomenología del aprendizaje ya sea de primero o segundo orden (Echeverría, 2010).

En este sentido, y tomando de Echeverría (ob cit), el proceso de transformación humana es un aprendizaje dado dentro del dominio del ser, el cual cuestiona los modos tradicionales de percibir e interpretar la vida, donde las y los docentes, niños y niñas, representantes y directivos suelen interrumpir sus patrones de conducta y comportamiento habituales, para iniciar un conjunto de operaciones capaces de generar competencias emocionales, del hacer, del pensar

y de la comunicación que operan desde la creatividad, el protagonismo y la proactividad, generando el proceso transformacional en el dominio del Ser.

Por ello, el *Coaching* Ontológico es un proceso fundamentalmente liberador de ansiedad y pesadumbre que deviene de las creencias condicionantes que nos limitan, de manera tal que la acción comunicativa se conecta, de manera consciente, no solo con el aprendizaje conceptual, procedimental exigido por el sistema educativo, sino que además reafirma el aprendizaje actitudinal a partir del uso de recursos de intervención ética, aproximación a la situación, validación de la información en repetidas veces y logro de la transformación que se traducen en el bienestar y efectividad a través de los resultados obtenidos, lo que en definitiva implica la creación y recreación de un ser humano con sueños realizables y conocimientos transferibles.

En consecuencia, acercar el *Coaching* Ontológico dentro del acto pedagógico, es posibilitar el desarrollo de actitudes y aptitudes en nuestros estudiantes para generar nuevas ideas, para crear nuevas posibilidades, para descubrir nuevos significados, para inventar nuevos caminos, para encontrar nuevas conexiones, ya sea en el nivel individual o en el social (Echeverría, 2010). En síntesis, es soltar aquello que nos impide acercarnos a lo seguro-conocido, para iniciar un tránsito a lo aún no explorado, pero liberador, que faculte la posibilidad de una utopía realizable del porvenir.

Por ello es que para el *Coaching* el punto de partida normal del *Coach* (entrenador), es el quiebre, el cual se entiende como “una interrupción en el fluir

transparente de la vida” (Echeverría, 2003, p. 110). Esto significa que la emergencia de una situación arbitraria implica la deliberación, la conciencia de lo que estamos ejecutando no es comprensible, y se hace borrosa al entendimiento, es decir adolece de transparencia, por alguna razón se ve interrumpido.

Al trasladar esta distinción al ámbito educativo, las y los estudiantes piden al docente [*Coach*], su apoyo, porque declaran, a través de sus actos de habla, que “*algo*” en sus vidas o proceso de aprendizaje no anda bien y se dan cuenta de que requieren de sus distinciones para ayudarles a resolver esa situación que no está en transparencia (quiebre); de allí que el docente deba poseer distinciones y competencias que él o la estudiante no tienen, dado que el observador que son no les permite hacerse cargo. (Echeverría, 2003)

En este sentido, para Echeverría el *Coaching* Ontológico es una herramienta que nos permite en el ámbito educativo alcanzar resultados que deseamos pero que no podemos alcanzar. Cabe imaginar la importancia que las competencias de *Coaching* logran en múltiples dominios de la actividad humana, en especial en el dominio pedagógico; por ello, que entre las acciones de *Coaching* se promueve el facilitar en los estudiantes (*Coachees*), diferentes estrategias que le permitan verse como el observador que son y así entender desde su mirada la implicación de sus acciones, resultados, emociones, y corporalidad, enmarcado dentro del sistema; con ello la posibilidad de actuar de manera distinta para lograr la transformación esperada.

Sin embargo, en el contexto educativo venezolano y específicamente en aquel circunscrito al municipio Sucre del estado Miranda, donde la investigadora ha incursionado en el rol de facilitador de la Universidad Metropolitana de Caracas, con un taller de *Coaching y la acción docente* (Perales, 2013); ha podido constatar de manera empírica, a través de los informes de cierre de las trece (13) versiones de este evento con la participación de 503 docentes, la existencia de un conjunto de situaciones alusivas a la práctica pedagógica, su intencionalidad y la asertividad de los actos de habla de los docentes realizados en los espacios áulicos donde ellos se desempeñan de manera cotidiana, como parte de su praxis pedagógica, la cual se caracteriza por:

a) Poco énfasis que le dan las y los docentes al modo de relacionarse y actuar con las y los estudiantes que están a su cargo en su acto en los ambientes pedagógicos donde se lleva a cabo el aprendizaje.

b) Poca diferenciación que poseen los docentes acerca de su entonación, gestualidad y corporalidad en eventos comunicacionales con sus estudiantes (Montilla, 2013) que pueden contribuir a la superación de las debilidades presentes.

c) Procesos de escucha activa y comunicación efectiva, que no alcanzan el 70% de las competencias comunicacionales mínimas, lo cual incide en la coherencia necesaria para activar en las y los estudiantes, la superación de sus propias debilidades frente al desarrollo de sus vidas y a su capacidad para

aprender y superar las disonancias cognitivas propias de la edad y los entornos culturales y sociales donde se desenvuelven.

d) En el ambiente de aprendizaje confluyen corrientes pedagógicas y actos de habla cargados de emocionalidad que poco son comprendidos por al menos el 40% de las y los docentes en tanto articulación interteórica y posibilidades intencionadas de realización de eventos de enseñanza-aprendizaje que posibiliten el re-encuadre en la praxis pedagógica como evento comunicativo,

e) Prácticas conversacionales desarrolladas por los docentes en la interacción pedagógica cotidiana que poco distinguen el sin número de proposiciones, declaraciones, juicios, creencias y valores expresada por las y los estudiantes; lo cual imposibilita el desarrollo de dinámicas de aprendizaje.

f) El 80% de las y los docentes declaran una alta propensión a la comunicación superficial ritualizada con las y los sujetos sociales interactuantes en el acto pedagógico; las formas de dialogar desde el respeto por el otro como un yo legítimo, dan cuenta de las carencias docentes para la superación de sus propios obstáculos como ser humano y como ser profesional.

g) Poco sentido de las y los docentes a las emociones y el lenguaje corporal en diferentes circunstancias del acto pedagógico, cuyas reacciones varían, denotando poca conciencia de su manifestación y mucho menos de su manejo en el aula.

En este sentido, la situación desdibujada anteriormente describe una problemática que puede tener entre sus causas:

a) La ausencia de identificación de distinciones en el habla y la escucha por parte de los docentes dentro de su repertorio conversacional, lo cual se manifiesta en desequilibrio de sus actuaciones pedagógicas frente a las diferentes oportunidades de interacción humana que brindan la posesión de competencias comunicacionales.

b) Los actos de habla que están acompañados por el lenguaje corporal y gestual, pocas veces suelen articularse dentro de las sinergias desplegadas por los docentes en la cotidianidad de su práctica pedagógica por incompreensión de las emociones y estados de ánimo develados frente al otro en dicho acto.

c) Posible incompetencia para darle sentido a las verbalizaciones y gestos de los informantes, a través de su corporalidad, en sus conversaciones dentro del contexto de la práctica pedagógica donde también participa el estudiante como un otro legítimo.

Causas estas, que de continuar su producción, es poco lo que se podrá avanzar como seres humanos en el conjunto de interacciones que se orienten a la utilización de una tecnología humana proporcionada por el *Coaching Ontológico*, a partir de la cual se puedan comprender las áreas sustantivas de aprendizaje para alcanzar los resultados individuales y grupales esperados por el sistema educativo.

En consecuencia se hace necesario develar a través de un proceso de investigación la problemática objeto de estudio:

¿Cuáles son las distinciones de lenguaje, las emociones y la corporalidad que manifiestan las y los docentes a través de sus actos de habla dentro de su cotidianidad práxica pedagógica, que orientan la sustentación teórica de competencias conversacionales desde el Coaching Ontológico?

En vista que este objeto de estudio se dirige a presentar un *Entramado Teórico de las Competencias Conversacionales basado en el Coaching Ontológico dentro de los espacios donde se desarrolla de la Práctica Pedagógica*, tiene la finalidad de facilitar a las y los docentes su transitar hacia un espacio comprensivo desde el cual distingan de manera cuantitativa puntos álgidos en el proceso conversacional que emerge dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, para emprender la mirada reconstructiva de dicha práctica desde la reflexión-transformación del Ser, en un andar juntos por la senda del emocionar humano.

Propósitos de la investigación

1) Identificar las formas de comunicación: hablar y escuchar, que gravitan en el accionar educativo docente dentro de los espacios de praxis pedagógica.

2) Determinar los gestos, movimientos, tonos de voz y desplazamiento que muestran las y los docentes a través de su corporalidad dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla su praxis.

3) Precisar las emociones, estados de ánimo y constructos éticos que definen la deriva de la emocionalidad de las y los docentes en su actuar pedagógico.

4) Determinar la coherencia entre cuerpo, lenguaje y emociones mediante una relación que exprese la articulación de la dimensión humana.

5) Generar un entramado teórico de las competencias conversacionales basadas en el *Coaching* Ontológico dentro de los espacios donde se desarrolla la práctica pedagógica venezolana, a partir de la relación entre lenguaje, emocionalidad y corporalidad manifiestas dentro del sistema educativo.

Justificación de la investigación

El estudio se justifica en tanto la necesidad de transformación de la práctica pedagógica por un evento educativo que maximice las posibilidades humanas⁴ de las y los estudiantes donde el conocimiento epistémico y la capacidad de auto-transformación faciliten el sin número de posibilidades de cambio sustentable,

⁴ La maximización de las posibilidades humanas es vista por la investigadora como el conjunto de posibilidades que poseen los seres humanos para alcanzar el máximo de sus potencialidades a partir de un proceso de prueba, construcción y reconstrucción de sus aprendizajes como vía para alcanzar espacios ópticos de bienestar permanente.

primeramente en su ontología y en segundo lugar de sus estudiantes hacia un ser humano realizado individual y colectivamente, desde el espacio sagrado de aprendizaje que implica escuela e interacciones entre interactuantes humanos.

De allí que generar un entramado teórico de las competencias conversacionales basadas en el *Coaching Ontológico*, significa la realización de un viaje hacia una modelización del desarrollo de la práctica pedagógica basada en distinciones ontológicas emergentes de una tecnología que aún no se acerca al hecho educativo venezolano; es dentro de sí una innovación que intenta reconfigurar la forma tradicional del actuar docente, para que ahora se sienta responsable del futuro y perciba en cada uno de sus estudiantes un apoyo consciente y orientado a potenciar integralmente el acto del lenguaje en el que concurren el habla y la escucha, la emocionalidad y la corporalidad de todos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La presentación de un entramado teórico resulta innovador en tanto generación de competencias de transformación en el docente para la superación de su propia accionar pedagógico, en función de que el logro de las competencias le conviertan en vehículo de enseñanza y aprendizaje más allá de lo cognitivo expresado en el currículo, para arribar al verdadero transitar hacia el convertirse en humanos holográficamente transformados y transformadores, a partir de una ética de la responsabilidad del cambio humano.

Es importante la generación de dicho entramado teórico, pues en él se sustentan los enfoques pedagógicos existentes con la actividad humana, más

allá del desarrollo de la cognición para posicionarse en el desarrollo de lo humano y del amor por el otro en tanto Ser de respeto y espejo de nuestras propias oportunidades de aprendizaje.

Desde el punto de vista social es importante esta sustentación teórica en tanto que entrega herramientas epistémicas a los actores educativos, en especial a los docentes, para alcanzar la promoción del desarrollo humano integral y global de las y los estudiantes y por ende del entorno social y familiar donde estos gravitan, lo cual sirve de piso teórico a la práctica pedagógica que se devela en los actos de habla producidos espontáneamente en el seno de los ambientes educativos venezolanos.

El interés del estudio se centra en la acuciosidad socio-antropológica que existe entre la realidad y el conocimiento, a propósito de la interacción humana en contextos pedagógicos donde aún los actores no comprenden como el lenguaje, el cuerpo y la emocionalidad conforman una trinidad que devela proposiciones, declaraciones, afirmaciones y juicios capaces de impactar la actividad educativa.

La creación de un entramado teórico que viaje hacia una modelización del desarrollo de la práctica pedagógica basada en componentes conversacionales mirados desde el *Coaching Ontológico*, se justifica, inicialmente, por el hecho de develar la escucha activa como elemento fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, en función de superar la relatividad social fundada en que cada ser como un único irrepetible ve el mundo a su manera, no coincide con las miradas

del otro, siendo que ambas son reales y generadores de conocimiento, capaz de ser interpretado por la episteme del *Coaching Ontológico*.

Así, pues, la necesidad de arribar a explicaciones de una pedagógica mediada por el *Coaching*, vendrá dada por las diferencias observables entre las distintas realidades sociales objetivas de sus actores, en razón de lo que en ellas se da por establecido como conocimiento de lo humano a propósito de las emergencias de sus competencias comunicacionales posibilitadoras o no del andamiaje pedagógico sobre el que se gesta.

CAPITULO II

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

... Cuando establecemos un vínculo entre el mundo y la palabra, cabe preguntar cuál de los dos conduce la acción. A veces, al hablar, la palabra debe adecuarse al mundo, y otras, el mundo se adecua a la palabra...

Rafael Echeverría⁵

En este capítulo se presentan los antecedentes del Estudio y las bases teóricas que lo sustentan; las cuales fundamentan y argumentan la investigación. Ya que el presente trabajo parte de una conceptualización general del *Coaching*, la comunicación en base a resultados contribuyendo de manera efectiva a la consecución de los objetivos planteados y a este respecto, se describen, algunos de los antecedentes.

Antecedentes del Estudio

Los antecedentes que se presentan describen, algunos de los estudios hechos sobre las estrategias de acompañamiento de *Coaching* que se intentan develar en su uso, episteme y fundamento para la generación de proposiciones teóricas que sustentiven el entrando pedagógico del hecho educativo:

⁵ Echeverría, R. (2010) **Ontología del Lenguaje**. *Capítulo III Actos lingüísticos Básicos*. JC Suarez editor, Chile. (p. 42)

Martínez, (2011) en su tesis titulada: “*Coaching y Liderazgo, en Contribuciones a la Economía*”, presentada ante la Escuela Superior de Management México, con un enfoque cualitativo, interpretativo, se orientó hacia la comprensión de los proceso de *Coaching*, sus orígenes, objetivos, características, principios y métodos, que posibilitan la interpretación los significados, beneficios, similitudes y diferencias que ocasiona en la transformación de los procesos de dirección y liderazgo, punto de partida para que las y los informantes clave le permitieran arribar a las siguientes conclusiones:

a) El *Coaching* constituye una metodología que se aplica en procesos formales específicamente diseñados para que los directivos y los colaboradores de cualquier organización y sector aprendan a descubrir por si mismos áreas y aspectos de mejora. También para desarrollar nuevas formas de pensar, actuar, sentir y relacionarse que sean más eficientes y satisfactorias

b) En el *Coaching* encontramos sólidos elementos del constructivismo: es el sujeto el que debe participar de manera activa y responsable en la construcción de su aprendizaje.

c) El *Coaching* constituye la formación y transformación ética del sistema de valores, principios, conceptos, herramientas y procesos que puede estar sujeto a planificación para alcanzar la transformación individual, grupal, organizacional y social.

El aporte de este estudio a la presente investigación se centró en el hecho Pedagógico del *Coaching* constituye un verdadero sistema ecléctico y genuino de enseñanza y aprendizaje, que introduce en la Educación Superior un potencial para el aprendizaje y desarrollo de competencias como principal método de aprendizaje, en algunos casos en combinación con el método del caso que contribuyen al desarrollo humano.

Benítez, J. y Echeverri M. (2008), en su tesis titulada: “*Comunicación para procesos de Coaching*”, presentada ante la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia, con el objetivo de formular construcciones teóricas que sirvan de guía de comunicación estratégica para potencializar los proceso de *Coaching* hacia una cultura de trabajo en equipo para los líderes organizaciones, a través de una metódica hipotético-deductiva, logro arribar a las siguientes conclusiones:

a) Resistencia al cambio ocasionada por la incomprensión del proceso y beneficios del *Coaching*.

b) Bajo papel integrador del área de comunicaciones, por la existencias de medios de información que no son eficientes para el flujo de información.

c) El bajo uso de los medios de información para el desarrollo del *Coaching* lo cual alcanzo un proceso de transformación tardío para crear una cultura corporativa fortalecida y motivada a la participación en los proceso organizativos y vivenciales comunicativos.

El aporte del estudio a la presente investigación se centró en que las construcciones teóricas a la que arriban posicionan triangularmente a los criterios de *Coaching*, la comunicación interna y los procesos de gestión de competencias como elementos que facilitan el aprendizaje y superación de las debilidades en los factores que promueven el desarrollo humano tal como lo intenta este trabajo doctoral.

Contexto epistémico del estudio

El Lenguaje como mediador

En la comunicación, emisores y receptores comparten un marco referencial común y una normativa consensualmente aceptada, bajo tres pretensiones de validez de las emisiones: el enunciado es verdadero, es la vinculación con el mundo objetivo; la acción pretendida es correcta por referencia a un contexto normativo vigente; y, cada interlocutor está expresando su intención comunicativa, es la vinculación con el mundo subjetivo.

Es por ello que el propósito de Habermas (2001), en su *Teoría de la Acción Comunicativa (TAC)*, se orienta a completar y ampliar la función expresiva y apelativa del lenguaje para arribar a una validez capaz de alcanzar el reconocimiento intersubjetivo de los sujetos sociales en la acción comunicativa, para que la relación lenguaje-mundo alcance la verdad proposicional, bajo criterios de rectitud normativa y veracidad subjetiva en su respectivo mundo.

Así pues, la TAC abarca tres funciones *la función apelativa*, cuando la acción tiene como referencia el mundo social, con los actos de habla normativos que se legitiman en la pretensión de rectitud de los hablantes; *la función expresiva*, cuando los actos de habla tienen como referencia el mundo subjetivo en los actos de habla representativos que se expresan en la veracidad de los hablantes; *la función expositiva*, mediante los actos de habla constitutivos que se legitiman en pretensiones de validez que buscan la verdad.

En este sentido cabe interrogar si los sujetos receptores de los mensajes comparten estas apreciaciones de validez cuando analizan críticamente la información, o si, por el contrario, están más determinados por su propio mundo objetivo, por su observador y sus normas, donde las creencias e ideologías pudieran convertirse en una gran limitación para el entendimiento, motivo por el cual al cuestionar la verdad, el argumento contrario se tomará como punto de partida y se apela a la referencia de experiencias relevantes o autoridades reconocidas que otorguen credibilidad a los enunciados, pero si se cuestiona la inteligibilidad, habrá que aclarar y si se cuestionan las intenciones, la confianza puede restituirse con garantías.

En este sentido es posible contrarrestar los efectos de la comunicación si se desvincula ideológicamente de las partes generadoras de conflicto, a partir de una visión más equitativa e intervenir, incluso, como garantes de eventuales acuerdos y pactos entre las partes.

Charaudeau (2003), establece las características de la situación-contrato de comunicación, al referirse al marco referencial de los sujetos de un grupo en un intercambio comunicativo, donde se comparten normas, conocimientos previos, valores, símbolos, que entre otros, promueven y ocasionan condicionamientos impuestos por la situación comunicativa, los cuales son determinantes del reconocimiento del otro y del establecimiento de acuerdos previos que posibiliten a los participantes la comunicación. Bajo esta perspectiva, en el acto de lenguaje se conjugan dos espacios de significación: a) *El circuito externo*, representado por la relación entre los emisores (sujetos que comunican) y los receptores (sujetos que interpretan, lectores, audiencias), quienes actúan como socios en el contrato de comunicación; b) *El circuito interno*, conformado por los protagonistas (enunciador, fuente informativa), el destinatario (público), así el acto de lenguaje se construye recursivamente con las normas psicosociales del encuentro y las normas discursivas donde se articulan espacios donde se construye el sentido conversacional.

Como se observa este modelo de comunicación integra descriptivamente los niveles socio-comunicativos y las normas que participan en la dinámica de los intercambios lingüísticos y que permiten el puente de comunicación entre los sujetos participantes, quienes exhiben diversas habilidades lingüísticas para la producción y la comprensión discursiva.

De allí que, la situación comunicativa se concibe de acuerdo con la finalidad del acto (¿para decir qué?), la identidad de los participantes en el intercambio (¿quiénes se comunican?), el propósito del intercambio (¿a propósito de qué?), el

objeto del intercambio o tema (¿sobre qué?) y las circunstancias físicas del intercambio o dispositivo (¿a través de cuál medio?), motivo por el cual el contrato de comunicación estructura una situación de intercambio verbal que cumple con las condiciones de realización de los actos de lenguaje, para que sean reconocidos como “válidos”, es decir en la ocasión de una intencionalidad comunicante y que sea interpretada por el sujeto receptor-interpretante.

De allí que todos los sujetos participantes en un acto comunicativo compartan un saber y un marco referencial común; unas inferencias intertextuales de carácter cognitivo que aluden al conocimiento acerca de los textos y contextos asociados con el mensaje intercambiado, que permiten interpretar el sentido, y unas inferencias situacionales referidas al uso concreto del mensaje en una situación dada, en suma, esta relación contractual sólo es posible entre sujetos dotados de una competencia comunicativa (Charaudeau, 2002).

La finalidad del acto comunicativo se traduce, por ende, en un hacer-saber (informar) lo que ocurre en el espacio público, sin dejar a un lado el hacer-pensar (incitar, persuadir), resultado de la necesidad de los medios de comunicación, en tanto empresas comerciales, de captar un público-consumidor de su producto comunicacional.

Competencias necesarias para el logro del consenso

Uno de los componentes de la competencia comunicativa, anterior que se suma a la discursiva, semiolingüística y estratégica, siguiendo el esquema de

Charaudeau (ob. cit), debe ser, una sub-competencia de tipo axiológico; una suerte valores cuyo rol consiste en autorregular las estructuras retóricas de significación para evitar la conflictividad y promover el consenso, determina la capacidad generadora del acto de comunicarse.

El papel de mediador social (sea un profesor, un *Coach*, un psicólogo o todo aquel que se comunica) no es atribuible, por lo tanto, sólo a los profesionales que respaldan el acarreo de datos o la redacción de textos; es un resultado atribuible a toda la organización para el funcionamiento concreto de la comunicación, que en resumen es una figura responsable de la mediación social.

Lo que el emisor quiere decir (sinceridad), lo que dice (legitimidad) y cómo debe ser entendido su mensaje (verdad) son las aristas de la teoría del significado bühleriana (Bühler, 1950), vinculada con las funciones del lenguaje y los criterios de validez del acto de habla, a partir de los cuales se ratifica el contrato implícito entre emisor y receptor acerca de la veracidad de los planteamientos ofrecidos en el intercambio comunicativo, a la par de exigir del emisor una ética del lenguaje en su competencia comunicativa (Franco, 2004), jerarquizando la asignación de prioridades (qué hay que decir, qué es conveniente en la situación comunicativa).

Por ello, se desarrolla una serie de operaciones selectivas a partir de principios que permiten identificar situaciones potenciales del ato de habla donde concurren el conflicto y la convivencia desde la conciliación, así el *mundo de la vida* del comunicador guiará sus operaciones valorativas, de acuerdo con sus marcos de referencia, imágenes mentales, estereotipos, prejuicios, en otras palabras, su saber

transmitido por su cultura y sociedad, junto a su mundo objetivo, social y subjetivo, resultantes de su interacción con el mundo; determinan en conjunto su personalidad y, por ende, su actuación lingüística. Indudablemente que en este marco aparece la subjetividad para dotar al comunicador de herramientas de valoración, sino además le permiten añadir nuevas dimensiones, distinguir valores de los sujetos involucrados y facilitar la cooperación para el logro del consenso.

Las Estrategias lingüístico-comunicativas de la mediación

Para Franco (2002), el proceso lingüístico-comunicativo integra los componentes morfosintáctico, semántico y pragmático del lenguaje, que determinan la competencia comunicativa del sujeto, tanto en el proceso de expresión (producción) como en el proceso de comprensión discursiva, motivo por el cual considera el funcionamiento del lenguaje desde la comunicación, donde, la adecuación lingüística y la forma como se expresan los hablantes en una situación concreta poseen intención comunicativa y no corrección lingüística.

Según esta propuesta, el discurso se concibe en el contexto particular de la comunicación lingüística y con el uso adecuado de los signos, lo cual exige una competencia lingüística (entendida como el conocimiento del sistema lingüístico) y una competencia comunicativa que implica el dinamismo lingüístico, el uso y la contextualidad, por ello para Franco (2002) el hecho de plantear la necesidad de sujetos lingüísticamente competentes para lograr el entendimiento entre quienes producen una interacción a través del lenguaje, partiendo de la precisa de posesión de los mismos referentes y situación de comunicación, de allí que hablar de acción

comunicativa es presuponer el lenguaje en uso, en los actos de habla, en la intención comunicativa, en la actividad comunicativa, en la creatividad lingüística (Franco y Fernández, 2010).

En este sentido el modelo comunicativo aplica a la semántica de Pottier (1993) y los aportes de Lourdes Molero (2003), teniendo su núcleo en *el módulo actancial*; el cual es entendido como el esquema donde los actantes lingüísticos involucran cada verbo conjugado, de acuerdo con los siguientes niveles:

Referencial: es el mundo real – imaginario– del cual parte la formulación de conceptos que depende del conocimiento que manejan quienes tienen la capacidad del lenguaje y de la acción comunicativa;

Conceptual: es el eslabón, la representación mental que une el nivel referencial con la representación lingüística;

Lingüístico: el emisor semiotiza su conceptualización del mundo y formula el mensaje; y

Discursivo: es el resultado de la utilización del lenguaje. El receptor recibe el mensaje que debe comprender e interpretar según la situación comunicativa, su condicionamiento interno e impulsos, ayudado por su competencia lingüística para descifrar el contenido.

En cuanto al componente pragmático, esta modelización integra dos elementos: a) *lo explícito* dado por el mundo objetivo, subjetivo y social, connotado por la cultura, personalidad, sociedad, situación y contexto y b) *lo implícito* que es el saber de fondo, pero no es sino a partir de Saussure (1995), la lengua ha sido definida como un sistema de signos y de reglas cuyo estudio sólo ha sido posible ignorando el habla (la actividad del sujeto hablante) y la actuación lingüística.

La lingüística, así entendida, se ha ocupado del estudio inmanente de ese objeto formal que es la lengua, sin tener en cuenta el uso lingüístico de las personas o el contexto comunicativo en que tienen lugar los intercambios orales y escritos, desde allí la lengua ha sido estudiada en sí misma, evadiendo cualquier referencia al uso que las personas hacen de las palabras, ya que sólo de esta manera es posible el conocimiento científico del código lingüístico, de la gramática de una lengua y de sus reglas, es decir, la enseñanza de la lengua como sistema, motivo por el cual los aspectos lingüísticos deben tener en cuenta que la lengua hablada y el código escrito son dos modalidades diferentes que confluyen en un interés común: la efectividad de la comunicación y el desarrollo del lenguaje.

El actuar comunicativo

En la teoría de la acción comunicativa, Habermas (2001) pretende ofrecer una teoría crítica de la sociedad que sigue la tradición crítico-epistemológica frankfurtiana la cual plantea que la teoría del actuar comunicativo no es una meta teoría, sino el comienzo de una teoría de la sociedad que intenta identificar sus criterios críticos, partir de allí, el análisis de las estructuras generales del actuar

sean orientado hacia la comprensión, no como una continuación de una teoría epistemológica con medios distintos, a los fines de alcanzar una teorización donde parece lógico que las teorías de la sociedad se basen en *enunciados claros y verificables*.

Así la postura habermasiana aspira un análisis teórico-general de la sociedad moderna, que en primer lugar, arriba a la generación de una crítica a la racionalidad comunicativa, dada la oposición de las reducciones cognitivo-instrumentales de la razón. En segundo lugar, esboza un concepto bigradual de la sociedad, donde enlaza los paradigmas del mundo vital y del *sistema*, partiendo del supuesto de existencia de ámbitos vitales comunicativamente estructurados están sometidos en las sociedades modernas a los imperativos de sistemas de acción independizados y formalmente organizados, y donde, el actuar comunicativo del ser humano lleva a una conceptualizaciones del contexto social referidas a paradojas de la modernidad. Así el interés epistemológico de este enfoque crítico reside explícitamente, en la elaboración de una teoría global que permite un análisis crítico de la sociedad industrial capitalista moderna con sus estructuras y mecanismos a partir de su acción comunicativa.

Ajustándose a este objetivo, el su aporte de la TAC consiste en ofrecer una dilucidación de las estructuras y procesos fundamentales que aparecen, a la vez que dominan, en las sociedades modernas. Su modelo explicativo intenta interrelacionar los contextos prácticos de las experiencias humanas con el nivel de las formaciones «objetivas» del sistema social, en otras palabras, pretende

reconstruir la interconexión vital entre el nivel sistémico y el nivel de los contextos cotidianos.

Estos últimos se refieren a los contextos intersubjetivamente estructurados; aquéllos que se apuntan en la dinámica de las relaciones directas y simbólicamente mediadas entre sujetos. Las dos esferas señaladas, la sistémica y la de las experiencias vitales, aparecen tanto en la práctica científica como en la organización de la vida moderna, divididas entre sí.

Habermas enfoca su análisis crítico a las acciones teleológicas. A ellas las llama *acciones orientadas al éxito* y las subdivide en *acciones instrumentales* (si no son sociales) y *acciones estratégicas* (si son sociales), en contraste, las *acciones comunicativas* son aquellas orientadas al consenso, donde dos sujetos capaces de lenguaje y acción entablan una relación interpersonal.

En este contexto, se considera que la estructura teleológica aparece como definitoria de las acciones en general: un agente actúa en la medida que tiene sentido la pregunta ¿por qué actúa así? y ese agente es capaz de responder a la pregunta, motivo por el cual la postura de Habermas presupone la racionalidad en la acción con la cual cada sujeto persiga sus metas mediante una *acción valórica* como acuerdo social sobre normas y tradiciones en vistas de la integración social, en la *acción dramática* como relación de un actor con su público, y en la *acción comunicativa* como un proceso cooperativo de entendimiento.

Las acciones comunicativas impulsadas a emitir determinados sonidos (locuciones), con significado (tienen sentido), pertenecen a un lenguaje que la otra persona entiende y que, en definitiva, sirven para entenderme con otro. En estos actos locucionarios (y que en ocasiones incluyen actos ilocucionarios⁶ y perlocucionarios⁷).

Sin embargo Habermas (2001; 1999), introduce otra distinción: en ocasiones usamos el lenguaje en vistas a conseguir fines (*acciones teleológicas*) y en otras por la comunicación en sí misma (*acción comunicativa*). Esto parece implicar que las acciones comunicativas no pueden ser acciones ejecutadas en vistas a otros fines.

En esta mirada, no se trata que una misma acción pueda ser descrita como un proceso de influencia recíproca entre oponentes (acción estratégica), de un lado, y como un proceso de entendimiento entre miembros de un mismo mundo de la vida, sino como acciones sociales concretas las que son o bien realizadas con actitud orientada al éxito o bien con actitud orientada al entendimiento, como el modo original y que el uso del lenguaje orientado a otros fines, conclusión que excluye el estudio de la teoría de los actos de habla iniciada por Austin (1962) y continuada por Searle (2001).

El hecho de distinguir los actos de habla de otros tipos de actos no lingüísticos, significa que al enfrentarnos a una acción podemos preguntarnos qué

⁶ Es la intención del hablante, su finalidad (Austin, 1962).

⁷ Son los efectos o consecuencias que producen los actos ilocutivos (Austin, 1962).

razones tiene el actor para llevarla a cabo, así acciones no verbales pueden ser descritas desde la perspectiva de un observador como acciones, pero su interpretación, es decir saber qué intención tiene el actor para ejecutarlas, no podemos obtenerla por observación; *antes suponemos un contexto general que nos autoriza a sospechar tal intención; pero aún entonces permanece la acción necesitada de interpretación* (Habermas, ob. cit), así la acción no nos dice cuáles son los planes de acción del agente, en cambio, los actos de habla cumplen la condición de darnos a conocer sus intenciones. *Cuando mi profesor me da una orden "entrega tu ensayo", entonces sé con bastante exactitud qué acción ha ejecutado: ha expresado esa determinada orden.*

Esto implica que un oyente puede saber por el contenido semántico de la emisión cómo se está empleando la oración emitida, es decir, qué tipo de acción se está ejecutando con ella. Esta situación orienta a concluir: las acciones teleológicas simples se distinguen de los actos de habla porque estos últimos se interpretan a sí mismos; pues tienen una estructura autorreferencial. El componente ilocutorio fija, a modo de un comentario pragmático, el sentido en que se está empleando lo que se dice (Fernández, 2006), pero si se piensa en reverso al ejecutar un acto de habla se dice también qué se hace. En este particular la expresión en cualquiera de sus manifestaciones tiene la peculiaridad que ejecuta un acto y al mismo tiempo describe dicho acto, esta peculiar reflexividad del lenguaje requieren aún dos condiciones: 1.- los hablantes deben compartir una misma lengua y 2.- entran en el mundo de la vida intersubjetivamente compartido de una comunidad de lenguaje.

Los actos de habla se distinguen de las acciones no verbales (corporalidad y emocionalidad) no sólo por este rasgo reflexivo consistente en explicarse a sí mismos, sino también por el tipo de metas que se pretenden y por el tipo de éxitos que pueden alcanzarse hablando, de allí que todas las acciones, sean o no lingüísticas, pueden entenderse como una consecución de fines, pero como lo que se busca es la distinción entre actividad teleológica y acción orientada a entenderse, los conceptos básicos de perseguir un fin, lograr éxitos y conseguir resultados de una acción tienen un sentido distinto en teoría del lenguaje y teoría de la acción *los mismos conceptos básicos son interpretados de otra manera* (Habermas, ob cit).

La teoría de la acción describe la teleología como una intervención en el mundo objetivo, encauzada a conseguir una meta, y causalmente eficaz, basada en una interpretación de la situación definida a partir de: a) con independencia de los medios b) el estado de cosas que hay que producir causalmente, y c) en el mundo objetivo, por consiguiente los actos de habla son medios (de comunicación), concebidos con el fin de entenderse donde este fin se logra sólo si el oyente comprende el significado de lo dicho y acepta la emisión (locución) como válida, debido a: a) *Las metas ilocucionarias* en su imposibilidad de definirse con independencia de los medios lingüísticos empleados para entenderse; b) *El hablante* no consigue el fin de entenderse de un modo causal, porque el éxito no puede imputarse a sí mismo un éxito ilocucionario, y c) *El proceso de comunicación y su resultado* no constituyen estados intramundanos. En el plano de la acción los participantes aparecen como entidades en el mundo (como objetos u oponentes). En cambio, como hablante y oyente adoptan una actitud

realizativa en que se salen al encuentro como miembros del mundo de la vida intersubjetivamente compartido de su comunidad de lenguaje.

Finalmente, el sistema teórico habermasiano ofrece como teoría de la sociedad las categorías correspondientes para poder emprender la tarea de un análisis empírico explicativo de todas las estructuras comunicativas existentes en las sociedades actuales. Si bien no refiere a la educación ni la filosofía de la educación, su argumentación acerca de una racionalidad centrada en la acción comunicativa, permite un abordaje sustancialmente más real y complejo de las prácticas comunicacionales y educativas.

Es lícito expresar que desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas y en particular desde el escenario donde esta se desarrolla: mundo de la vida, se educa, en tanto se socializa inicialmente en la capacidad y posibilidad de comunicación y para la comunicación, generando las bases para los procesos elementales de comprensión que posibilitan la fluidez entre los sujetos que quieren comunicarse (Murcia y Jaramillo, 2003).

La Concepción de Searle

El sucesor más destacado de Austin es John R Searle. Este filósofo hace énfasis en el hecho de que toda actividad lingüística está controlada por reglas: la unidad mínima de esta actividad es precisamente el acto de habla, es decir, la emisión de oración hecha en las condiciones apropiadas. Un aspecto importante del trabajo de Searle es el referido a las relaciones entre la fuerza ilocutiva y la

forma lingüística. Para él ambos conceptos están unidos hasta el punto de que la fuerza ilocutiva pasa a ser constituida de las estructuras oracionales mismas. Sin embargo, para los fines de su análisis, Searle distingue el contenido proposicional de una oración y la fuerza ilocutiva del hablante.

Searle considera que las condiciones necesarias para que la emisión de una expresión sea suficiente para que el oyente pueda identificar el objeto al que el hablante intenta hacer referencia (referencia completamente consumada) están dadas en el axioma de existencia (aunque desdoblado) y en el axioma de identificación, por lo que reformula ambos bajo la forma de condiciones:

Debe existir al menos un objeto al que se aplica la emisión de la expresión del hablante; No debe existir más que un objeto al que se aplica la emisión de la expresión del hablante; Debe dársele al oyente medios suficientes para identificar el objeto de los puntos a y b, a partir de la emisión de la expresión por parte del hablante. (Searle 1994: 90-91):

Así Searle, distingue el contenido proposicional de una oración y la fuerza ilocutiva, señalando precisamente el significado de cualquier oración puede analizarse en dos partes: *Un indicador proposicional*, que es el contenido expresado por la proposición y *Un indicador de fuerza ilocutiva*, que muestra en qué sentido (con que fuerza ilocutiva) debe interpretarse la proposición, y, en suma, cual es el acto ilocutivo que está realizando el hablante, pues “entre los indicadores de fuerza ilocutiva pueden señalarse la curva de entonación, el énfasis prosódico, el orden de las palabras y, por supuesto los predicativos realizativos” (Escandell 1991, p. : 77).

Searle (1994), reduce a cinco el número de agrupamientos de seis ilocutivos:

a) *acciones básicas* que se ejecutan a través de las palabras (utilizando múltiples contenidos)

b) *actos asertivos o representativos* (decimos cómo son las cosas: aseveramos, concluimos);

c) *actos directivos* (tratamos de conseguir que se hagan las cosas: solicitamos, preguntamos), siendo su propósito es la de modificar la conducta del receptor. Su dirección de adecuación es de mundo a palabra, pues en este caso los receptores deben crear una realidad que se ajuste a lo que se expresa a través del enunciado,

d) *actos de compromiso* a hacer las cosas: prometemos, amenazamos); implican una acción futura por parte del receptor. Su dirección de adecuación es mundo a palabra, mientras que su condición de sinceridad es la intención,

e) *actos expresivos* (expresamos nuestros sentimientos: agradecemos, mostramos complacencia, felicitamos); tienen el propósito de denotar el estado psicológico del emisor. Su dirección de adecuación es nula; pues ni el mundo se ajusta a las palabras ni a la inversa y

f) *actos declarativos* (producimos cambios a través de nuestras emisiones: bautizamos, despedimos, declaramos en matrimonio), tienen el propósito de establecer una realidad por medio del lenguaje y son de carácter bi direccional, ya que el mundo se adecua a las palabras y las palabras al mundo. En este acto de habla no se observa una condición de sinceridad específica; sin embargo, este acto debe ser ejecutado por un individuo de autoridad.

Como se ve, un mismo contenido proposicional, puede utilizarse con diferentes fuerzas ilocutivas, y como lo expresa Austin (1962), el propósito de los actos asertivos o representativos es la de mostrar un estado de cosas. Su

dirección de adecuación es de la palabra al mundo, lo que quiere decir que cuando se emiten, las palabras tienen que representar el mundo así como a moverlo, su condición de sinceridad es la veracidad, sus emisiones están comprometidas con la verdad de lo que dicen.

En cuanto a la teoría de la fuerza, Searle (2001), explica que la fuerza ilocucionaria es un complejo constituido los siguientes elementos: 1) *Punto ilocucionario*; o propósito que persigue el emisor al producir un mensaje. 2) *Grado de Intensidad del punto ilocucionario*, que determina la diferencia de matices entre fuerzas similares como solicitar y exigir. 3) *Modo del logro*, el cual tiene que ver con la actitud que debe adoptar el emisor para que el acto logre su propósito. 4) El acto de recomendar, por ejemplo, podría ser caracterizado y diferenciado de otros parecidos sobre la base de estos parámetros, porque aunque hay actos similares, siempre habrá algún elemento en el cual difieren.

Resulta claro imaginar la importancia del trabajo desarrollado por Searle, el cual si bien fue concebido como modelo para analizar los actos de habla, por su carácter práctico paso a ser considerado como un modelo de análisis pragmático, donde el contrato de comunicación es lo que estructura una situación de intercambio verbal que cumple con las condiciones de realización de los actos de lenguaje que allí se producen, para que estos sean reconocidos como “válidos”, es decir que correspondan a una intencionalidad del sujeto comunicante y que puedan ser interpretados por el sujeto receptor-interpretante.

Esto implica que los participantes deben compartir un saber y un marco referencial común; unas inferencias intertextuales de carácter cognitivo que aluden al conocimiento acerca de los textos y contextos asociados con el mensaje intercambiado, que permiten interpretar el sentido, y unas inferencias situacionales referidas al uso concreto del mensaje en una situación dada. En suma, esta relación contractual sólo es posible entre sujetos dotados de una competencia comunicativa.

En el caso del contrato de información mediática, la finalidad del acto comunicativo se traduce en un hacer-saber (informar) lo que ocurre en el espacio público, sin dejar a un lado el hacer-pensar (incitar, persuadir), resultado de la necesidad de los medios de comunicación, en tanto empresas comerciales, de captar un público-consumidor de su producto comunicacional. «Los medios no transmiten lo que ocurre en la realidad social, sino que imponen lo que construyen del espacio público.

Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann

La Teoría de los Sistemas Sociales de Luhmann (1996) se constituyen en una invitación a la ruptura con el pensamiento único y normativo; con los criterios de regulación de las normas académicas, su fragmentación cognitiva y metodológica; y propone la construcción de un pensamiento interdisciplinario, entendido éste como la transformación de los objetos de conocimiento e investigación en áreas conexas cuyos elementos son:

El *conocimiento* entendido como una construcción del mundo en el mundo, es un acto de creación y recreación por la observación y la distinción, asumido como postura en el espacio educativo donde también se crea cultura.

En este sentido, la *observación* como método es el reconocimiento, el reflejo de una estructura subyacente de la comunicación en escenarios pedagógicos surge del intento por seguir a Luhmann (1996), en la superación de la dicotomía, entre teoría del conocimiento, sujeto y objeto, para arribar a una postura más activa, en la que observador y observado se integran en el acto creativo y recreativo del diálogo de saberes que se, desde donde emergen marcos experienciales de construcción en conjunto.

De acuerdo con ello, la *realidad* luhmanniana emerge como un proceso de *autoconstrucción, autoproducción, auto-organización y autopoiesis*, esta última entendida como la característica que tienen los sistemas sociales, y en ella está contenida la de los espacios pedagógicos y de la tecnología *Coaching*, a partir de la cual se genera y regenera la *sociedad* explicada y comprendida no desde la posición de un observador externo, sino desde las múltiples operaciones de comunicación del sistema en tanto red de operaciones que crea y recrea el fenómeno autopoietico, pero que a la vez clausura sus operaciones alrededor del acontecimiento de la comprensión comunicativa.

Esa noción de clausura de operación y autopoiesis son las bases de su *teoría de sistemas sociales*, que sirve de enfoque para la producción de un entramado teórico proposicional de la pedagogía desde el *Coaching* a partir del

cual se puede construir, reconstruir y transformar únicamente mediante operaciones que surgen en el mismo sistema, en este sentido la *comprensión del sistema* de acuerdo con Luhmann (1996) se basa en tres tipos:

...se distingue tres tipos de sistemas: biológicos, psíquicos y sociales. Cada uno tiene su modo de operación y reproducción. El del *primero* es la vida, el del *segundo* la conciencia, el del *tercero* la comunicación. Los tres sistemas pueden ser comprendidos, pero solamente los dos últimos, los sistemas psíquicos y sociales, pueden comprender (p. 21).

Desde esta mirada, creer que la comprensión es una operación reducida a los sistemas psíquicos es un error, pues la conciencia humana y la denominación de *clausura de operación* conduce a la auto-organización y la autopoiesis, estos son dos conceptos que deben mantenerse separados en tanto que clausura o finalización de una operación tiene que ver con una nueva organización interna que surge de la necesidad de organización para alcanzar adaptabilidad frente a la incertidumbre del espacio de interacción, pero a su vez juntos dentro de la dinámica social que permite teorizaciones alrededor del hecho pedagógico mediado por el *Coaching*, lo cual apuesta por la resignificación del sistema educativo como el único que dispone de sus propias operaciones y estas son capaces de ser transformadas.

En otras palabras la pedagogía como *sistema donde ocurren eventos de comunicación activa*, como el que se intenta vislumbrar en esta tesis, no existe otra cosa que sus propias operaciones, de: *Autoorganización* en tanto que requiere construir su propia estructura desde adentro, sin tomar en cuenta la importación de las mismas y *Autopoiesis*, en tanto determinación del estado

siguiente del sistema, a partir de la limitación anterior a la que llegó la operación de transformación, para superarla desde sus posibilidades de auto-reproducción.

De allí que ambos mecanismos deban ser simultáneamente autorreferentes y multi-referentes para lo cual se precisa distinguir entre sistemas de conciencia, donde se albergan los momentos de valoraciones de los dilemas de sustentabilidad como elemento de lo psíquicos y responsabilidad social sostenible en materia formación y desarrollo humano, y sistema de organización humana conforme al sistema social como algo que en su ontología es cerrado causalmente, entre lo técnico y la apertura a la innovación, gracias al sentido de clausura de operación, que como constante esta referidas a sí misma y determina el modo de vida dentro del sistema pedagógico de acción que se vive en los espacios áulicos venezolanos.

De este modo la emergencia de un sistema social, centrado en los espacios comunicacionales propiciados por el evento pedagógico de aula, tiene su referente epistémico como a Luhmann (1996), cuando afirma que *la comunicación* desarrolla más comunicación a partir de ella misma creando, co-creando y recreando una red de comunicaciones, motivo por el cual se concibe al fenómeno de *común y acción*, como un elemento configurador de la realidad social en tanto que una acción se acompaña de un acto de diálogo de saberes que configura y reconfigura recursivamente las acciones humanas alrededor de un entramado epistémico que se aprende y permite la acción.

Así, la tendencia Luhmanniana a diferenciar el *sistema y del entorno*, se distingue porque “el mundo, como infinitud observable, es cortado por una línea

divisoria, de un lado el sistema y el otro debe ser considerado como su entorno” (Luhmann, 1996, p. 53), de allí que todo sistema social entra en relación con el entorno al realizar una gestión de acoplamiento estructural donde las acciones trasformativas se regulan de acuerdo con las relaciones mediadas por *Coaching*, lo cual significa la entrada en sintonía con la red de relaciones que la promueven y desde la cual se benefician por igual todos los humanos que en ella interactúan en los espacios de formación.

El esquema de la teoría de Luhmann de acuerdo con García, (2003) se sintetiza en una mirada compleja de: a) la real – objetiva referida a objetos; b) la social a los sujetos; y c) la temporal al tiempo. Estas dimensiones son, a su vez, dimensiones de sentido, que en si se constituyen en una:

Mirada que conoce a partir de la diferencia, que considera las otras posibilidades, la contingencia de lo social y que, a su vez, descubre que en lugar de estar en el mejor de los mundos, nos encontramos, eso sí, en un mundo pleno de mejores posibilidades, un mundo en el que es necesario confiar en informaciones, conocimientos y actitudes de otros. En la primacía de la función sobre la estructura, la función consiste en la comprensión y reducción de la complejidad (García, 2003, p. 45).

De este modo, la concepción de auto-organización asumida por la investigadora, le provee de referentes para la formulación de proposiciones teóricas, a posteriori de la comprensión de la realidad, a los fines de arribar a una modelación que por sí sola pueda entenderse como producción de estructuras pedagógicas andamiadas en el *Coaching* mediante operaciones propias dentro de los entornos educativos.

Bajo este esquema se orienta el proceso de *comunicabilidad* que requiere un esfuerzo concertado para elaborar normas, procesos e instituciones que se ocupen sistemáticamente de las eventualidades y de la generación de estructuras que faciliten la adaptación a las necesidades de una gestión colectiva de la información proveniente de los actos de habla, donde se promueva el beneficio sustentable de las personas, dentro de un esquema de potenciador de la interactividad como medio de participación corresponsable en la toma de decisiones sociales que originan y garantizan la equidad en la gestión de transformación ética de lo humano.

BASES TEÓRICAS

La Conversación y su Naturaleza

Una de las muchas paradojas que afectan a la conversación es que, a pesar de o precisamente por su carácter tan omnipresente en la vida diaria, tiende a pasar extremadamente desapercibida. De hecho, son escasas las situaciones cotidianas en las que dos o más personas coinciden en un mismo lugar y momento sin ponerse a hablar, es decir, sin que surja entre ellas comunicación oral. Sin embargo, se advierten grandes diferencias en la interacción resultante entre un guía y los visitantes de un museo, una vendedora y su clienta o unos amigos tomando café. Si bien en todos los casos se trata de interacciones orales, probablemente solo la última constituya una conversación. Entonces, ¿en qué consiste exactamente conversar? Encontrar una respuesta adecuada a esta pregunta es tan difícil como

reparar en la existencia misma de la conversación, porque ¿cómo definir aquello que no se diferencia de lo normal?

Lo cierto es que, de forma intuitiva, dos son las asociaciones que hace un usuario de la lengua con respecto a la conversación: la relacionamos, por un lado, con procesos (pasamos un buen rato, estuvimos discutiendo, alguien contó una historia, no me dejó hablar, es muy dominante, no abrió la boca) y, por otro, con características, y, así, asociamos el término conversación con términos como lenguaje coloquial, repeticiones, muletillas... que parecen indicar un registro específico de la lengua.

Estos dos aspectos, el de los procesos y el de las características, se reflejan en las dos perspectivas comúnmente adoptadas para analizar la comunicación oral de acuerdo con su doble dimensión (Lamíquiz 1994): por una parte, puede ser contemplada como una actividad dinámica, como energía, como un proceso, sometida a ciertas condiciones de producción; por otra parte, también constituye el resultado de esa misma actividad, el ergon, el producto, y, como tal, presenta unas determinadas características lingüísticas.

Van Dijk (1980, p. 241) utiliza dos términos distintos para estas dos dimensiones de la conversación: el coloquio (Konversation) es una unidad de interacción social que consta de una serie ordenada de acciones (lingüísticas) y se define en relación a un contexto social, mientras que la conversación (Gespräch) es una abstracción de la Lingüística, es la unidad textual compuesta de la serie ordenada de enunciados manifestada en el coloquio. Como afirma Schegloff (1995,

p. 186), la conversación no es un tipo de discurso, sino una actividad que crea discurso (pudiendo ser este caracterizado lingüísticamente).

Al acercarme a la naturaleza de la conversación, por tanto, partiendo de la actividad comunicativa como un todo para desglosarla en sucesivas divisiones.

Siguiendo a Cestero (2005), es posible clasificar las actividades comunicativas orales en dos tipos, según atiendan o no al rasgo de interacción. Las actividades comunicativas sin interacción serían *monológicas*, frente a las actividades interactivas o diálogos, caracterizadas a su vez por el cumplimiento de tres condiciones:

- *Alternancia*, pues no hay interacción propiamente dicha sin que los interlocutores pasen sucesivamente del papel de hablante-emisor al de oyente-receptor, independientemente de la longitud y de la frecuencia de sus intervenciones, denominadas turnos

- *Retroalimentación*, pues entre estas intervenciones debe darse un vínculo coherente; si este no existe no podemos hablar de interacción, sino de monólogos sucesivos y es lo que popularmente se conoce como 'diálogo de besugos'.

- *Dualidad* en el sistema de turnos, que implica turnos de dos tipos: los que transmiten el contenido semántico y los que suponen señales de escucha activa (sí, claro, ya, hm), cuya función no es comunicar un contenido nuevo, sino cumplir con

las normas de cooperación en que se basa el ritual interactivo (Cots 1995) y garantizar que los canales de comunicación permanezcan abiertos.

A su vez, los diálogos se pueden clasificar en tres grupos, atendiendo a rasgos funcionales (de estructuración interna) y sociales o sociolingüísticos. Según el grado de “convencionalización y de estructuración interna” (Cestero 2000a: 18), es decir, considerando hasta qué punto estas actividades están preparadas y programadas de antemano y en qué medida existe una autoridad que vela por el cumplimiento de un guión subyacente y la asignación de los turnos de habla, encontraríamos, de un extremo a otro de la escala, actividades como el juicio, la mesa redonda, el debate, la clase y, finalmente, como ejemplo de actividad comunicativa improvisada, la conversación.

Dentro de las actividades improvisadas es necesario, sin embargo, aplicar el criterio de la finalidad social para poder distinguir la conversación de otros intercambios comunicativos que tampoco están institucionalizados ni siguen unas pautas estructurales fijas, como la compra-venta, la consulta médica o la tutoría entre profesor y alumno.

De esta manera, las actividades dialogales no planificados se dividen en transaccionales (cuando el objetivo es el intercambio de información o de bienes y servicios) e interpersonales (cuando tienen como fin establecer o mantener relaciones sociales). Este último sería el caso de la conversación, tal y como la entendemos en este trabajo. Dentro de la conversación, podemos hacer otra

subclasificación más aplicando la variable de tenor (Poynton 1985), concerniente a las relaciones entre los participantes.

Según los criterios de la distancia social, el conocimiento previo o el grado de afecto entre los conversadores, Burns et al. (1996) distinguen entre conversaciones formales (con desequilibrio de poder, como en el caso de un profesor y un alumno hablando en una fiesta de fin de curso) o informales (con equilibrio de poder, como en el caso de dos compañeros de trabajo). Estas, a su vez, se pueden dividir entre corteses (cuando los participantes no se conocen o no tienen confianza entre ellos) y consolidadas (cuando entre los interactuantes se da un alto grado de intimidad).

Competencias conversacionales

La Filosofía del Lenguaje

La Filosofía del Lenguaje es la rama de la filosofía centrada en estudiar el significado, la referencia y las implicaciones de las oraciones y sus partes. Para la lógica positivista tradicional, los enunciados sólo afirman algo de la realidad y, por tanto, sólo pueden ser juzgados en términos de verdadero o falso. Esta visión fue radicalmente cuestionada a raíz de la publicación del libro *How to do things with words* (1962), que recoge las conferencias pronunciadas en 1955 por su autor, J. L. Austin, y que marca el inicio de una serie de estudios lógico-filosóficos que se conocen con el nombre de Teoría de los Actos de Habla.

La Teoría de los Actos de Habla

El título del libro es por sí solo muy significativo: el lenguaje en uso no es sólo un medio de expresión, sino una verdadera herramienta para llevar a cabo las más diversas intenciones, es decir, para realizar o, en inglés, performance. De ahí surge el término de actos de habla performativos, enunciados en los que 'decir' es igual a 'hacer' y que deben ser juzgados según el éxito o fracaso de la acción emprendida, en oposición a los constativos, hasta entonces los únicos que había tenido en cuenta la lógica filosófica.

La consolidación de esta teoría vino de la mano de Searle (1969), quien modifica esta clasificación de los enunciados en dos categorías excluyentes (constativos y performativos) para afirmar que cada enunciado contiene en sí una triple dimensión: el significado literal o fuerza locutiva (Hace calor aquí), la intención con que se dice o fuerza ilocutiva (Abre la ventana) y el efecto que causa o fuerza perlocutiva (La ventana se abre). Como señalan Calsamiglia y Tusón (1999: 22), esta distinción es crucial "ya que sitúa el proceso de interpretación de intenciones en el marco de la conversación y, como consecuencia, se incorporan factores sociales y cognitivos al estudio de los enunciados". Searle intenta incorporar los actos de habla dentro de la teoría lingüística, ofreciendo "un punto de vista más gramatical que pueda dar cuenta de las correlaciones existentes entre los actos de habla y las estructuras sintácticas" (Fernández Silva 1998: 66).

En este sentido, propone una clasificación de los verbos performativos en cinco categorías: representativos, directivos, compromisivos, expresivos y

declarativos. Estas categorías se corresponden con las funciones que podemos llevar a cabo con el lenguaje: decir cómo son las cosas, intentar obtener cosas de otros, comprometernos a hacer cosas, expresar los sentimientos y modificar las situaciones a través de las palabras.

Esta clasificación, observada con detalle, no deja de ser problemática. Como señala Hatch (1992), no siempre es fácil (y menos si solo se cuenta con enunciados aislados) asignar la intención con que se dice un enunciado. Es decir, la fuerza ilocutiva no reside en el acto de habla en sí, sino en el hablante que lo emite. Por otro lado, hay verbos (y con ellos, enunciados) que pueden dar lugar a varios actos de habla y, de la misma manera, un acto de habla se puede expresar por medio de distintos enunciados, con lo que el intento de Searle de clasificar un número potencialmente infinito de enunciados de acuerdo con un número finito de funciones, aunque interesante como descripción teórica, resulta bastante complicado de llevar a la práctica.

La viabilidad de la Teoría de los Actos de Habla para el análisis de conversaciones es, pese a tratarse de una disciplina fundamental para el estudio de la lengua en uso, bastante limitada. En primer lugar, es un marco teórico que trabaja con muestras de lengua artificiales, inventadas ad hoc, y breves, de dos o tres enunciados como máximo, y, por lo tanto, solo se puede aplicar a muestras de lengua igualmente breves. En segundo lugar, se ocupa únicamente del nivel del enunciado y suele olvidar que todo acto de habla se inserta en una secuencia y va ligado a una respuesta, ignorando con ello el relevante papel del contexto y del interlocutor. De esta manera, el análisis se limita a “identificar y etiquetar” actos de

habla aislados (Hatch 1992: 135). Por último, y lo que a nuestro juicio es mucho más importante, no resulta una

El lenguaje es acción: (Competencias del Escuchar y Hablar)

Anzorena, (2006), parte de la concepción de que la comunicación es acción. ¿Qué queremos decir con esto? Que accionamos a través del poder transformador de la palabra, y que cuando hablamos suceden cosas y cuando callamos suceden otras. Y cuando hablamos y decimos una cosa, sucede algo determinado y cuando “decimos” otra, pasa algo distinto. Es por medio de nuestras conversaciones que “realizamos” gran parte de las acciones en nuestra vida.

Cuando analizamos qué tipo de tareas realizan cotidianamente los integrantes de las empresas, podemos identificar, por ejemplo: asesorar, planificar, coordinar, capacitar, orientar, organizar, evaluar, controlar, negociar, liderar, motivar, entrevistar, atender al público. Todas estas tareas las realizan fundamentalmente “conversando” con otros. Gran parte de las tareas que se desarrollan en una “organización” tienen un importante componente conversacional, es decir que trabajamos y desempeñamos nuestras tareas hablando y conversando con otros (Anzorena, 2006). No es que además de trabajar conversamos, sino que trabajamos y accionamos a través de nuestras conversaciones. Y que al conversar estamos generando una realidad diferente, creando un mundo de posibilidades y de sentidos que antes de esa conversación era inexistente.

A través de nuestras conversaciones no sólo actuamos sino también interactuamos, establecemos conexiones, coordinamos acciones, construimos vínculos y acordamos compromisos. Creamos nuevos sucesos y generamos futuros diferentes. Convocamos para un nuevo proyecto, proponemos nuevos objetivos, planteamos nuevas ideas, y todo esto lo hacemos conversando con otro. A través de nuestras conversaciones y nuestras narrativas creamos nuevos sentidos y modelamos la percepción de otras personas.

Al advertir la dimensión que adquieren nuestras conversaciones y de la manera que influyen en todos los ámbitos de nuestra vida, surge con claridad la importancia vital de desarrollar nuestra competencia en el *arte de conversar*.

Cada conversación es un hecho único. Es el encuentro y el intercambio entre dos o más individuos. En toda conversación se establece una danza entre el hablar y el escuchar y el escuchar y el hablar, una ida y vuelta incesante de palabras y emociones. Hablamos, escuchamos, observamos y asignamos sentido tanto al lenguaje verbal como al no verbal de nuestro interlocutor. Es en las conversaciones emerge, como en pocas instancias, la profundidad y complejidad del ser humano y su despliegue en la dinámica relacional (Anzorena, 2006).

Mientras conversamos realizamos en forma secuencial o simultánea un conjunto de acciones: hablamos (exponemos o indagamos), escuchamos, e intercambiamos nuestra emocionalidad. En función de estas acciones proponemos que el arte de conversar con efectividad está en estrecha relación con el desarrollo de cinco *competencias conversacionales*:

El hablar con poder está relacionado con advertir que accionamos a través del poder transformador de la palabra y que todo hablar es un actuar. Pero lo realmente revelador y sorprendente es que cuando reflexionamos acerca de qué tipo de acciones realizamos cuando hablamos, llegamos a la conclusión de que podemos detectar un conjunto específico y limitado de acciones que se repiten en todo idioma que se utilice en cualquier parte del planeta.

Podemos identificar seis acciones universales realizadas en el lenguaje, que llamaremos “actos lingüísticos”: Afirmaciones, Juicios, Declaraciones, Peticiones, Ofrecimientos y Compromisos.

Cada una de estas acciones que ejecutamos en el lenguaje cumple un rol específico en nuestras conversaciones. Las tres últimas están vinculadas a la coordinación de acciones.

Escuchar en profundidad supone considerar que cuando realizamos la acción de escuchar, estamos asignándole un significado a todo lo que oímos y vemos de nuestro interlocutor. Generalmente se piensa que es más importante el hablar, ya que éste parece ser el lado activo de la comunicación, mientras que al escuchar se le suele considerar como pasivo (Anzorena, 2006).

Desde la concepción tradicional de la comunicación se pone un exclusivo énfasis en la habilidad para expresarse, lo que lleva a la mayoría de las personas a subestimar la acción de la escucha. Generalmente cuando alguien considera que debe mejorar sus habilidades comunicativas, se refiere a cómo hablar mejor y

no a cómo escuchar mejor. Es por esto que la gran mayoría de los cursos de comunicación están enfocados en el decir y no en el escuchar.

Para poder profundizar en el análisis de la escucha, deberemos introducirnos en la dimensión dual del hablar, ya que cuando nos comunicamos lo hacemos a través del lenguaje de las palabras, pero también del lenguaje no verbal, y, por lo tanto, cuando estamos desde el lugar de la escucha, escuchamos ambos lenguajes en forma simultánea.

La importancia de *Indagar con maestría* deviene de su doble rol en un contexto conversacional. La indagación es el medio que utilizamos para poder “escuchar mejor”, para profundizar en el sentido del discurso de nuestro interlocutor, para obtener mayor información y para aclarar nuestras dudas acerca de lo que escuchamos. Pero también la indagación es un poderoso instrumento que nos permite profundizar en los niveles de análisis, guiando el proceso de pensamiento en búsqueda de nuevos sentidos e interpretaciones. Cualquier persona que utiliza sus conversaciones como su herramienta de trabajo, desde un terapeuta hasta un vendedor, conoce el importante rol que cumplen las preguntas en la interacción comunicativa (Anzorena, 2006).

Entrar en sintonía es un elemento clave para establecer una comunicación de alta calidad. Podemos definir la *sintonía* como el vínculo que se establece en la conversación, de tal modo que se crea un clima de confianza y entendimiento. Cuando entramos en *sintonía* con alguien tenemos la sensación de estar ligados por una imperceptible melodía que nos guía en la sutil danza de la comunicación.

La *sintonía* se establece entre las personas no tanto por lo *que* se dice, sino por *cómo* se dice. Tiene más relación con el *proceso* que con el *contenido* de la conversación.

Conversar en forma constructiva implica tomar conciencia de la actitud con la que asumimos nuestras conversaciones. Podemos poseer excelencia en nuestra competencia comunicativa y utilizar nuestros conocimientos y habilidades para desacreditar a nuestro interlocutor, para imponerle nuestro punto de vista, para “ganar” el debate o para exaltar nuestro ego. Que las conversaciones se desarrollen en forma constructiva depende en gran medida de las creencias y valores que sustentan la forma en que nos vinculamos con el otro (Anzorena, 2006).

Competencias comunicacionales de una conversación

Existe una relación directa entre las conversaciones que realizamos y los resultados que obtenemos. Los problemas personales, familiares y laborales más frecuentes son producto -la mayoría de las veces- de una incapacidad en el manejo de nuestras relaciones. A su vez, la calidad de todas nuestras relaciones depende de la calidad de nuestras comunicaciones. En nuestra vida, la importancia de la comunicación es inmensa. Sin embargo, pocos de nosotros nos proponemos desarrollar consiente y metódicamente nuestra "habilidad para conversar". Ni en nuestro ámbito familiar, ni en nuestra educación formal, nos han enseñado a comunicarnos efectivamente.

Muchos piensan que "saber hablar", es sinónimo de "saber conversar". O, que el sólo hecho de tener la capacidad biológica de oír, implica que sabemos "escuchar a otra persona". Los seres humanos no nos comunicamos igual que lo hacen los animales o las máquinas. Está toda nuestra "dimensión humana" en juego. Aprender a comunicarnos no tiene que ver con aprender una técnica, un procedimiento, ni un vocabulario. En cambio, tiene que ver con cuestiones mucho más "intangibles": Confianza, respeto, valores, emociones, necesidades y deseos...

Las conversaciones tienen el poder de transformar la realidad. En las conversaciones que mantenemos a diario, momento a momento, damos sentido a nuestra existencia y al mundo que nos rodea. No sólo lo describimos, sino que definimos su significado y lo que es posible en nuestro presente y futuro. La forma como nos comunicamos determina los límites de nuestro desempeño y los niveles de efectividad que alcanzamos.

Conversar no es "una actividad más", la conversación crea y forma parte de todo lo que hacemos. No estamos ante un tema teórico! Sino ante la actividad que tiene mayor impacto en nuestra vida cotidiana. Comunicarnos con los demás es el medio más poderoso con el que contamos para construir relaciones, oportunidades, confianza, efectividad, respeto y bienestar. La comunicación, es la base en la que se forja la convivencia y una necesidad humana tan esencial como el descanso o la comida. Por ello, el desarrollo de nuestras competencias conversacionales puede traer a nuestra vida una mayor efectividad y felicidad. Aprender a comunicarnos, a escuchar al otro, a diseñar conversaciones, es una competencia cada vez más

necesaria, tanto en el ámbito personal, como en el profesional y empresarial (Martínez, 2011).

Para lograr el objetivo comunicativo, se continúa hasta que ambas partes decidan terminarla. Esta concepción es la que Grice según Chapman, (2005) denomina "principio de cooperación", el cual permite que la contribución a la conversación sea adecuada, en el momento en que se produce, con el fin de ser aceptada. Al respecto, "el objetivo de la interacción es que ésta sea comunicativamente lograda y socialmente satisfactoria para todos" (Hernández Flórez, 2004, p. 105).

Entre las interacciones comunicativas se encuentran diferentes tipos, como: la discusión, el debate, la entrevista y la conversación espontánea, entre otros; ésta última es la que requiere concentración, por ser flexible y libre, "la forma más común y esencial que puede adoptar el intercambio verbal". (Tusón, 1997, p. 69). La conversación como práctica social donde se expresan y se hacen posibles otras actividades, es una clase de interacción donde el ser humano se comporta como un ser social, al relacionarse con los demás y conseguir los objetivos y/o metas propuestos.

El Escuchar

Comencemos por establecer una diferencia entre lo que significa escuchar y lo que significa oír. Frecuentemente utilizamos indistintamente ambos verbos en

nuestro lenguaje ordinario. Referirse al oír, como proceso fisiológico, acontece cuando la recepción de las ondas –estímulos– produce una serie de vibraciones que llegan al cerebro: el silencio absoluto; el cuchicheo; una conversación habitual.

Pero a partir de ahí se dispara la estimulación, y como lo expresa Alemany, (1995) y Osorio (1998) el ruido se hace fuerte, intolerable y hasta doloroso: el camión que descarga la basura, una moto acelerando al máximo por una urbanización. Por otra parte, el hecho físico de oír no puede ser detenido, ya que las vibraciones se transmiten a nuestro cerebro inevitablemente, lo queramos o no. Escuchar es otra cosa.

Escuchar es un proceso psicológico que, partiendo de la audición, implica otras variables del sujeto: atención, interés, motivación, etc. Y es un proceso mucho más complejo que la simple pasividad que asociamos al dejar de hablar. Rogers relevante psicólogo de esta época, habla del escuchar empático, de las actitudes básicas de una acogida incondicional y en la calidez de la escucha, así como en el evitar la interrupción y dar consejos, así se puede aprender de las veces en que nos hemos sentido escuchados en nuestros sentimientos más profundos, por alguien que no nos juzga ni evalúa. Así como de las ocasiones en que sentimos que otros no nos han escuchado.

Cuando Rogers(1987), al final de su vida, trataba de recopilar sus mejores experiencias en la comunicación, expresaba esto de forma muy sugerente:

El primer sentimiento simple que quiero compartir con vosotros es lo que disfruto cuando realmente puedo escuchar a alguien. Escuchar a alguien me pone en contacto con él, enriquece mi vida. A través de la escucha he aprendido todo lo que sé sobre los individuos, la personalidad y las relaciones interpersonales...

Esta experiencia la recuerdo desde mis primeros años en la escuela secundaria. Un alumno formulaba una pregunta, y el profesor daba una magnífica respuesta a otra pregunta completamente diferente. Siempre me invadía una sensación de dolor y angustia: '¡Usted no le ha oído!', era la reacción que me producía. Sentía una especie de desesperación infantil ante la falta de comunicación, que era –y sigue siendo– tan común. (Roger, 1987).

La *escucha empática* de Rogers, así como el *focusing* de Gendlin subrayan que este acto lingüístico facilitar la clave de comprensión de los significados. Escuchar a otra persona sin poner nada tuyo, simplemente indicándole si lo sigues o no en lo que te cuenta, sólo permite al otro iniciar un proceso profundo del cual puede quedar uno asombrado, se van repitiendo los puntos de la otra persona o simplemente le indicas con sinceridad cuando te pierdes: “¡*Quieres repetirme eso, que me perdí!*” esto se realiza mediante cuatro indicaciones prácticas:

1. Demostrar que has escuchado, forma una o dos oraciones con el significado de lo que la persona quería transmitirte.
2. Conservando con tus propias palabras, pero conservando las palabras de la persona en los puntos delicados.
3. Retomar cuando la persona se complica y se enreda, retoma una o dos expresiones sobre lo que crees que es el núcleo de la comunicación, y deja que la persona lo corrija o añada. Repite lo que ellos han cambiado y añadido hasta que lo entiendas justo como ella, y sólo entonces forma tu oración para decir lo que significa lo expresado.

4. Clarificar, cuando pidas aclaración, hazlo utilizando los aspectos que han quedado claros. No te le digas: '¡No he entendido nada!'. Habla solamente para decir que entiendes al repetir lo dicho o para pedir repetición o clarificación.

La escuela de Rogers insiste mucho en las destrezas de atender, observar y del escuchar activo, como contrapuesto al pasivo. Escuchar es una destreza aprendida que consume gran cantidad de energía. Hay que recordar y retener los contenidos verbales así como el todo emocional en el que son dichas las cosas, para descubrir el marco de referencia del interlocutor. Indica varios pasos o estrategias conductuales para mejorar la escucha:

1. Actualizar la motivación por la que uno escucha, justo antes de escuchar. Este paso es crucial y de él depende en gran parte la calidad de mi escucha.

2. Quedarnos con los datos esenciales del contenido del mensaje. Para ayudarse, uno puede responder las preguntas ¿qué? ¿cuándo? ¿dónde? ¿cómo? ¿por qué?.

3. Suspender el juicio personal, que es muy difícil, como parte de la acogida incondicional.

4. Resistir las distracciones externas e internas.

5. Escuchar el tono emocional, el ritmo.

6. Retener los puntos clave del contenido como fruto de la mejor motivación y atención, para poder responder con mayor precisión al otro.

Esto permitirá al otro profundizar en el nivel de autoexploración. Es aprender a entrar en el mundo referencial de quien es escuchado, sin invadirlo ni distorsionarlo.

El hablar (La relación entre acto de habla y forma lingüística)

Vemos que hay cierta relación entre un acto de habla y la forma lingüística. Por ejemplo, estamos en una iglesia y alguien dice no hables tan alto. Pues, al estar en una iglesia, la gente suele hablar con voz baja. El enunciado no hables tan alto es acto de habla directivo lo que se sobreentiende, en este caso, gracias al imperativo.

Es notable que hay relación entre el imperativo y el acto de habla mandato, o entre oración interrogativa y pregunta. Los tipos de actos de habla siguen una estructura lingüística convencional. Sin embargo, depende de situación, de contexto. Si la pregunta es pregunta igual que si el enunciado imperativo es directivo. Por ejemplo “Acércate y verás” (Curcó, 1998, p. 142) puede ser o una amenaza o una orden, por eso, al igual que los enunciados imperativos no son necesariamente directivos, los declarativos no han de ser aseveraciones o los interrogativos peticiones de información. Por ejemplo: “Te vas mañana (como una orden); Ella cerró los ojos. ¿No pararía él de hablar en toda la tarde?” (Curcó, 1998: 142)

Otro ejemplo: Te has puesto bastante gordo. ¿Por qué no te pones a dieta? Aquí el hablante, en realidad, no pregunta cuál es el motivo del oyente para no estar en régimen (acto directivo). Es evidente que se trata de un acto de habla asertivo

seguido con otro acto directivo. El hablante expresa su opinión que el oyente es gordo y le recomienda que se ponga a dieta. No espera ninguna explicación por qué éste no intenta adelgazar. Sólo expresa una sugerencia hacia el oyente. Ya que no existe relación precisa entre tipo de oración y tipo de acto de habla, cabe preguntar por la relación entre la manifestación lingüística de un enunciado y su fuerza ilocutiva.

Pues hay diversos mecanismos lingüísticos que guían el proceso de interpretación. Son modos diferentes (indicativo, imperativo, subjuntivo), la curva de entonación, el orden de palabras, pronombres relativos, marcadores de subordinación etc. Según estos medios interpreta el oyente información dada. “Desde esta perspectiva, la fuerza ilocutiva es una propiedad de los enunciados y no de las oraciones, y el hablante debe calcularla a través de un proceso inferencial en su búsqueda de una interpretación consistente con el principio de relevancia.” (Curcó, 1998, p. 143)

La fuerza ilocutiva

Ahora bien, para entender hay que mencionar otra noción más – fuerza ilocutiva. Para explicar, según Escandell (2003), un enunciado (un tipo de acción) abarca varios tipos de actos diferentes: “*Acto de emisión* que consiste en realizar el simple hecho de “emitir palabras, morfemas, oraciones. Se trata de puros actos de decir algo. *Acto proposicional* que consiste en referir y predicar” (p. 64), lo cual hace referencia a las intenciones que tenemos al realizar un acto de emisión, petición, pregunta, mandato, reproche.

El significado de las oraciones parte del contenido expresado por la proposición y la fuerza ilocutiva. Dicha fuerza la posee el acto ilocutivo. La fuerza ilocutiva, por un lado, es la fuerza que damos a nuestras palabras al hablar. Por otro lado, expresa en qué sentido debemos como los destinatarios interpretar la proposición del enunciado, lo cual se trata de grado diferente de lo dicho. Comparemos por ejemplo: *Yo, en tu lugar, lo haría así./ Hazlo como te digo.* La fuerza del consejo no se parece a la fuerza del mandato.

Como indicadores de fuerza ilocutiva funcionan mediante “la entonación, el énfasis prosódico, el orden de palabras y, por supuesto, los predicados realizativos.” (Escandell 2003, p. 64), sin embargo el mismo contenido proposicional puede utilizarse con diferentes fuerzas ilocutivas: viene, vendrá, venga (Escandell ob sit, p. 65), donde la aserción, la promesa, la petición o la pregunta son otra cosa, entonces los actos de habla parten de un número más bien limitado de cosas que hacemos con el lenguaje aunque a veces hacemos más que una cosa con palabras.

Complejidad lingüística de los actos de habla

Los actos de habla son lingüísticamente complejos en su mayoría. Es decir, su estructura no ha de ser simple o unioracional. Por ejemplo este enunciado: “Oye, Juan, si vas a la cocina, ¿me traes una cervecita? Me muero de sed.” Es un acto de habla directivo, cuya petición que consta de 3 partes: 1) El núcleo que expresa la propia petición: ¿me traes una cervecita?, 2) Los apelativos que “sirven para llamar la atención del destinatario (Oye, Juan)” y 3) el impacto de la petición a través de

“elementos que mitigan o hacen más suave la petición (un minimizador de imposición: Si vas a la cocina...; y una justificación: Me muero de sed.) Los apoyos también pueden incrementar o agravar la fuerza del acto.” (Escandell, ob cit, p. 9).

En cuanto a las peticiones existen diferentes preferencias culturales. Los españoles usan el imperativo en 40% mientras que los ingleses no superan el 10%. Asimismo la estructura interna es diferente. Por ejemplo, los españoles tienden a producir disculpas muy elaboradas, con muchos rodeos.

Actos de habla indirectos

Ocurre muchas veces que el hablante dice algo distinto de lo que realmente intenta decir. En este caso hablamos de actos de habla indirectos. Por ejemplo:

A: ¿Vamos al cine esta noche?

B: Bueno, lo que pasa es que tengo el examen la semana que viene.

Parecería que el enunciado de B es un acto de habla asertivo. Sin embargo, se trata de un acto de habla expresivo negativo que el hablante A sabe interpretar muy bien. Entonces, B recurre a la estrategia de cortesía para mitigar la negación en lugar de responder: No puedo. B trata de suavizar su rechazo porque el rechazo puede ser percibido como algo socialmente negativo.

Veamos ahora un escrito que se refiere a la cortesía, el cual ilustra de manera contundente los actos de habla, su capacidad de generar relación y jerarquía las cuales denotan la horizontalidad y verticalidad del habla:

La Cortesía

Ahora podemos proceder al núcleo de este trabajo. Hemos visto que la cortesía se refleja en actos de habla.

La cortesía es el ámbito muy condicionado por la cultura que parte de la relación entre emisor y destinatario. La distancia social nos obliga a usar la lengua según conviene en nuestra comunidad.

Palabras clave para la distancia son la jerarquía y la familiaridad. La jerarquía se basa en la relación “vertical” entre los interlocutores. Depende de las características físicas de cada individuo (sexo, edad, parentesco,...) y de los roles sociales que son relevantes para el intercambio comunicativo (jefe, botones...). Estas características pueden desembocar tanto en relaciones simétricas (p.e. compañeros de clase) como asimétricas (p.e. medico/paciente). La familiaridad representa la relación “horizontal” (p.e. conocidos, amigos íntimos...).

En muchas lenguas, asimismo el español, se refleja la cortesía mediante diferentes formas de tratamiento; tú/usted. Para los estudiantes de una lengua extranjera es importante conocer los condicionantes que determinan el uso de las diferentes formas en una lengua dada. Por ejemplo, hay muchos profesores universitarios españoles que tutean a sus estudiantes y asimismo estos les tutean también. Algo poco aceptable en Chequia.

Otro ejemplo es el tratamiento de “tú” al hacer compras. Para los españoles se trata de una situación informal, lo que se refleja en la forma de hablar como vemos en la conversación siguientes entre una cliente (A), y una dependiente (B), de un comercio. La A, quisiera comprar un regalo para un bebé:

“B: A ver, entonces. Dime.

A: Pues no sé. La verdad es que no tengo claro lo que podríamos regalarle.

B: Mira, tienes las sillas de paseo, las sillas para automóvil... Te puedo enseñar también las bañeras. [...]

A: Hombre, nos interesaría regañarle una silla que le durase. [...]

B: Si quieres yo te la monto y desmonto para que lo veas. No te asustes, es muy sencillo de montar y desmontar.

A: No, pero eso cuando lo decidamos, vengo yo y ya lo miro todo.

B: Muy bien”

Como se observa, hay motivos importantes para conocer otros parámetros que solo los gramaticales, pues los estudios de cortesía analizan la relación entre la distancia social y las intenciones comunicativas. Los interlocutores usan diferentes estrategias de la cortesía (diferente tratamiento lingüístico) según los efectos (o positivos o negativos) que pueda tener una cierta imposición sobre el interlocutor. Es evidente que p.e. prometer y amenazar son cosas diferentes, o sea, las consecuencias en cuanto al destinatario no son las mismas.

El modelo de la imagen de Brown y Levinson

La teoría más elaborada sobre la cortesía es la de Brown y Levinson (1987), ellos expresan que el comportamiento comunicativo de los individuos se rige por dos propiedades básicas: 1) la *Racionalidad*: Es decir, cada uno sabe razonar los medios que usa para conseguir sus fines. Está en relación con el principio de cooperación, y 2) la *Imagen pública*: Esta noción parte de la necesidad de salvaguardar la imagen propia y la de los demás. Es decir, los individuos tienen y quieren conservar para sí una cierta imagen pública, o sea, un cierto prestigio.

Distinguimos a través de ellos que, *La imagen negativa* “deseo de tener libertad de acción, de no sufrir imposiciones por parte de los demás, de dominar el propio territorio.” (Escandell, 2003, p. 149), esa necesidad de no ser molestado es evidentemente puesta en peligro en cuanto a los actos de habla directivos, amenazan la imagen negativa del oyente. De igual con las ofertas, obligamos al oyente o aceptar o rechazarlas.

La imagen negativa del hablante se ve inducida por las promesas (acto de habla compromisivo), ya que el hablante se compromete a realizar un acto futuro y la *imagen positiva* deseo de “ser reconocido y apreciado por los demás, así como de que otros compartan sus deseos y creencias” (Curcó, 1998, p. 131).

Por otro lado, la imagen positiva del oyente la amenazamos mediante las críticas (acto de habla directivo) y los insultos (acto de habla expresivo), así mismo, las disculpas (acto de habla expresivo) representan una amenaza intrínseca para la imagen positiva del hablante.

Con respecto a la imagen pública cabe señalar que todos los individuos la tienen y la reclaman para sí en favor de mantener las relaciones sociales se exige salvaguardar la imagen de los demás, pues la percepción del grado de imposición varía en cada cultura y como hay tipos de acciones que puedan poner en peligro la imagen pública, el hablante trata de suavizar la potencial amenaza y se dirige a la cortesía. Es por ello que el nivel de cortesía empleada depende de estos tres factores que determinan la evaluación del riesgo durante la interacción:

Poder relativo (P) del destinatario con respecto al emisor, y que constituye la dimensión vertical de la relación social; *Distancia social (D)*, que incluye el grado de familiaridad y contacto entre los interlocutores, y que forma el eje horizontal de dicha relación; y *Grado de imposición (G)* de un determinado acto con respecto a la imagen pública. (Escandell, 2003, p. 149)

Estos tres factores son de carácter social y, además, el grado de imposición es condicionado culturalmente, así, evaluar el riesgo potencial que representa una *acción que amenaza la imagen pública (AAIP)* sirve esta fórmula:

“Riesgo (AAIP) $x = (D + P + G) x$ ” (Escandell, 2003). Una AAIP provoca una cierta repercusión que podemos calcular según la conjunción de todos estos factores. Y luego elegimos una estrategia de cortesía así para que mitigemos el peligro con respecto a la imagen pública.

Estrategias de cortesía

Brown y Levinson (1987) distinguen estos tipos de estrategias: 1) *Abierta y directa* – Préstame cien bolívares; 2) *Abierta e indirecta*, con cortesía positiva – ¿Me prestas cien bolívares?, 3) *Abierta e indirecta*, con cortesía negativa - ¿No te importaría prestarme cien bolívares, por favor? Y 4) *Encubierta* – “El cajero no funcionaba y estoy sin dinero”

La estrategia directa

Al recurrir a la estrategia directa, el emisor muestra su deseo claramente, sin rodeos. La estrategia es abierta y directa (sin compensaciones) cuando el emisor no intenta contrarrestar el daño potencial. Si el enunciado percibimos descortés depende de su potencial de amenaza a la imagen pública. Notamos diferente nivel de amenaza si nos dicen: “¡Ten cuidado!”; ¡Baja la basura!” (Escandell, 2003, p. 151)

O sea, utilizamos el imperativo también en las situaciones cuando lo más importante es eficiencia máxima y la imagen del destinatario no es prioritaria. Son, p.e., casos de accidentes, las interacciones que tienen como fin la realización de

una tarea (como el uso del imperativo en las recetas) o el uso del imperativo justifica el interés del destinatario (p.e. consejos, advertencias). Entonces, el imperativo no representa en sí mismo el peligro para la imagen del destinatario. Primero, no excluye una interpretación cortés. Segundo, es la situación comunicativa que determina como descodificamos el uso del imperativo.

La estrategia indirecta

Si el emisor trata de compensar el posible daño a la imagen pública al efectuar un determinado acto, hablamos de la estrategia indirecta (con compensaciones). O puede ser orientada a la imagen pública: a) *cortesía positiva*: Mediante cortesía positiva nos dirigimos hacia la imagen positiva del oyente. Expresamos aprecio hacia el destinatario y sus deseos, creamos una atmósfera de amistad y solidaridad. P.e. “Tenemos que bajar la basura.; Hoy bajas tú la basura y mañana la bajo yo y b) *cortesía negativa*: Al revés, la cortesía negativa se relaciona con la imagen negativa del oyente. Mediante la cortesía negativa expresamos deseo de no amenazar la libertad de acción del destinatario, o sea, indicamos cierta renuencia a influir sobre él. (Escandell, 2003).

Esta estrategia es utilizada en situaciones cuando no hay familiaridad o igualdad. Hay expresiones más o menos convencionalizadas que sirven a esta estrategia. Aunque aparecen encubiertas, no resultan ambiguas gracias a la convencionalización como p.e.: “Si tienes un rato, puedes revisar estos informes.; Quería pedirle, si no es mucha molestia, que revisara estos informes.” (Escandell,

2003, p. 152), muy convencionalizados son también los ruegos tipo “¿Puedes abrir la ventana?” (Mulder, 1991, p. 71)

La estrategia encubierta

Al utilizar una estrategia encubierta, disimulamos nuestra verdadera intención y evitamos la responsabilidad de haber realizado un acto amenazador. Es el destinatario quien decide cómo interpretar el enunciado. Nos servimos de alusiones, ironía o generalizaciones. Ejemplos dados por Escandell y Mulder antes mencionados: *“La basura está empezando a oler mal”*; *“Hace un calor tremendo aquí”* y *“Hay muchas maneras de ver las cosas... ¿no?”*.

Estas estrategias no son categorías separadas, suelen estar combinadas, pues cada lengua posee sus medios lingüísticos para expresar la cortesía como forma lingüística. La imagen positiva o negativa se basa en lo que es costoso o beneficioso para el destinatario, sin embargo lo que varía de cultura a cultura permite la evaluación de situaciones y relaciones sociales percibidas por los nativos, para poder adaptar el comportamiento lingüístico propio a los mismos parámetros que ellos.

Indicadores de Cortesía positiva y negativa

En el español hablado hay muchas formas lingüísticas que funcionan como indicadores de la cortesía positiva o negativa.

Indicadores de la cortesía positiva: el uso del tuteo y formas “íntimas” al dirigirse al oyente. P.e.: “macho, chico, compadre, guapa, nena” (Mulder, 1991, p. 73). Asimismo los hablantes el castellano suelen usar la expresión hombre. Entre los jóvenes es muy popular tío/tía. El castellano utiliza también, con gran frecuencia, los diminutivos. Estas expresiones sirven para “demostrar” el mismo estamento social de los interlocutores. Expresiones que hacen participar al oyente en la conversación como ¿sabes?, ¿no? o *mira*. Asimismo, el uso de la jerga es otra forma para identificarse con el otro. Mediante la utilización de preguntas negativas que suponen una respuesta afirmativa, de modo que el hablante conoce las actitudes del oyente y trata influirle para que coopere.

El hablante de la lengua castellana, al enunciar un ruego, suelen utilizar la expresión ¿por qué no...? Esta sugerencia indirecta indica que el hablante da por supuesto que el otro va a cooperar con él. Igualmente existen ciertas fórmulas que parten del deseo de estar de acuerdo con el oyente aunque sea sólo un acuerdo aparente. Mitigamos divergencias u ocultamos crítica negativa.

También marcadores como *pues* indican pseudo-acuerdo, así como contestar un enunciado anterior con sí, pero en lugar de no, asimismo es frecuente repetir algo dicho antes por el otro lo que acentúa el acuerdo. Mediante la primera persona de plural el hablante pretende incluirse en una actividad que es exclusiva del oyente. “Esta referencia pseudo-inclusiva reduce la distancia entre ambos: Ahora vamos a hacer lo siguiente: vamos a retirar la escalera, vamos a poner los espejos en su sitio y vamos a...” (Mulder, 1991, p. 74).

La cortesía positiva se refleja también en el uso de bromas. Bromeando necesitamos conocimientos y valores comunes para la interpretación correcta.

Indicadores de la cortesía negativa

Indicador de la cortesía negativa es el tratamiento de usted, asimismo como el uso de señor, señora y don/doña. La deferencia se subraya mediante favor, como por ejemplo: “Podía usted hacernos el favor...” (Mulder, 1991, p. 75). El recurrir a las formas indirectas convencionalizadas. Pues, los enunciados son literalmente ambiguos, sin embargo, según contexto entendemos bien que nos quiere decir el hablante.

Al utilizar el condicional, el imperfecto de subjuntivo o el pretérito imperfecto creamos una distancia metafórica para no invadir al otro: “Deberías buscarte un tío, sería más higiénico; No debieras comer tanto, tiene mucha grasa; ¿Me podías traer una Coca-Cola?”

Igualmente hay “los atenuantes, conjunto de palabras, partículas y cláusulas que mitigan lo que queda expresado por el predicado o el sintagma nominal” (Mulder, 1991, p. 75), estos atenuantes que minimizan la imposición de una acción que amenaza la imagen pública (AAIP). Son:

un momento, un poco y sólo: Sólo te falta poner un poquito más de atención.” Los atenuantes que sirven al hablante para no aceptar la completa responsabilidad de lo dicho: “Creo que te pasas. Parece que no te gusta mucho”; Los que indican la falta de precisión en la información de lo dicho: “Me han dicho que el otro día le has dado cerveza.” Los que “se refieren a la relevancia del enunciado: Oye, pero una cosa: ¿qué hacías en Tomelloso? A

propósito, tú no eres homosexual, ¿verdad? Si quieres lo dejamos. (Mulder, 1991, p. 76)

Para mitigar lo que decimos nos servimos de cláusulas adverbiales o de algunas partículas: lo que pasa es que, es mejor que, es que, me temo que y si puedes... Ejemplos de partículas: más o menos, a lo mejor, quizá, bastante. La cortesía negativa incluye la denominada impersonalización, lo cual suprime la identidad de los interlocutores y, a la vez, indica al oyente el deseo de no influir sobre él. Los medios lingüísticos son la utilización del pronombre pseudoreflexivo se y pronombres indefinidos y verbos impersonales: “Pero... eso no se puede hacer. Mire, que aunque somos pobres, cada quien tiene su dignidad, hermano. Hay que hacer una buena compra.” (Mulder, 1991, p. 76).

También la primera persona plural puede minimizar la responsabilidad del hablante. Pues, expresa tanto cortesía positiva como la negativa: “Escucha... hay un reglamento de Mercados. Si es malo, se cambia. Y si no se deja. Pero mientras tanto tenemos que acatarlo.”

Finalmente, el deseo de no forzar al oyente se expresa a través de una disculpa, p.e. en forma de la autocrítica o pidiendo perdón: “Me gustaría estar siempre contigo. Soy celoso, posesivo, lo sé... No quiero compartirte con nadie. Oye, perdona... es que estoy ocupado...” (Mulder, 1991: 76)

La cortesía, se refleja en los actos de habla correspondientes. En las conversaciones cotidianas nos servimos de diferentes medios lingüísticos al respecto.

Ahora vamos a examinar las categorías de actos de habla con más detalle en lo que se refiere a la cortesía y sus manifestaciones lingüísticas.

Cortesía en cuanto a los actos directivos

La cortesía es habitualmente asociada con los actos de habla directivos puesto que el hablante trata de intervenir en el comportamiento del destinatario. Especialmente en este ámbito se estudian las peticiones y ruegos y las sugerencias. El hablante quiere mostrarse cortés, respeta sentimientos de su interlocutor.

El acto de habla directivo amenaza la imagen negativa del oyente porque el hablante trata de que tome cierto rumbo en sus “acciones”. Como se ha mencionado esta depende de la cultura. Por eso hay diferencias en el español de México y el español peninsular o en el venezolano, pues se evalúan diferentemente el grado de imposición, reflejando en sus estrategias de cortesía al efectuar actos directivos.

Según el estudio de Curcó (1998), para los mexicanos resulta mayor riesgo al realizar un acto que amenaza la imagen pública que para los españoles con respecto a las situaciones similares. Los resultados demostraron que, en efecto, los sujetos evalúan como menos corteses las peticiones expresadas a través de un imperativo sin mitigación. Para comparar diferentes estrategias la autora se sirve de ejemplos.

Peticiones (La estrategia imperativa)

El uso del imperativo corresponde a la estrategia abierta y directa. Los españoles prefieren imperativo sin mitigación. Por otra parte, los mexicanos tienden a evitarlo. La percepción del imperativo depende de los modos culturales.

Enunciados siguientes perciben como menos corteses los mexicanos. Al imperativo atribuyen menor cortesía aunque la petición es justificada o si incluso contiene un atenuante mitigador que se orienta a la cortesía negativa: *Oye, mueve tu carro, por favor* (un vecino a otro, cuyo carro obstruye la entrada); *Mire, aquí hay varios errores. Repítalo, si no le importa* (la directora a su secretaria); *Denos dos cafés* (un cliente a un mesero); *Ya está. Pruébelo* (un mecánico a un cliente al entregarle su coche)” (Curcó, 1998).

El interrogatorio

¿Cambia la percepción de cortesía si en vez de forma imperativa el hablante emplea un interrogativo?: *Oye, ¿mueves tu carro, por favor?*; *¿Nos da dos cafés?*” “Esta listo. *¿Lo quiere probar?*” En cuanto al interrogativo, los hablantes en castellano no perciben como más cortés con respecto a las peticiones. Pues, estos ejemplos “confirman” que la forma interrogativa es “altamente convencionalizada de llevar a cabo una petición.” (Curcó, 1998: 149)

La estrategia diminutiva

En lo que se refiere a la sufijación diminutiva, se entiende tradicionalmente como expresión de cortesía positiva. Los diminutivos tienen efectos afectuosos al intercambio verbal y refuerzan la solidaridad entre hablantes. El uso de diminutivos es mucho más extendido entre los latinos que entre los españoles. Según resultados de Curcó, al emplear el diminutivo aumenta la percepción de cortesía: “*Oye, mueve tu carro, por favorcito*; *Mire, aquí hay varios errorcitos. Repítalo, si no le importa.*”.

Parece que el uso de diminutivo es más arraigado en la sociedad latina. Es forma convencional para salvaguardar la imagen negativa del oyente, o sea, el diminutivo como si minimizara la magnitud de la petición.

En contrario, en España entienden la petición como muy justificada y que “en estos casos no es necesario hacer demasiado hincapié en el deseo del hablante de salvaguardar la imagen.” (Curcó, 1998, p. 156) Además, los españoles pueden interpretar aquel diminutivo como ironía por parte del hablante.

Curcó estudió también la negación en formas interrogativas. Es algo muy común en el habla mexicana al formular peticiones. P.e.: “¿No quieres tomar algo?; ¿No me haces un favor?” Mientras que para los latinos específicamente mexicanos una proposición negativa resulta igual o más cortés, los españoles encuentran tales peticiones menos corteses como en ejemplo: “Oye, ¿no mueves tu coche, por favor?”.

Las sugerencias

La sugerencia funciona de manera semejante como el consejo, es decir, el hablante tiene la intención de que el oyente lleva a cabo cierta acción para que existe suficiente razón. Por eso, al sugerir solemos hacerlo de forma más aceptable, es decir, recurrimos a la cortesía para no amenazar tanto la imagen puesto que hay las sugerencias que implican que el hablante sabe que algo está mal y quiere que el oyente realice algo para evitarlo. O, la sugerencia “puede llevar implícita una crítica del estado actual” (Koike, 1998, p. 214).

Por otra parte, hay las sugerencias que representan un beneficio para el oyente y éstas expresamos de manera bastante clara ya que el coste para el oyente es mínimo. Por ejemplo al ver que alguien tiene sed: “¿Por qué no tomas este refresco?” La pregunta negativa ¿Por qué no...? Sirve a la cortesía positiva. Por otra parte, cabe preguntar si el hecho de que la sugerencia ha sido solicitada o no, tiene efectos en su percepción, es decir, si resulta o no ofensiva para el oyente. Por ejemplo, una madre es frustrada porque su hija se niega a comer la cena y dice a su amiga: “Tengo que alentarla a comer más. ¿Qué hago?”... La amiga responde: ¿Por qué no dejas de preocuparte de esto? Ella está bien. ¿Qué tal si le pones unos pedacitos de cosas diferentes en una bandeja?” (Koike, 1998, p. 214).

Está claro que la percepción de la sugerencia depende de muchos factores: el grado de la intimidad entre interlocutores, la actitud general del oyente hacia las sugerencias etc. Sin embargo, la sugerencia, aunque solicitada, es potencialmente ofensiva. Con respecto al ejemplo mencionado. La madre puede interpretar en (a) que es demasiado dominante y en (b) que no sabe preparar ella misma el plato que su hija coma. Sin embargo, corremos más el riesgo si nadie nos pidió una sugerencia explícitamente.

El español tiene varios medios para reducir la fuerza de una sugerencia. Entre otros son el interrogativo, la forma indirecta, el uso de diminutivos: Quizá, “para mi gusto, faltó un poquito más de tiempo en la conversación.” (Koike, 1998, p. 217) Las locuciones para mi gusto, para mí disminuyen la amenaza a la imagen positiva del oyente ya que la crítica se manifiesta de forma personal, y no generalmente. Asimismo quizá y el uso del condicional suavizan la proposición, o

sea, lo dicho no es de valor “absoluto” sino “relativo”: Al final me hubieran gustado cinco minutos más de conversación; “En cuanto al tiempo. Lo podrías hacer...” (Koike, 1998, p. 222), por ello los hablantes españoles prefieren no manifestar la sugerencia de forma explícita.

Los actos expresivos

A través de los actos de habla expresivos expresa el hablante su estado psicológico debido a un cambio que atañe a él personalmente o a su oyente. Los actos centrados en el hablante (lamentarse, avergonzarse) predominan ante los centrados en el oyente (agradecer, felicitar, dar el pésame) Los segundos son de carácter de cortesía convencional que sirven a la imagen positiva del oyente. Para expresar estos actos se recurre a las fórmulas estereotipadas como “Te lo agradezco” (Haverkate, 1993, p. 151)

El saludo

El saludo se basa en formas rutinarias y no transmite información proposicional. Es un acto expresivo universal que tiene distintas funciones como abrir el canal comunicativo, evitar tensión social que se pueda producir en situación sin decir palabra o sirve para confirmar la relación entre los interlocutores. Para saludar nos servimos de fórmulas convencionales como “Hola, ¿Qué tal?” o “¿Cómo te va?”. Estas expresiones tienen sentido más bien simbólico, o sea, no esperamos (por lo menos los españoles) una respuesta concreta (Haverkate, 1993).

La elección del saludo depende de la dimensión temporal (Buenos días, Buenas tardes, Buenas noches) y la social. En caso de la distancia horizontal utilizamos ¿Qué tal? La distancia vertical refleja la frase “¿Cómo está usted?” Para cerrar la comunicación nos sirven otras fórmulas estereotipadas de despedida: “Hasta pronto, adiós y te veo mañana” (Haverkate, 1993).

Sin embargo, para los españoles resulta algo difícil despedirse sin rodeos y suelen suavizar la ruptura del discurso mediante frases como “Lo siento pero tengo que hacer... Me gustaría quedarme más tiempo, pero me esperan en casa; No quiero entretenerle más; Me voy, porque tendrás un millón de cosas que hacer, etc.”. De la misma clase de uso convencional son fórmulas estereotipadas vinculadas a las situaciones concretas que comunican cortesía positiva como “¡Que aproveche!, ¡Salud! y ¡Jesús!”.

El cumplido

El cumplido tiene como el objeto ilocutivo “crear o mantener un ambiente de amabilidad.” (Haverkate, 1993, p. 156), mediante el cumplido se manifiesta solidaridad y aprecio lo que facilita la cooperación entre los interlocutores. Funciona como medio de cortesía cuando se realiza un acto de habla que amenaza la imagen negativa del oyente como vemos en el ejemplo: “Ah, veo que te has cortado el pelo. Estás muy guapa así. A propósito, ¿tienes tiempo para cuidar del bebé esta noche?”.

La amenaza potencial de esta petición es mitigada por el cumplido. De esta manera como si preparáramos condiciones para que no le sea fácil al oyente negarse a cumplir nuestra petición. Entonces, el cumplido es un instrumento persuasivo importante en cuanto a los actos de habla directivos. El oyente puede sentirse obligado a compensar el cumplido, de acuerdo con el balance coste-beneficio.

Hay variantes directas que siguen esquema “me gusta X y X tiene buen aspecto”. Y hay también las indirectas. Son expresiones exclamativas y como objeto tienen sólo expresar el aprecio. P.e.: “¡Te has comprado un vestido para la fiesta! ¿Qué veo? ¡Un coche nuevo!” (Haverkate, 1993, p. 157). Las fórmulas indirectas del cumplido no son de carácter mitigador ya que no representan consecuencias negativas para el oyente. De la misma índole es la felicitación que pertenece también a los actos expresivos.

La felicitación

La felicitación, por una parte, abarca resultados de una actividad humana (p.e. Yo mismo no lo haría mejor), por otra parte cosas que no requieren esfuerzo humano, como, por ejemplo, cumplir años (¡Cumpleaños feliz!). La felicitación, igual que el cumplido, expresa cortesía positiva (Haverkate, 1993).

El agradecimiento

El agradecimiento es un acto reactivo puesto que dando gracias reaccionamos a un acto previamente efectuado por el interlocutor. “Agradecer”

sirve para equilibrar la relación coste-beneficio entre los hablantes. Dando gracias compensamos simbólicamente el coste del oyente. En caso contrario, no dar gracias manifestamos conducta descortés hacia el interlocutor cooperativo. Asimismo sería descortés no informar a la persona que agradece que no hay de qué o de nada.

Dependen de la cultura las situaciones comunicativas que condicionan la necesidad de “agradecer”. En España, por ejemplo, el cliente no da gracias al camarero el que, de misma manera, no acompaña verbalmente al acto de servir. O, para comparar, mientras que el revisor checo suele dar gracias después de haber examinado el billete del viajero, el revisor español se abstiene de dar gracias (Haverkate, 1993).

La disculpa

Expresando la disculpa da a conocer el hablante a su interlocutor que ha violado cierta norma social y que se cree, al menos parcialmente, responsable de haber provocado dicha violación. Lo quiere decir que la disculpa refuerza la imagen positiva del oyente pero amenaza la del hablante. Puede ser el motivo para recurrir a la impersonalización mediante la cual como si el hablante redujera su responsabilidad/ su culpa. Por ejemplo: Perdona, me fue imposible llegar antes. Para salvaguardar la imagen del hablante, el oyente debería conceder el perdón según reflejan y requieren fórmulas como perdona o “discúlpeme” (Haverkate, 1993, p. 164)

Disculpas convencionales como “perdón, no me lo tome a mal etc.” las podemos utilizar al chocar con un desconocido en una calle. No obstante, hay situaciones más graves cuando hace falta expresar arrepentimiento sincero y dar explicaciones claras como dar garantías de no volver a ocurrir. Es interesante que es corriente que la gente en habla cotidiana no distingue entre formular una disculpa y expresar sentimiento. No percibimos como diferentes Perdonar y Lo siento. Sin embargo, a veces es más fácil expresar sentimiento que disculparse, o sea, expresar simpatía o empatía que recibir cierta responsabilidad por algo. Así, el predicado sentir puede funcionar como atenuador en cuanto a las informaciones desfavorables para el oyente o para suavizar una reacción negativa explícita. (Haverkate, 1993).

Los actos compromisivos

Ejemplos característicos de los actos compromisivos son la promesa y la invitación las cuales presentan el beneficio para el oyente con respecto a “la acción descrita por el contenido proposicional.” (Haverkate, 1993, p. 171) Las dos se refieren a las acciones futuras.

La promesa

La variedad de las formas lingüísticas refleja las previas condiciones apropiadas a la realización de la promesa. La manifestación más ejemplar de expresión del acto compromisivo son, por una parte, locuciones esenciales como Te prometo devolver los libros mañana/ “Te devolveré los libros mañana” , por otra parte,

locuciones sinceras que expresan la intención verdadera del hablante cumplir el acto prometido: Quiero ayudarte. Hay más cosas que condicionan la forma lingüística del acto compromisorio. Son habilidad, aceptabilidad y razonabilidad (Haverkate, 1993).

La habilidad se refiere a “la capacidad del hablante de efectuar el acto prometido.” (Haverkate, 1993, p. 171). Así hay expresiones formales de tipos: “Yo podría hacerlo por usted y Puedo ayudarte, si quieres”. La interrogación como ¿Te puedo ayudar? tiene como el objeto explícito pedir permiso pero el implícito consiste en el hecho que el hablante se compromete a hacer lo prometido (Haverkate, 1993).

En cuanto a la aceptabilidad es el oyente que debe decir si quiere que el hablante haga o no lo prometido. Son interrogaciones como ¿Quieres que te ayude? o “¿Prefieres que vuelva a verte mañana?” Para el español es característica la estructura siguiente: “¿Apago la luz?; ¿Cierro la ventana?”. Esa condición de razonabilidad remite a los motivos que tiene el hablante al realizar el acto compromisorio. Manifestación lingüística implica que el hablante tiene motivos suyos y puede especificarlos si el oyente lo pide: “Necesitas mi ayuda, Carlota y Sería mejor que lo hiciera yo”. En resumen, los actos compromisorios comunican cortesía positiva (Haverkate, 1993).

La invitación

En lo que se refiere a las invitaciones, éstas “crean” situación algo paradójica. Es decir, la invitación es beneficiosa para el oyente (cortesía positiva) el cual, al mismo momento, corre riesgo ya que puede parecer que piensa solamente en su

provecho, es decir, su imagen positiva es amenazada. Por eso, el que acepta alguna invitación, suele reducir el coste de su interlocutor para restablecer el balance coste-beneficio.

La invitación representa un coste obvio para el hablante invitador. Eso es motivo que entre personas que tienen relación social de igualdad, uno puede vacilar si mostrarse cortés o no. A esta situación corresponde formulación como “¿Por qué no te quedas a cenar con nosotros?” (Haverkate, 1993, p. 174) Tal enunciado no provoca gran impresión de ser sincero.

El hablante sincero trata de manifestar que su invitación no le cuesta “tanto” para facilitar al interlocutor que acepte la oferta. Por ejemplo: ¿Quieres tomar algo? Voy a preparar cualquier cosa. El español se sirve a veces de imperativo comisivo que se entiende como cortés ya que quiere inducir al oyente que actúe por su propio bien. P.e. “Pasa y siéntate.”. Asimismo, los españoles acentúan la cortesía reduplicando el imperativo al dar permiso: “A: ¿Puedo fumar? B: Fume, fume usted.”, es obvio que no se trata de ningún permiso simbólico (Haverkate, 1993).

Finalmente, se observa el principio de la cortesía influye en la realización de un acto de habla dado. Mediante esta relación se manifiesta la diversidad cultural cual se refleja en las formas lingüísticas preferidas por idiomas propios. Gracias a la investigación en el campo de la pragmática notamos que hay estrategias diferentes en lo que se refiere a la ejecución de un acto de habla. La estrategia preferida depende de la intención del hablante al comunicar.

La Corporalidad

El lenguaje corporal está unido a la formación del proceso cultural. El ser humano en su relación consigo mismo, con el mundo cósmico, el mundo natural y con los otros, va acumulando y organizando experiencias e imágenes compartidas que ofrecen la posibilidad de ir conformando señales y símbolos comunes, que darán origen a la comunicación y esta a su vez, al lenguaje. El lenguaje y la cultura se gestan simultáneamente, nutriéndose y enriqueciéndose mutuamente. Su relación es dinámica y constante,

Para Torres (1999) Es el cuerpo como mediador, procesador y ejecutante, entre los dos mundos que constituyen la realidad del individuo, el mundo interno y el mundo externo, es el que va creando las pautas que dan lugar a todos los lenguajes. No es posible ninguna expresión fuera del cuerpo. Todo lenguaje surge del cuerpo en su relación con el entorno cercano y con los otros cuerpos. El primer lenguaje es el corporal, él crea los puntos referenciales que posibilitan la formación de los demás lenguajes. Es el lenguaje subyacente en todo proceso de comunicación interpersonal, significa la palabra, la habita de intención.

El ser humano en su proceso de auto-observación, (qué siento, cómo siento, cuándo siento, qué acciones se asocian a cada sentir, cómo expresarle a otros lo que siento, para qué siento) va organizando expresiones que representan un sentir o un acontecimiento. Estas expresiones se convierten en señales que el otro puede reconocer. Un gesto de la cara puede manifestar aceptación, duda, indiferencia, complicidad, entre otras.

El lenguaje corporal expresa una realidad afectiva, muestra una realidad emotiva, que el otro puede percibir. Anuncia, sugiere, propone, inicia, termina, provoca, activa, una acción en el cuerpo propio y en el cuerpo del otro.

En un proceso cognitivo más complejo, a partir de la experiencia del cuerpo se van creando imágenes simbólicas, que poseen múltiples lecturas dependiendo del contexto y el lector. El lenguaje corporal es posible porque nos unen un conjunto de vivencias y experiencias, porque somos habitantes de un planeta, en fin, porque somos semejantes.

Son las sensaciones corporales la que nos une con la realidad y con el sentido de los contenidos de una expresión o un símbolo. La sensación es la informante, las acciones que activa en el cuerpo constituyen la emoción, que define al sentimiento. Los sentimientos imponen exigencias conductuales y de actitud, que va dimensionando el sentido religioso, ligado éste al mundo de significados y creencias, de donde se va formando el mundo de valores.

El sentimiento y la observación, dan lugar al conocimiento perceptivo. Como su nombre lo indica, es un conocimiento que surge de la repetición de una percepción, que se comprueba de generación en generación y se establece como un conocimiento común a todos. El instinto es una manifestación de este conocimiento. El sentimiento, se puede representar, expresar o recrear tomando como referencia las acciones y pensamientos que suscita.

Algunas acciones corporales tienen la intención de comunicar, otras son meramente expresivas. Algunas proporcionan información acerca de las

emociones, mientras que otras dan a conocer rasgos de la personalidad o actitudes momentáneas. Estas observaciones orientan y ofrecen pautas para establecer una comunicación más efectiva.

Torres (1999) En un esfuerzo por orientarse en el mundo de la comunicación no verbal, cita a los investigadores Ekman y Friesen, desarrollaron un sistema de clasificación de los comportamientos no verbales. Las categorías que incluye son las siguientes:

Emblemas: Se refiere a las acciones corporales que describen acciones y situaciones comunes a la especie humana. Ejemplo. Comer, dormir, saludar, despedirse. Estas acciones y situaciones, son representadas corporalmente con variables en las diferentes culturas, pero son reconocibles por el colectivo humano.

Ilustradores: Son actos no verbales que sirven para ilustrar lo que se dice verbalmente. Pueden ser movimientos que acentúen o enfatizan una palabra, una frase o una posición. Describen junto con la palabra una relación espacial o el ritmo de un acontecimiento.

Reguladores: Las acciones son ejecutadas por el que escucha. Indican al hablante o ejecutante, que inicie, continúe, repita, se extienda en detalles, se apresure, conceda al interlocutor su turno, que termine, entre otras. Generalmente dentro de una conversación no decimos verbalmente estas cosas, sino que la comunicamos desde el lenguaje corporal. Los reguladores más comunes están

relacionados con el movimiento de la cabeza y el comportamiento visual. Pero según la situación puede intervenir todo el cuerpo.

Adaptadores: Se les denomina adaptadores porque se piensa que se desarrollan en la niñez como esfuerzos de adaptación para satisfacer necesidades, cumplir acciones, dominar emociones, entre otras. Ekman y Friesen (1979), han identificado tres tipos de adaptadores: auto-adaptadores, hetero-adaptadores y adaptadores dirigidos a objetos; los primeros, como su nombre lo indica, se refiere a la manipulación del propio cuerpo. Comerse las uñas, frotarse, apretarse, pellizcarse, sonarse los dedos, mover de manera inconsciente repetitivamente una parte del cuerpo, etc.; los segundos son aprendidos junto con las primeras experiencias de relación interpersonal. Dar a otro y tomar del otro, atacar o proteger, establecer proximidad o alejamiento, abrazar o rechazar y los últimos implican la manipulación de objetos. Como fumar, escribir para canalizar, comer compulsivamente, morder o lanzar los objetos.

Muestras de Afecto: se trata predominantemente de las acciones corporales que expresan un estado emotivo o afectivo. Las muestras de afecto y emotividad pueden contradecir o no guarda relación con las manifestaciones verbales. Pueden ser conscientes o inconscientemente.

Corporalidad y observación

Desde una visión psicomotriz, tomando la palabra de la psicomotricista española García Olalla (2000) La observación es una experiencia cuyo objeto es

construir redes de significación a partir de un modelo interno o marco de interpretación. Este modelo interno actuará como el filtro interpretativo gracias al cual daremos sentido a los acontecimientos a partir de nuestro universo de teorías y creencias. Siempre observamos e interpretamos desde algún lugar y éste es el primer límite a la objetividad de nuestra observación.

Por eso será preciso explicar el marco teórico de nuestro análisis y el sistema de representaciones del que partimos, de lo contrario, los marcos de referencia serán totalmente personales. La observación será objetiva dentro del marco de referencia que uno se fija y la interpretación tendrá valor desde este marco. Desde esta perspectiva, lo "relativo" será por tanto el marco, no los resultados.

Observar supone un filtro cognitivo y también afectivo. Sabemos que nuestras valoraciones sobre una persona dependen a menudo de las expectativas que nos hemos formado sobre ella. Estas expectativas ayudan a configurar la imagen que esta persona construirá de sí mismo, sus posibilidades de cambio y de crecimiento. En este sentido, nos interesa una observación centrada en las potencialidades de la persona y en nuestras competencias para permitir que dichas potencialidades se actualicen.

Finalmente, la observación implica también una actitud de receptividad y sensibilidad, una competencia para captar y dar significado a la acción de una persona o un grupo de personas. Observamos para comprender y así poder situar mejor nuestra intervención. La comprensión supone la búsqueda de significados y de intenciones en la acción de una persona y en nuestra propia acción. Observar a

la persona de forma abierta, como investigadores, esperando descubrir intenciones y significados en su acción.”

Corporalidad y escucha:

La escucha, desde una visión psicomotriz, está relacionada con la capacidad de recibir e integrar información propia, de lo demás y del entorno. Discernir intereses y/o necesidades propias y del otro. Captar lo que nos dicen y lo que no nos dicen a través de la palabra, el gesto, el tono, la elaboración del discurso oral y corporal, en relación al contexto situacional.

A partir de la escucha se posibilita la respuesta adecuada, desde el “yo soy” que se abre al “tú eres”, adaptando la respuesta al momento y a la acción para que adquiera pertinencia.

El cuerpo es el punto de partida y de regreso de una conversación, en él se activa todos los sensores y experiencias con o sin intencionalidad. La escucha desde la disposición al otro, está abierta a recoger lo que aflora de la palabra, su sonido, su textura, la postura que evoca y provoca, letra y cuerpo, verbo y acción se unen en la dinámica de una conversación, donde cada uno tiene algo que decir y ambos son responsables del otro y a la vez independiente, la conversación debe fluir como una construcción voluntaria y no impuesta.

La escucha desde una perspectiva humanista, es decir desde la conciencia del otro, habilita, dispone al observador a una escucha orientada a la búsqueda

constructiva del propio “Hacer” del propio estilo personal que se elabora a partir de cómo comprendemos la realidad del otro y a partir de allí, cómo intervenimos sobre ella, por esta razón se comienza desde la observación y evaluación propia, como persona y profesional, para ofrecerle al otro de manera pertinente algunos parámetros de reflexión y acción. Siendo el binomio observador-escucha, es recursivo, constante, dinámico y recíproco. Constituyen dos aspectos fundamentales de la comunicación pedagógica.

Corporalidad como proceso pedagógico

El rol docente implica un trato cercano con los estudiantes, por ello, es necesario tener una visión mayor dentro del proceso por medio del cuerpo, con la intención de establecer relaciones efectivas y afectivas. La actitud a favorecer debe ser la del entendimiento y la escucha, que se hace posible a través de la empatía, humildad y respeto. Y en el aula, es importante resaltar que la actitud corporal del docente define e interviene en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes y en el ambiente de aprendizaje, es importante recordar que la actitud corporal del maestro esta la orientación al proceso de aprendizaje del Ser humano.

La gestión docente, demanda altos niveles de organización y auto organización, intuición y pensamiento interactivo, capacidad de escucha y ajustes de comunicación afectiva y efectiva, compromiso y responsabilidad ante sí mismo, el otro y los otros. El maestro por lo general está sometido a sucesos estresantes

de pequeña a moderada intensidad a diario y de intensidad alta con una frecuencia regular.

Todas estas demandas producen un estado permanente de alerta, que posibilite la respuesta adecuada y pertinente a factores, situaciones, acontecimientos o fenómenos relacionados con el contexto laboral. El docente en esta dinámica constante va perdiendo noción de sí mismo y de sus propias limitaciones como humano, tiende a ser unidimensional, es decir, el trabajo ocupa casi todo su tiempo y su atención. Pasa de una fase de alarma en relación con su salud, a una fase de resistencia y culmina con el agotamiento físico, intelectual y emocional que repercute en todos sus instancias de vida.

De allí, la importancia que el docente conozca los fenómenos biológicos, psíquicos, sociales, históricos y culturales que envuelven los procesos educativos que involucran al ser humano como protagonista y sujeto de acción en el dominio corporal y adquiera competencias y herramientas para hacerse cargo de su disposición corporal al momento de impartir clases y facilitar el proceso de enseñanza – aprendizaje de sus estudiantes.

Los Gestos faciales

En psicología se ha aplicado, y aún se aplica, el término de comunicación no verbal, a ciertas conductas paralelas o alternativas al comportamiento verbal, que cumplen la función de transmitir información, poniendo de manifiesto así, un

paralelismo entre el lenguaje y un supuesto lenguaje no verbal (Fernández-Dols y Carreras, 1994). Sin embargo a partir de los años 80 se abandona la hipótesis de un lenguaje no verbal, siendo sustituida por una visión del comportamiento no verbal que entiende éste como una conducta informativa o comunicativa, cuyos elementos y estructura no tienen las mismas características que el lenguaje verbal.

Los psicólogos en cuestión prefieren denominar a este ámbito de estudio como comportamiento no verbal, evitando así la polémica sobre el grado en que determinado objeto de estudio es comunicación no verbal o simplemente conducta informativa no verbal. Así pues, una definición formal de lo que es comportamiento no verbal es de algún modo complicada, sin embargo, Corrace (1980) lo entiende como el conjunto de medios de comunicación existentes entre individuos vivos que no usan el lenguaje humano o sus derivados no sonoros.

Para Ricci y Cortesi (1980) el comportamiento no verbal incluiría el comportamiento espacial del hombre, el movimiento, la gestualidad, los cambios en la mirada y en la expresión de la cara, el aspecto externo y aquellos aspectos no estrictamente lingüísticos del discurso, de allí que el comportamiento no verbal es cualquier acción que no sea estrictamente verbal. (Fernández Dols y Carreras, 1994). Distinguiendo lo verbal como un canal que transmite mensajes regidos por un código lingüístico, y lo vocal como un canal cuyo soporte para la transmisión de mensajes es la voz, este autor define el estudio del comportamiento no verbal como: el estudio de mensajes vocales y no vocales que no poseen un código explícito, invariable y constituido por unidades discretas, es decir, un código lingüístico. No cabe duda que

el campo que hemos definido abarca un amplio abanico de conductas, susceptibles de ser estudiados como comportamiento no verbal, lo que hace extremadamente dificultoso una clasificación coherente.

Así han surgido diferentes tipologías como la de Argyle (1972), Petrovich y Hess (1978), Ricci y Cortesi (1980) entre otros, concurren en una clasificación integradora propuesta por Jiménez-Burillo (1981), en la que distingue cuatro grandes categorías dentro del comportamiento no verbal: kinesia, proxémica, paralingüística y aquellos aspectos olfativos y cutáneos de la interacción social.

Kinesia y postura corporal

La kinesia entendida como el universo de las posturas corporales, de las expresiones faciales, de los comportamientos gestuales, de todos aquellos fenómenos que oscilan entre el comportamiento y la comunicación, estudia la orientación del cuerpo, posturas, gestos, expresión de la cara, movimientos de ojos y cejas, dirección de la mirada.

La postura es una señal en gran parte involuntaria que puede participar en el proceso de comunicación. Se entiende por postura la disposición del cuerpo, o sus partes, en relación con un sistema de referencias determinado (Corrace, 1980). Dicho sistema de referencia puede ser doble, por una parte la orientación de un elemento del cuerpo en relación a otro, o con el resto del cuerpo; y por otra una orientación corporal o de sus partes relativa a otros cuerpos de otros individuos.

La postura varía con el estado emotivo especialmente a través de la dimensión relajamiento-tensión. Ekman y Friesen (1969) señalan que la postura es menos controlable que el rostro o el tono de voz, por lo que puede revelar a los demás la actitud de los sujetos, así como la confianza o la imagen que tienen de si mismos. Trower, Bryant y Argyle (1978) afirman que las posiciones de la postura corporal sirven para comunicar distintos rasgos como las actitudes y las emociones. Mehrabian (1971) apunta, también, la existencia de una relación lineal entre postura y actitud hacia el receptor.

La comunicación de actitudes y estatus a través de indicios posicionales observó que la *relajación posicional* (posición asimétrica de articulaciones, inclinación oblicua o recostada, y relajación de manos y cuello), puede relacionarse con diferencias de estatus social entre “señalador” y receptor, de tal manera que si el receptor es de estatus inferior, el “señalador” se mostrará más relajado y al contrario con un receptor de estatus superior, el “señalador” se mostrará más tenso.

La orientación del cuerpo.

Podemos definir la orientación como el ángulo según el cual las personas se sitúan en el espacio, tanto de pie como sentadas, unos respecto a otras. Las dos principales orientaciones que dos personas pueden asumir durante una interacción son la de "cara a cara" y "lado a lado". El presentar una u otra orientación, indicaría las relaciones de colaboración, intimidad o de jerarquía. De tal manera que dos personas con una relación de colaboración o de amistad íntima, asumen la posición de lado a lado, mientras que si se trata de una relación jerárquica, el sujeto superior

se colocará enfrente del sujeto inferior (Ricci y Cortesi, 1980). No obstante, existen variaciones culturales al respecto. Así, por ejemplo, los árabes prefieren la posición cara a cara y los suecos evitan la posición.

Gestos.

Los gestos son, sin duda alguna, uno de los aspectos más interesantes del comportamiento no verbal, y por supuesto lo más frecuentemente investigado dentro de este tema. El principal objetivo de los estudios planteados acerca de los gestos es establecer una relación entre éstos y los estados emotivos, atribuirles un significado o analizar sus funciones en relación a la comunicación verbal (Ricci y Cortesi, 1980).

Uno de los estudios pioneros y más conocidos, sobre el significado de los gestos, es el trabajo de Efrón (1941), destinado a demostrar la falsedad de las tesis racistas sobre los judíos. Para ello analizó el comportamiento gestual de los judíos e italianos residentes en Nueva York, y observó que si bien los comportamientos verbales eran ostentosamente distintos en los emigrantes de primera generación, éstos se uniformizaban en sus descendientes, esto es, cuanto más había asimilado un individuo las pautas gestuales autóctonas, exhibía menos gestos específicos de su grupo de origen. Efrón además concluyó que si un individuo se expone simultáneamente y durante un tiempo a la influencia de varios grupos, diferentes en sus gestos, adoptará y combinará ciertos comportamientos gestuales de todos ellos.

Inspirándose en la tipología propuesta por Ekman y Friesen (1969), Efrón ha conferido un fuerte impulso a la investigación en el campo de la gestualidad. Estos

autores establecieron cinco categorías de señales no verbales, que aunque se refieren a los movimientos de todas las partes del cuerpo, definen especialmente los gestos de las manos. En su tipología distinguen entre emblemas, ilustradores, reguladores, señales de afecto y adaptadores, y señalan que estas categorías no poseen un carácter de exclusividad, de tal manera que un gesto no está incluido necesariamente en una sola de las categorías, pudiendo pertenecer a más de una.

Aunque nos hemos centrado en la tipología gestual elaborada por Ekman y Friesen, diferentes autores proponen otras clasificaciones que es obligado señalar. Así, Rosenfeld (1966) divide los gestos en: Gesticulación y Manipulación de sí mismo y junto con Freedman y Hoffman (1967) los clasifican en: Movimientos centrados en objetos y relacionados con el discurso y Movimientos centrados en el cuerpo y sin relación con el discurso. De igual forma Mahl (1968): Gestos comunicativos y Gestos autistas. Argyle (1972) los clasifica en Gestos ilustrativos y otras señales vinculadas al lenguaje, Señales convencionales y lenguaje de signos, Movimientos que expresan estados emotivos y actitudes interpersonales, Movimientos que expresan personalidad y Movimientos utilizados en los rituales y en ceremonias.

La expresión facial

Las expresiones faciales son uno de los comportamientos no verbales más investigados y con mayor relevancia psicológica, tal y como señalan diferentes autores. Así, por ejemplo, para Ricci y Cortesi (1980) la cara es una zona de comunicación especializada que utilizamos para comunicar emociones y actitudes. Por su parte Ekman y Friesen (1969) la consideran como la sede primaria de la

expresión de las emociones y denominan "exhibidoras de afectos" a las señales no verbales que expresan un estado emotivo.

Caballo (1993) afirma que existe una gran evidencia de que la cara es el principal sistema de señales para mostrar emociones, además de ser el área más importante y compleja de la comunicación no verbal y la parte del cuerpo que más cerca se observa durante la interacción. Así, son varios los papeles que desempeña la expresión facial en la interacción humana: 1) muestra el estado emocional del interactor, aunque este puede tratar de ocultarlo; 2) proporciona una información continua sobre si se comprende, se está sorprendido, se está de acuerdo, etc.; 3) indica actitudes hacia los demás; 4) puede actuar de metacomunicación, modificando o comentando lo que se está diciendo o haciendo al mismo tiempo.

El estudio de las expresiones faciales y el reconocimiento de emociones se introdujo muy tempranamente en la psicología social (Jiménez-Burillo, 1981) y tiene su origen en la obra de Charles Darwin *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* cuya tesis era que todas las expresiones humanas primarias podían remontarse hasta algún acto funcional primitivo y que existían pautas universales de la expresión emocional.

Aunque la obra de Darwin, lejos de ser un tratado de psicología, era una defensa genérica de los principios evolucionistas, ha tenido una notable influencia en la psicología principalmente a través de los trabajos de Tomkins (1962), y Ekman y Friesen (1969).

En ellos se encuentra al existencia de una estrecha relación entre los fenómenos afectivos y los motivacionales, como efectos del principal sistema motivacional de los individuos y que se localizan en ciertas expresiones faciales y vocales innatas, los cuales se inclinan a la recuperación la idea darwiniana sobre la existencia de expresiones emocionales innatas y señala que tales expresiones son una parte misma de la emoción, de esta manera, sugiere que la emoción, como proceso psicológico, sería directamente observable, pues estaría en el rostro (Fernández-Dols, 1994).

Bajo las formulaciones teóricas presentadas, se va a desarrollar uno de los aspectos más importantes en la investigación de la expresión facial, la universalidad de las expresiones emocionales, se tratar de analizar si existen patrones universales de expresión de las emociones, o si por el contrario cada cultura establece sus propias pautas expresivas. La mayor parte de la investigación sobre la universalidad se ha concentrado en tres áreas de trabajo, así, se pretende observar las expresiones emocionales de individuos que no pertenecen a nuestra cultura, de personas que carecen de recursos sensoriales y de sujetos recién nacidos que no han tenido ocasión de aprender dichas expresiones. Si las expresiones que muestran estos tres grupos son comparables a las de los adultos occidentales, se estaría apoyando la idea del innatismo y universalidad de las expresiones emocionales.

Así en distintas culturas etiquetan determinadas expresiones faciales de la misma forma, como correspondientes a la misma emoción, también algunos estudios con invidentes señalan que estas personas pueden mostrar un repertorio expresivo

cercano al de quienes no sufren dicho déficit, motivo por el cual los niños recién nacidos se ha encontrado que la musculatura facial y los movimientos correspondientes en niños menores de tres meses, eran prácticamente similares a los de los adultos (Ekman y Friesen, 1979).

Los autores más relevantes en esta línea de investigación es Ekman y Friesen, cuyo modelo neo-cultural propone la existencia de seis expresiones faciales universales, que se corresponden con seis emociones innatas: Alegría, ira, miedo, tristeza, sorpresa y asco, de allí que la expresión de alegría consiste en un retraimiento oblicuo de las comisuras de los labios (sonrisa) acompañada de una elevación de las mejillas.

La expresión de ira sería una aproximación y descenso de las cejas, un retraimiento del párpado superior y elevación del inferior y un estrechamiento de los labios, a menudo se produce una abertura de la boca en la que se pueden observar los dientes apretados.

La expresión característica de miedo consiste en una elevación y aproximación de las cejas y apertura de ojos y boca como resultado de la elevación del párpado superior y un alargamiento de la comisura de los labios que se separan. La de sorpresa es similar a la anterior, pero difieren en que no se aprecia aproximación de las cejas ni alargamiento de las comisuras de los labios.

En la expresión prototípica de tristeza se observa también una elevación y aproximación de las cejas, pero las comisuras de los labios descienden al tiempo que se eleva la barbilla. La expresión de asco se caracteriza por un arrugamiento de la nariz y un descenso general de la parte inferior de la cara, labio inferior, mandíbula y comisuras de los labios.

Ekman postula la existencia de determinantes de las expresiones emotivas ya sean de tipo universal, o peculiares de cada cultura. Los aspectos compartidos por todas las culturas se resumen en el concepto de "facial affect program" que relaciona las emociones primarias con configuraciones de impulsos neurales que se corresponden con determinados músculos faciales cuyas secuencias son en amplia medida naturales (Ricci y Cortesi, 1980). No obstante, aunque las expresiones faciales de las emociones estén biológicamente determinadas, "Hay diferencias culturales en cuanto se muestran dichas emociones, y también varía con la cultura lo que provoca una emoción y las costumbres que sigue la gente para intentar controlar la apariencia de sus caras en situaciones sociales determinadas (Caballo, 1993, p. 34).

Es por ello que Ekman clasifica los determinantes culturales de las expresiones emotivas en tres categorías generales: estímulos que provocan emociones, reglas que rigen las expresiones faciales de las emociones y consecuencias comportamentales determinadas por las expresiones del rostro. Es el aprendizaje social el encargado de modelar las respuestas a las emociones

expresadas, los estímulos que las provocan y las reglas que presiden su manifestación.

Ekman y Friesen (1969) distinguieron cuatro importantes reglas de exhibición de las expresiones emocionales: 1). *Desintensificar* el indicio visual de una cierta emoción; 2). *Aumentar la intensidad*; 3). *Aparentar indiferencia* y 4). *Disimular la emoción experimentada*. Según estos autores, existen normas sociales precisas, fruto del aprendizaje y que varían con cada cultura sobre cuál es la regla de ostentación apropiada para cada emoción. Debido a este posible control las expresiones faciales pueden ser de muy corta duración.

Generalmente se desconoce que una expresión facial puede ser la base del presentimiento o intuición sobre alguien, es decir, podemos sentir algo sobre una persona sin ser capaces de descubrir el origen de esa impresión. Estas expresiones faciales de corta duración o microexpresiones, en la terminología de Ekman y Friesen (1975) ofrecen un cuadro completo de la emoción que se pretende ocultar.

La mirada

Davis (1976) afirma que el comportamiento ocular es tal vez la forma más sutil del lenguaje corporal. Los niños aprenden desde muy temprano las implicaciones del contacto visual, ya que la cultura nos programa desde pequeños enseñándonos que hacer con nuestros ojos y que esperar de los demás, es decir, las reglas del contacto ocular. La mirada cumple una importante función a la hora de comunicar actitudes

interpersonales y de instaurar relaciones, el establecer o no contacto visual puede cambiar enteramente el sentido de una situación.

Jiménez-Burillo (1981) establece las siguientes funciones de la mirada: a) Expresión de actitudes interpersonales, b) Recoger información del otro, c) Regular el flujo de la comunicación entre los interlocutores, d) Establecer y consolidar jerarquías entre los individuos, e) Manifestación de conductas de poder sobre otros, f) Desencadenar conducta de cortejo, g) Actuar de feed-back sobre los efectos de la propia conducta en el otro, h) Expresión del grado de atención mostrada por el otro, e i) Indicar el grado de implicación en lo que se dice o hace.

Debido a las muchas funciones de la mirada, su estudio resulta especialmente complejo dada la dificultad de distinguir la función específica desarrollada por la propia mirada en cada momento determinado. Jiménez-Burillo (1981) señala tres campos importantes de investigación en relación con la mirada: experimentos sobre la capacidad de percibir de las personas, de si están siendo directamente miradas o no; el significado de la mirada dentro del flujo de la conversación; y el impacto de la mirada en los otros.

Algunos de los trabajos realizados en estos campos pueden ayudarnos a comprender algunos procesos que tienen lugar en las pruebas de reconocimiento. Así, por ejemplo, Argyle (1972) estudió la experiencia de sentirse mirado, lo cual si se produce durante un breve espacio de tiempo posee un valor de recompensa y resulta agradable, pero si se prolonga, crea ansiedad e incomodidad. La sensación de

sentirse juzgados y valorados, al notarse observados, provoca la imposición de comportarse de forma correcta, de ofrecer cierta presentación de uno mismo.

También demostraron que el contacto visual no es compatible con el engaño, esto es, los individuos desvían la mirada notoriamente cuando están faltando a la verdad. Según Ricci y Cortesi (1980) esta incompatibilidad explicaría el que las situaciones sociales y la experiencia de sentirse mirados sean fuente de tensión para las personas que intentan ocultar algunos aspectos de su imagen. En las ruedas de identificación, y desde la perspectiva del sospechoso, la tensión que genera el sentirse mirado resulta más que justificada.

Proxémica

Con el término de proxémica se denomina a todos aquellos aspectos que giran en torno a la utilización y estructuración del espacio personal y social y la percepción del mismo por parte de los individuos. Este campo de investigación surge de los trabajos de Hall (1989) quien, desde la antropología, se interesa por el uso que personas de diferentes culturas hacen de su micro espacio. En este campo se distinguen dos grandes áreas de investigación. Por una parte, los estudios sobre el espacio personal y distancias de interacción social y, por otra, las investigaciones sobre la conducta territorial humana.

El espacio personal y distancias de interacción Hall (1966) estableció para los norteamericanos cuatro diferentes zonas o distancias de interacción: 1). *Íntima*, hasta 45 centímetros, es la distancia apropiada para reñir, hacer el amor o conversar

íntimamente. A esta distancia la comunicación no solo es con palabras sino que entran en juego el tacto, el olor, la temperatura corporal, etc. 2). *Personal*, de 45 a 75 centímetros en la fase próxima, y en su fase lejana de 75 a 120 centímetros, es la distancia apropiada para discutir asuntos personales. 3). *Social*, la distancia social próxima es de un metro veinte a dos metros, la distancia social lejana entre tres y cuatro metros y es la que corresponde a conversaciones formales y 4). *Pública*, más allá de cuatro metros, es la distancia apropiada para pronunciar discursos o algunos tipos muy formales de conversación.

Las distancias de interacción parecen seguir reglas determinadas que varían en relación a la situación, al ambiente y a la cultura, la importancia de los factores situacionales en la adopción de diferentes distancias por parte de los individuos. Así, por ejemplo, la comunicación en un ambiente público tendrá lugar a menor distancia de la que se produce en un ambiente privado. De hecho, la menor distancia en público demuestra el énfasis de hallarse juntos, lo cual no es necesario evidenciar, por ejemplo, en el interior de una habitación.

Por lo que se refiere a las relaciones interpersonales, Jiménez-Burillo (1981) señala que está demostrado que cuanto más atracción existe entre dos personas más cerca interactúan. También existe un mayor acercamiento cuando los individuos pertenecen al grupo de pares, cuando tienen edades similares, y cuando son de la misma raza y estatus. La distancia interpersonal se caracteriza por unas claras diferencias interculturales, por ejemplo, los pueblos árabes y los latinoamericanos interactúan con una mayor proximidad física que los pueblos nórdicos.

Conducta territorial humana

El concepto de territorialidad fue acuñado para describir el comportamiento de algunos animales que se instalan en un territorio fijo y la defensa que de él realizan frente a los intrusos. Según Hediger (1995) el término territorio indica un área que es defendida y representada por su propietario; el término espacio personal informa sobre la zona que rodea de manera inmediata al individuo y es considerada proyección del yo.

De esta forma, se identifica como territorio, la cueva, el nido, y en general el área dentro del cual el animal limita sus movimientos habituales, y que a su vez se diversifica en lugares especializados, para las crías, para beber, etc. (Ricci y Cortesi, 1980; Hediger, 1995) señala la importancia de la territorialidad porque asegura la propagación de la especie regulando su densidad, y mantiene a los animales a una distancia de comunicación justa para que puedan advertirse de la presencia de comida o de enemigos.

Los trabajos empíricos que han estudiado la utilización del espacio por parte de sujetos humanos, indican que el comportamiento espacial está condicionado por factores culturales, socioemocionales y por la estructura física del ambiente. Así, por ejemplo en algunas investigaciones realizadas en situación de aislamiento se han indagado las relaciones existentes entre territorialidad y dominación, comparando el comportamiento espacial de parejas de marineros aisladas durante 10 días, con parejas no aisladas.

Observándose que las parejas mantenidas en aislamiento mostraron inmediatamente una preferencia por la elección de camas con menos intrusión en el espacio-noche del compañero. Entre el cuarto y sexto día los sujetos evidenciaban una preferencia por un determinado extremo de la mesa, que terminaban por ocupar de forma estable, al igual que sucedía posteriormente con las sillas. Los grupos control no aislados exhibían un creciente comportamiento territorial respecto a las camas, y también hacia la mesa y las sillas, que fue disminuyendo significativamente con el paso de los días. Por lo que se refiere a las características de personalidad, los niveles más altos de territorialidad eran alcanzados por parejas con un elevado grado de homogeneidad (consideradas por tanto hipotéticamente competitivas e incompatibles) o con escaso nivel de asociación y de dominación. Sin embargo, la territorialidad resultó menos evidente en parejas compatibles, entre las se podía desarrollar una relación cooperativa.

La Emocionalidad

Emociones vs sentimiento: Contexto de su expresión

Para abordar esta episteme ampliaremos nuestra perspectiva teórica respecto de las emociones, recurriendo al trabajo del neurobiólogo Damasio (2005), aun a pesar de que la expresión fácil es imposible separarla del resto de las formas de comunicación e que se manifiestan las emociones, por lo que siempre hay que recordar que el cuerpo y su corporalidad son la biología que nos permite tanto el lenguaje como la manifestación de las emociones.

En su obra reciente: “*En busca de Spinoza*” Damasio (2005) destaca el papel de las emociones en el pensamiento humano. Su análisis integra evidencia neurocientífica con una postura filosófica sostenida por el filósofo holandés Spinoza (1632-1677) quien consideraba a los sentimientos y emociones como los aspectos centrales de la condición humana. Con matices, las ideas de Damasio sobre las emociones y su papel en la supervivencia de la especie humana, tienen muchos puntos de contacto con las de Maturana. Su perspectiva suma el análisis de las relaciones entre emociones, sentimientos y razonamiento, coincidiendo con Maturana en que las poblaciones cuyo cerebro expresa un mandato cooperativo, sobreviven. Como neurobiólogo.

Damasio considera que nuestro cerebro está construido para la cooperación con otros, en la realización del mandato humano de supervivencia:

1. Una emoción propiamente dicha, como felicidad, tristeza, vergüenza o simpatía, es un conjunto complejo de respuestas químicas y neuronales que forman un patrón distintivo.
2. Las respuestas son producidas por el cerebro normal cuando detecta un estímulo emocionalmente competente (EEC), esto es el objeto o acontecimiento cuya presencia, real o en rememoración mental, desencadena la emoción. Las respuestas son automáticas.
3. El cerebro está preparado por la evolución para responder a un EEC con repertorios específicos de acción. Sin embargo, la lista de EEC no se halla confinada a los repertorios que prescribe la evolución. Incluye muchos otros aprendidos en toda una vida de experiencia
4. El resultado inmediato de estas respuestas, directa o indirectamente, es un cambio temporal en el estado del propio cuerpo y en el estado de las estructuras cerebrales que cartografían el cuerpo y sostienen el pensamiento.
5. El resultado último de las respuestas, directa o indirectamente, es situar al organismo en circunstancias propicias para la supervivencia y el bienestar. ” (Damasio, 2005, p. 55).

Las emociones modifican el estado del cuerpo de una manera que puede o no manifestarse a simple vista, son automáticas aunque en ciertos casos modulables, y no necesariamente tenemos plena conciencia de sus consecuencias una vez que se disparan. Desde un punto de vista biológico, las emociones están al servicio de nuestro organismo, de su bienestar y supervivencia. Las emociones preceden a los sentimientos tanto en el momento de experimentar una emoción, como evolutivamente (Damasio, 2005).

En la evolución, los mecanismos cerebrales que sustentan las respuestas emocionales se formaron antes que los que sostienen a los sentimientos. Las emociones son funcionales a un complejo sistema de regulación vital, y están dirigidas a evitar los peligros, ayudar al organismo a sacar partido de una oportunidad, o indirectamente a facilitar las relaciones sociales. El hecho de que las emociones continúen siendo esenciales en la existencia cotidiana de nuestra especie, revela que ellas contribuyen eficazmente a la supervivencia. Damasio clasifica a las emociones en tres categorías efectivas a las cuales considera provisorias: emociones de fondo, emociones primarias y sociales.

Las primeras no son especialmente visibles en nuestro comportamiento, son expresiones compuestas de acciones reguladoras que se intersecan en cada momento de nuestra vida. Podría decirse que se relacionan con eso que denominamos estado de ánimo en un momento determinado: bueno, malo o intermedio.

Las emociones básicas o primarias, son aquellas que tradicionalmente se ha estado dispuesto a incluir como tales: ira, asco, sorpresa, miedo, tristeza y felicidad. No son privativas de la especie humana, aunque se las reconoce mayoritariamente en diversas culturas. El mayor conocimiento actual acerca de las emociones proviene de la identificación de este grupo.

Las emociones sociales, incluyen simpatía, turbación, desdén, admiración, gratitud, indignación, celos, culpa, etc. Son un complejo entramado de respuestas reguladoras. Ellas tampoco diferencian a la especie humana de otras especies animales, pueden encontrarse en chimpancés, delfines, lobos y en los mamíferos en general, pero también en ciertos grupos de insectos como las abejas y las hormigas. Parece poco probable que a estos animales se les haya enseñado a emocionar, la disposición a exhibir una emoción social estaría profundamente arraigada en el cerebro del organismo, lista para ser desplegada cuando una situación apropiada la “gatille”. Si bien las personas también disponemos de un considerable aparato emocional fruto de la evolución, además desarrollamos emociones que tendrían un origen inconsciente, producto de toda una vida de percepción, emoción y relación con personas, grupos, objetos, actividades, lugares e instituciones.

Según Damasio (2005), la evolución ensambló la maquinaria cerebral de la emoción y el sentimiento en etapas. Primero fue la maquinaria para producir reacciones a objetos y circunstancias, luego, se desarrolló el mecanismo para producir un mapa cerebral y después una representación mental del estado resultante del organismo: los sentimientos. Las emociones permitieron al organismo responder

de manera efectiva pero no creativa a las circunstancias favorables o amenazadoras para la supervivencia.

Los sentimientos introdujeron un alerta mental y potenciaron el impacto de las emociones al afectar de manera permanente la atención y la memoria. Así, conjuntamente con los recuerdos, la imaginación y el razonamiento, los sentimientos posibilitaron la producción de respuestas nuevas, no estereotipadas. Entonces, en el principio fue la emoción, pero es importante recordar que junto con la emoción el organismo produce una acción.

Damasio contribuye a distinguir entre emociones y sentimientos, es hora de presentar su visión sobre estos últimos:

Los sentimientos, en el sentido que se emplean en este libro, surgen de cualquier conjunto de reacciones homeostáticas, no únicamente las emociones propiamente dichas. Traducen el estado de vida en curso en el lenguaje de la mente. [...] Mi hipótesis es que un sentimiento es la percepción de un determinado estado del cuerpo junto con la percepción de un determinado modo de pensar y de pensamiento con determinados temas. (Damasio, 2005, p. 85-86).

Los sentimientos se entienden como una representación del cuerpo implicado en un estado reactivo. Cabe aclarar que esta representación no es necesariamente la que estrictamente se está dando al nivel del cuerpo porque las regiones cerebrales de sensación corporal pueden ser afectadas por otras, de manera tal que nuestro sentimiento consiente, no se corresponda siempre con el estado corporal real.

Los procesos básicos que posibilitan las sensaciones y sentimientos pueden resumirse como sigue. Para tener sentimientos se requiere de un organismo que

además de poseer un cuerpo, tenga un medio de representar dicho cuerpo en su interior, es decir tenga un sistema nervioso. Por ejemplo las plantas, no pueden hacer eso. Dicho sistema nervioso tiene que ser capaz de cartografiar los estados corporales en patrones neurales y transformarlos en representaciones mentales. Pero también, se necesita que el sentimiento sea conocido por el organismo, es decir se requiere conciencia, si bien la relación entre sentimiento y conciencia no es directa ni sencilla, parece difícil sentir sin tener conciencia de ello!

Lo complicado, es que la maquinaria de las sensaciones contribuye en si misma al proceso de formación de la conciencia y del yo. Para evitar caer en circularidades, se requiere admitir que se trata de un proceso complejo y ramificado. Finalmente, es el cerebro del organismo quien genera los mismos estados corporales que luego son evocados frente a los diversos objetos, es decir está doblemente presente, tanto para construir el estado corporal emocional concreto como para generar el sentimiento correspondiente.

Dos son los sentimientos básicos que rigen nuestra autorregulación vital: *alegría y pena*. ¿Cómo es que llegamos a experimentarlos? Todo comienza con un objeto adecuado (EEC) que conduce a la selección de un programa preexistente de emoción, está a su vez lleva a la generación de un conjunto concreto de mapas neurales del estado del cuerpo, al que contribuyen señales que proceden del propio cuerpo. Ciertos mapas configurados de una determinada manera son la base del estado mental que denominamos alegría, placer y sus variantes, otros, son la base para el estado mental que denominamos pena, tristeza, dolor (Damasio, 2005).

Los mapas asociados a la alegría, significan estados de equilibrio para el organismo, que pueden suceder realmente o presentarse como si ocurrieran. Los estados alegres además de ser propicios a la supervivencia tienen el añadido del bien-estar. Los estados de alegría se definen a sí mismo por una mayor capacidad para actuar.

Contrariamente, los mapas relacionados con la tristeza corresponden a desequilibrios funcionales del organismo y reducen la facilidad de acción. El dolor, los síntomas de enfermedad indican un desequilibrio de las funciones vitales, si no se contrarresta, la situación es propicia para la enfermedad y la muerte (Damasio, 2005), en síntesis, los sentimientos pueden ser sensores mentales del interior del organismo y pueden ser nuestros centinelas.

Los sentimientos son las expresiones mentales de equilibrio o desequilibrio interno. Es importante remarcar que "alegría y tristeza son en gran parte ideas del cuerpo en el proceso de maniobrar para situarse en estados de supervivencia óptima." (Damasio, 2005, p. 136). Los sentimientos y las emociones son fundamentales en las relaciones sociales y en la toma de decisiones que requiere la vida social, es decir en el razonamiento. Las emociones positivas o negativas y los sentimientos que de ellas se siguen, están directamente implicados en nuestras experiencias sociales. Diferentes opciones de acción y diferentes resultados futuros están asociados a diferentes emociones / sentimientos, que en una situación dada, posibilitan el proceso de toma de decisiones de manera automática y apropiada.

Las señales emocionales no son sustitutas del razonamiento adecuado -que genera un comportamiento razonable- en ciertas circunstancias, solo lo hacen más rápido y eficiente. Un aspecto clave es que la señal emocional puede operar enteramente bajo el control de la conciencia, afectando la atención y la memoria de trabajo, de tal manera que el proceso de toma de decisión resulte sesgado, casi sin darnos cuenta, hacia la mejor opción posible. La sabiduría popular afirma cosas tales como "mi corazón me decía qué tenía que hacer" o "lo sentía en las vísceras". Es importante remarcar que contrariamente a lo que sostienen ciertas tradiciones dualistas, las emociones son intrínsecamente racionales, en el sentido de que conducen a la mejor solución en términos de supervivencia (Damasio, 2005).

Los seres humanos poseemos un complejo repertorio de mecanismos de regulación para la supervivencia, que pueden clasificarse como automáticos o no automáticos. Los primeros incluyen a las emociones y a los sentimientos que ellas originan, y son el fundamento de un repertorio de comportamientos orientados a la supervivencia: éticos, compasivos, colaborativos, etc. Dentro de los mecanismos no automáticos, tendría que ser posible incluir a ciertas instituciones humanas cuyas normas y afirmaciones deberían ser extensiones de los modos de regulación vital y de las estrategias de autorregulación y auto-preservación: escuelas, instituciones científicas, lugares de trabajo, de esparcimiento, familias, etc.

El problema es que frecuentemente, los dispositivos no automáticos parecen entrar en conflicto con los automáticos. Así, vivimos en instituciones sociales regidas por mecanismos de competencia, lucha, agresión, poder, miedo, no cooperación,

negación del otro, etc, que como hemos señalado, van en contra de nuestra base emocional para la supervivencia: cooperación, asociación, amor -entendido como de aceptación de la legitimidad del otro en la convivencia-.

Para Damasio, (2005), según Spinoza esta tendencia hacia la supervivencia permite fundar una ética del comportamiento humano "el primerísimo fundamento de la virtud consiste en el esfuerzo (conatum) para conservar el yo individual y la felicidad consiste en *la capacidad humana para conservar el yo*. Nuestro organismo humano se conoce a si mismo porque su mente ha construido un yo y además, posee una tendencia natural a preservarlo ¿Pero qué hay de ético o de virtuoso en esa tendencia?

La auto-preservación del yo es virtuosa, porque sólo puede realizarse con la preservación del yo del otro. El principio biológico según el cual los seres humanos estamos equipados con emociones, sentimientos, y otros mecanismos de auto-preservación como conocer y razonar, conduce a la felicidad, porque la auto-preservación sólo es posible viviendo en acuerdo, aceptación y armonía con otros. Tenemos el mandato biológico de sobrevivir y maximizar la supervivencia placentera en lugar de la dolorosa. La condición de regulación de la vida se expresa en forma de afectos (alegría-tristeza) y la felicidad como bien, consiste en poder librarse de las emociones negativas, porque la felicidad es el esfuerzo por preservar la vida "La felicidad no es una recompensa por la virtud, es la virtud misma" (Damasio, 2005, p. 170).

En síntesis, retomamos el intento de formular una didáctica relacionada con emociones, sentimientos y razonamientos, centrada en acciones que permitan coherencia operacional entre los mecanismos de regulación humana y la comunidad docente. Entendemos que en las instituciones educativas deberían darse formas de autorregulación acopladas con nuestra base emocional colaborativa. ¿Por qué? porque vivir es conocer y todo conocer es hacer y todo hacer es conocer, pero no hay hacer sin una base emocional adecuada y no hay conocimiento a menos que sea compartido. En consecuencia, el conocimiento también está en la base del esfuerzo por la felicidad, entendida como supervivencia, que esencialmente es con otros

***Coaching* como evento de transformación**

El siglo XXI se identifica por los cambios que se han gestado e iniciado con los avances tecnológicos ocurridos durante los últimos años, que además, permitieron el desarrollo del mundo global trayendo desafíos para el ser humano, en su forma de comunicarse y de estructurar procesos de aprendizaje personal. Ya que las personas tiene que estar constantemente adaptándose a estos cambios.

Los retos actuales se enfocan en la comunicación y en el aprender nuevas formas de comunicarnos, de allí que el *Coaching*, es una herramienta para el logro de los resultados; siendo está, una nueva tendencia mundial que da valor agregado al Ser humano y a las organización, cada vez más, se convierte en protagonista. Para algunos, el *Coaching* puede ser una moda, sin embargo es una disciplina que crea futuro y genera resultados.

Aun no se define exactamente el origen del *Coaching*; lo que si se tiene claro, es que su esencia radica en el desarrollo del potencial del Ser Humano, de allí, que el origen del *Coaching* lo podemos asociar a la propia existencia de la humanidad.

Sin embargo, es en la época de Sócrates y Platón, cuando el mismo lenguaje empieza a darle forma a este nuevo orden de pensamiento humano. Los principios del *Coaching* no son novedosos. Lo que tal vez, lo dio a conocer fue su aplicación en las organización que tuvo su auge desde mediados de los años 80 cuando un grupo de pensadores se interesaron en buscar las mejores prácticas deportivas traspolarlas a la gerencia organizacional ya que esta herramienta ofrecía resultados que evidenciaban importantes cambios.

Para la *Coach* Lidia Muradep (2011) La palabra inglesa *Coach* significa literalmente “carruaje” y, por asociación, “transporte”. Etimológicamente, el *Coach* es quien conduce a alguien de un lugar a otro y, por extensión, el entrenador, especialmente en el ámbito deportivo, que conduce un atleta o un equipo a desarrollar su potencial hasta su máximo rendimiento

Hoy día, el *Coaching* es una disciplina que sigue en evolución y crecimiento tanto en el campo personal, profesional, organizacional y educativo con el fin de concebir procesos de transformación que generen resultados.

El *Coaching* comienza como una actividad de persona a persona, fijándose resultados o metas para un mejoramiento continuo del desempeño. En el ámbito

educativo, cuando el docente asume su rol como facilitador del proceso de enseñanza- aprendizaje y aplica la disciplina del *Coaching* logra transformación en el estudiante y en su aprendizaje.

Para R. Echeverría (2010) define al *Coaching* como...“una herramienta que nos permite alcanzar resultados que deseamos pero que nos son esquivos, cabe imaginar la importancia que las competencias de *Coaching* logran alcanzar en múltiples dominios de la actividad humana”.

Según Mosley, Megginson y Pietri (2005), se define como “la ayuda que los supervisores y directores prestan a los individuos para que alcancen su nivel máximo de desempeño” (p.330). El *Coaching* comienza como una actividad de persona a persona, fijándose metas para un mejoramiento continuo del desempeño.

De acuerdo con lo expuesto, el *Coaching* visto por Harvard Business Essentials, (2010) se concibe como “un proceso interactivo mediante el cual el *Coaching* intenta conseguir alguna de estas dos cosas: solucionar problemas de rendimiento o desarrollar capacidades de los estudiantes” (p. 12), lo cual realizará mediante procesos continuos y profundos de comunicación, por parte del docentes con sus estudiantes, siendo determinante en el logro del aprendizaje; solo mediante este proceso comunicativo; y que además integra al ser humano al proceso de cambio y transformación ocasionado por el *Coaching*.

En este sentido, el *Coaching*, sus herramientas y estrategias, facilitaran a ambos sujetos, una relación en la que juntos alcancen el resultado del aprendizaje, la superación de limitaciones y obstáculos por juicios de valores y creencias propias del ser humano.

Según Eslava (2006), “capacitarse en *Coaching*, será una competencia fundamental para dirigir personas. El *Coaching* es una técnica de dirección, cuya finalidad es desarrollar el potencial de las personas, fortalecer la confianza, autoestima y el crecimiento personal” (p.3).

La esencia del *Coaching* es ayudar a la persona a cambiar según lo que ella quiere. El *Coaching* apoya a la persona a convertirse en quien desea ser, y lo mejor que pueda ser; desencadenando el potencial de la persona para maximizar su desempeño. El *Coaching*, más que enseñar ayuda a aprender, logrando que alcance lo mejor de sí y a producir los resultados que desea en su vida personal y profesional. Podemos resumir que un *Coach* es una persona con un conjunto de distinciones que ayuda a lograr lo que alguien quiere pero tiene la creencia de que no puede.

A su vez, para R. Echeverría (2003) La práctica del *Coaching* ontológico es una práctica fundamentalmente ética...Está allí para procurar hacer sentido del otro, para comprenderlo, más allá de las diferencias individuales que existan entre el *Coach* y el *Coachee*. Está allí para procurar servirlo en logro de sus aspiraciones frustradas más profundas. Su único límite son los objetivos que el

Coachado, busca servir con su propia transformación a la expansión a su vez del respeto como modalidad de convivencia.

Podemos definir que el *Coaching* es una dinámica de transformación, donde el *Coachee* se desarrolla en observador más poderoso, que les permite chequear constantemente la forma como ve al mundo. Es a través del aprendizaje transformacional, que podemos decir que el proceso de *Coaching* se llevó a cabo, ya que ocurre en el dominio del Ser, a través del cuerpo, emoción y lenguaje; siendo este un proceso fundamentalmente liberador del sufrimiento y de las creencias condicionantes que nos limitan, logrando mayor bienestar y efectividad en el logro de los resultados.

En el mismo orden de ideas, Salazar, Molano y Guerrero (2000), señalan que: “el *Coaching* también apunta a transmitir esa visión grande de ser campeones, para que cada estudiante sienta el compromiso y se involucre en la acción, cambie el concepto de trabajo como obligación de subsistencia por uno de realización y crecimiento” (p.5). Para los autores Mosley, Megginson y Pietri (2005), el *Coaching* cumple cuatro funciones fundamentales: *tutoring*, *mentoring*, confrontación y orientación.

Tutoring: “...consiste en motivar a esos miembros para que aprendan, crezcan y se desarrollen. La meta es evitar la complacencia con el estado actual de las capacidades y fomentar un compromiso de aprendizaje continuo”. (p.333).

Mentoring: al respecto señalan que “el *mentoring* consiste en la actividad de *Coaching* que ayuda a otros individuos a desarrollar su carrera profesional. El

mentoring abarca conocimientos de política, la cultura de la organización y las formas de hacer progresar la carrera profesional” (p. 334).

Confrontación: “...la función de confrontación y desafío está relacionada de una manera más directa con el desempeño. Los *Coaches* supervisores establecen estándares de desempeño precisos, comparan el desempeño real de los miembros del equipo con esos estándares ideales y se ocupan del desempeño que no los satisfaga. A través de las actividades de confrontación y desafío, los buenos *Coaches* ayudan a aquellos empleados que han mostrado un desempeño insuficiente a convertirse en triunfadores, y estimulan a los que han alcanzado el éxito a que lleguen a niveles aún más altos (p. 335).

Orientación: “Básicamente, el objetivo de la orientación es ayudar a un empleado a que se entienda mejor y, cuando sea necesario, que trace un plan de acción para resolver su problema” (p.342).

Transpolar estas distinciones al ámbito educativo, sugiere que el docente sea un pilar fundamental llevar al estudiante al logro efectivo de los objetivos de aprendizaje. Además, el *Coaching* en la función de *mentoring*, es por tanto, una herramienta de aprendizaje, una herramienta de desarrollo personal.

Orígenes del *Coaching*

En *Management Coaching Economía*, por Leonardo Ravier: se dice que el término “*Coaching*” remonta sus orígenes al siglo XV, en la ciudad húngara de

Kocs, situada a unos 70km de Budapest y de Viena. Este poblado, parada obligada de viajeros, dio origen al nombre de un carruaje particular denominado “kocsi” (pronunciado “cochi”), que luego se tradujo al alemán como “kutsche”, al italiano como “cocchio” y al español como “coche”.

Así, etimológicamente, el término “*Coach*” deriva de un medio de transporte. Y, de alguna manera, el *Coaching* sirve para transportar a las personas del lugar donde están hasta el lugar donde desean estar. El conductor del carro (o “*Coach*”, sirve de guía para el *Coaching*) facilita el proceso de desplazamiento del cliente (o “*Coachee*”) pero no decide el rumbo a seguir.

Leonardo Ravier, en un artículo publicado en *Coaching Magazine*, (Pag 45. 2010), define al *Coaching* como “una disciplina catalizadora del potencial de los seres humanos, el resultado de interrelaciones espontáneas y evolutivas que, a lo largo del pensamiento humano, han ido desarrollando lo que hoy empezamos a conocer como *Coaching* y que sigue en permanente evolución o cambio. Y no constituye un producto deliberado de un solo ser humano o producción de un grupo específico”. Así, a lo largo de la historia, filósofos de diversas corrientes de pensamiento han aportado al desarrollo de la disciplina.

La mayéutica socrática es, quizá, el primer antecedente. Sócrates, a través de preguntas reveladoras, orientaba a sus interlocutores en la búsqueda de la “verdad”, exponiendo las bases de sus falsas creencias.

Así, los diálogos platónicos, basados en una secuencia de preguntas y respuestas entre lo que podríamos llamar “*Coach*” y “*Coachee*”, constituyen un antecedente del método del *Coaching*.

Todavía en la antigua Grecia, la ética aristotélica, basada en la búsqueda de la felicidad, sigue siendo la gran motivación que subyace a las sesiones de *Coaching*.

En la época moderna, el método fenomenológico de Edmund Husserl, el pensamiento existencialista de Jean Paul Sartre y la psicología humanista terminan de moldear las bases filosóficas del *Coaching*. La capacidad de tomar conciencia sobre lo que nos ocurre y el planteo de un proyecto de vida es inherente a la reflexión desarrollada en una sesión de *Coaching*, que como material de análisis debe ser tratada libre de censuras y prejuicios.

Los aportes constructivistas a la filosofía del lenguaje han sentado las bases del “*Coaching ontológico*” (literalmente “entrenamiento del ser para su re-diseño”), que considera al lenguaje como un determinante fundamental de nuestro ser y hacer. Los nombres más resonantes de esta corriente son Werner Erhard, Francisco Maturana, Fernando Flores, Echeverría y Olalla.

El *Coaching* también ha recibido una importante influencia desde la psicología del deporte a través del trabajo de Timothy Gallwey, quien desarrolló una metodología de entrenamiento denominada “*The inner game*” (el juego interior).

Este puede ser el ejemplo más claro de cómo el deporte pudo influir en las técnicas de *Coaching* o bien cómo el *Coaching* aporta el concepto de juego interno, como condición de desarrollo de las acciones externas.

Así, sobre estas bases filosóficas y metodológicas, desde la década del '80, el *Coaching* se ha difundido mundialmente como profesión, adquiriendo una identidad propia y las áreas de incumbencia que hoy conocemos: *life Coaching* (*Coaching* personal), *executive Coaching* (*Coaching* ejecutivo) y *corporate Coaching* (*Coaching* organizacional o *business Coaching*).

En definitiva, si bien sus raíces se remontan muchos cientos de años en el pasado, el *Coaching* como disciplina autónoma es relativamente novedoso y se encuentra en constante evolución.

Son muy dispares las diferentes teorías respecto del origen del *Coaching* y los supuestos padres de la criatura. Tanto es así que pareciera que aún hoy, después de más de veinte años de desarrollo y crecimiento de la profesión en todo el mundo, siguen surgiendo personajes como fundadores o padres de esta nueva metodología basada en procesos de aprendizaje catalizadores del desarrollo del ser humano.

Una vez aclarada la función del “*Coach*” y las influencias que ha recibido de la filosofía y la psicología, es interesante conocer las tres líneas que más han aportado al *Coaching*, alguna de las cuales puede servir para implementarla en las empresas de la Ciudad de Portoviejo, por los empresarios comprometidos con el cambio.

Estas corrientes se pueden catalogar según sus fundadores, el país donde han surgido y su filosofía. Así tenemos el *Coaching* Norteamericano, cuyo fundador fue Thomas Leonard; el *Coaching* Europeo o Inglés, cuyo fundador fue Timothy Gallwey y Jhon Whitmore; y el *Coaching* Sudamericano u Ontológico cuyo fundador fue Fernando Flores, Rafael Echeverría y Julio Olalla.

El *Coaching* Estadounidense cuenta con una de las comunidades de *Coaches* más grande del mundo, *Coach Ville*. La metodología utilizada con este sistema tan pragmático incentiva la autoestima, motiva a la acción y pone a prueba a los clientes de las empresas a través de nuevos desafíos.

El *Coaching* Europeo pone el énfasis en el ser humano, en su potencial interior y en la capacidad de elección de una vida mejor. El cual indica que “el juego interior” tiene lugar en la mente del jugador, y juega contra los obstáculos del miedo y la desconfianza de uno mismo. Esta corriente afirma que el *Coaching* consiste en liberar el potencial de una persona para incrementar al máximo el desempeño de la misma, en sus empresas.

El *Coaching* Sudamericano u Ontológico es el “entrenamiento del ser”. Explica al ser humano como un ser intrínsecamente lingüístico, donde las conversaciones son la clave para entender cómo somos los seres humanos. La Ontología del Lenguaje de Rafael Echeverría está basada fundamentalmente en trabajos previos desarrollados por Fernando Flores, Francisco Maturana, Nietzsche, Heidegger, Wittgenstein y Jhon R. Searle.

Frente a estas corrientes lo cierto es que con un criterio semejante ocurre, curiosamente, un efecto paradójico: en prácticamente todos y cada uno de los pensadores, filósofos y formadores de la historia del pensamiento, se encuentran elementos propios de la naturaleza del *Coaching*. Por tanto, siguiendo con este razonamiento, como todo es *Coaching*, termina siendo nada.

La dificultad para establecer los orígenes del *Coaching*, radica justamente en este acercamiento del todo a la nada en un sinfín de teorías del desarrollo humano. Esto ocurre porque el *Coaching*, como axioma fundamental, se basa en la observación y subjetividad de la acción humana para el desarrollo, desde una perspectiva personal y privada. Muchos pensadores, han tenido esta visión del hombre.

El *Coaching*, es una profesión capaz de ofrecer una conjunción teórico/práctica en pro del desarrollo del ser humano y de las empresas, verdaderamente eficaz y sin antecedentes en la historia del hombre. Esto lo consigue gracias a que, a lo largo de la historia, el ser humano ha acumulado conocimientos propios de sí mismo, que le permiten, al día de hoy, desarrollar una metodología que se conoce como *Coaching* y que sin lugar a dudas, ha venido para quedarse.

Por todo esto, el *Coaching* no es producto de una teoría personal con copyright (por más que intentemos buscar genios creadores de la criatura). Tampoco fue el resultado de un grupo de personas que tuvieran la intención de crear una metodología catalizadora del potencial del ser humano. Y tampoco, contrariamente a

como muchos aún han sugerido, nos ha llegado del país de los “gurús” del *management*.

Se debe entender al *Coaching* como el producto de una conjunción de conocimientos adquiridos a lo largo de la historia del pensamiento, en relación estrecha con el desarrollo del potencial de los seres humanos.

Tipos de *Coaching*

El *Coaching* trabaja directamente con los individuos, sus procesos mentales y emocionales, destapando la potencialidad de las personas y permitiéndoles alcanzar objetivos que de otra manera serían considerados inalcanzables. El *Coaching* nace de una base filosófica y científica, de la mano de trabajos de Heidegger, Austin, Searle, Flores, Spinoza y Maturana, entre otros. La ontología del lenguaje es una tesis desarrollada por Fernando Flores y recogida por Rafael Echeverría en su libro "Ontología del Lenguaje" que trata de explicar al ser humano como un ser intrínsecamente lingüístico. Los postulados básicos de la ontología del lenguaje son:

Los seres humanos somos seres lingüísticos. El lenguaje es sobre otras cosas lo que hace de los seres humanos el tipo particular de seres que somos. Somos seres que vivimos en el lenguaje. Somos seres sociales. No hay lugar fuera del lenguaje desde el cual podamos observar nuestra existencia.

El lenguaje es generativo. El lenguaje no sólo es descriptivo y nos permite hablar "sobre" las cosas sino que hace que ellas sucedan. Por lo tanto, el lenguaje es acción, es generativo: crea realidades, los seres humanos, al hablar, hacemos

declaraciones, afirmaciones, promesas, pedidos, ofertas. Estas acciones son universales. Además no sólo actuamos de acuerdo con cómo somos sino que también somos según actuamos. La acción genera ser. Uno deviene de acuerdo con lo que hace.

Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él. Al decir lo que decimos, al decirlo de un modo y no de otro, o no diciendo cosa alguna, abrimos o cerramos posibilidades para nosotros mismos y, muchas veces, para otros. Cuando hablamos modelamos el futuro. A partir de lo que dijimos o se nos dijo, a partir de lo que callamos, a partir de lo que escuchamos o no escuchamos de otros, nuestra realidad futura se moldea en un sentido o en otro. Pero además de intervenir en la creación de futuro, los seres humanos modelamos nuestra identidad y la del mundo que vivimos a través del lenguaje.

Los seres humanos obtienen resultados (dominio del tener) dependiendo de las acciones que tomamos (dominio del hacer). Y las acciones que tomamos están íntimamente relacionadas con la manera en que nos observamos a nosotros mismos y observamos el mundo (dominio del ser). El *Coaching* trabaja fundamentalmente en el dominio del ser, produciendo cambios en el tipo de observador que es la persona y los modelos mentales que tiene, es decir, aquellos supuestos acerca de sí misma, de los demás, de lo que sucede alrededor y que hacen que interprete todo ello de una determinada manera. Estos modelos mentales son la base de nuestras creencias, y han de cambiar para que se produzca el cambio de comportamiento y, por tanto, de resultados. Una vez estos cambios se hacen en la persona (por ella misma), su perspectiva se amplía, se convierte en un observador diferente y tiene acceso a tomar

acciones diferentes, logrando resultados nunca antes alcanzados por ella. Se produce un cambio ontológico en la persona y sus paradigmas, sus patrones de interpretación y análisis de las cosas.

El *Coaching* ontológico se centra en el uso del lenguaje y cómo éste determina nuestros comportamientos y emociones. El entrenador ontológico trabajará fundamentalmente centrado en la elaboración de significado verbal y mental del cliente, buscando que dichos significados apoyen los objetivos del cliente. El profesional aplica la escucha profunda y el arte de la mayéutica, es decir hacer al cliente preguntas poderosas y retadoras. El *Coaching* efectivo es aquel caracterizado por el positivismo, la confianza y rara vez la corrección, que a su vez se presenta con suma moderación. La calidad de la relación es determinante.

Modelo OSAR y aprendizaje (los condicionantes de la acción humana)

A continuación presentamos al lector la figura del Modelo OSAR, siglas que hablan del Observador, el Sistema, la Acción y los Resultados (Echeverría, 2014), el nombre del modelo nos plantea el desafío de atrevernos a ir más lejos, de hacer despertar una actitud fundamental ante la vida, de manera que conduzca a estar a la altura de nuestros sueños, ideales y aspiraciones.

Su nombre, por lo tanto, no es inocente, por ello explicar este modelo que ha devenido un sello de la propuesta de *Coaching* y que ha acompañado desde la mirada de la investigadora una aproximación a la ontología del ser docente en interacción con sus estudiantes, para alcanzar un genuino programa de formación

cognitivo-actitudinal, en la figura 1 se presenta la propuesta de Echeverría para su mejor comprensión:

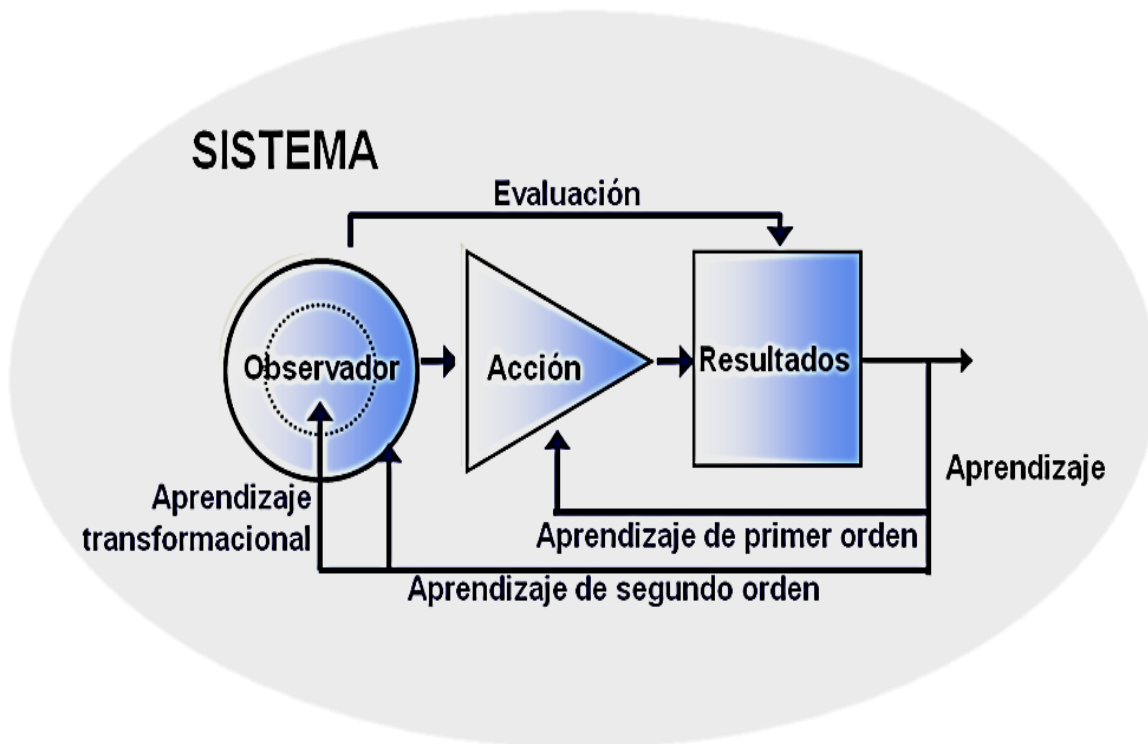


Figura 1: Modelo OSAR (Observador, Sistema, Acciones y Resultados)
tomado de Echeverría (2014)

De acuerdo con las instrucciones de Echeverría (2014), es preciso leer el modelo de derecha a izquierda, partiendo por lo que está al final: *los resultados*, a partir de los cuales se da cuenta de una importante premisa de la ontología del lenguaje, las “acciones como nuestras interpretaciones sobre el acontecer requieren ser evaluadas en función de los resultados que alcanzamos con ellas” (p. 44), lo cual instaura una disposición fundamental que como pauta ética de nuestra existencia creemos necesario explicitar.

El primer supuesto es la concordancia, para Echeverría es la afirmación de la vida, al referir *los resultados* estamos hablando de resultados en la vida y, en consecuencia, en las modalidades de existencia que se generan a partir de nuestra manera de actuar. Los resultados en la vida son el criterio fundamental para evaluar nuestro comportamiento. De allí que consideremos que es indispensable preguntarse si, al actuar como lo hacemos, estamos obteniendo lo que deseamos. ¿Estamos realmente obteniendo el tipo de vida al que aspiramos? ¿Estamos construyendo el tipo de relaciones que le confieren el mayor sentido a nuestra vida? Desde nuestra perspectiva, no existe un criterio superior para evaluar lo que hacemos que el tipo de existencia que generamos con nuestro actuar, tanto para nosotros mismos como al interior de la comunidad en que nos desenvolvemos.

Son tantas las veces que las personas destruyen sus vidas o ponen en riesgo aquellas relaciones que les son más preciadas al no estar dispuestas a modificar la forma como se comportan. Son tantas las veces que vemos a personas defendiendo determinadas posiciones sin reconocer cómo esas posiciones los conducen a deteriorar aquello que simultáneamente conciben como lo más valioso en sus existencias. Personas que no logran establecer el vínculo entre lo que piensan y lo que hacen, por un lado, y, por otro, los resultados que generan para sí en sus vidas (Echeverría, 2014).

Este pragmatismo de mirada estrecha que hemos aprendido para ver el mundo, restringe la utilidad de la vida para posicionarla en un utilitarismo, lo cual no es la posición del modelo ni es tampoco lo que defiende el pragmatismo filosófico.

Sin despreciar el bienestar material y el placer, supeditamos lo que hacemos a lo que nos confiere el mayor sentido de vida y no somos ingenuos al hacerlo, pero estamos conscientes de que ellos son insuficientes para asegurar un sentido de vida de plenitud, pues centrar la vida en esos criterios valóricos pronto hace que descubramos que poco nos comprometemos con la propia vida, y por ello el vacío de sentido, la trascendencia, la cual está dotada de

fe: la cual apunta a la necesidad reconocerse uno mismo al interior de un movimiento universal que nunca lograremos comprender del todo y que en tal sentido nos subordina y trasciende,

esperanza: sitúa la trascendencia en la estructura de la temporalidad. La esperanza implica el reconocimiento de un futuro aceptado como espacio de nuevas posibilidades. Los seres humanos tenemos la posibilidad de trascender lo que hemos llegado a ser en el presente y de crear mundos diferentes del que hoy encaramos como resultado de una historia, de un pasado y

amor: implica una disposición de trascendencia y, quizás, una de las más bellas y conmovedoras, pues se trata de la trascendencia que lleva a cabo un individuo al abrirse y proyectarse en otro o muchas veces en la comunidad..

A esta satisfacción, bienestar y felicidad a los que apuntamos con la trascendencia, existe un segundo criterio, *el poder* o a la eficacia de nuestras interpretaciones y acciones:

Cuando decimos que una determinada acción fue efectiva o cuando sostenemos que una interpretación es más poderosa que otra, estamos señalando que, a partir de determinados objetivos o de determinadas inquietudes, con tales acciones o interpretaciones nos acercamos más a cumplirlos o satisfacerlos, que con acciones o interpretaciones alternativas. Toda evaluación de efectividad es relativa a lo que nos importa (Echeverría, 2014, p. 48).

Hasta aquí hemos concentrado la discusión en la capacidad de observar *los resultados* dentro del Modelo OSAR, estableciendo su importancia para ahora desplazarnos hacia la izquierda, pues si deseamos entender o incluso modificar los resultados obtenidos, tenemos que aceptar que ellos remiten a las acciones que tanto nosotros, como otros, hemos realizado. En otras palabras, los resultados “resultan” de la acción. Si ellos nos sorprenden o nos desagradan, como puede suceder muchas veces, la primera clave para descifrarlos y modificarlos nos conduce al casillero de la acción. La existencia de resultados que no nos satisfacen implica que es necesario cambiar las acciones que los producen, sean éstas nuestras o de otros. Si las acciones no son modificadas no cabe esperar que los resultados cambien.

Si al interrogar acerca de los factores que condicionan las acciones que emprendemos y la manera como las ejecutamos, es muy posible que coincidamos en cinco factores que inciden en ellas, los cuales son llamados *condicionantes visibles de la acción humana* por cuanto creemos que son de fácil reconocimiento por todos. Accedemos a ellos de manera relativamente espontánea y una vez que ellos son mencionados no tenemos dificultad para reconocer su incidencia en nuestro actuar:

La predisposición biológica: Nacemos, gracias a nuestro cuerpo, con algunas habilidades para hacer ciertas cosas y con ciertas dificultades para realizar otras

La Adquisición de competencias: aprendemos y ello nos permite hacer cosas que antes no podíamos hacer antes.

Cambios en la tecnología (las herramientas humanas): los cambios en los resultados descansan no tanto en las nuevas competencias que adquirimos, como en el hecho de que acudimos a tecnologías más poderosas. Ello no descarta que para hacerlo posible sea a veces necesario adquirir ciertas competencias que nos permitan su uso.

Los factores emocionales (la motivación): Cada vez que actuamos, lo hacemos acompañados por una determinada emocionalidad, la cual afecta nuestro nivel de desempeño, desde ciertas emociones manifestadas obtenemos determinados resultados, mientras que con otras los resultados son diferentes.

Nuestras habitualidades: hay determinadas recurrencias y cada vez que se enfrenta a determinadas situaciones acude a ciertos repertorios de acción y no a otros, nos acostumbramos a actuar de determinada forma, la cual configura nuestra modalidad particular de comportarnos, de allí la existencia de al menos, dos tipos de habitualidades. La primera guarda relación con las acciones particulares que solemos escoger para encarar situaciones que consideramos equivalentes. La segunda se relaciona no tanto con las acciones que realizamos, como con la forma en que las ejecutamos. Una misma acción puede hacerse de

muy distintas maneras y cada individuo desarrolla formas de ejecutarlas que no son iguales a las que siguen otros.

Cuando ponemos en juego estos cinco elementos sucede que la búsqueda de revertir resultados negativos es una prioridad, pues identificando el o los condicionantes visibles de comportamiento, procuramos hacer cambios en el terreno de las acciones para mejorar lo que no funciona, aunque a veces lo logramos y otras no, enfrentamos situaciones: una suerte de pared que no es posible franquear. Intentamos diversas modificaciones en nuestro comportamiento y una y otra vez nos enfrentamos con los mismos resultados negativos. Pareciera no haber salida. Tenemos la impresión de que nuestra capacidad de acción y nuestra capacidad de aprendizaje se han encontrado con un límite insalvable. Hagamos lo que hagamos, simplemente no logramos superarlo.

Ante ello es normal preguntarse: ¿será que aquello a lo que aspiramos no es posible?, pero rápidamente *nos damos cuenta* de que no podemos responder a esa pregunta en afirmativo y procedemos a mirar alrededor y reconocer aquello que en nuestro caso no funciona particularmente en nuestro caso pero si en el caso de otros.

Esa experiencia es la que nos lleva a afirmar *el carácter discontinuo, no lineal, de nuestra capacidad de acción y de aprendizaje*. A la vez que reconocemos que hay cosas que podemos hacer y cosas que no tenemos dificultades mayores en aprender, son muchas las veces que experimentamos la vivencia de que alcanzamos un límite en nuestra capacidad de alterar determinados resultados. Nuestra capacidad de incrementar linealmente nuevos aprendizajes pareciera haberse detenido. La curva de aprendizaje continuo se ha cortado. Los límites que se me presentan a mí, otros no los enfrentan. Ello nos suele conducir a reconocer que no se trata de una imposibilidad genérica. La dificultad pareciera ser mía. Y, en efecto, suele serlo (Echeverría, 2014, p. 53).

Cuando experimentamos la sensación de que nos hemos encontrado con un límite en nuestra capacidad de acción y de aprendizaje, que nada que hagamos nos permitirá superar nuestras dificultades, la interpretación que espontáneamente solemos ofrecer proviene directamente de los postulados del programa metafísico albergado en nuestras creencias, no podemos decir, por lo tanto, que no es posible. Lo que veo alrededor nos demuestra que tiene que ver con mi observador.

Cada vez que se enfrenta un problema, la manera como lo formulamos llevará a ejecutar determinadas acciones y otras quedarán excluidas, si una de ellas no resulta efectiva, buscaremos otras opciones, pero ellas estarán siempre acotadas por el tipo de formulación que hayamos hecho, pero si modificamos la forma como formulamos el problema, ello producirá un reajuste en las soluciones posibles a partir de lo cual se excluirán algunas de las que previamente considerábamos y aparecerán otras que originalmente no contemplábamos.

Ello solo es posible mediante el tipo de observador particular que hace sentido, de una u otra manera, de lo que está pasando. Tal sentido es un condicionante decisivo de las acciones que visualizamos a nuestro alcance. No tenemos mayor dificultad en reconocernos como un observador. Todos estamos conscientes de que observamos el mundo en nuestro alrededor y que también nos observamos a nosotros mismos.

Sin embargo, tenemos un punto ciego en nuestra capacidad de observación. Hay un lugar que no nos es fácil observar. Este punto ciego es el lugar en el que nos posicionamos para observar lo que observamos. El lugar donde nos paramos.

No solemos verlo, porque ese lugar está precisamente ocupado por el observador que somos dentro de un sistema determinado. Está tapado por él. El observador tiene dificultades para observar el lugar donde se para a observar, precisamente por pararse en él (Echeverría, 2014).

Como los seres humanos somos seres sociales, vivimos no sólo en la historia, sino también en convivencia con otros. El propio ser que somos, en cualquier momento de nuestro devenir, se constituye a partir de la particular inserción en su entorno social. No es posible separar nuestro carácter individual de nuestro carácter social, porque lo social es el sistema donde actuamos junto con los otros. La individualidad que cada uno desarrolla y que lo hace ser el tipo de persona que es, recoge y está condicionada por las condiciones históricas y sociales que a cada uno le corresponde vivir.

El eje horizontal que aparece en el gráfico de nuestro Modelo OSAR, integrado por los casilleros del Observador, la Acción y los Resultados, representa una determinada manera de concebir el ser particular que en todo momento somos. Cada uno posee una determinada manera de hacer sentido, una determinada manera de actuar y genera resultados que son diferentes de los que produce otro individuo. Pues bien, cada uno de esos mismos casilleros está condicionado por el o los sistemas a los que pertenecemos y a los que hemos pertenecido en el pasado (Echeverría, 2014, p. 56).

La manera como observamos, la forma como actuamos y, consecuentemente, los resultados que obtenemos en la vida, remiten tanto a los sistemas en los que hemos participado, como a las posiciones que hemos ocupado en sus respectivas estructuras. Todo esto implica que si deseamos producir cambios profundos y estables en nuestra forma de comportarnos, muchas veces no es suficiente incorporar nuevos repertorios de acción, o incluso producir cambios en el

observador que somos, sino que a menudo es preciso modificar el o los sistemas a los que pertenecemos. De no hacerlo, dichos sistemas seguirán ejerciendo su efecto condicionante previo, pudiendo incluso revertir aquellos cambios que momentáneamente alcancemos en nuestros comportamientos.

Por lo tanto, el cambio del observador resulta muchas veces insuficiente. Cuando es el sistema el que induce determinados comportamientos, es necesario no sólo modificar el tipo de observador que tal sistema instituye, sino el propio sistema. En otras palabras, es preciso convertir a los nuevos observadores en líderes capaces de modificar los sistemas de los que forman parte. Llamamos líderes precisamente a quienes asumen el desafío de modificar los sistemas sociales a los que pertenecen

Para cambiar el sistema social al que pertenecemos suele ser importante ser capaces de observarlo. Muchas veces las propias condiciones críticas que acompañan el desarrollo de los sistemas sociales, restringiendo la capacidad de desempeño de sus miembros, ayuda a que ellos comiencen a visualizar el sistema que los mantiene atrapados. Con grados muy diversos de conciencia, hay miembros que logran reconocer que las restricciones que ellos encaran residen en los sistemas sociales en los que se desenvuelven.

Ya se introdujo los principales elementos del Modelo OSAR: los resultados, la acción, el observador y el sistema. Es ahora necesario establecer algunas de las relaciones más importantes que se establecen entre ellos.

Una vez que un individuo, dado el observador que es, actúa como actúa y, al hacerlo, genera los resultados que genera, tal individuo, como buen observador que es, no puede menos que observar esos resultados y evaluarlos. Muy posiblemente se preguntará, “¿Me satisfacen o no me satisfacen?” No olvidemos que la satisfacción representa un criterio básico de evaluación de resultados que obtenemos en la vida. Si la respuesta es la satisfacción, el individuo muy probablemente seguirá adelante con su vida y sin poner en cuestión los resultados.

El problema surge si, como producto de esa observación evaluativa, su respuesta es: “No, ese resultado no me satisface”. Éste es el caso que nos interesa. A partir de esa insatisfacción, lo importante es precisar cuáles son los distintos caminos que se le abren. No todos reaccionamos de la misma manera, ni lo hacemos en forma similar en toda circunstancia.

El camino consiste en observar ese resultado insatisfactorio, recurrimos a la categoría del “ser” para conferirle sentido a ese resultado insatisfactorio y con ello descongelar la imposibilidad de intervenir en él, cambiando las acciones, el observador o el sistema, mediante el darnos cuenta de las limitaciones que poseemos para distinguir y utilizar la comunicación para intervenir exitosamente en función del logro el aprendizaje y el desplazamiento comportamental.

A partir de allí, existe un camino frente a un resultado insatisfactorio. Es aquel que surge de la declaración, “¡Lo voy a cambiar! ¡Esto tiene que mejorar!” Cuando tomamos este camino, se abre de inmediato un territorio que no estaba presente antes. Entramos en el dominio del *aprendizaje*. Ello implica que debemos ahora buscar la manera de modificar la forma como actuamos.

Aprendizaje y acción

El aprendizaje es aquella acción que nos conduce a un cambio de la acción. Ese es su propósito: llegar a hacer lo que antes no hacíamos y, muchas veces, lo que antes no podíamos hacer. Un resultado insatisfactorio es por definición el producto de una acción inefectiva (Echeverría, 2014). Al comportarnos de la manera que lo hicimos no logramos incrementar nuestro nivel de satisfacción.

Toda acción busca hacerse cargo de una situación que no nos complacía, y resolverla. Si la acción no produce la satisfacción deseada, es indispensable modificar la forma como actuamos. Para ello recurrimos al aprendizaje. Tenemos, sin embargo, distintos tipos de aprendizaje y el gráfico del Modelo OSAR nos permite identificarlos.

Aprendizaje de primer orden

Un primer tipo de aprendizaje - que suele presentárenos como primera opción - es aquel que llamamos *aprendizaje de primer orden* (Echeverría, 2014). Se trata de un tipo de aprendizaje en el que, estando conscientes de que es necesario modificar las acciones para obtener diferentes resultados, nos dirigimos, al interior del modelo, directamente a producir cambios en el casillero de la Acción. Las preguntas que entonces nos hacemos son las siguientes: ¿Qué debo hacer que no hice?, ¿Qué debo dejar de hacer?, ¿Qué nuevos repertorios de acción debo incorporar?, ¿O acaso debo hacer lo mismo de manera diferente?, ¿Qué faltó en mi actuar previo?, ¿Estoy en condiciones de hacer aquello que previamente faltó?, De

no ser así, ¿cómo puedo adquirir las competencias que me hacen falta?, etc. Podríamos añadir muchas preguntas más de este mismo tipo. Todas ellas, sin embargo, tienen un rasgo distintivo: buscan hacer alteraciones en el casillero de la Acción. Esto es lo propio del aprendizaje de primer orden.

Aprendizaje de segundo orden

No obstante, hay ciertas acciones que no podremos hacer y, consecuentemente, ciertos resultados que no podremos alcanzar, de considerar tan sólo opciones de aprendizajes de primer orden. Como lo hemos dicho antes, el aprendizaje de primer orden tiene límites; sus posibilidades de transformación están acotadas (Echeverría, 2014). Y para superar tales límites, en la medida en que no nos hallemos restringidos por nuestra biología o por nuestra ética, disponemos de un segundo tipo de aprendizaje. Lo llamamos el *aprendizaje de segundo orden*.

En este segundo tipo de aprendizaje se sabe que el cambio del resultado que se desea va a requerir de un cambio de la acción. Pero se reconoce que las acciones remiten al observador que somos y que mientras tal observador se mantenga, los cambios de acciones que son requeridos no se obtendrán. Se sabe que para cambiar determinadas acciones se requiere modificar previamente el tipo de observador que somos. Lo propio del aprendizaje de segundo orden, por lo tanto, es que conlleva un cambio del observador. Ello implica que se trata de una intervención dirigida al casillero del Observador. La expectativa implícita es que, al modificarse el observador, se disolverán aquellos límites que previamente afectaban al casillero de la Acción (Echeverría, 2014).

La relación del eje horizontal del Modelo OSAR, en el que están situados el Observador, la Acción y los Resultados, es una constante de toda modalidad de desempeño. Los resultados son producidos por acciones y estas acciones suelen verse condicionadas por el tipo de observador que somos. Sin embargo, tal como lo planteáramos previamente, cada uno de los tres elementos que conforman este eje horizontal (observador, acción y resultado) suele estar afectado por el sistema al que los individuos pertenecen (Echeverría, 2014).

De ser éste el caso, el aprendizaje individual puede ser insuficiente para disolver los límites que encara la acción. Para que tales límites sean superados, se requiere de algo más que de estrategias de aprendizaje individual, sean éstas de primer o de segundo orden. Es necesario introducir cambios en el sistema que opera sobre los individuos, restringiendo su campo de comportamiento. Ello implica un tipo de intervención diferente.

Aprendizaje transformacional

Existe una opción de aprendizaje que todavía no hemos explorado. Cuando entramos en una modalidad de aprendizaje de segundo orden, dirigida a modificar las acciones a través de cambios en el observador, es preciso reconocer que dichos cambios pueden ser de órdenes muy diferentes. Las intervenciones en el observador pueden tener niveles distintos de profundidad. Algunas de ellas, por ejemplo, pueden consistir en introducir determinadas distinciones que el individuo en cuestión previamente desconocía. Ello logra un determinado cambio del observador. Sin embargo, se trata de cambios relativamente superficiales (Echeverría, 2014).

Es importante hacer un alcance sobre el aprendizaje transformacional, dado que en torno al él, suelen producirse algunos malentendidos. Algunos entienden que el aprendizaje transformacional implica un cambio radical en la forma de ser de un individuo. Ello no está mal, pero queda sujeto a lo que entendamos por radical. Si por radical entendemos total, en el sentido de que el ser del individuo que se constituye a partir de esta modalidad de aprendizaje es completa y totalmente diferente al ser que estaba constituido antes de la experiencia de aprendizaje, será evidentemente muy difícil detectar experiencias de aprendizaje de este tipo superficiales (Echeverría, 2014).

En toda experiencia de aprendizaje lo que se conserva suele ser mayor que lo que se transforma. Ninguna modalidad de aprendizaje se traduce en una transformación completa del individuo. Siempre podremos reconocer en él o en ella, rasgos del ser que conocíamos en el pasado. Por lo tanto, quienes esperen del aprendizaje transformacional una transformación total, difícilmente van a aceptar que este tipo de aprendizaje puede realizarse superficiales (Echeverría, 2014).

El aprendizaje transformacional es un tipo de transformación de una profundidad tal que nos conduce a reconocer una ruptura con “ciertos” patrones de observación o de comportamiento que habían sido característicos de la forma anterior de ser de la persona, no tendremos dificultades para reconocer la posibilidad de este tipo de aprendizaje. Reconoceremos que, en determinados dominios, se ha producido una ruptura en la forma habitual de ser de ese individuo, un punto de inflexión en un aprendizaje lineal y acumulativo, un determinado salto cualitativo. Una de las características sobresalientes de este tipo de aprendizaje es

precisamente la alteración o ruptura de la linealidad determinada por las habitualidades.

Lo característico del aprendizaje transformacional es, en definitiva, su impacto en las condiciones existenciales del individuo, en el carácter de las relaciones que éste comienza a establecer con los demás, en su capacidad de conferirle a su vida un sentido diferente. Se trata de un aprendizaje que no sólo altera la relación instrumental (técnica) que el individuo mantiene con el mundo, sino que modifica el dominio de la ética (Echeverría, 2014).

La ética y el proceso de *Coaching*

Los parámetros emocionales que sirven de base ética a *Coaching* son: a) El respeto por el otro como un ser legítimo, autónomo y diferente, b) El compromiso con el resultado de aprendizaje: que trae la ampliación de las oportunidades de acción del *Coachee*, c) El amor incondicional por el otro. Entendiendo el amor no en su interpretación romántica, sino como una base emocional que permite la convivencia con el otro en el respeto, d) La vocación de servicio que se traduce en un “servir” exclusivamente los intereses e inquietudes del otro, e) La generación y preservación de la confianza, f) La humildad como *Coach*, frente al misterio permanente que el otro es y g) La conexión emocional permanente y siempre al servicio del aprendizaje (Pizarro, 2013).

Si un estudiante se muestra competente para hacer *Coaching*, pero, lo vemos comportarse durante el proceso desde un espacio ético diferente al que promueve el enfoque, eso es un motivo suficiente para orientar su comportamiento,

saltar sobre cualquiera de estos principios éticos, son razones para el aprendizaje fraterno.

Desde allí si un docente, que es practicante del *Coaching* posee dificultad para escuchar, y a veces ni siquiera oye, al estudiante, además se apega a sus propias interpretaciones sin escuchar los deseos y opiniones del alumno, o si por el contrario le cuesta aceptar una interpretación para ejecutar un camino de acción como consejo, o si bien hace que el estudiante realice ejercicios o prácticas con las que él no está de acuerdo.

Además de ello, invade territorios para los que no está autorizado por su interlocutor; conduce la conversación hacia intereses propios; no logra conectarse emocionalmente y descuida al estudiante en su dimensión emocional; muestra indiferente ante un quiebre emocional; se asusta y no sostiene emocionalmente al muchacho; usa la violencia, se muestra agresivo; invalida/descalifica a otros que aparecen en el relato del estudiante; lo descalifica con sus gestos; inhibe su expresión: “no llores” “no hables” “no te muevas”; y además no aprende de sus propias incompetencias, el proceso de *Coaching* se verá viciado y será una conversación poco satisfactoria.

El *Coaching* Ontológico por lo tanto tiene como *Resultado* el aprendizaje que genera. Si no hay el resultado de un aprendizaje de segundo orden o transformacional no hay proceso de *Coaching*, lo cual significa que el observador que está siendo el estudiante-*Coachee* debe salir cualitativamente diferente a como

entró. Debe sacar algo de *Valor* de la interacción. Debe llevarse algo que no tenía antes.

Muchas veces vemos profesores que son muy buenos para contener emocionalmente al estudiante, son buenos indagando, hacen una interacción muy ética basada en el respeto y la interacción fraterna, sin embargo no agregan ningún valor con su trabajo, lo cual es necesario distinguirlo.

Así la creación de contexto, la Escucha y articulación del quiebre emocional, la indagación respetuosa en todas las direcciones posibles, el ofrecer y validar interpretaciones, así como la invitación a la búsqueda de acciones para cambiar resultados, son acciones fundamentales del *Coach* para alcanzar sus objetivos y desplazar el comportamiento del estudiante-*Coachee* hacia el bienestar y la felicidad.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

“Lo más importante de la comunicación es escuchar lo que no se dice”.

Peter Druker.⁸

Para dar inicio al presente capítulo, la investigadora presenta a manera de corolario la orientación ontoepistemológica y metodológica que asumió para la realización del proceso de indagación que conlleva la recolección de información y su deriva en los datos, a los fines de situarse en la episteme necesaria para arribar a un análisis de la objeto de estudio, centrado en todo aquello que el sujeto puede conocer, interpretar, explicar comprensivamente, o sentir acerca de la comunicación en el mundo áulico, y con lo cual arribar a concreciones de la realidad que faciliten la generación de un entramado teórico alrededor de las competencias conversacionales desarrolladas por las y los docentes de educación primaria que miradas mediante el enfoque de *Coaching Ontológico*, permitan comprender, a partir de las manifestaciones lenguaje, corporalidad y emocionalidad en la práctica pedagógica venezolana.

Orientación Ontológica

⁸ Londoño, C. (2014) **Caminos: escritos ágiles para lectores atentos**. Banco de la República. Biblioteca Luis Ángel Arango. Cali. Colombia.

Entender lo ontológico como, el arribo inicial descarte de lo metafísico a raíz de la pregunta por el sentido de las cosas, en este particular y como el objeto estudio es mirado desde el enfoque de *Coaching* ontológico, término último que posee una doble orientación la cual emana y se aparta de toda tradición metafísica griega, para resinificarse en los postulados heideggerianos, los cuales atan lo ontológico con la razón investigativa.

De este modo la ontología se sintetiza en “el modo particular de ser como somos los seres humanos, ...hace referencia a nuestra comprensión genérica de lo que significa ser humano” (Echeverría, 2003, p. 19), en este sentido, cuando la investigadora hace referencia a lo ontológico, distingue en el fenómeno de la comunicación que sucede en el espacio áulico, una lógica alusiva a su capacidad de explicar, a través de su ocurrencia, las dimensiones constituyentes dichos actos comunicativos compartidos por los seres humanos y que por tanto les confiere una particular forma de ser.

En consecuencia lo ontológico en este estudio, está referido a la explicación/comprensión de aquello que posee significados para el *ser humano* y que se trasmite y comunica mediante el lenguaje, esto es, entender al ser humano como un ser que aprende, de manera tal que lo dicho por el ser descansa en supuestos sobre lo que es posible, sin que ello descarte la imposibilidad de sostener aquello que se está diciendo, a pesar de decirlo.

Particularmente, el ser humano como ser que es, actúa y se comunica con el mundo y sus semejantes de una manera particular, alusiva a su especie, y ello

supone la ocurrencia de juicios alrededor de lo que como seres humanos, nos es posible, en este particular, la frecuencia del actuar, decir, manifiesta nuestra observación particular acerca del objeto sobre el cual actuamos, de allí que el hablar, escuchar, emocionarse, la corporalidad y emocionalidad como manifestaciones comunicativas, define y establecen la razón ontológica del estudio y la explicación e interpretación de estas manifestaciones la realizamos a partir de distinciones posicionadas alrededor de la frecuencia de manifestación de significados dados por el ser humano desde su observador, por lo tanto, de su ontología.

De acuerdo con la discusión, el discurso se posiciona en tres postulados básicos de la ontología del lenguaje de Echeverría (2005): “1) Los seres humanos como seres lingüísticos, 2) El lenguaje humano es generativo, 3) Los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él” (p. 20).

A partir de allí, los significados producidos por la explicación de los hechos de la realidad social ocurridos en escenarios pedagógicos donde se da la acción común de comunicarnos, demarcan los principios de la ontología de la presente investigación, los cuales posibilitaron el análisis de la frecuencia de actuaciones y la ocurrencia de eventos lingüísticos en el espacio áulico, la cual es recolectada mediante instrumentos y revisión documental, bajo una concepción humanista de la investigación.

En este particular el ser humano que en el acto de comunicación construye y reconstruye su realidad social, se inserta en las acciones pedagógicas para mejorar,

crear y recrear espacios intencionados de enseñanza-aprendizaje donde están presentes y para ser transformados: valores, creencias, formas de ver el mundo y procesos relacionales particulares y genuinos a cada ser, que se orientan hacia la forma de alcanzar progresivamente el desarrollo de las potencialidades humanas.

Partiendo de allí, como el proceso de investigación va cursado bajo la lógica de la frecuencia de ocurrencia de los fenómenos comunicativos dentro del espacio áulico de la educación primaria, este obedece a unos patrones básico de investigación (Padrón, 1998), los cuales demarcan también la ontología del proceso como tal; alrededor de su carácter, positivo:

a) El estudio es *Descriptivo*, en tanto que se apoya en la *estadística* para el manejo y presentación de los datos, dado que su metódica se orienta a la concreción de *patrones de frecuencia*, mediante el procesamiento de la información emergente agrupados en *variables*.

b) El estudio es *Explicativo*, porque el asumir un diseño no-experimental, basado en estadística acude al arribo de la inferencia por mecanismos *Inductivos*, de los simple a lo concreto, es decir de la realidad hacia la teorización.

c) El estudio es *Contrastivo* pues se orienta a una comprensión de os hechos comunicativos en espacios áulicos mediante el contraste de la frecuencia de ocurrencia de los fenómenos y sus indicadores teóricos en la oportunidad de utilización del enfoque de *Coaching* ontológico, lo cual demarca el hallazgo de

variaciones de las condiciones de producción y obtención de la información, y por último, es

d) El estudio es *Convalidador*, dado que la obtención/construcción del conocimiento, es validada por la experticia de otros investigadores y la confiabilidad de los datos es corroborada experimentalmente.

De acuerdo con ello, la postura ontológica que orienta la acción investigativa del estudio, encuentra su norte en: 1) El ser humano como un observador que se comunica y es un ser lingüístico y 2) En la investigación como proceso que es descriptivo, explicativo, contrastivo y convalidado; desde allí la frecuencialidad de los actos de habla (escuchar, hablar), la expresión e emociones y la corporalidad se conforman en los elementos ónticos susceptibles de ser distinguidos dentro de esta investigación

Orientación Epistemológica

Por epistemología, hemos de entender a aquella rama de la filosofía cuyo objeto de estudio se centra en las formas de generación del conocimiento científico, también denominada teoría del conocimiento, se ocupa de los problemas del ser humano en contextos circunstanciales de origen histórico, psicológico, político y sociológico que llevan a la necesidad de comprensión objetiva del orden continuo y jerárquico del conocimiento, así como de los criterios que lo justifican o invalidan (Adorno, 2001).

La epistemología supone la eterna disputa entre los grupos que se atribuyen las ciencias formales, a partir de las cuales se admite la emergencia del conocimiento basado en la lógica de la razón, la cual devela la realidad mediante la fisicalización de la misma; y las sociales que dan preponderancia a la intersubjetividad humanas como forma de arribar a significados de la cotidianidad que dan cuenta del conocimiento, de allí el continuo debatir entre explicación y comprensión de la experiencia (Barnes, Kuhn, Merton, 1980), en consecuencia la epistemología, sea el sentido que los investigadores tomen, procura la adquisición de conocimiento y por lo tanto investiga los fundamentos, límites, métodos y validez del mismo (Ceberio y Watzlawick, 1998).

La orientación epistemológica asumida en este estudio, mira el conocimiento como parte de la vida del ser humano, de sus deseos, necesidades, creencias, valores, criterios e intereses, por ello, la investigadora como ser humano, inmerso en el acontecer áulico, es capaz de pensar y reflexionar en sus intentos por distinguir el alcance de sus observaciones acerca de la praxis pedagógica en relación con las competencias de comunicación de los docentes, en ambientes áulico de educación primaria venezolana, el cual miró desde una visión paradigmática positivista del hacer científico, para que las concreciones del estudio de la realidad resulten verificables y permitan arribar a su comprensión.

De acuerdo con ello, todo fenómeno real susceptible de ser interrogado a partir de un proceso de investigación, está condicionado por el estilo del pensamiento y la forma de ver el mundo de la investigadora, de allí que “la forma predominante como cada investigador percibe, interpreta y construye la realidad”

(Árraga y Añez, 2004, p. 6), permiten entender la recurrencia de los hechos y circunstancias que la caracterizan, para adoptar una postura propia de la producción de ese conocimiento, enmarcado en su contexto específico (Padrón, 2004).

Asumiendo que toda postura paradigmática de la investigadora está referida al esquema preteórico, que le sirve de referente a la vía de percepción y comprensión del mundo, este hecho determina la forma de realizar la indagación y en consecuencia el surgimiento del conocimiento, en este sentido la postura epistemológica de este trabajo doctoral subyace en el paradigma positivista, porque allí “no se admite como válidos otros conocimientos sino los que proceden de las ciencias empíricas” (Comte, 1984, p. 1), lo cual hace suponer la presentación de un listado de datos organizados como resultado en un informe final, por una parte, así como la direccionalidad existente entre las variables del estudio, las cuales se declaran a modo de enrumbar el proceso de obtención de los resultados, por la otra, arriban a la explicación al fenómeno, hecho o situación que se estudian.

Más allá de ello, el hecho de realizar un estudio posicionado en el positivismo, implica que la emergencia del conocimiento bajo criterios de objetividad dados por la organización y coherencia de los datos, explican la asociación o relación de variables cuantificadas, de allí que la interpretación de la realidad, siempre mira a los postulados teóricos prevalecientes como ideales que denotan la razón lógica de manifestarse la realidad (Meza-Cascante, 2005).

Como la investigación positivista se encamina a la determinación de la asociación o relación entre variables, ella facilita el proceso de generalización y objetivación de los resultados donde se infieren nuevas ocurrencias de la realidad (Meza-Cascante, ob. cit), utilizar la lógica positivista tiene su referente en los conceptos de *cantidad* como forma de cuantificación, pues el lenguaje lógico-matemático prevé números, conteos y cuantificaciones así como sus respectivas interpretaciones dadas por contrastación con la *matemática* a los fines de develar *las tendencias* de la acción humana en contextos socioculturales (Padrón, 2007).

En este sentido, la orientación epistemológico asumida en el estudio se caracterizó por el control de los procedimientos para arribar al tratamiento de los datos como un modo de acercarse al conocimiento de los sujetos propios del campo comunicacional que acaece en el espacio áulico de la educación primaria. Así la definición y operacionalización de las variables, facilitaron la distinción sensorial, y la experiencia objetiva, para probar la problematización mediante la aplicación del razonamiento inductivo, la verificación de resultados a través de la elaboración de instrumentos de medición empírica, con validez y confiabilidad, y predominio de un lenguaje matemático como lógica que busca formular generalizaciones o leyes válidas. (Carnap, 1995).

Este pensar inductivo, se caracteriza por el arribo a conclusiones generales que parten de rendir respuesta a premisas que contienen datos particulares que se repiten de una manera frecuencia determinada, lo cual supone el arribo a inferencias precisas en tanto validez y confiabilidad del conocimiento, criterios específico de demarcación necesarios para admitir la premisa: “cada conjunto de

hechos de la misma naturaleza está regido por una *ley universal*" (Gómez, 2004, p. 52), de manera tal que el objetivo científico es enunciar esa *Ley Universal*, esa *generalización*, partiendo de hechos concretos racionalizados, los cual derivan del proceso de investigación y prueba de observaciones a un hecho tan evidente como lo es la frecuencia de hechos que se suceden como consecuencia de la comunicación docente en espacios pedagógicos de enseñanza –aprendizaje en educación primaria venezolana.

En consecuencia, asumir un pensamiento inductivo como espacio positivo de arribo a la información, que llevó a la investigadora entender el contexto investigativo desde las distinciones logradas a partir de la observación parcial y personal del contexto, así como del pronunciamiento libre de prejuicios alrededor del propósito de estudio enunciado, lo cual conlleva a la descripción de los fenómenos en un lugar y un momento predeterminado, y por supuesto a la formulación o modelización de enunciados generales, todo lo cual surge de la contrastación metódica de lo observado en función de sus implicaciones, respecto a las teorías prevaleciente, para arribar a conocimiento objetivo y no de juicios personales (Carnap, ob cit).

Así la metódica de contrastación está basada en la postura empírico-inductiva, que supone:

la preferencia por los tratamientos de estadística inferencial caracterizados por el arribo a la generalización de alguna relación causa-efecto probable, a partir de muestras opináticas representativas, las cuales son un referente para resolver postulados teóricos de entrada (inicial-teórico), con proposiciones teóricas de salida (final-teórico), (Padrón, 1998, p. 55).

De allí que, los principios del positivismo asumidos, permitieron a la investigadora concebir como producto científico la emergencia de patrones de regularidad, emergentes de la frecuencia de ocurrencia, con los cuales explicar las relaciones entre eventos fácticos, comprobando, comparando o rechazando mediante la correspondiente explicación interpretativa la emergencia del conocimiento, mediante mecanismos de producción y validación, como lo son los instrumentos de observación y medición, que sirven para determinar dichos patrones mediante el registro de repeticiones de eventos (Padrón, ob cit).

Por tanto, la metódica inductiva, asumida por este estudio se sustenta en la potencia de los instrumentos para captar percepciones y sensaciones que viajan a una valoración como datos de la experiencia (fácticos), así el conocimiento como acto de descubrimiento de patrones de comportamiento de la realidad, necesita sucesivas mediciones, instrumentos refinados, tratamientos estadísticos, que entre otros, aseguran la posibilidad de dar por válida la investigación, de manera que el sometimiento a crítica de sus resultados corra el mínimo riesgo de ambigüedad y/o evasión especulativa (Noguera, 2003).

Orientación Metodológica

En correspondencia con el paradigma cuantitativo asumido, la metodología del trabajo de campo que se practicó, se apoyó en el cumplimiento de ciertos principios de búsqueda de la información determinados por Yuren (2004) para tal fin:

- a) La búsqueda metódica, la reunión sistemática y ordenada de textos, obras y datos, hechos y experiencias recopiladas en libros, folletos, ensayos y artículos y b)

La recolección de los datos en la propia circunscripción objetos de estudio, para luego, ordenarla en cuadros e interpretarla a la luz, de la teoría analizada.

Por lo tanto, la organización del diseño de investigación se desarrolló, siguiendo prescripciones metodológicas de dicha autora, en fases correspondientes que conllevan a la construcción del modelo teórico formal. (Yuren, ob cit).

Por consiguiente, la forma en que están distribuidos los objetos reales de estudio, se concatena con un cuerpo de símbolos y reglas operativas que pueden dar una representación de una teoría, de una realidad o de un proyecto o ideas en prospectiva, de manera tal que para Yuren (ob cit) “las reglas operativas son los instrumentos mediante los cuales los modelos realizan directamente la producción del conocimiento, una construcción racional, cuya función central es reflejar con una máxima aproximación las realidades en estudio (p. 32). Es decir que la asunción rigurosa de procedimientos para la obtención, tratamiento, análisis e interpretación de los datos con la única vía lógica para que el conocimiento emergente sea válido y confiable.

De acuerdo con ello, la autora en cuestión propone un conjunto de fase de investigación las cuales están íntimamente relacionadas con la metódica y metodología a seguir en su carácter lógico, las cuales se presentan a continuación:

Fase I: Estudio del referente empírico, a partir del establecimiento de evidencias que declaran la situación problema objeto de estudio.

Fase II: Formalización y desarrollo del arqueo bibliográfico, revisando la bibliografía emergente de las variables de investigación y los estudios previos que soportan la estructura teórico-conceptual así como la selección de los materiales que sirven a la investigación.

Fase III: Definición de los parámetros metodológicos para la ejecución de la etapa operativa de búsqueda de datos provenientes de la observación y encuestado necesario para la recolección de la información en el campo.

Fase IV: Operatividad para el análisis de los hallazgos y el arribo al cuerpo de consideraciones, más bien construcciones emergidas de la reflexión comprensiva de los fenómenos que se acercan a un todo concluyentes sobre el problema y modelizan la realidad en tanto generación de construcciones teóricas, basadas en la epistemología arrojada por la realidad observada, y

Fase V: A modo de metáfora del camino, se presenta el entramado sustantivo y las consideraciones finales que generan el modelo final a ser alcanzado en el estudio y que por supuesto a las que hay que arribar.

En este sentido, se observa como la metodología para la construcción del objeto empírico, conduce a los procedimientos realizados durante el proceso de investigación, la captación de datos susceptible de análisis de la problemática, hacia la producción de conocimiento teórico de la acción comunicativa en el ámbito educativo desde la perspectiva de *Coaching*, de allí la exigencia de una construcción metodológica para el análisis inductivo y la aproximación teórica

emergente de la reflexión a propósito de la asunción de la postura epistemológica asumida.

Tipo, nivel y diseño de la investigación

A partir de la postura epistemológica, ontológica y metodológica asumida por la investigadora, se dejó claro que el contexto de investigación cuantitativa por ello requirió la asunción de un tipo de investigación que de rigor metodológico para ocasionar la direccionalidad correspondiente a los procesos de indagación generados por los objetivos específicos presentados con anterioridad, de allí que, desde la perspectiva cuantitativa asumida el tipo de *investigación fue de campo*, que de acuerdo con Arias (1999) consiste en “la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipulación o control de las variables (p. 34),

La finalidad de ello es constituir un proceso riguroso y sistemático de recolección de datos así como también su tratamiento, análisis e interpretación de la información recolectada para dar respuestas a las interrogantes del estudio, a partir del establecimiento de relaciones entre variables a los fines de explicar el comportamiento de las competencias de lenguaje, corporalidad y emocionalidad de las y los docentes en el acto pedagógico para con ello construir un proceso de apoyo para superar sus deficiencias y aprovechar la relación humana como evento transformador y creador del acto pedagógico más allá de los que se aprende formalmente.

Por ello el presente trabajo doctoral al tipo de investigación como:

El análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito bien sea de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos, o predecir su ocurrencia. Los datos de interés son recogidos en forma directa de la realidad, en este sentido se trata de investigaciones a partir de datos originales o primarios (Manual de Normas para la Presentación de Trabajos de Grado y Tesis Doctoral de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006, p. 5).

Con referencia a ello, el estudio presente estudio doctoral se posicionó en la investigación de campo para la obtención de datos se realiza de la fuente primaria, directamente de la realidad donde ocurren los hechos, proceso previo que desencadena el análisis de los mismos, para arribar a la epísteme profundo del problema por parte de la investigadora. Asumir este diseño de campo facilitó la realización del estudio tanto para los decentes encuestados como para la investigadora en su interacción con ellos.

Este asumir el diseño de deviene de la postura ontológica de la investigadora , en su carácter descriptivo, lo cual permite caracterizar los hechos a partir del establecimiento de la estructura de comportamiento de la realidad, lo cual limita la intervención manipulativa de la investigadora para el control de las variables de estudio, (Kerlinger, 1998), todo ello con la finalidad de garantizar la independencia de las variables involucradas así como en las posibles hipótesis formuladas.

Esta asunción oriento a la investigadora asumir además que el diseño es no experimental, puesto que no hay manipulación intencional de variables, ni su

asignación al azar pero si volcado a la sistematización de la información recabada (Hernández, Fernández y Baptista, 2006; Palella y Martins, 2006).

Esto significa, la no existencia de variables independientes que incidan a propósito sobre una dependientes, sino más bien la ocurrencia de los hechos es lo único válido y donde asuma que “resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos condiciones para obtener la información” (Kerlinger, ob cit, p. 116).

Población y Muestra

La población se refiere de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006), a la totalidad del o los fenómenos a estudiar, esto es, el conjunto de elementos de los que se pretende indagar y conocer sus características o una de ellas, motivo por el cual, la población objeto de estudio se ubicó en el universo correspondiente a quinientos cuarenta (540) docentes que de manera voluntaria se inscribieron y cursaron el taller de 24 horas denominado “*Del Coaching a la Acción Docente*”, desarrollado curricularmente por la investigadora Prof. Zulay González en coautoría con el Prof. Rafael Perales, para la Coordinación de Extensión de la Universidad Metropolitana, institución universitaria ubicada en la Gran Caracas, Petare Municipio Sucre del estado Miranda.

A propósito de ello, se seleccionó como universo poblacional la asistencia de docentes a este curso taller en el año escolar 2012-2013 en tanto facilidad de aproximación de los mismos al escenario de estudio, es decir que a la investigadora

solo le intereso que fueran docentes preocupados por su forma de comunicarse con sus alumnos y como eso impactaba en el desarrollo de la enseñanza–aprendizaje dentro del espacio áulico, encontrándose en este universo desde profesores del nivel de educación inicial hasta el de universitaria, pasando por las de media y media general

De esta identificación de la población y determinada su homogeneidad por la ontología que caracterizo al grupo por ser todos docentes, se hizo pertinente la selección de la *Proción muestral*, entendiendo que la muestra de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (ob cit), “es el subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población”. (p. 207), para lo cual se acudió al principio de representatividad, con la finalidad de reflejar tanto las características que definen la población como la unicidad de las respuestas que estos sujetos dieron en la encuesta que se les aplicó.

Al decir de Rivas (2006), se tomó su recomendación “seleccione una muestra, que permita efectuar el estudio y aplicar los resultados al universo de sujetos considerados.” (p. 119), con el ánimo de garantizar la representatividad de la información. Para la selección de esta porción se seleccionó el criterio de *muestreo intencional*, en tanto que este permitió a la investigadora tomar la porción porcentual de la muestra en base a su uniformidad, asistencia y fácil ubicación (Hernández, Fernández y Baptista, ob cit), a partir de allí los sujetos muestrales se consideraron en igualdad de condiciones para dar respuestas al instrumento de recolección de datos diseñado para tal fin.

De esta manera se calculó la porción muestral, utilizando para ello el criterio de la investigadora el cual se posicionó en 25% de la población (Pulido, 2003), lo cual dio lugar a la selección de ciento treinta y cinco (135) sujetos poblacionales. La muestra determinada se constituyó, por lo tanto en el referente a través del cual solicitar la opinión a dicho estrato mediante el instrumento que se diseñó para tal fin.

Técnica e Instrumento de Recolección de Datos

Para el desarrollo de una rigurosa recolección de información, se necesitó ubicar las técnicas e instrumentos de recolección de datos que se utilizaron en el diseño, organización y ejecución de la investigación, por cuanto Cázares, Jaramillo, Villaseñor y Zamudio (2000) sostiene que estas técnicas permiten a la investigadora: “partir de bases sólidas de indagación para perfeccionar su propio pensamiento y evita la repetición innecesaria de ideas” (p. 21).

Por consiguiente, la técnica de recolección de información se refiere a la o las tecnologías utilizadas para develar el conocimiento (Cázares y otros ob cit). Para este estudio doctoral se utilizó como técnica de recolección de datos *la encuesta*, puesto que ella es entendida por Pulido, (2003) como aquella donde se “utilizan procedimientos estandarizados de interrogación sobre una muestra representativa de sujetos de un colectivo, tiene por finalidad la obtención de mediciones cuantitativas de una gran variedad de características objetivas y subjetivas de la población” (p. 5).

Al seguir a Arias (1999) se puede advertir que la encuesta “es aquella que se realiza a partir de una guía prediseñada de preguntas que serán formuladas al encuestado, la cual lleva por nombre el cuestionario” (p. 73).

En función de ello se diseñó un (01) cuestionario contentivo de tres parte una para recolectar información referida a la forma de escuchar y comunicarse el docente en situaciones áulicas, la otra para determinar la percepción que tienen de su corporalidad en el encuentro con los alumnos y la otra para que ellos expresen como es o cómo perciben la manifestación de su emocionalidad en el evento pedagógico.

Este instrumento o encuesta a ser aplicado a ambos estratos muestrales seleccionados, contiene un total de ciento dieciocho (118) ítems, que se corresponden con cada uno de los indicadores propuestos en el cuadro de operacionalización de variables que aparece al final de este capítulo.

Dicho cuestionario tipo escala, consistió de preguntas formuladas de forma cerrada, para cada indicador propuesto, de lo cual surgieron los ítems del cuestionarios que fueron diseñados sobre la base de una escala tipo Likert, que según Flames (2003), “miden la competencia hacia un único concepto subyacente” (p. 44), esto se realizó sobre la base de cinco (05) alternativas cerradas de opinión, cuyas opciones fueron: (4) Siempre, (3) Casi Siempre, 3 (2) Casi Nunca y (1) Nunca, lo cual permitió la admisión de respuestas preestablecidas y mutuamente excluyentes, lo que significó que los sujetos muestrales que responden, solo puede escoger una única respuesta del conjunto de alternativas que se le dan (Ver anexo A).

Validez y Confiabilidad del Instrumento

Definido el instrumento y el procedimiento de recolección de datos, dentro del tipo de estudio positivista, y antes de ser aplicado de forma definitiva sobre la muestra seleccionada, se hizo conveniente someterlo a prueba, con el propósito de establecer la validez interna respecto a su adhesión y claridad en relación con el ámbito de problematización objeto de estudio y a los objetivos que se formularon para su abordaje.

El cuestionario diseñado, fue sometido a prueba de validez del contenido, las cuales concebida por Ary & Razavieh (1999), como “el grado en que un instrumento mide lo que se supone está midiendo” (p. 203), para ello se utilizó el juicio de tres (03) expertos: uno en epistemología y metodología de las ciencias, una en psicomotricidad y lenguaje corporal y la última en *Coaching* ontológico, todos expertos de reconocida trayectoria investigativa en su área, quienes juzgaron el instrumento por su pertinencia, adecuación y redacción respecto de los objetivos, dimensiones e indicadores propuestos y por su pertinencia con el problema planteado.

Del análisis realizado por los expertos, se obtuvo la validez de contenido correspondiente al instrumento de recolección de datos, para lo cual indicaron el mejoramiento de los ítems, 2, 25, 30 y 42, 113 en cuanto a su redacción, con lo que se procedió a revisar y volver a entregar a los fines de que estos emitirán la apreciación global del instrumento con un cuerpo de tablas que se presenta como Ver Anexo B, y a que estos expertos certificar por escrito la capacidad de recolección de información que el instrumento posee (ver anexo C).

Realizado este proceso de validación del instrumento, se procedió a la determinación de la confiabilidad en tanto que a través de ella se arriba a la consistencia, exactitud y estabilidad de los resultados obtenidos tras la aplicación de un instrumento repetidas veces (Hernández y otros, 2006); para realizar esta determinación la cual es entendida por Hernández y otros (ob cit), como la consistencia interna de los resultados y la seguridad que se pueden tener en los mismos al ser obtenidos con el instrumento.

Para esta determinación se desarrolló una prueba piloto con sujetos no pertenecientes a la muestra, obedeciendo las recomendaciones dadas por Chávez de Paz (2007), cuando al respecto señala que:

...la muestra para la prueba piloto, entre otras, puede ser equivalente al 10% del tamaño de la muestra para el estudio definitivo; y las unidades de análisis componentes deben ser seleccionadas siguiendo los mismos principios teóricos aplicado para el muestreo general (p. 19).

En este sentido, como la población objeto de estudio resultó igual a ciento treinta y cinco (135) sujetos, al ser aplicado el porcentaje recomendado por Chávez de Paz (ob. cit.), la prueba piloto quedó constituida por catorce (14) sujetos no muestrales pero pertenecientes a la población general.

Una vez sometido el instrumento de recolección de datos a la prueba piloto, la turbación y tratamiento de la información arrojó una serie de datos que fueron utilizados para la determinación del Coeficiente de Alpha de Cronbach (α), el cual requiere una sola administración del instrumento de medición y cuyo cálculo produce valores que oscilan en el rango 0 al 1, el resultado de dicha determinación cuan más

cerca este del nivel superior, más confiable será el instrumento, (Hernández, Fernández y Baptista, ob. cit.).

En este sentido la confiabilidad del instrumento fue expresada mediante un coeficiente que teóricamente significa correlación del instrumento consigo mismo y su expresión:

$$r_{tt} = \frac{n}{n - 1} * \frac{Vt - \sum pq}{Vt}$$

Donde:
 r_{tt} = Coeficiente de confiabilidad.
 n = Ítems que contiene el instrumento.
 V_t = Varianza total de la prueba.
 $\sum pq$ = Sumatoria de la Varianza de los ítems.

Los valores obtenidos de dicha aplicación utilizando el software estadístico SPSS versión 18 para Windows fueron $\alpha = 0,8012$ (Ver Anexo D), y la manera de interpretar la magnitud del coeficiente de confiabilidad se basa en la siguiente escala, expuesta en el cuadro 1:

Cuadro 1

Criterios para el Análisis de Confiabilidad

Valores de Alpha	Criterios de Confiabilidad
De 0,1 a 0,199	Rehacer el Instrumento
De 0,2 a 0,49	Revisar los Reactivos
De 0,50 a 0,89	Instrumento Confiable – Muy Aceptable
De 0,90 a 1	Altamente Confiable

Fuente: Flames (2003).

Al comparar el resultado de α obtenido con la escala propuesta por Flames (ob, cit.), se determina que el Instrumento es *Muy Aceptable* dentro del rango 0 – 1, lo que indica que la Información que de él se recoge tras su aplicación es 80,12% veraz y correspondiente a las intenciones de la investigadora.

Técnicas de Análisis de los Resultados

Una vez recopilados los datos a tras la aplicación de los instrumentos, se procedió a organizar y tabular en forma manual, para arribar a una estadística descriptiva, a partir de la cual se determinaron las frecuencias con la que cada uno de los ítems realiza su variabilidad.

La presentación de resultados se realizó mediante el empleo de herramientas estadísticas descriptivas consiste, de acuerdo con lo expresado por Hernández, Fernández y Baptista, (ob cit), en una “distribución de frecuencias donde los datos son ordenas en sus respectivas categorías, al mismo tiempo se hicieron los cálculos porcentuales de cada uno de ellos llegándose a construir con los mismos los respectivos gráficos” (p. 28), a los fines de cómo lo expresa Tamayo y Tamayo (2000), arribar a esa estadística descriptiva cuyo fin está en “describir los hechos que han proporcionado la información, y que por lo general toman la forma de tablas, gráficos, cuadro e índices” (p.211).

Con esta información se presentaron los cuadros, contentivos de las frecuencias relativas y absolutas por ítem y la media por dimensión, para l mostrar el subsiguiente procesamiento de las frecuencias porcentuales (%), lo cual facilitó

la interpretación de los resultados obtenidos por contraste con el deber ser expuesto por los teóricos y que fue presentado a lo largo del marco teórico.

Una vez realizados los análisis descriptivos correspondientes a los diferentes eventos consultados, se determinó a través de un procedimiento de determinación la dispersión lineal mediante un diagrama, el cual es entendido como las coordenadas cartesianas que muestran la relación de valores de dos variables para un conjunto de datos, que en forma de puntos determinan la posición en el eje horizontal y el valor de la otra variable determinado por la posición en el eje vertical (Utts, 2005), así como una pendiente denominada coeficiente de dispersión lineal entre el comunicarse, la corporalidad y la emocionalidad a los fines de determinar un índice de coherencia entre ellos en términos porcentuales luego de aplicar el promedio de las varianzas cuadradas porcentuales entre ellas.

Definición y Operacionalización de Variables

Las variables, entendidas como características y factores básicos que emergen de los referentes teóricos que sustentan el problema de estudio y permiten explorarlo, describirlo o explicarlo en el ámbito empírico, se pueden avizorar como un conjunto de elementos interdependientes a los cuales es posible medir de alguna forma a través de indicadores, al respecto se hace necesario definir las asumiendo que ello representa, al decir de ellas Tamayo y Tamayo, (2000) la entienden como “aquel concepto que utiliza el investigador para poder organizar sus datos y percibir las relaciones que hay entre ellos” (p. 98).

En consecuencia, una variable es un elemento, proposición o algoritmo, que puede ser sustituido o puede adquirir un valor cualquiera dentro de su universo a pesar de que pueda presentar un valor fijo en la realidad observada, la misma puede variar, de manera tal que los valores de una variable pueden definirse dentro de un rango o estar limitados por condiciones de pertenencia.

Del mismo modo la investigadora toma de Sabino, (2000), al referirse a las variables, que estas deben definirse y operacionalizarse para poder realizar la exploración, descripción y explicación pertinentes, por eso definir las es rendir claridad conceptual para que los procedimientos de investigación queden operacionalizados en función de la direccionalidad correspondiente. En el cuadro 2 aparece para el estudio la definición nominal de las variables y en el cuadro 3 su correspondiente operacionalización:

Cuadro 2

Definición de variables

Objetivos específicos	Variable	Definición Nominal
1) Identificar las formas de comunicación: hablar y escuchar, que gravitan en el accionar educativo docente dentro de los espacios de praxis pedagógica.	Competencias Conversacionales	Conversar es la acción humana que realizamos en forma secuencial o simultánea cuando el ser humano expone y/o indaga, escucha e intercambia mensajes y expresión corporal y emocional. En función de estas acciones proponemos que el arte de conversar con efectividad está en estrecha relación con el desarrollo de cinco competencias conversacionales: hablar con poder; Escuchar en profundidad, Indagar con maestría, Entrar en sintonía y hablar en forma constructiva (Anzorena, 2006)

Cont... Cuadro 2

Objetivos específicos	Variable	Definición Nominal
2) Determinar los gestos, movimientos, tonos de voz y desplazamiento que muestran las y los docentes a través de su corporalidad dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla su praxis	Corporalidad	Condición comunicativa del ser humano en la que entra en juego la actuación corporal del sí mismo, la cual impulsa a la realización plena, a través del conjunto de relaciones que establece con el mundo y con los demás seres humanos a propósito de la biología que el cuerpo representa y faculta para esta motilidad (Michel, 2007).
3) Precisar las emociones, estados de ánimo y constructos éticos que definen la deriva de la emocionalidad de las y los docentes en su actuar pedagógico	Emocionalidad	Estado de ánimo que se manifiesta de manera ajustada al tipo de conversación que sostiene un ser humanos y que según el pensamiento maturianiano se constituye en una trenza entre lenguaje y expresión corporal, que la ser adecuada, podría irrumpir en la expresión oportuna como aspecto de toda conversación. (Echeverría, 2005).

Fuente: de la investigadora (2014).

Cuadro 3

Operacionalización de Variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Competencias Conversacionales	Escuchar	Conversación privada	1, 2, 6, 14
		Escucho el lenguaje	3
		Acompasamiento	4, 12
		Interrupción	5, 13
		Escucha emocionalidad	7, 10, 15, 19, 21
		Cheque (indagación) de la escucha	8,18,20
		Escucho la corporalidad	11
		Oír desde mis juicios	9,16
		Oír desde las afirmaciones	17
		Confianza en la Escucha	22
	Hablar	Coherencia: Cuerpo-Habla-Emoción	1,3,4,15,19
		Impecabilidad en uso de la palabra	2, 29
		Hablar desde las emociones	5,11,16,25
		Percepción propia del hablar	6,9,10,21,23
		Hablo desde la verdad	8,26,31
		Hablo desde el juicio	7,20,32
		Callar	12,13,22
		Silencio	14,27
		Confianza en el hablar	17,18,28
		Disposición al hablar	24,30
Corporalidad	Gestos Faciales	Ceño fruncido	1
		Levantar las cejas	2
		Sonrisa (ojos y boca)	4
		Apretar la boca	5
		Mirada perdida	6
		Empatía	33
	Movimiento de Cuerpo	Dirigir la mirada	3
		Impaciencia (movimiento repetido)	9
		Movimiento aceptación	7
		Basta	10, 23

		Cerrado a conversar	11
		Movimiento de poder	12
		Centrado	13
		Cuerpo en forma de jarra	14
		Acompasamiento	15, 19
		Desafiante	16
		Inseguridad	18
	Tono de voz	Gritar	8
		Suavidad	24
		Rigidez	25
Desplazamiento	Desinterés	17	
	Indiferencia	20	
	Compasión	21	
	Motivación	22	
	Parada firme	29	
	Confianza	31, 32	
	Coherencia: Cuerpo-Habla-Emoción	26	
	Cansancio	27	
	Hiperactividad	28	
	Forma de prestar atención	30	
Emocionalidad	Emociones	Miedo	1, 2
		Amor	3,4
		Rabia	5,6,7
		Tristeza	8,9
		Alegría	10,11,12,13
	Estados de ánimo	Resentimiento	14,15
		Resignación	16,17,18
		Paz	19,20
		Ambición	21,22
	Constructo Ético	Valor por sí mismo	23,24
		Valor por el otro	25,26
		Respeto	27,28,29
		Confianza	30,31

Fuente: de la investigadora (2014).

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

“Distintos mundos emergen según el tipo de distinciones lingüísticas que seamos capaces de realizar, la manera como las relacionemos entre sí, de acuerdo al tipo de juegos de lenguaje con los que operamos en él, ... son el factor quizás más importante para definir la forma como seremos vistos por lo demás y por nosotros mismos”.

Rafael Echeverría⁹.

En este capítulo se presentan los resultados de la información recopilada a través de la aplicación de la encuesta a ciento treinta y cinco (135) docentes en ejercicio (sujetos muestrales) seleccionados después de participar en un taller “*del Coaching a la Acción Docente*”, donde asistieron 540 docentes.

La información suministrada por los sujetos muestrales consultados para el estudio, se tabuló y se distribuyó en cuadros contentivos de un cuerpo limitado de ítems los cuales conforman cada dimensión objeto de estudio, y que pertenece a las variable de acuerdo con su operacionalización, todo con la finalidad de describir e interpretar deductivamente la realidad respecto al deber ser, y con ello arribar a los hallazgos relacionados con los factores que facilitan la emergencia de formas de pensamiento alusivas a un entramado teórico orientado hacia un repensar las competencias conversacionales de los docentes, tomando en consideración los

⁹ Echeverría, R. (2010) **Ontología del Lenguaje**. Capítulo III Actos lingüísticos Básicos. JC Suarez editor, Chile. (p. 23).

principios del *Coaching* ontológico dentro de los espacios de la práctica pedagógica, mediante la identificación y comprensión de las formas de comunicación: hablar y escuchar, que gravitan en el accionar docente dentro de los espacios educativos, así como también aquellas manifestaciones de corporalidad y emocionalidad que dan cuenta de la coherencia de las dimensiones humanas para enfrentarse al hecho de enseñar bajo las variables/propósitos de investigación.

El análisis se desarrolló a partir de una descripción exhaustiva de los resultados, los cuales se recabaron a través del instrumento aplicado en la fase de campo y tabulados a partir de las opiniones de los sujetos muestrales a cada ítem propuesto, a partir de su tabulación y determinación de frecuencias de opinión, se organizaron los datos con la finalidad de arribar estadísticamente a la frecuencia modal de cada una, lo cual se utilizó para el análisis contrastivo respecto a la teoría de la comunicación efectiva y de las competencias lingüísticas, corporales y emocionales de comunicación que sirvieron de base, con la finalidad de inferir la ocurrencia mediante su discusión.

De acuerdo con ello, los valores centrales (medias) de los diferentes indicadores que componen a cada una de las dimensiones fueron seleccionados como la frecuencia modal de las opiniones para visualizar su tendencia y facilitar la obtención de gráficas por variable de estudio, lo cual culmina en unos diagramas de dispersión que determinan la relación entre las variables lenguaje, corporalidad y emocionalidad como factores de comunicación que poseen coherencia, los cuales se interpretaron en contraste con el deber ser.

Consecuencialmente, la deriva de los datos que se presentan favoreció la contrastación el deber ser y la realidad, dado que la precisión de los resultados estadísticos rindió la interpretación adecuada acerca de la deriva de las relaciones propias del objeto de estudio, y facilitó la obtención de hallazgos en respuesta a las interrogantes de la investigación.

Análisis y discusión de los resultados

Se da inicio al análisis de los resultados y su respectiva discusión contrastiva respecto al deber ser plasmado en la teoría con la presentación del cuadro 4, donde aparecen las frecuencias de opinión de la porción muestral consultada frente al **Indicador Conversaciones Privadas**, cuyos ítems corresponden a la **dimensión: Escuchar**, perteneciente a la **variable: Competencias conversacionales**:

Cuadro 4

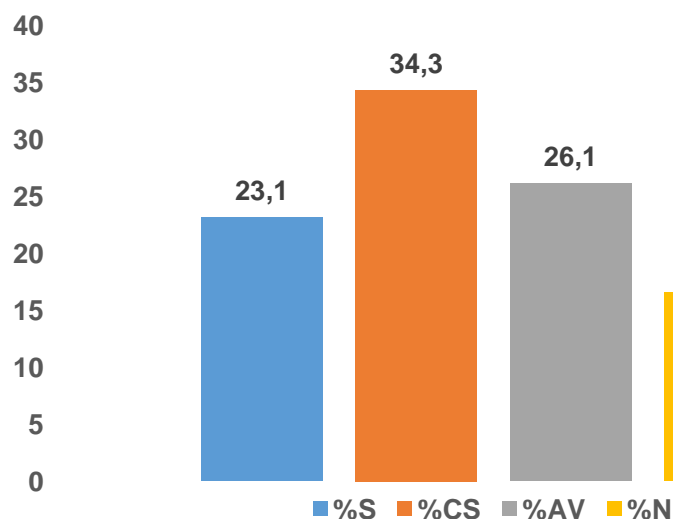
Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *conversaciones privadas* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Conversaciones Privadas	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Me doy cuenta que mis estudiantes están por preguntar, por eso me anticipo y le contesto directamente, para ahorrar tiempo	1	43	32	49	36,3	21	16	22	16
Mientras escucho a mis estudiantes, me adelanto en el tiempo y me pongo a pensar en lo que le voy a responder	2	43	32	30	22,2	35	26	27	20
Cuando escucho a mis estudiantes, mentalmente me pregunto ¿por qué les resultará tan difícil ir directamente al grano?	6	13	9,6	61	45,2	45	33	16	12
Cuando un(a) estudiante me dice tantas cosas juntas, siento superada mi capacidad para retenerlas y eso me lleva a poner mi mente en otra cosa para no alterarme.	14	26	19	45	33,3	40	30	24	18
Media			23,1		34,3		26,1		16,5

Fuente: de la investigadora (2014).

Al observar el cuadro expuesto, se detalla el indicador “conversaciones privadas” en cuatro ítems; se constata que en el **ítem 1:**, los docentes encuestados afirman en un 36,3 % que *casi siempre*, se dan cuenta que cuando los estudiantes están por preguntar, se anticipan y le contestan directamente, para ahorrar tiempo; de igual forma cuando se les pide en el **ítem 2:** la opinión acerca de que pasa mientras escuchan a sus estudiantes, si se adelantan y se ponen a pensar en lo que van a responder, los sujetos maestres responden en un 31,9% que *siempre* lo hacen.

Por el contrario en el **ítem 6:** los encuestados opinan que en 45,2 % *casi siempre* en su conversación privada se preguntan mentalmente ¿por qué les resultará tan difícil a los estudiantes ir directamente al grano?, pero al ser interrogados en el **ítem 14:** expresan que *casi siempre*, en un 33,3%, cuándo un (a) estudiante le dice tantas cosas juntas, siente superada la capacidad para retenerlas y eso lo lleva a poner su mente en otra cosa para no alterarse, las medias del indicador aparecen en la gráfica 1:



Gráfica 1: Representación de las frecuencias de opinión del indicador: conversaciones privadas de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.

Al observar la gráfica, se constata como el 23,1% y el 34,3% de los docentes consultados opinan que entre *casi siempre* y *algunas veces* respectivamente tienen conversaciones privadas a la hora de comunicarse con sus estudiantes dentro del aula y ellos al ser contrastado con los postulados Echeverría (2014), lucen alejados del debe ser, pues, al hablar abordamos temáticas del escuchar, pensamos muchas veces que la comunicación humana se agota en estas dos áreas.

Sin embargo, algunos fenómenos asociados al no hablar que juegan un papel importante en la comunicación, con ello se hace referencia a los fenómenos del silencio y del callar: el primero relacionado con la actitud de escucha activa que tenemos cuando prestamos atención; el segundo, responde a aquella actitud que asumimos cuando no queremos expresar nuestro malestar por una situación o simplemente asumimos una actitud de protesta frente a un fenómeno, uno de los méritos del *aprendizaje organizacional* de Argyris y Schön (1978), fue poner atención a estos fenómenos y mostrar la importancia de ellos en el quehacer organizacional. Al hacerlo, revelan el papel de nuestras conversaciones privadas en las relaciones humanas, aquellas cosas que pensamos y no decimos.

Para estos investigadores cuando estamos en una conversación con otra persona, no sólo estamos en esa conversación, la que podemos llamar conversación pública, sino que estamos también en una conversación privada sobre lo que acontece con el otro. Toda conversación pública conlleva una conversación privada que se desenvuelve simultáneamente con la primera. Es más, muchas veces estamos en conversaciones privadas sin que estemos en una conversación pública, sin que se nos oiga hablar con otro.

El carácter de nuestras conversaciones privadas resulta decisivo en moldear nuestra forma de ser, de acuerdo con las cosas que nos decimos a nosotros mismos y las que no, seremos de una u otra forma, pues la privacidad de nuestro cerebro revela la desnudez de nuestra alma, de nuestra forma particular de ser (Echeverría, 2014), de tal manera que si el interlocutor lograra saber cómo se piensa, sabrá cómo se es, de allí la importancia de poner atención a las cosas que nos decimos a nosotros mismos en la intimidad de nuestras mente, de poner atención respecto a nosotros mismos, a los demás, al mundo en el que vivimos. De allí también la relevancia de observar lo que pensamos con respecto al pasado, el presente y el futuro y que se da por lo general en el contexto de esta privacidad.

En nuestras conversaciones privadas nos encontramos con los dos componentes básicos de toda conversación: lenguaje y emoción, por lo tanto, cuando las observamos es interesante detenerse a examinar el elemento que más destaca *los juicios*, pues ellos juegan un papel decisivo la constitución del tipo de persona que somos, al punto que resulta igualmente válido sostener que las personas hacen juicios, como que los juicios conforman a quién los emiten (Echeverría, 2014), es por ello que buena parte de lo que hacemos y de las cosas que decimos públicamente remiten a nuestras conversaciones privadas y sin lugar a dudas ellas constituye el tipo de observador que somos, por ello para Combariza, (2012):

El 80% de la efectividad en una conversación está basado en la escucha. No en vano tenemos dos orejas y una sola boca... Usted puede obtener mejores resultados y procesos más efectivos si modifica su forma de conversar, incluso consigo mismo (p. 2).

Es por ello que, cuando hablamos en términos del observador que somos, apuntamos a la manera que le conferimos sentido al acontecer de la vida lo que se manifiesta en nuestras conversaciones privadas y con ellos a darnos cuenta de las oportunidades de cambio que podemos albergar para obtener mejores resultados en nuestra escucha.

Dimensión Escuchar, Variable: Competencias Conversacionales

El análisis de la información recabada y tratada estadísticamente lleva a la **Dimensión Escuchar** mediante el cuadro 5 donde se presentan las frecuencias de opinión que pertenecen a la variable competencias conversacionales de los docentes:

Cuadro 5

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *escucho el lenguaje* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional.

Indicador: Escucho el lenguaje	Resultados Encuestas								
	ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
En general procuro centrarme en lo que está diciendo un(a) estudiante, sin considerar cómo lo está diciendo...	3	21	16	22	16,3	52	39	40	30
Media			15,6		16,3		38,5		29,6

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro expuesto se presenta el indicador “escucho el lenguaje”, se constata que en el **ítem 3**, los docentes encuestados afirman en un 39% que *algunas veces* y un 30% *nunca* procuran centrarse en el escuchar lo que están diciendo los estudiante, sin considerar cómo lo está diciendo; además se distingue

que solo el 16% y 16,3% de la muestra dice que *siempre* y *casi siempre* respectivamente se centra en ese escuchar activo a la hora de una conversación con sus estudiantes, lo cual resulta de particular importancia para la investigación ya que repercute en el escuchar del docente a sus estudiantes, revela que el 68,1% de los docentes *nunca* o *casi nunca* se centran en lo que está diciendo los estudiantes.

Cuando obtenemos un escuchar efectivo, se logra el aprendizaje, sin embargo para que esto ocurra una de las herramientas que debe trabajar el docente es la conexión, parafraseo, el contacto, el centrarse ético y respetuoso de lo que dice el estudiante, constituyéndose en el primer paso para iniciar una escucha efectiva, esa conexión se inicia con la mirada, cuando el docente ve a los ojos al estudiante e inicia el centrarse en la conversación (Echeverría, 2014).

En el cuadro 6 se presenta el indicador acompasamiento dentro de la dimensión escuchar objeto de estudio:

Cuadro 6

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *acompasamiento* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

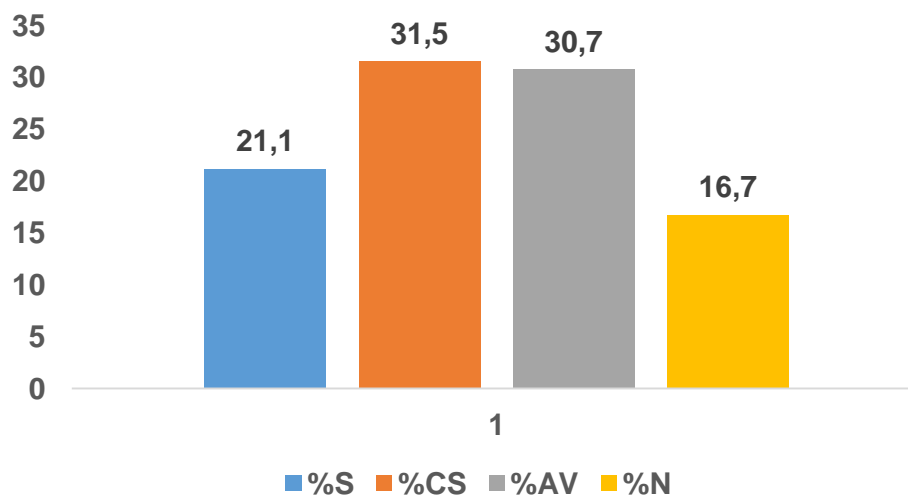
Indicador: Acompasamiento	Resultados Encuestas								
	ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Mientras estoy escuchando, digo cosas como: ¡Ajá!... Hum... Entiendo... para hacerle saber a mis estudiantes que les estoy prestando atención.	4	50	37	42	31,1	25	19	18	13
Si un(a) estudiante tiene dificultades en decirme algo, generalmente lo ayudo a expresarse.	12	7	5,2	43	31,9	58	43	27	20
Media			21,1		31,5		30,7		16,7

Fuente: de la investigadora (2014)

En dicho cuadro se detallan dos ítems, el primero **ítem 4**, donde los docentes encuestados afirman en un 37 % que *siempre* y el 31.1% dice que *casi siempre* cuando escuchan dicen frases como “Ajá!... Hum... Entiendo...” para hacerle saber a sus estudiantes que le están prestando atención; en contraste con ello el 19% de los encuestados respondió que *algunas veces* y el 13% que *nunca* expresan palabras para hacer sentir al estudiante que le está prestando atención.

De igual forma cuando se les pide en el **ítem 12** la opinión sobre si los estudiantes tienen dificultades en decirle algo y los docentes brindan ayuda para expresarse, el 43% y 20% respondió que *algunas veces* y *nunca* respectivamente, ayudan a que el estudiante se expresen en conversaciones con su docente; evidenciándose la poca indagación que realiza el profesor en su práctica educativa para develar aquellos obstáculos en sus estudiantes, aquellas incompetencias en el aprendizaje.

De acuerdo con ello, se presenta un contraste con el deber ser pues al escuchar con atención se desarrolla el instinto de la indagación, el cual, permite al docente chequear con el estudiante lo que está sucediendo en su interior; y en el caso del proceso de aprendizaje chequear si tiene dudas. Estos resultados se graficaron para poder realizar un mejor contraste explicativo respecto al deber ser:



Gráfica 2: Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores *acompañamiento* de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.

En la gráfica expuesta se observa que el 31,5% de los docentes *casi siempre* acompañan a sus estudiantes y el 30,7% *algunas veces* los acompaña en la escucha, lo cual tiende a ser contrario al deber ser, pues el acompañamiento es lo que ocurre cuando el docente se adapta a los gestos, las posturas y los ritmos de los estudiantes, variando los mismos de una forma común y prácticamente refleja, mostrando así un cierto grado de sincronía.

Esto lleva a pensar que mediante esa imitación a nivel consciente, por parte de un docente hacia el estudiante, puede generar esa sintonía del mismo modo que si fuera el caso inverso, es decir, que apareciese la *imitación* como causa de la sintonía).

Cuadro 7

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *interrupción* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

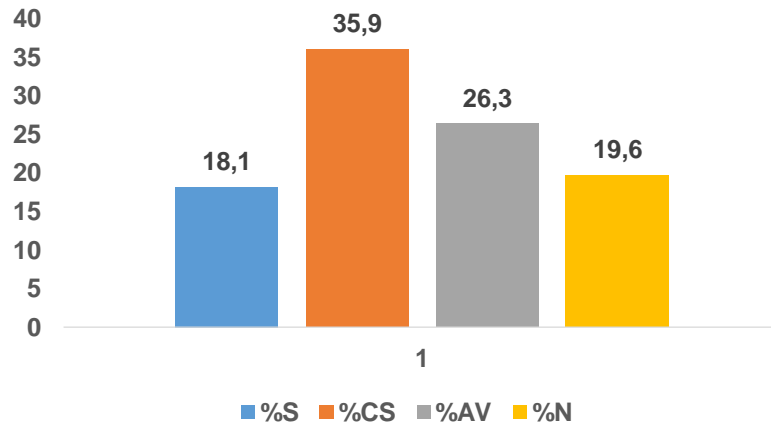
Indicador: Interrupción	Resultados Encuestas								
	ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Creo que a la mayoría de mis estudiantes no les importa ser interrumpidos, siempre que les ayude en sus problemas...	5	23	17	36	26,7	43	32	33	24
Si de vez en cuando no interrumpiera a mis estudiantes, ellos terminarían hablando durante horas.	13	26	19	61	45,2	28	21	20	15
Media			18,1		35,9		26,3		19,6

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se aprecia, el indicador “interrupciones” y se referencia en dos ítems. En el **ítem 5** los docentes opinan en un 32% que *algunas veces* y el 24% que *nunca* creen que a la mayoría de los estudiantes no les importa ser interrumpidos, siempre que les ayude en sus problemas, a diferencia del 17% que manifestó *siempre* y el 26,7% que manifestó *casi siempre*, si les molesta a los estudiantes ser interrumpido; sin embargo en el **ítem 13** los docentes respondieron que el 45,2% *casi siempre* y el 19% *siempre*, si de vez en cuando no interrumpieran a los estudiantes, ellos terminarían hablando durante horas, a diferencia del 21% respondió *algunas veces* y el 15% *nunca* interrumpen a los estudiantes.

Si los docentes interrumpen con frecuencia a los estudiantes no permiten hacer un proceso de escucha efectivo, ya que no dejan expresar al estudiante su inquietud, convirtiéndose en un hábito de escucha poco eficaz que el docente no

reconoce por sí mismo, lo anterior se distingue en la gráfica 3 que se muestra a continuación:



Gráfica 3: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *interrupción* de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.

Como se observa en la *gráfica expuesta* el 35,9% y el 26,3% de los sujetos *encuestados casi siempre* y algunas respectivamente veces interrumpen a sus estudiantes afectando el proceso de escucha dentro de las conversaciones no favoreciendo el proceso de aprendizaje de acuerdo con ello el deber ser se trastoca en tanto que el *saber escuchar es un arte que precisa de gran esfuerzo y paciencia*. Para hacerlo con perfección, tenemos que prestar verdadera atención a lo que nos están diciendo y *ponernos en el lugar de quien nos habla*, tratando de entenderlo según sus circunstancias y su forma de ver las cosas.

Lo docentes que escuchan atentamente y saben hacer silencio en las conversaciones con sus estudiantes demuestran unas habilidades, pues solo a través del escuchar consciente evitan conflictos y problemas innecesarios, pues

logran tener un gran conocimiento sobre los demás. Saben cómo son las personas con las que están hablando y qué les gusta, preocupa o desean.

Cuadro 8

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *escucha emocionalidad* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Escucha emocionalidad	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando un(a) estudiante realmente enojado(a) expresa su molestia, yo simplemente dejo que “me entre por un oído y me salga por el otro”.	7	5	3,7	52	38,5	46	34	32	24
Dado que he escuchado de un(a) estudiante, las mismas quejas y protestas ininidad de veces, generalmente me dedico mentalmente a otra cosa mientras le escucho.	10	12	8,9	47	34,8	46	34	30	22
Si un(a) estudiante está muy enojado(a), lo mejor que puedo hacer es escucharle hasta que descargue toda la presión.	15	50	37	45	33,3	20	15	20	15
Cuando le respondo a un(a) estudiante, lo hago de acuerdo con la manera en que percibo cómo se siente....	19	48	36	43	31,9	30	22	14	10
Si un(a) estudiante está muy enojado(a), lo mejor que puedo hacer es dejarle solo...	21	15	11	59	43,7	47	35	14	10
Media			19,3		36,4		28		16,3

Fuente: de la investigadora (2014)

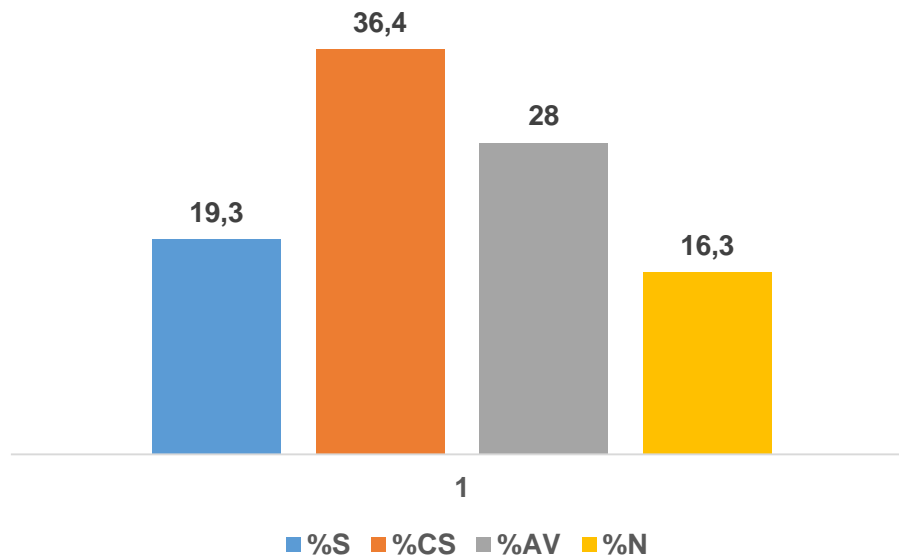
En el cuadro anterior se describe el indicador “escucha emocionalidad” y se detalla en cinco ítems. Se observa en el **ítem 7** el 38,5% de los docentes encuestados afirman que *casi siempre* y el 34 % respondió que *algunas veces*, cuando un(a) estudiante realmente está enojado(a) y expresa su molestia, el

docente simplemente deja que “*le entre por un oído y le salga por el otro*”. En contraste el 24% respondió que nunca dejan que el estudiante diga o asuma dicha frase; teniendo como premisa que el docente se hace cargo del estudiante. A su vez, en el **ítem 10**, el 34,8% de los sujetos opinaron que *casi siempre* y el 34% opino que *algunas veces* dado que han escuchado de un(a) estudiante las mismas quejas y protestas ininidad de veces, generalmente se dedican mentalmente a otra cosa mientras lo escucha; a diferencia que el 22% de los docentes manifestaron que *nunca* se dedican mentalmente a otra cosa, infiriendo que prestan atención a los estudiantes.

Sin embargo, en el **ítem 15**, el 37% de los encuestados manifiestan que *siempre* y el 33,3 % *casi siempre*, si un(a) estudiante está muy enojado(a), lo mejor que puedo hacer es escucharle hasta que descargue toda la presión, dándole valor a la emocionalidad del estudiante y tomándole en cuenta para su proceso de aprendizaje y comunicación efectiva. Y el 30% manifiestan que *algunas veces* y *nunca* escuchan al estudiante que está muy enojado hasta que descargue su presión.

A su vez en el **ítem 19** el 36% de las opiniones muestrales indican que *siempre* y el 31,9% *casi siempre* cuando le responden a un(a) estudiante, lo hacen de acuerdo con la manera en que perciben cómo se siente. A diferencia de ello el 22% *algunas veces* y el 10% *nunca* evidenciándose poco acercamiento en el espacio emocional. Por otro lado, en el **ítem 21** el 15% de la muestra aseveran que *siempre*; 43,7% *casi siempre* y un 35% *algunas veces* si un(a) estudiante está muy enojado(a), lo mejor que puede hacer es dejarle solo...en oposición al 10% de los

docentes que opinan que *nunca*. Observando que solo el 10% considera que debe acompañar al estudiante para escucharlo en su emocionalidad.



Gráfica 4: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *escucha emocionalidad* de la dimensión *escuchar* dentro de la variable *competencias conversacionales*.

En la gráfica resumen, observamos que el 36,4% de los encuestados *casi siempre* y el 28% *algunas veces* se hacen cargo de escuchar la emocionalidad del estudiante, sin embargo este es un primer acercamiento a trabajar la emocionalidad desde la escucha en el espacio educativo.

La distinción de escucha y emocionalidad es importantísima en el proceso de aprendizaje, ya que las emociones se escuchan según el observador de cada uno; y además posibilitan el aprendizaje, por ello el docente debe tener dominio de sus emociones y saber aplicarla con los estudiantes (Echeverría, 2014).

Cuadro 9

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *chequeo (indagación) de la escucha* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Chequeo (indagación) de la Escucha	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Si no comprendo lo que un(a) estudiante está diciendo, hago las preguntas necesarias hasta entenderle.	8	7	5,2	33	24,4	67	50	28	21
Cuando he tenido un contacto negativo con un(a) estudiante (discusión, pelea...) no puedo evitar seguir pensando en ese evento... aún después de haber iniciado un contacto con otra persona...	18	13	9,6	42	31,1	40	30	40	30
Si un(a) estudiante no puede decirme exactamente que quiere de mí, no hay nada que yo pueda hacer...	20	13	9,6	46	34,1	42	31	34	25
Media			8,1		29,9		36,8		25,2

Fuente: de la investigadora (2014).

En el cuadro expuesto, se presenta el indicador “chequeo (indagación) de la escucha”, profundizando en tres ítems. Se observa cierta disparidad entre las opiniones de los sujetos encuestados, de manera que mientras para el **Ítem 8**, el 24,4% y 50% de los docentes opinan que entre *casi siempre y algunas veces* respectivamente si comprendo lo que un(a) estudiante está diciendo, hacen las preguntas necesarias hasta entenderle, a diferencia del 21% que dice que *nunca* hacen preguntas para entenderle.

Para el **Ítem 18**, el 31,1% y 30% de dichos docentes opinan que entre *casi siempre y algunas veces* cuando han tenido un contacto negativo con un(a)

estudiante (discusión, pelea...) no pueden evitar seguir pensando en ese evento... aún después de haber iniciado un contacto con otra persona a diferencia que el 30% dice que *nunca*. Mientras que los mismo docentes consultado, frente al **Ítem 20**, opinaron en 34,1% y 31% que *casi siempre* y *algunas veces* respectivamente si un(a) estudiante no puede decirme exactamente que quiere de mí, no hay nada que yo pueda hacer...solo el 25% respondió que *nunca* observándose la disposición a la indagación, resultado que es discrepante con el ítem 8 del mismo cuadro donde expresan que si están dispuestos hacer preguntas y a indagar en la situación a trabajar con el estudiante.

Para la perspectiva echeverriana, la indagación es importante dentro del proceso de aprendizaje pues te conectas con el otro, descubriendo su Ser (sueños, limitaciones, anhelos, sufrimiento, etc.) y en consecuencia mostrar al estudiante sus posibilidades de cambiar acciones para tener otros resultados.

Cuadro 10

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *escucho corporalidad* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Escucho la corporalidad	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
El tono de la voz en que un(a) estudiante dialoga, generalmente me dice, mucho más que las palabras mismas.	11	40	30	45	33,3	42	31	8	5,9
Media			30		33,3		31		5,9

Fuente: de la investigadora (2014)

Al observar el cuadro expuesto con el indicador “escucho la corporalidad” vemos como las opiniones de los docentes encuestados alrededor de la dimensión del escuchar y el indicador escucho corporalidad, se encuentra que las opiniones se centran hacia el lado de *siempre*, *casi siempre* y *algunas veces* específicamente cuando al detenemos en el **Ítem 11**, los encuestados refieren que 30%, 33,3% y 31% respectivamente, el tono de la voz en que un(a) estudiante dialoga, generalmente dice, mucho más que las palabras mismas. Con este resultado podemos evidenciar el valor que los docentes le dan a la corporalidad dentro del proceso de comunicación efectiva en el aula; siendo el tono de voz un indicador primordial para conocer y reconocer al otro.

Cuadro 11

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *oír desde mis juicios* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Oír desde mis juicios	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Discuto con un(a) estudiante cuando sé que tengo la verdad.	9	21	16	23	17	25	19	66	49
Si entiendo lo que un(a) estudiante me acaba de decir, me parece redundante volver a preguntarle para verificar.	16	32	24	27	20	39	29	37	27
Media			19,6		18,5		23,7		38,1

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro expuesto, se evidencian las opiniones acerca del indicador “oír desde mis juicios” y se presenta en dos ítems. Observamos que en el **ítem 9**, el 49% de los docentes encuestados manifestaron que *nunca* discuten con un estudiante cuando saben que tienen la verdad a diferencia del 16% que *siempre* discute con sus estudiantes porque tienen la verdad, loo cual en términos de

Coaching permite asegurar un enganche del docente con sus estudiantes, el cual da cuenta del uso del poder de su palabra e invalidando el tipo de observador que es el estudiante.

A su vez, en el **ítem 16**, que especifica si el docente entiende lo que un(a) estudiante le acaba de decir, le parece redundante volver a preguntarle para verificar... un 29% respondió *algunas veces* y el 27% *nunca* a diferencia de un 24% que respondió que *siempre* pregunta, lo cual facilita la distinción de que los docentes en primer lugar no escuchan y en segundo término al no indagar, el enfoque del estudiante queda en un juicio no validado, revelando con ello que los docentes no poseen herramientas de escuchar efectivo.

Cuadro 12

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *oír desde las afirmaciones* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Oír desde las afirmaciones	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando un(a) estudiante está equivocado(a) acerca de algún punto de su problema, es importante interrumpirle y hacer que replantee ese punto de manera correcta.	17	39	29	39	28,9	38	28	19	14
Media			29		28,9		28		14

Fuente: de la investigadora (2014).

En este cuadro se muestra el indicador “oír desde las afirmaciones”, el **ítem 17** señala cuando un(a) estudiante está equivocado(a) acerca de algún punto de su problema, es importante interrumpirle y hacer que replantee ese punto de manera

correcta; los encuestados respondieron en un 29% *siempre*, 28,9% *casi siempre* y 28% *a veces*, lo cual revela que al establecer el proceso de escucha se deben indagar afirmaciones, datos, juicios con sus evidencias, lo cual es solo posible con habilidades de chequeo y corroboración de la información recibida del estudiante.

Cuadro 13

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *confianza en la escucha* de la dimensión el escuchar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Confianza en la escucha	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Yo sí sé escuchar a mis estudiantes. Estoy siempre atento(a) y en actitud receptiva.	22	9	6,7	57	42,2	66	49	3	2,2
Media			6,7		42,2		49		2,2

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro expuesto, se muestra el indicador “confianza en la escucha” y se observa que los sujetos encuestados manifestaron en el **Ítem 22**, que ellos como docente saben escuchar a sus estudiantes y están siempre atento(a) y en actitud receptiva; el 49% de los docentes respondió *algunas veces* y 42,2% *casi siempre*. Se evidencia que los docentes no escuchan con atención a sus estudiantes y con esta premisa deducimos que no es efectivo el proceso de enseñanza-aprendizaje

La apertura a la escucha, a la conexión con el otro y al indagar sobre sus creencias, limitaciones, necesidades y Ser descubre el inicio de un recorrido para acompañar al otro en su proceso de aprendizaje. Sin escucha no hay aprendizaje efectivo, por ello se infiere que el docente no puede hacerse cargo de lo que

escucha porque no está formado para ello y en consecuencia la universidad debe tomar en cuenta que el ser docente es más que dar clases.

Cuadro 14

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *coherencia cuerpo-habla-emoción* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Coherencia cuerpo-habla-emoción	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando me encuentro con un(a) estudiante por primera vez, trato de dar una buena impresión cuando le hablo.	1	99	73	29	21	3	2,2	4	3
Me encuentro animado(a) al hablar con mis estudiantes. Mi lenguaje corporal es rico.	3	15	11	68	50	49	36	3	2,2
Empleo la modulación y el volumen de voz para reforzar lo que digo a los estudiantes.	4	89	66	43	32	0	0	3	2,2
Ejercí control sobre lo que digo a los estudiantes, incluso después de pasar por una fuerte molestia.	15	24	18	51	38	47	35	13	9,6
Cuando hablo, me siento impulsado a cometer alguna indiscreción con mis estudiantes.	19	6	4,4	11	8,1	81	60	37	27
Media			34,5		29,9		26,7		8,9

Fuente: de la investigadora (2014)

Al observar el cuadro expuesto vemos las opiniones de los docentes encuestados alrededor de la dimensión del indicador coherencia cuerpo-habla-emoción, para ello se detallan cinco ítems. En el **ítem 1** se indica cuando el docente se encuentra con un(a) estudiante por primera vez, trata de dar una buena impresión cuando el habla, el 73% respondió que *siempre* y el 21% *casi siempre*; a su vez en el **ítem 3** los docentes señalaron en un 50% que *casi siempre* y un 36%

algunas veces se encuentran animado(a), a hablar con los estudiantes y con un lenguaje corporal rico, denotando con ello que los actos ilocutorios van de la mano de su corporalidad.

Para el **Ítem 4**, el 66% y 32% de dichos docentes opinan que entre *siempre* y *casi siempre* respectivamente emplean la modulación y el volumen de voz para reforzar lo que dicen a los estudiantes. Por otro lado, el en **Ítem 15**, se observa que el 38% y 35% de los docentes opinan que *casi siempre* y *algunas veces* respectivamente ejercen control sobre lo que dicen a los estudiantes, incluso después de pasar por una fuerte molestia; y en el **Ítem 19**, opinaron en un 60% y 27% entre *algunas veces* y *nunca* respectivamente que cuando hablan, se sienten impulsado a cometer alguna indiscreción con los estudiantes.

Es importe destacar que esta coherencia de cuerpo – emoción y lenguaje es clave en el trabajo docente, ya que se fundamente en el Ser y es constituido por la “estructura de coherencia” entre estos tres factores; podemos deducir que, para que ello sea así, deben existir elementos que los conecten entre un dominio y otro; un ejemplo cuando trabajamos desde el lenguaje buscamos establecer los conectores que tiene con la corporalidad y la emocionalidad, o en el caso de no usarlo, como el cuerpo y la emoción expresan por si solo significados que son leídos por los estudiantes, aun sin lenguaje y sin texto..

La coherencia del docente en su acción educativa es primordial para favorecer el aprendizaje en el aula. De allí, la labor de formación en competencias comunicativas de *Coaching* que se está realizando.

Cuadro 15

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *impecabilidad en el uso del habla* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Impecabilidad en el uso del habla	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando hablo con un(a) estudiante, lo hago oportunamente y me expreso de forma correcta. Mis palabras tienen un efecto notorio sobre ellos.	2	25	19	42	31	50	37	18	13
En conversaciones con los estudiantes empleo palabras malsonantes (epítetos) dentro del ambiente escolar.	29	7	5,2	38	28	63	47	27	20
Media			11,9		29,6		41,9		16,7

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se muestran los resultados del indicador “Impecabilidad en el uso del habla”, describiéndolo en dos ítems. Señalando en el **ítem 2**, que el 37% identifico que *algunas veces* y 31% *casi siempre* cuando un docente habla con un(a) estudiante, lo hace oportunamente y se expresa de forma correcta. Las palabras tienen un efecto notorio sobre ellos, a diferencia de un 19% que respondió *siempre* y un 13% *nunca*.

En el **ítem 29**, los docentes manifestaron que en un 47% *algunas veces*, en un 28% que *casi siempre* y en un 7% *siempre* en conversaciones con los estudiantes emplean epítetos dentro del ambiente escolar. A diferencia del 20% que respondió *nunca*, y con ello se connota que la mayoría de los encuestados hacen el intento en algunas veces por hacer uso impecable (correcto, intachable, pulcro, coherente, elegante, perfecto, ético...), del habla en el aula, sin embargo no se logra el objetivo.

Para Echeverría (2010), el lenguaje es acción; cuando hablamos actuamos y el hablar debe ser consistente con nuestro actuar, ya que construimos nuestra identidad desde el Ser a través del lenguaje, en el caso de los docentes, ellos también construyen su autoridad e identidad en el aula ante los estudiantes y comunidad educativa desde ese lenguaje. Para Matura (2001) el significado de las palabras son distintos dominios de acción, lo cual índice a que no representan abstractos de una realidad independiente de nuestro quehacer. Por esto las palabras no son inocentes y no da lo mismo que usemos una u otra en una situación de aprendizaje determinado. Las palabras que usan los docentes no sólo revelan su ontología y forma de pensar, sino que proyectan el curso de su quehacer.

Cuadro 16

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *hablar desde las emociones* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador :Hablar desde las emociones	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando participo en una conversación con mis estudiantes siempre trato de ser amable.	5	76	56	29	21	26	19	4	3
Cuido lo que digo a mis estudiantes porque sé que hasta las paredes tienen oídos.	11	18	13	43	32	60	44	14	10
Me siento en la obligación de confesarles todo a mis estudiantes para desahogarme.	16	9	6,7	7	5,2	34	25	85	63
No reacciono emocionalmente frente a los estudiantes cuando me siento atrapado(a) o me provocan.	25	24	18	38	28	39	29	34	25
Media			23,5		21,7		29,4		25,4

Fuente: de la investigadora (2014)

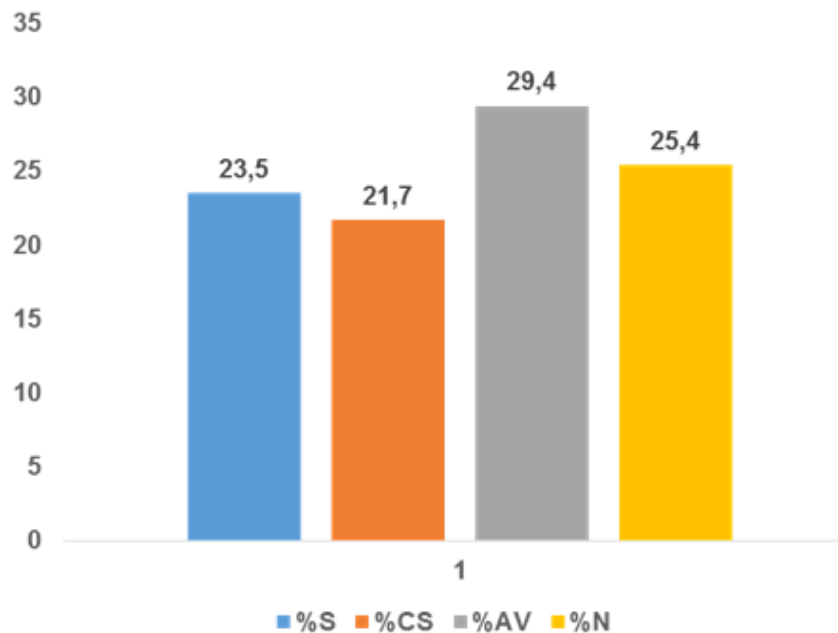
El cuadro 16 muestra la opinión de los docentes encuestados en relación al indicador “hablar desde las emociones”, tenemos cuatro *ítems* para desarrollar este indicador. En el **ítem 5** respondieron los docentes en un 56% *siempre* y 21% *casi siempre* que cuando participan en una conversación con los estudiantes tratan de ser amables. A su vez, el 19% respondió *algunas veces* y el 3 % *nunca*. A diferencia que en el **ítem 11**, manifestaron a la afirmación que cuidan lo que dicen a los estudiantes, es porque saben que hasta las paredes tienen oídos por ello el 44% y 32% *algunas veces* y *casi siempre* respectivamente; un 13% indicó *siempre* y el 10% *nunca*.

El **ítem 16**, los encuestados indican que se sienten en la obligación de confesarles todo a los estudiantes para desahogarse respondieron en un 63% *nunca*, 25% *algunas veces*, 5,2% *casi siempre* y 6,7% *siempre*. En contraste con el **ítem 25**, donde expresaron en un 29% *algunas veces* y 28% *casi siempre* no reaccionan emocionalmente frente a los estudiantes cuando me sienten atrapado(a) o le provocan a diferencia de un 25% que reveló *nunca* y 18% *siempre*, lo cual permite inferir que los docentes poseen creencias limitadas acerca de la espontaneidad e innatez de la manifestación de sus emociones como humanos que son.

El resultado arrojado por este indicador es prioritario para el enfoque de esta propuesta, ya que partimos de la coherencia cuerpo, emoción y lenguaje; donde las emociones juegan un papel fundamental para el diseño de las conversaciones y a su vez del aprendizaje. Las emociones abren o cierran posibilidades de construir el conocimiento; permitiendo o impidiendo la acción educativa. Al realizar el ejercicio

metacognitivo de distinguir la emocionalidad, el darse cuenta nos constituye en observadores diferentes. Nos encontramos siempre en un estado emocional particular el cual es compañero silencioso del lenguaje,

En la gráfica continua observamos en un 29,4% de los docentes *algunas veces* y el 25,4% *nunca* hablan desde las emociones, estos resultados muestran la poca conciencia que tienen los docentes de la importancia del espacio emocional necesarios para crear conversaciones efectivas con los estudiantes y a su vez espacios de aprendizaje, pero además ello refleja como la cultura donde están imbuidos los hace ser de esta manera y no de la deseada para ganar convivencia.



Gráfica 5: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *hablar desde las emociones* de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.

Cuadro 17

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *percepción propia del habla* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Percepción propia del habla	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Hasta la fecha, mis técnicas de comunicación personal con los estudiantes son la clave de mi éxito.	6	37	27	42	31	41	30	15	11
Comprendo la importancia que tiene el dominio de mí mismo en la comunicación con mis estudiante y siempre lo práctico.	9	75	56	48	36	9	6,7	3	2,2
Interactúo bien con mis estudiantes porque les hablo con todos los elementos implicados.	10	32	24	32	24	41	30	30	22
Doy inconscientemente a los estudiantes, claves ocultas en mi conversación.	21	11	8,1	76	56	32	24	16	12
El control que ejerzo sobre lo que digo a los estudiantes es algo que sale naturalmente de mí.	23	54	40	50	37	25	19	6	4,4
Media			31		36,7		21,9		10,4

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se muestra el indicador “percepción propia del habla” que tienen los docentes encuestados, en detalle describiremos cinco ítems que acompañan a la investigación. En el **ítem 6**, el 31% y 30% respectivamente *casi siempre* y *algunas veces* manifestaron que hasta la fecha, las técnicas de comunicación personal con los estudiantes son la clave del éxito; a su vez, el 22% respondió *siempre* y el 11% *nunca*.

En contraste con el **ítem 9**, donde respondieron en un 56% *siempre* y 36% *casi siempre* comprenden la importancia que tiene el dominio de sí mismo en la

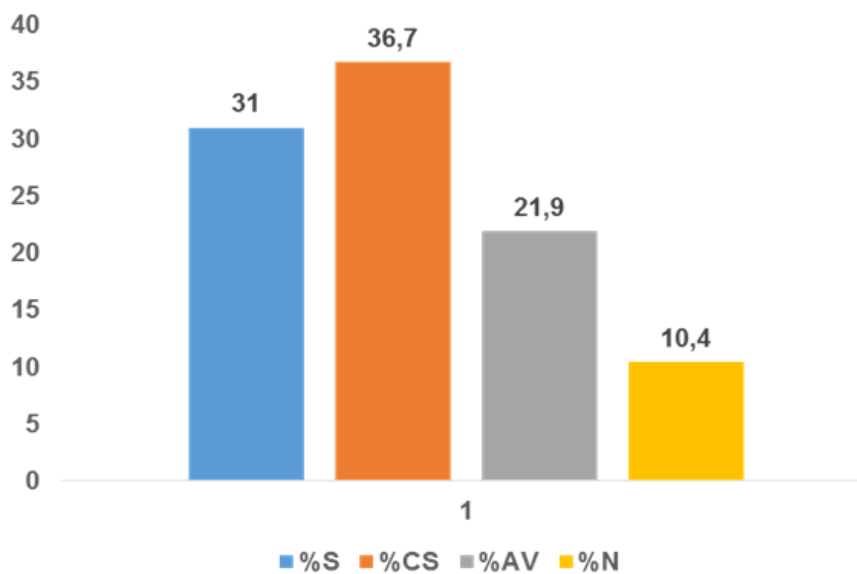
comunicación con los estudiantes y siempre lo practican a diferencia del 6,7% que respondió *algunas veces* y el 2,2% *nunca*. En el **ítem 10**, interactúan bien con los estudiantes porque les hablan con todos los elementos implicados el 30% *algunas veces*, 24% *casi nunca*, 24% *siempre* y 22% *nunca*.

El **ítem 21** los docentes indicaron en un 56% y 24% *casi siempre* y *algunas veces* respectivamente, que dan inconscientemente a los estudiantes, claves ocultas en su conversación, y el 11% señalaron *siempre* y el 12% *nunca*. En el **ítem 23** los encuestados señalan en un 40% *siempre* y 37% *casi siempre* que el control que ejercen sobre lo que dicen a los estudiantes es algo que sale naturalmente de ellos a diferencia del 19% que respondió *algunas veces* y el 4,4% *nunca*.

Este indicador de “percepción propia del habla” es la base de esta investigación, partiendo de la premisa que somos seres lingüísticos y cuando hablamos actuamos, si queremos hacer procesos de cambios y transformación se tiene que iniciar observando la forma en cómo se comunican y relacionan con los otros para comenzar con el proceso.

A su vez, Echeverría (2014) plantea en su modelo OSAR que la competencia de observarse a sí mismo es lo central para iniciar la transformación. Si los docentes son capaces de observarse a sí mismo, distinguir la manera de conversar y hacer una declaración de transformación para lograr efectividad en la comunicación con los estudiantes y comunidad educativa, lograremos en un futuro a mediano plazo un nuevo sistema educativo.

En la gráfica siguiente se observa como 36,7% de los docentes responden que *casi siempre* tienen percepción propia de su forma de hablar, esto es interesante que ya cada uno de los docentes es responsable de su forma de hablar y relacionarse con los otros, por ello la importancia de trabajar desde el Ser, aunque eso no quiera decir que esa forma de hablar les dé a ellos intencionalidad y gesto para ocasionar en el estudiante el aprendizaje.



Gráfica 6: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *percepción propia del habla* de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.

Para Maturana (2010) educar es convivir con otro en un proceso continuo que dura toda la vida, lo cual implica necesariamente poseer competencias comunicacionales en todos los sentidos. Según como vivimos, hablamos y este lenguaje facilita el educamos. Para educar hay que vivir lo que educamos. Y no sólo basta hacerlo con afecto, sino educar al afecto porque las emociones también se aprenden. De allí que educar al afecto pase por un proceso de *Coaching* en el

cual el docente se dé cuenta de sus puntos de mejora En la actualidad, la tragedia de los estudiantes es que empiezan a vivir en un mundo que al poco andar le niega desde el lenguaje, las emociones y el cuerpo los valores que se les enseñó.

Cuadro 18

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *hablo desde la verdad* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Hablo desde la verdad	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando hablo con los estudiante lo hago desde mi verdad	8	43	32	35	26	31	23	26	19
En conversaciones con los estudiantes sé por qué digo ciertas cosas.	26	55	41	61	45	12	8,9	7	5,2
Soy eficaz persuadiendo a los estudiantes hacia la comprensión de mi punto de vista para que hagan lo que yo creo	31	29	21	55	41	35	26	16	12
Media			31,4		37,3		19,3		12

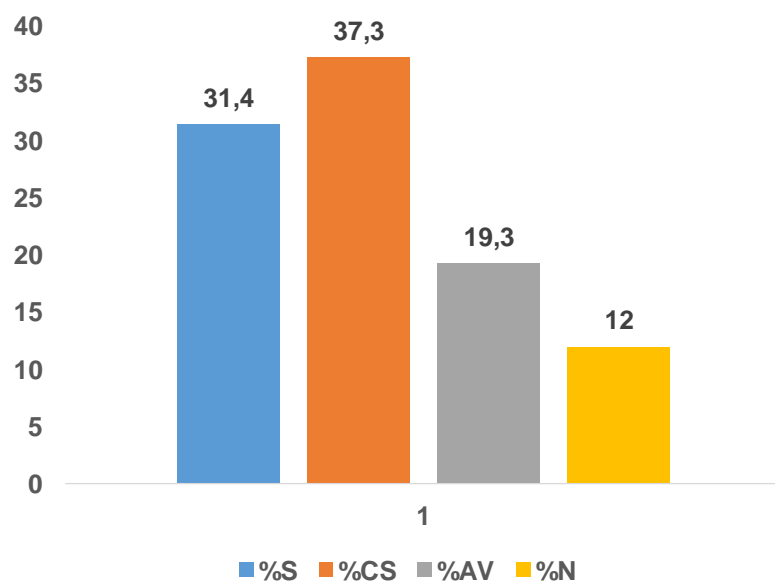
Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 18, se trabajó el indicador “hablo desde la verdad”, para ello referiremos tres ítems, el primero de ellos es el ítem 8, donde un 32% respondió *siempre*, 26% *casi siempre* que cuando hablan con los estudiantes lo hacen desde su verdad, a diferencia del 23% que indicio que *algunas veces* y 19% *nunca*.

En el ítem 26, los encuestados manifestaron en un 45% que *casi siempre* y 41% *siempre* en conversaciones con los estudiantes saben porque dicen ciertas cosas. A diferencia del ítem 31, donde expresaron en un 41% *casi siempre*, 26% *algunas veces* y 21% *siempre* son eficaces persuadiendo a los estudiantes hacia la

comprensión de su punto de vista para que hagan lo que creen; a diferencia del 12% que respondió nunca.

En la gráfica siguiente distinguimos en un 37,3% que *casi siempre* los docentes hablan desde la verdad. Y para Echeverría (2005), la verdad es relativa, cada uno de nosotros tiene su verdad según el observador que es. La verdad no es un supuesto que se pueda trabajar de forma objetiva ya que cada observador tiene su propia verdad de la situación, acontecimientos o hechos. Lo importante para el docente, dentro de su acción educativa es que tiene que distinguir que cada observador (estudiante, miembro de la comunidad escolar, etc), tiene su propia verdad y para un mejor ejercicio de su práctica docente debe saber discernir u realidad, las afirmaciones, declaraciones y juicios.



Gráfica 7: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *hablo desde la verdad* de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.

Cuadro 19

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *hablo desde los juicios* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Hablo desde el juicio	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Al conversar con mis estudiantes hago prevalecer mi opinión por encima de la de ellos	7	28	21	59	44	32	24	16	12
Creo que la filtración de información en mi escuela es grave y negativa para los estudiantes.	20	43	32	24	18	39	29	29	21
A pesar de que me gustaría expresar sinceridad con los estudiantes, dejo que mis juicios hablen por mí.	32	21	16	27	20	36	27	51	38
Media			22,7		27,2		26,4		23,7

Fuente: de la investigadora (2014).

En el cuadro anterior, se muestra el indicador “hablo desde el juicio”, se puntualizaran tres *ítems*. En el **ítem 7** el 44% de los encuestados respondieron *casi siempre* y el 24% *algunas veces* y el 21% *siempre* al conversar con los estudiantes prevalece su opinión por encima de la de ellos a diferencia del 12% expresó *nunca*.

El **ítem 20** afirma que los docentes creen que la filtración de información en la escuela es grave y negativa para los estudiantes en un 32% expresaron *siempre* y 20 *algunas veces* y el 18% *casi siempre*, a diferencia del 21% respondió *nunca*. A su vez, el **ítem 32** señala que a pesar de que le gustaría expresar sinceridad con los estudiantes, deja que sus juicios hablen por él, indicando el 38% *nunca*, el 27%

algunas veces y el 27% *casi siempre*; en oposición al 16% que respondió *siempre*.

Si de manera general los docentes expresan en un 22,7% y 26,4% *casi siempre* y *algunas veces* los docentes hablan desde los juicios. El ser humano se constituye desde los juicios que emitimos, el lenguaje es acción y la si la acción esta impregnada de juicios entonces la acción es una deformación.

Llamamos juicios a aquellos actos de lenguaje a través de los cuales tomamos posición frente al acontecer. Con ellos calificamos a las personas, los objetos, las situaciones, son opiniones que se emiten desde el observador; revelando el observador que eres. Los juicios pueden ser fundados e infundados según su naturaleza.

Los docentes emiten muchos juicios de sus estudiantes y en algunos casos afectando la identidad de los mismos. La propuesta de Echeverría (2014), es que los juicios sean emitidos sobre las acciones del individuo, para poder identificar lo que se debería trabajar o aprender para ser mejor estudiante y/o persona. Es importante señalar que los juicios son una brújula hacia el futuro ya que emitimos un juicio de un acontecimiento del pasado, para tomar una decisión que nos transforme en el futuro.

Cuadro 20

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *el callar* de la dimensión *el hablar*, dentro de la variable *competencia conversacional*

Indicador: Callar	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
En muy pocas ocasiones hablo con mis estudiantes acerca de una información o la revelo si considero que puede ser delicada.	12	32	24	35	26	37	27	31	23
En conversaciones con los estudiantes puedo permanecer en silencio a propósito, pues ejerzo un excelente control sobre cada palabra que pronuncio.	13	32	24	44	33	50	37	9	6,7
Participo en altercados o discusiones con mis estudiantes.	22	19	14	53	39	47	35	16	12
En conversaciones escolares sé cuándo es mejor callar.	27	70	52	45	33	12	8,9	8	5,9
Media			20,5		32,6		33,1		13,8

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se describe el indicador el “callar” y se detalla en cuatro ítems. En el ítem 12 los encuestados respondieron 27% *algunas veces*, 26% *casi siempre* y 24% *siempre* a diferencia del 12% *nunca* señalando que en muy pocas ocasiones hablan con los estudiantes acerca de una información o la revelan si consideran que puede ser delicada.

En el **ítem 13** el 37% manifestó *algunas veces*, 33% *casi siempre*, 24% *siempre* en conversaciones con los estudiantes pueden permanecer en silencio a propósito, pues ejercen un excelente control sobre cada palabra que pronuncian a diferencia de un 12 % que respondió *nunca*.

A su vez, en el **ítem 22**, los docentes indicaron que el 39% *casi siempre*, el 35% *algunas veces* y 14% *siempre* participan en altercados o discusiones con los estudiantes, a oposición del 12% manifestó que *nunca*. A su vez, en el **ítem 27** el 52% expuso que *siempre* y el 33% *casi siempre* en conversaciones escolares saben cuándo es mejor hacer silencio, en oposición al 8,9% y 5,9% que respondieron *algunas veces* y *nunca* respectivamente.

La rutina del callar es relevante en el ejercicio de la acción educativa, ya que está asociado a lo que quieres decir, sin embargo no lo dices. El callar está asociado a la falta de confianza y al miedo en decir abiertamente la opinión que tiene sobre algún tema o situación.

Cuando en las Instituciones Educativas se opta por callar los juicios o situaciones, ellos no desaparecen, allí están; el otro aparentemente no los escucha, los siente pues ellos afectan el comportamiento y actitud de quién se los calla. El callar está asociado a la emocionalidad de miedo y desconfianza, y hasta que no se hable, estarán allí, y en un futuro se puede convertir en resentimiento o resignación afectando el desempeño laboral de los docentes, el proceso de aprendizaje de los estudiantes y el clima organizacional de la Institución educativa (Echeverría, 2014)

Cuadro 21

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *el silencio* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Silencio	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Al conversar con mis estudiantes suelo hacer silencio cuando no tengo nada que decir	14	28	21	36	27	47	35	24	18
Media			36,3		30		21,9		11,9

Fuente: de la investigadora (2014)

El cuadro 21 se refiere al indicador del “silencio” y observamos en el **ítem 14** que los docentes manifestaron en un 35% *algunas veces*, un 27% *casi siempre* y un 21% *siempre* al conversar con los estudiantes suelen hacer silencio cuando no tienen nada que decir a diferencia del 18% que respondió *nunca*. El silencio es un componente conversacional que te conecta contigo mismo y te permite estar en un espacio de centramiento y equilibrio desde tu Ser.

Es relevante para la investigación que la mayoría de los docentes callan en contraste a los que hacen silencio. El callar crea una estructura de coherencia inefectiva dentro de la Institución educativa. Es necesario diseñar espacios de confianza para que los docentes sientan que pueden decir lo que necesiten o quieran sin que reciban recriminación o consecuencias negativas, las Instituciones educativas que aprendan a trabajar desde el silencio y a disminuir el callar tendrán un clima organizacional de confianza, efectividad y productividad en términos de aprendizaje.

Cuadro 22

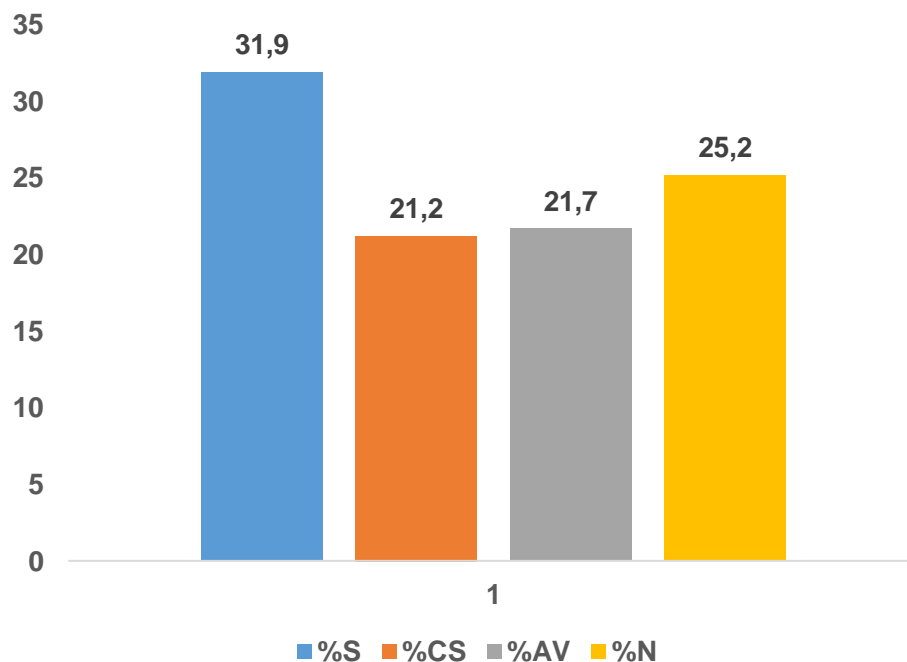
Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *confianza en el hablar* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Confianza en el hablar	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Confío en la información que dan mis estudiantes.	17	8	5,9	24	18	53	39	50	37
Soy capaz de guardar un secreto de mis estudiantes.	18	87	64	28	21	9	6,7	11	8,1
En conversaciones escolares me cuesta mucho trabajo guardar para mí cierta información importante que se me confía.	28	34	25	34	25	26	19	41	30
Media			31,9		21,2		21,7		25,2

Fuente: de la investigadora (2014)

El cuadro anterior explica el indicador “confianza en el hablar”, y se describen en tres ítems. En el **ítem 17** el 39% de los docentes expresaron que *algunas veces* y el 37% *nunca* confían en la información que dan los estudiantes; en oposición al 5,9% que respondieron *siempre* y el 18% *casi siempre*. A su vez, el **ítem 18**, el 64% de los docentes manifestaron que *siempre* y 21% *casi siempre* son capaces de guardar un secreto de los estudiantes, a diferencia del 6,7% que respondieron *algunas veces* y 8,1% *nunca*. Y en el **ítem 28** el 30% de los docentes contestaron que *nunca* en conversaciones escolares les cuesta mucho trabajo guardar cierta información importante que se les confía, en contraste al 25% que respondió *siempre* y a su vez el 25% indicó *casi siempre*.

En la siguiente grafica es relevante observar que el 31,9% de los docentes aplican la confianza en el hablar, es importante señalar que la confianza es un juicio que se fundamenta desde la sinceridad, responsabilidad y competencia.



Gráfica 8: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *confianza en el hablar* de la dimensión escuchar dentro de la variable competencias conversacionales.

Las conversaciones y los espacios de aprendizaje basados en la confianza, tienen como resultado la construcción tanto de aprendizaje como de una relación sólida con quien estamos conversando, iremos expandiendo el trasfondo de inquietudes compartido con el otro y tejiendo el tipo de relación que podremos desarrollar en el futuro; de acuerdo a como se comporten y relacionen los docentes con sus estudiantes, serán capaces de acrecentar o disminuir la confianza de ellos y la que los tengan tanto del docente como del propio estudiante. La confianza permite desarrollarnos como seres humanos, equivocándonos desde la tranquilidad y aprender. Desde la confianza la relación docente estudiante se consolida en el

dominio personal y escolar, a la par de tener instituciones que trabajen desde la confianza para lograr una mayor productividad y crecimiento.

Cuadro 23

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *disposición al hablar* de la dimensión el hablar, dentro de la variable competencia conversacional

Indicador: Disposición al hablar	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Siento que me comporto muy bien en la mayoría de las conversaciones con los estudiantes.	24	11	8,1	69	51	51	38	4	3
Sé cuándo debo terminar la conversación con los estudiantes.	30	67	50	49	36	12	8,9	7	5,2
Media			29		44		23		4,1

Fuente: de la investigadora (2014)

El cuadro 24 representa el indicador “disposición al hablar”, para mostrarlo desarrollaremos dos ítems. En el **ítem 24** los docentes respondieron, en un 51% *casi siempre*, el 38% *algunas veces* y el 8,1% *siempre* sienten que se comportan muy bien en la mayoría de las conversaciones con los estudiantes en oposición al 3% que respondió *nunca*. A su vez en el **ítem 30** los encuestados expresaron en un 50% *siempre* y 36% *casi siempre* saben cuándo deben terminar la conversación con los estudiantes.

Esto contribuye al desarrollo de los procesos conversacionales. De esta forma todos los profesionales implicados en una praxis pedagógica con sentido y sensibilidad al escuchar sus quejas acerca de la forma como aprenden y escuchan los niños y jóvenes, evidencian una merma grave de sus destrezas y habilidades

para comunicarse, utilizar correctamente los códigos, dominar con propiedad el vocabulario, presentando serias restricciones sintácticas, incoherencia en la elaboración de textos y dificultades en la comprensión de los mismos y si ellos docentes también presentan estas restricciones, estamos en presencia de una pedagogía que no se comunica, más bien solo emite palabras con contenido teórico pero no humano

Variable Corporalidad

Cuadro 24

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante los indicadores ceño fruncido, levantar las cejas, sonrisa (ojos y boca), apretar la boca, mirada perdida, empatía de la dimensión *gestos faciales*, dentro de la variable corporalidad.

Indicadores: ceño fruncido, levantar las cejas, sonrisa (ojos y boca), apretar la boca, mirada perdida, empatía	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando un estudiante te hace una pregunta tiendes a fruncir el ceño.	1	5	3,7	12	8,9	65	48	53	39
Cuando un estudiante te plantea una interrogante levantas las cejas.	2	7	5,2	10	7,4	82	61	36	27
Los ojos y la boca sonríen cuando estas escuchando a un estudiante.	4	47	35	53	39	25	19	10	7,4
Aprietas la boca cuando estas conversando.	5	5	3,7	3	2,2	104	77	23	17
Tu mirada está perdida cuando te hablan.	6	4	3	4	3	16	12	11 1	82
Tu gesto es empático cuando conversas con un estudiante.	33	37	27	63	47	13	9,6	22	16
Media			13		17,9		37,7		31,5

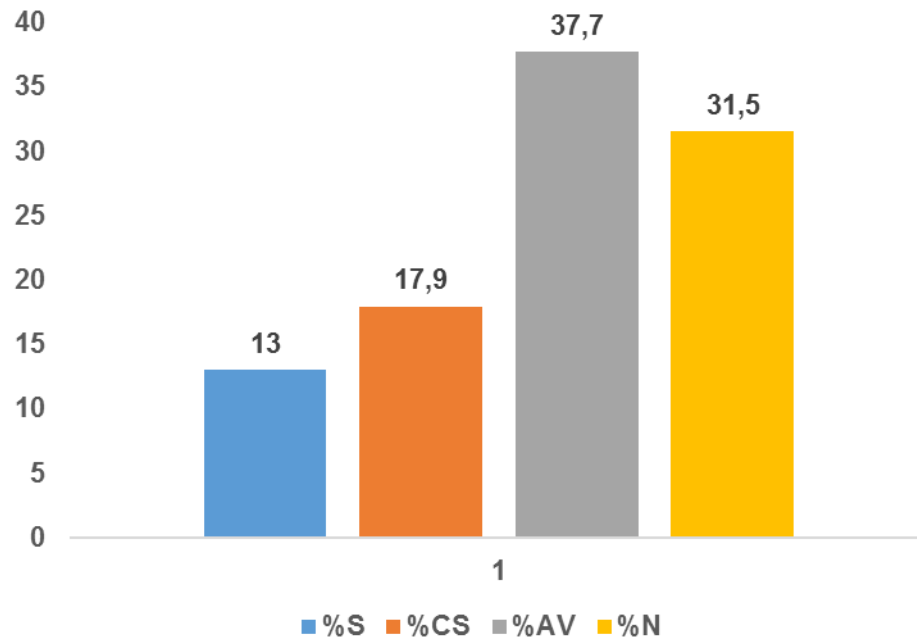
Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 25 se fundamentó la dimensión de “gestos faciales” a través de seis ítems. En el **ítem 1** los docentes respondieron 48% *algunas veces* y 39% *nunca* cuando un estudiante le hace una pregunta tienden a fruncir el ceño en oposición a un 8,9% que indicaron *casi siempre* y el 3,7% *siempre*. En el **ítem 2** expresaron en un 61% *algunas veces* y 27% *nunca* cuando un estudiante le plantea una interrogante levantan las cejas en contraste con el 7,4% que respondió *casi siempre* y el 5,2% *siempre*.

A su vez en el **ítem 4**, el 35% manifestó *siempre* y el 39% *casi siempre* los ojos y la boca sonríen cuando están escuchando a los estudiante a diferencia del 19% que respondieron *algunas veces* y el 7,4% *nunca*. En el **ítem 5** los docentes respondieron en un 77% *algunas veces* y 17% *nunca* aprietan la boca cuando están conversando a diferencia del 3,7% respondió *siempre* y 2,2% *casi siempre*. A su vez, en el **ítem 6** los encuestados respondieron 82% *nunca* la mirada esta pérdida cuando le hablan; y en el **ítem 33** el 47% respondió *casi siempre* y el 27% *siempre* el gesto es empático cuando conversan con los estudiantes, en oposición al 16% que respondió *nunca*.

En la gráfica siguiente se distingue que la media de lo que respondió los docentes encuestados reconocen en un 37,7% que *algunas veces* se comunican con gestos faciales. La corporalidad se refiere al comportamiento físico del docente en cuanto a su postura corporal o parada tanto en el aula como en el resto del sistema educativo. A su vez, la forma en que como ocupa el espacio en la comunidad educativa y en cómo se comunica y relaciona con los estudiantes y comunidad escolar no posee para ello preminencia en su

corporalidad, llegando incluso a no entender el porqué de las miradas molestas del colectivo escolar.



Gráfica 9: Representación de las frecuencias de opinión sobre la dimensión gestos faciales, dentro de la variable corporalidad

En consecuencia los gestos, marcan importantes diferencias entre docentes con un observador activo de su corporalidad y otro que no lo hace, al momento de comunicarse con los estudiantes y favorecer el aprendizaje, entonces “La corporalidad define un tipo de presencia del individuo en su entorno, en su mundo”. (Echeverría, 2010).

Cuadro 25

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador dirigir la mirada, impaciencia (movimiento repetido), movimiento aceptación, cerrado a conversar, movimiento de poder, centrado, cuerpo en forma de jarra, desafiante, inseguridad de la dimensión *movimiento de cuerpo*, dentro de la variable corporalidad

Indicadores: Dirigir la mirada, impaciencia (movimiento repetido), movimiento aceptación, cerrado a conversar, movimiento de poder, centrado, cuerpo en forma de jarra, desafiante, inseguridad	Resultados Encuestas									
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N	
Diriges tu mirada hacia al estudiante cuando conversas con él o ella	3	80	59	50	37	2	1,5	3	2,2	
Cuando estas en la conversación haces algún movimiento repetitivo con alguna parte de tu cuerpo como muestra de impaciencia	9	4	3	8	5,9	75	56	48	36	
Realizas movimiento de aceptación con tus manos y cabeza cuando hablas	7	56	41	43	32	18	13	18	13	
En el aula estas dando clase con los brazos cruzados, cerrada a la conversación	11	5	3,7	2	1,5	78	58	50	37	
Cuando estás dando respuesta en una conversación, muestra tu poder con energía punzante de los brazos	12	15	11	28	21	35	26	57	42	
Al momento de dar clases tienes una postura erguida, con el cuerpo firme y equilibrado	13	36	27	46	34	28	21	25	19	
Colocas las manos en forma de jarra cuando estas conversando con los estudiantes	14	13	9,6	27	20	43	32	52	39	
Tu postura de dar clase es con el pecho hacia afuera, el mentón hacia arriba en una postura desafiante	16	22	16	25	19	30	22	58	43	
Cuando estás hablando de pie, cruzas las piernas	18	3	2,2	3	2,2	22	16	107	79	
Media			19,3		19,1		27,2		34,4	

Fuente: de la investigadora (2014)

El cuadro 26 se refiere a dimensión “movimiento del cuerpo” para profundizar, se detallan nueve ítems que lo sustentan. En el **ítem 3** los docentes

respondieron 59% *siempre* y 37% *casi siempre* dirigen la mirada hacia al estudiante cuando conversan con él o ella; a su vez en el **ítem 9** expresaron 56% *algunas veces* y 36% *nunca* cuando el docente está en la conversación hace algún movimiento repetitivo con alguna parte del cuerpo como muestra de impaciencia. En el **ítem 7** indicaron en un 41% *siempre* y 32% *casi siempre*, realizan movimiento de aceptación con tus manos y cabeza cuando hablas.

A su vez en el **ítem 11** el 58% indico que *algunas veces* en el aula están dando clase con los brazos cruzados, en el **ítem 12** el 42% revelo que *nunca* y 26% *algunas veces* cuando están dando respuesta en una conversación, muestra el poder con la energía punzante de los brazos. En el **ítem 13**, los docentes revelaron en 34% *casi siempre* y 27% *siempre* al momento de dar clases tiene una postura erguida, con el cuerpo firme y equilibrado.

En el **ítem 14** el 39% respondió que *nunca* colocan las manos en forma de jarra cuando están conversando con los estudiantes y el 32% *algunas veces*. En el **ítem 16** los encuestados respondieron en un 43% *nunca* y 22% *algunas veces* la postura de dar clase es con el pecho hacia afuera, el mentón hacia arriba en una postura desafiante. A su vez, en el **ítem 18** los docentes respondieron en un 79% *nunca* y 16% *algunas veces* cuando hablo de pie cruzan las piernas.

La dimensión “movimiento de cuerpo” hace referencia principalmente a la presencia del docente en el aula y a como su cuerpo se comunica y relaciona con los estudiantes o comunidad educativa. Lo que expresa el movimiento corporal está relacionado a lo que pueda estar sintiendo emocionalmente el docente, sin el

saberlo porque no se da cuenta, o a la conversación privada que tiene consigo mismo. Se puede deducir que el tipo de postura corporal está asociada a la emocionalidad que sientas, como define la propuesta de coherencia cuerpo-emoción en ontología del lenguaje.

Cuadro 26

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *basta* de la dimensión movimiento de cuerpo, dentro de la variable corporalidad

Indicador: Basta	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando estás hablando con una persona, realizas un movimiento cortante con la mano indicando un “basta”	10	6	4,4	4	3	39	29	86	64
En la conversación con tus estudiantes realizas con la mano un gesto que intenta mostrar la necesidad de detenerla	23	9	6,7	11	8,1	51	38	64	47
Media			5,6		5,6		33,2		55,6

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 27 se describe el indicador “basta”, detallándolo con dos ítems. En el **ítem 10** los docentes respondieron en un 64% *nunca* y 29% *algunas veces* cuando están hablando con una persona, realizan un movimiento cortante con la mano indicando un “basta”, en contraste al 4,4% que respondió *siempre*.

A su vez, en el **ítem 23** expresaron en un 47% *nunca* y 38% *algunas veces* en la conversación con tus estudiantes realizan con la mano un gesto que intenta mostrar la necesidad de detenerla.

La postura corporal *del basta* es intimidatoria para el estudiante en un proceso de aprendizaje, ya que los estudiantes al escuchar, distinguir y observar esa postura deciden retraerse evitando la comunicación y forma de relacionarse efectivamente, favoreciendo poco el proceso de aprendizaje. A su vez, la postura *del basta* está asociada a la autoridad en el aula y al establecimiento de límites disciplinarios. Lo positivo es que el docente puede canalizar y distinguir su propio *basta* corporal con el fin de relacionarse de una forma respetuosa y consiente con algunos miembros de la comunidad educativa, y con ello evitar el ahogo de la praxis educativa excesivamente normada.

Cuadro 27

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *acompañamiento* de la dimensión movimiento de cuerpo, dentro de la variable corporalidad

Indicador: Acompañamiento	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando estas conversando con los estudiantes acompañas con tu movimiento la palabra	15	37	27	36	27	39	29	23	17
Acompañas con tu gesto la conversación que estas teniendo con el estudiante	19	38	28	35	26	36	27	26	19
Media			27,8		26,3		27,8		18,1

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se muestra el indicador “acompañamiento” representado con dos ítems. En el **ítem 15** los encuestados respondieron 29% *algunas veces*, 27% *casi siempre* y 27% *siempre* cuando están conversando con los estudiantes acompañan con un movimiento la palabra a diferencia del 17% que indico *nunca*. A su vez, en el **ítem 19** expresaron 28% *siempre*, 27% *algunas veces*

y 26% *casi siempre* los docentes acompañan con un gesto la conversación que están teniendo con el estudiante.

El acompañamiento, se relaciona con la forma de comunicarnos y conectarnos con el otro por medio de una imitación de postura corporal a causa de una sintonía que se generó. Esto ocurre cuando el docente se adapta a los gestos, las posturas y los ritmos del estudiante, prácticamente refleja y mostrando así un cierto grado de sincronía.

Cuando un docente acompaña de forma consiente una conversación con el estudiante o guía un proceso de aprendizaje, el docente comprende mejor la realidad del otro, se conecta rápidamente, puede comunicarse y relacionarse en su mismo lenguaje, generando espacios de confianza. El acompañamiento corporal se inicia a través de los movimientos, postura, gestos, respiración (profundidad y ritmo) y, tono de voz. El acompañamiento es un excelente recurso para utilizarlo en el aula con los estudiantes y generando procesos de aprendizaje.

Cuadro 28

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *confianza* de la dimensión movimiento de cuerpo, dentro de la variable corporalidad

Indicador: confianza	Resultados Encuestas									
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N	
Tu cuerpo expresa confianza al estudiante para abrirse al aprendizaje	31	26	19	47	35	36	27	26	19	
Colocas la mano en la barbilla cuando escuchas atentamente un planteamiento de tus estudiantes	32	21	16	28	21	55	41	31	23	
Media			17,4		27,8		33,7		21,1	

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 29 se puntualiza el indicador de “confianza” en la dimensión movimiento del cuerpo, detallando dos ítems. En el ítem 31 los docentes respondieron en un 35% *casi siempre* y 27% *algunas veces* el cuerpo expresa confianza al estudiante para abrirse al aprendizaje. A su vez, el 41% y 23% respondieron respectivamente *algunas veces* y *nunca* colocan la mano en la barbilla cuando escuchan atentamente un planteamiento de los estudiantes.

La confianza es una de las emociones más importantes para lograr el aprendizaje, se basa en un trasfondo de creencias que poseen las personas y les faculta para lograr un resultado o actuar de una forma adecuada en alguna situación particular. Esta se fundamenta en las acciones del pasado, y es un juicio que se fundamenta en la sinceridad. Los docentes deben generar espacios de confianza en el aula y la comunidad escolar; impulsando al estudiante al logro de sus metas, favoreciendo el proceso de comunicación y relación para lograr aprendizaje.

Cuadro 29

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *gritar, suavidad, rigidez* de la dimensión tono de voz, dentro de la variable corporalidad

Indicador: Gritar, suavidad, rigidez	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Gritas cuando estas en el aula dando clases	8	5	3,7	14	10	65	48	51	38
El tono de tu voz es suave cuando estas en la clase	24	33	24	42	31	45	33	15	11
Tu cuerpo esta rígido al momento de dar clases	25	19	14	22	16	40	30	54	40
Media			14,1		19,3		37		29,6

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 30 se representa la dimensión de “tono de voz” en tres ítems. En el **ítem 8** el 48% y 38% *algunas veces* y *nunca* respectivamente manifestaron que gritan cuando están en el aula dando clases.

A su vez, en el **ítem 24** respondieron en un 33% *algunas veces* que el tono de voz es suave cuando están en la clase. Y en el **ítems 25** indicaron en un 40% *nunca* y 30% *algunas veces* el cuerpo esta rígido al momento de dar clases.

El tono de voz es uno de los primeros contactos que tiene el docente con sus estudiantes y la comunidad escolar. Al hablar se debe tener un tono de voz natural y pausada, bastante alto para poder ser escuchado pero sin gritar ya que gritar al hablar y emplear un tono de voz tan alto, da lugar a expresiones emocionales no observadas como el miedo frente al otro o la rabia de tener que estar frente a una situación no deseada, lo cual valida la coherencia entre cuerpo, emoción y lenguaje.

El tono de voz debe ser firme, suave y agradable y que no tenga dureza, aspereza o altivez. El primer recurso de los docente es su voz, de allí el cuidado necesaria para conservarla.

La simplicidad, como lo dice la perspectiva freireniana, hace inteligible al mundo y la inteligibilidad del mundo trae consigo la posibilidad de comunicar esa misma inteligibilidad, por ende y gracias a ello tenemos la posibilidad de ser seres sociales, culturales, históricos y comunicativos; razón por la cual el quiebre de la relación dialógica en el comunicar docente-estudiante es un principio de acción

docente capaz de mover al mundo desde la coherencia cuerpo, lenguaje y emociones.

Cuadro 30

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador desinterés, indiferencia, compasión, motivación, parada firme, confianza coherencia: cuerpo-habla-emoción, cansancio, hiperactividad, forma de prestar atención de la dimensión *desplazamiento*, dentro de la variable corporalidad.

Indicador: desinterés, indiferencia, compasión, motivación, parada firme, confianza coherencia: cuerpo-habla-emoción, cansancio, hiperactividad, forma de prestar atención	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
En tu movilidad en el aula tienes el pecho hundido, la mirada hacia abajo	17	2	1,5	3	2,2	8	5,9	122	90
Cuando te desplazas en el aula, colocas tus manos hacia atrás	20	14	10	15	11	55	41	51	38
Cuando quieres calmar a un(a) estudiante lo tocas con un movimiento de tus manos hacia abajo	21	36	27	32	24	45	33	22	16
Cuando quieres motivar a tus estudiantes, das orientaciones acompañadas con movimientos de tus manos hacia arriba	22	40	30	36	27	38	28	21	16
Cuando te desplazas en el aula tu pisada es firme	29	45	33	33	24	32	24	25	19
Expresas con tu cuerpo lo que quieres decir	26	48	36	48	36	29	21	10	7,4
Te sientes cansado(a) al salir de clase	27	14	10	31	23	73	54	17	13
Al terminar una clase, sientes hiperactividad	28	14	10	12	8,9	45	33	64	47
Cuando un estudiante está hablando, miras para el otro lado	30	11	8,1	5	3,7	15	11	104	77
Media			18,4		17,7		28		35,9

Fuente: de la investigadora (2014)

El cuadro anterior muestra la dimensión “desplazamiento” detallada en nueve ítems. En el **ítem 17**, los docentes encuestados respondieron 90% que *nunca* en la movilidad en el aula tienen el pecho hundido y la mirada hacia abajo; a diferencia del 1,5% que respondió *siempre*. En el **Ítem 20** expresaron en un 41% *algunas veces* cuando se desplazan en el aula, colocan las manos hacia atrás. A su vez, en el **ítem 21** el 33% indico que *algunas veces* cuando quieres calmar a un(a) estudiante lo tocas con un movimiento de las manos hacia abajo.

En el **Ítems 22** el 30% respondió *siempre* cuando quieres motivar a tus estudiantes, das orientaciones acompañadas con movimientos de las manos hacia arriba, en el **ítem 29** de los encuestados manifestaron en un 33% *siempre*, que cuando se desplazan en el aula la pisada es firme. En el **ítem 26** los docentes respondieron 36% y 36% *siempre* y *casi siempre* expresan con su cuerpo lo que quieren decir.

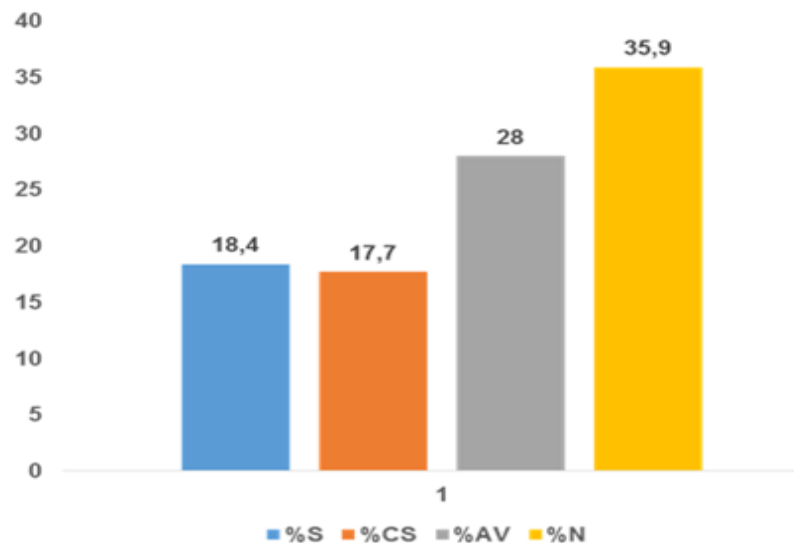
A su vez, en el **ítem 27** se le pregunta a los encuestados si se sienten cansado(a) al salir de clase y el 54% respondió *algunas veces*. También, en el **ítem 28**, el 47% expreso *nunca*, sienten hiperactividad al terminar una clase, y en el **ítem 30** el 77% indico que *nunca* cuando un estudiante está hablando, mira para el otro lado.

Para reconocer el desplazamiento corporal del docente en el aula, este debe estar atento, el cuerpo centrado y con la tensión necesaria para mantener la atención. El cuerpo debe mostrar apertura al otro y capacidad para acompañarlo.

Muchas veces un movimiento sigue al otro; abriéndose a su propia corporalidad y posturas logrando una posibilidad de conexión.

Las particulares maneras de caminar, la manera de mover las manos, de sentarse o de ponerse de pie; el ritmo del caminar, la postura en el aula, en el saludo, son indicadores de aspectos de la individualidad del docente que marcan pauta en la forma de conducirse los alumnos y esta también es una forma de aprendizaje.

En la siguiente grafica podemos observar que los docentes expresaron en un 35,9% que *nunca* y 28% *algunas veces* se hacen cargo del desplazamiento de su cuerpo y del impacto que tiene sobre la comunicación, forma de relacionarme y el aprendizaje del otro.



Gráfica 10: Representaciones de las frecuencias de opinión ante el indicador desinterés, indiferencia, compasión, motivación, parada firme, confianza coherencia: cuerpo-habla-emoción, cansancio, hiperactividad, forma de prestar atención de la dimensión *desplazamiento*, dentro de la variable corporalidad.

Variable Emocionalidad

Cuadro 31

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *miedo* de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Miedo	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
En la interacción educativa con los estudiantes, compensas con tu actitud tus miedos internos	1	14	10	22	16	63	47	36	27
Tus miedos no permiten enseñar a los estudiantes aquellos contenidos de tu poco dominio	2	2	1,5	7	5,2	98	73	28	21
Media			5,9		10,7		59,6		23,8

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 32 se describe el indicador del “miedo” de la dimensión emociones, para ello se puntualizan dos ítems. En el **ítem 1** los docentes encuestados afirman en un 47% que *algunas veces* y 27% *nunca* en la interacción educativa con los estudiantes compensan con actitud miedos internos. A su vez, el 73% respondió *algunas veces* y 21% *nunca* los miedos no permiten enseñar a los estudiantes aquellos contenidos de poco dominio por parte del docente.

El miedo es una emoción paralizante ante una situación y además puede ser vista como un obstáculo al aprendizaje. Hay un miedo que es hacia la falta de respeto del estudiante asociado a la indignidad (Echeverría, 2010), siendo estas la reacción emocional que pueda sentir el estudiante ya sea por algún maltrato verbal, abuso por parte del docente. También, nos refiere al miedo asociado a un vacío, desconocimiento de una situación o a un nuevo riesgo que tiene que realizar para aprender o pasar una actividad educativa.

La emoción del miedo inculcada por algunos docentes, a través de la amenaza, la descalificación y la ofensa en el aula no favorece al proceso de aprendizaje, hace que surjan la inseguridad y la desconfianza, más aun limita al estudiante en su proceso personal.

Cuadro 32

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *amor* de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Amor	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Las actividades que planificas para tus estudiantes provienen del amor que sientes por tu labor como docente	3	102	76	23	17	6	4,4	4	3
El amor es una emoción que te motiva al trabajo colaborativo con tus estudiantes	4	108	80	17	13	6	4,4	4	3
Media			77,8		14,8		4,4		3

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 33 se muestra el indicador “amor” dentro de la dimensión de emociones, para ello se detalla dos ítems, en el **ítem 3** los docentes respondieron un 76% *siempre* y 17% *casi siempre* las actividades que planifican para los estudiantes provienen del amor que sientes por la labor como docente en oposición al 4,4% que respondieron *algunas veces* y 3% *nunca*. A su vez, los encuestados expresaron en el **ítem 4** expresaron en un 80% *siempre* y 13% *casi siempre* el amor es una emoción que te motiva al trabajo colaborativo con los estudiantes.

Para H. Maturana (2010) el amor es reconocernos como seres amorosos aceptando la totalidad del otro. Es aceptar al otro como un legítimo otro en la diferencia, en el respeto mutuo. Sólo la aceptación del Ser le devuelve el sentido a la vida y al hacer. El amor consiste, en crear espacios en los cuales los estudiantes, surjan como un legítimo otro, siendo ellos mismo en la convivencia. A su vez, el amor es una emoción de plenitud, felicidad y seguridad.

Si los docentes tienen una postura emocional desde el amor con su profesión y hacia los alumnos se estaría trabajando bajo un prototipo ideal de la educación, donde el pilar emocional es el amor y tanto los docentes, estudiantes y comunidad educativa se sentirían seguros y confiados para construir futuro.

Cuadro 33

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *rabia* de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Rabia	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Gritas en el aula, cuando no puedes controlar la disciplina	5	7	5,2	42	31	69	51	17	13
Muestras rabia en el aula, cuando no puedes controlar alguna situación	6	4	3	76	56	51	38	4	3
Cuando un(a) estudiante muestra indiferencia a tu solicitud, lo tratas desde la rabia	7	4	3	44	33	44	33	43	32
Media			3,7		40		40,5		15,8

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se referencia el indicador de la “rabia” y se describe con tres ítems. En el **ítem 5** los docentes encuestados respondieron 51% *algunas*

veces y 31% *casi siempre* gritan en el aula cuando no pueden controlar la disciplina. A su vez, en el **ítem 6** los docentes indicaron en un 56% *casi siempre* y 38% *algunas veces* muestran rabia en el aula, cuando no pueden controlar alguna situación. Y el **ítem 7** señala que cuando un(a) estudiante muestra indiferencia a una solicitud, el docente lo trata desde la rabia, respondieron 33% *casi siempre*, 33% *algunas veces* y 32% *nunca*.

La rabia es la emoción pasional y propia de los seres humanos. La rabia se genera desde el control, ya sea físico (cuando te limitan desde tu espacio corporal) o psicológico (se manifiesta mediante las reglas, las normas o nuestras propias limitaciones); también, la rabia se activa por la frustración que produce alguna conducta o situación que interrumpe el logro de un resultado: además el ser herido o engañado traicionando el espacio de confianza también activa la rabia (Echeverría, 2014).

Es relevante observar, que la media de las respuestas en esta investigación al posicionarse en 40,5% de las respuestas en *algunas veces* y el 40% *siempre* los docentes se relacionan desde la rabia con los estudiantes. Desde el ámbito educativo los docentes deben crear espacios de aprendizaje basada en la confianza y que facilite el logro de los objetivos de los estudiantes y en el ámbito personal, las instituciones educativas y comunidad escolar deben trabajar de la mano con los docentes sobre la importancia del manejo de las emociones individuales de ellos mismos.

La rabia como emoción inhibe el aprendizaje pues en una situación de esta emocionalidad devienen sentimientos negativos que no concuerdan con el acto amoroso que es el aprender, además de bloquear la inteligibilidad que facilita la comprensión dialógica entre docente y alumno como primer eslabón de confianza del acto de enseñanza-aprendizaje.

Cuadro 34

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *tristeza* de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Tristeza	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Lloras en soledad, por situaciones que ocurren en el aula	8	6	4,4	35	26	89	66	5	3,7
La melancolía es una emoción que predomina en el aula, durante el proceso de aprendizaje	9	8	5,9	6	4,4	40	30	81	60
Media			5,2		15,2		47,8		31,8

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 35 se especifica el indicador “tristeza” y se describe en dos ítems. En el **ítem 8** los docentes encuestados respondieron en un 66% *algunas veces* y 26% *casi siempre* lloran en soledad, por situaciones que ocurren en el aula a diferencia del 4,4% que respondió *siempre*. A su vez, en el **ítem 9** los docentes encuestados respondieron en un 60% *nunca* y 30% *algunas veces* la melancolía es una emoción que predomina en el aula, durante el proceso de aprendizaje.

La tristeza es una emoción que nos ayuda a pensar, es una emoción reflexiva, que invita a observar sobre los hechos ocurridos, y sobre las acciones que hemos tomado para que los hechos se desenlazaran de una u otra manera. La

tristeza ayuda a centrarnos en nosotros mismo, a observar lo que nos pasa y poder reflexionar sobre cambios o transformaciones que queremos realizar como seres humanos. A través de ella, se manifiesta desde la soledad y aislamiento, conectándose con más tristeza y hasta depresión, sin embargo, es una emoción que en forma positiva te lleva, a la introspección, a la evaluación de los acontecimientos. Con ayuda, la emoción de la tristeza permite mirar un proceso de aprendizaje desde el análisis emocional de los hechos presentes y pasados, para construir futuro, parándose desde la noción de que las emociones no son buenas ni malas sino que permiten desaprender y reaprender un fenómeno determinado .

Como los docentes manifestaron que en un 47,8% ellos realizan su actividad educativa desde la tristeza, una cifra que despierta un alerta, si no se ayuda a trabajar a las docentes con esas emociones se podría estar en una debacle del sistema educativo.

Cuadro 35

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *alegría* de la dimensión emociones, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Alegría	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Disfrutas y haces disfrutar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje en el aula	10	99	73	29	21	3	2,2	4	3
Expresas con alegría los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes	11	109	81	22	16	2	1,5	2	1,5
La sonrisa es un recurso de aprendizaje cuando estoy el aula dando clases	12	104	77	22	16	8	5,9	1	0,7
Diseñas espacios emocionales para el aprendizaje en el aula	13	14	10	36	27	79	59	6	4,4
Media			60,4		20,2		17		2,4

Fuente: de la investigadora (2014).

En el cuadro 36 se referencia el indicador “alegría” y se detalla en cuatro ítems. En el **ítem 10** los docentes encuestados respondieron en un *73% siempre* disfrutaban y hacen disfrutar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje en el aula.

A su vez, en el **ítem 11** los encuestados indican que el *81% siempre* expresan con alegría los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Además, en el **ítem 12** respondieron en un *77% siempre* la sonrisa es un recurso de aprendizaje cuando estoy el aula dando clases y para los docentes encuestados en un *59% algunas veces* diseñan espacios emocionales para el aprendizaje en el aula.

Es interesante el resultado de la investigación en un *60,4%* los docentes encuestados manifestaron que se relacionan desde la alegría ante situaciones y eventos de su acción docente. La alegría es una emoción que nos conecta con la posibilidad, el entusiasmo y la ambición. Esta emoción posibilita espacios de comunicación efectiva, forma de relacionarse y procesos de aprendizaje.

La alegría tiene una doble lectura, ya que es una sensación positiva de satisfacción y triunfo; logrando que las personas alcancen resultados esperados; y además, ayuda a sopesar frustraciones, decepciones, rabias y tristezas propias del comportamiento humano.

Cuadro 36

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *resentimiento* de la dimensión estado de ánimo, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Resentimiento	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Aprovecho la oportunidad de felicitar públicamente a los mejores estudiantes, como un momento para reprochar a aquellos estudiantes que tienen bajo rendimiento	14	38	28	28	21	54	40	15	11
Cuando reclamas alguna actitud de tus estudiantes, lo haces desde tu resentimiento	15	30	22	35	26	44	33	26	19
Media			25,2		23,3		36,3		15,2

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se muestra el indicador del “resentimiento” y se puntualiza en dos ítems. En el **ítem 14** los docentes respondieron en un 40% *algunas veces*, 28% *siempre* y 21% *casi siempre* aprovechan la oportunidad de felicitar públicamente a los mejores estudiantes, como un momento para reprochar a aquellos estudiantes que tienen bajo rendimiento, a diferencia de un 11% que respondió *nunca*. A su vez, en el **ítems 15** los docentes encuestados afirman en un 33% *algunas veces*, 26% *casi siempre* y 22% *siempre* cuando reclaman alguna actitud de los estudiantes, lo hacen desde el resentimiento, en oposición al 19% que respondió *nunca*.

Los resultados de la investigación arrojan que en un 36,3% *algunas veces* y en un 25,2% *siempre* se relacionan desde la emoción del resentimiento con los estudiantes, para Echeverría (2005) “El resentimiento es una de las emociones más

corrosivas y de mayor capacidad destructiva de nuestras relaciones” y en el ámbito Institucional tienen un fuerte efecto perjudicial dentro de las organizaciones.

Las personas en resentimiento son los más improductivos en un equipo de trabajo, limitando hacer lo mínimo de producción y podría hacer fracasar al equipo. Además, el resentimiento es el resultado de un sistema que no cumple los procesos y no acepta el reclamo.

Cuadro 37

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *resignación* de la dimensión estado de ánimo, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Resignación	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Estoy resignada y pienso que mis alumnos son iguales y no cambiaran	16	28	21	34	25	40	30	33	24
Digo en mi conversación “ellos son así, no dan más” al referirme a mis estudiantes	17	27	20	36	27	42	31	30	22
Los estudiantes de mi aula, no avanzan porque el entorno no se los permite	18	8	5,9	8	5,9	35	26	84	62
Media			15,6		19,3		28,9		36,2

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 38 se detalla el indicador “resignación” para ello se referencia tres ítems. En el **ítem 16** los docentes encuestados responden en un 30%, *algunas veces* y 25% *casi siempre* están resignados y piensan que los alumnos son iguales y no cambiaran. A su vez, en el **ítem 17** los docentes respondieron en un 31% *algunas veces* y 27% *casi siempre* dicen en su conversación “ellos son así, no dan

más” al referirse a los estudiantes; y en el **ítem 18** los encuestados respondieron en un 62% *nunca* los estudiantes avanzan porque el entorno no se los permite.

La investigación revela que en un 36,2% *nunca* y 28,9% *algunas veces* los docentes actúan desde la emoción de la resignación. Siendo esta una emoción que no permite ver posibilidades y hacer transformación ya que son vistos como que los cambios dependen del otro y no de la posibilidad que se pueda crear.

La resignación es una emoción asociada al conformismo, es la entrega voluntaria que alguien hace sobre una situación o evento, poniéndola en manos y voluntad de otros. Está asociada al cansancio y la espera. Desde la resignación de se actúa y se genera más descontento (Echeverría, 2010). Es interesante tener conocimiento que nuestros docentes no están conectados con esta emoción ya que la resignación obstruye el aprendizaje que opera como obstáculo antes de que el proceso de aprendizaje se inicie.

Cuadro 38

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador paz de la dimensión estado de ánimo, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Paz	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
En conversaciones con mis estudiantes, muestro equilibrio como una forma de acercamiento	19	76	56	42	31	10	7,4	7	5,2
Me siento en paz, con las actividades que desarrollo en el aula	20	92	68	38	28	3	2,2	2	1,5
Media			62,2		29,6		4,9		3,3

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior, se describe el indicar de la “paz” en dos ítems. En el **ítem 19** los docentes encuestados respondieron en un 56% *siempre* en conversaciones con los estudiantes muestran equilibrio como una forma de acercamiento, en contraste al 5,2% que respondió que *nunca*. A su vez, los encuestados expresaron a través del **ítem 20** en un el 68% *siempre* se sienten en paz, con las actividades que desarrollo en el aula.

Los resultados de la investigación derivaron 62,2% de los docentes se relacionan desde la paz. La emoción de la paz nos permite estar centrados con nosotros mismo y da la posibilidad de crear, diseñar y construir nuevos espacios de aprendizaje. Para que el docente se sienta en paz tiene que trabajarse a sí mismo y para modelar al estudiante estos dejarse fluir por esta emoción.

Cuadro 39

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *ambición* de la dimensión estado de ánimo, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Ambición	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Creo que el futuro de mis estudiantes, está en que yo me prepare como un(a) buen docente	21	101	75	27	20	4	3	3	2,2
En la conversación con mis estudiantes, hablamos de las ambiciones que tenemos para nuestro futuro	22	76	56	32	24	23	17	4	3
Media			65,6		21,9		10		2,6

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 40 se describe el indicador de la “ambición”, detallándose en dos ítems. El **ítem 21** los docentes encuestados respondieron en un 75% *siempre* creen que el futuro de los estudiantes está en la preparación como un(a) buen docente. A su vez, en el **ítem 22** respondieron en un 56% *siempre* y 24% *casi siempre* en la conversación con los estudiantes, hablan de las ambiciones que tienen para el futuro. La ambición es una emoción que nos llena de posibilidades y nos permite actuar para el futuro.

Con estos resultados se evidencia que los docentes en un 65,6% están parados desde la emoción de la ambición motivando el deseo de aprender y mejorar, es una de las emociones que nos apoyan para ser más efectivos en nuestro espacio de trabajo y aprendizaje. La ambición conecta con nuevas posibilidades y espacios de aprendizaje alcanzando nuevos logros, metas y resultados.

Cuadro 40

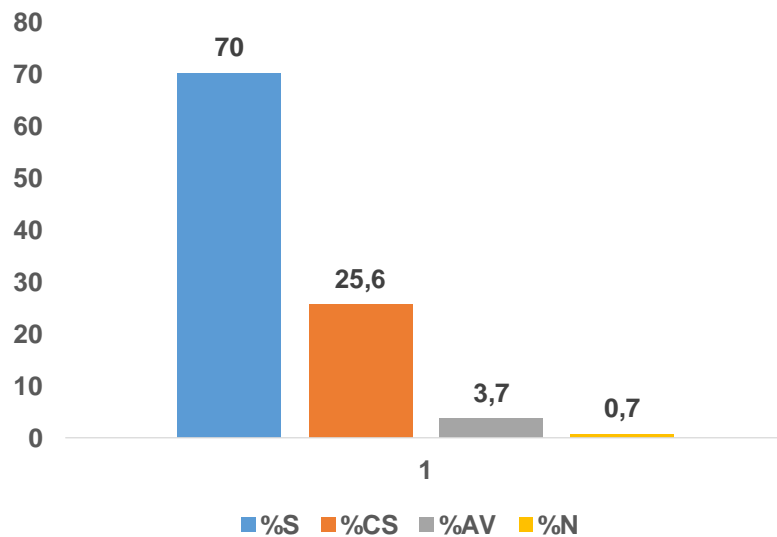
Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *valor por sí mismo* de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Valor por sí mismo	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Cuando llegas al aula, sientes que ese el mejor día posible para los estudiantes	23	75	56	50	37	8	5,9	2	1,5
Crees que tu labor como docente contribuye activamente al desarrollo de la nación	24	114	84	19	14	2	1,5	0	0
Media			70		25,6		3,7		0,7

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 41 se representa el indicador “valor por sí mismo” en dos ítems. En el **ítem 23** los docentes encuestados respondieron 56% *siempre* y 37% *casi siempre* cuando llegan al aula, sienten que ese es el mejor día posible para los estudiantes, en oposición al 5,9% *casi siempre* y 1,5% *nunca*. A su vez en el **ítem 24** señalaron en un 84% *siempre* creen que su labor como docente contribuye activamente al desarrollo de la nación.

En la gráfica siguiente observamos la media de los docentes encuestados, y revelan 70% que los docentes tienen valor por sí mismo. Este indicador muestra su capacidad de generar nuevas acciones que contribuyan al aprendizaje de los estudiantes.



Gráfica 11: Representaciones de las frecuencias de opinión sobre el indicador *valor por sí mismo* de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad

Sin embargo un docente que se auto valora genera espacio de crecimiento personal y auto estima. Este resultado contrasta con otros ya que en respuestas

anteriores los docentes manifestaron en un 47,8% *algunas veces* están en la emoción de la tristeza y 40% *casi siempre* desde la rabia rabia.

Cuadro 41

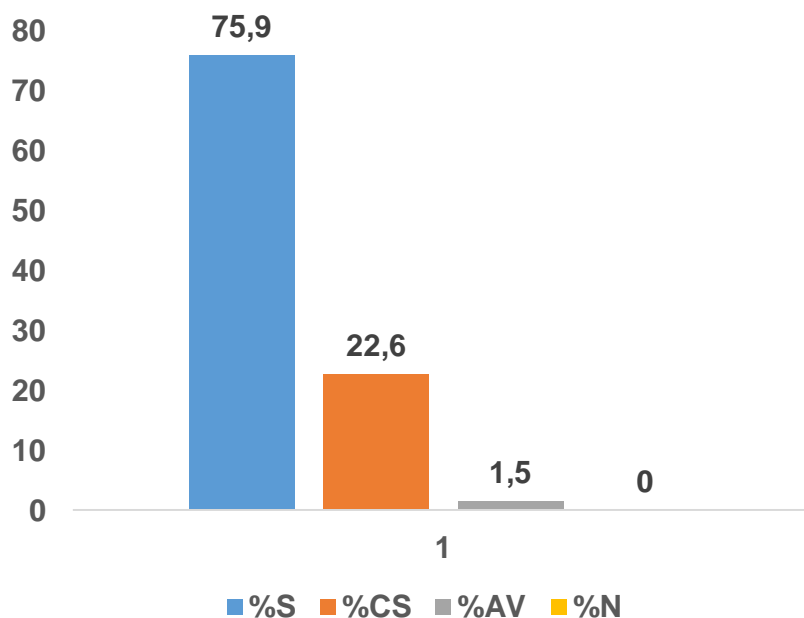
Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *valor por el otro* de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Valor por el otro	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
En mi acción docente, doy lo mejor de mí para el desarrollo de sus competencias	25	116	86	17	13	2	1,5	0	0
Valoro la actividad de mis compañeros docentes, al logro de los objetivos de la escuela	26	89	66	44	33	2	1,5	0	0
Media			75,9		22,6		1,5		0

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 42 se trabaja el indicador “valor por el otro” detallándose en dos ítems. En el **ítem 25** los docentes consultados respondieron 86% *siempre* en su acción docente, dan lo mejor de sí para el desarrollo de sus competencias. A su vez, los docentes en el **ítem 26** respondieron en un 66% *siempre* valoran la actividad de los compañeros docentes, al logro de los objetivos de la escuela

En la gráfica continua se revela que un 75,9% de los docentes encuestados expresaron que siente valor por el otro; permitiendo la construcción de trabajo en equipo y la proyección institucional. Además, el ejercicio de la práctica educativa está ligado al amor que se les tengan a los estudiantes. Esta es una actividad de acompañamiento donde el docente asume el desafío de modificar y transformar los sistemas educativos y sociales a los que pertenece con el fin de lograr aprendizaje.



Gráfica 12: Representaciones de las frecuencias de opinión sobre el indicador *valor por el otro* de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad

Cuadro 42

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *respeto* de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Respeto	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Valoro la opinión de mis estudiantes	27	80	59	32	24	22	16	1	0,7
Dignifico las acciones de aprendizaje de mis estudiantes	28	28	21	78	58	26	19	3	2,2
Presto atención a las ideas de mis estudiantes, aunque no esté de acuerdo	29	96	71	34	25	2	1,5	3	2,2
Media			50,4		35,6		12,3		1,7

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se muestra el indicador del “respeto” y se detalla en tres ítems. En el **ítem 27** los docentes encuestados respondieron en un 59% *siempre* valoran la opinión de sus estudiantes en contraste con el 16% que indicaron

algunas veces. A su vez, en el **ítem 28** los encuestados respondieron en un 58% *casi siempre* y 21% *siempre* dignifican las acciones de aprendizaje de los estudiantes. Y en el **ítem 29** manifestaron en 71% que *siempre* los docentes prestan atención a las ideas de los estudiantes, aunque no estén de acuerdo.

El respeto es una emoción que permite a los docentes relacionarse y comunicarse con el otro que es su estudiante, desde el amor, (Maturana, 2010). El respeto es necesario para poder enlazar nuestra acción con la acción de otros que son diferentes a nosotros y tienen sus propias inquietudes, interpretaciones y compromisos (Echeverría, 2014); en fin, el respeto es una emoción que conecta a l docente con los estudiante desde un espacio de confianza y aceptación, permitiéndonos establecer espacios afectivos y efectivos de encuentro; aprendizaje y productividad.

Cuadro 43

Resumen de la frecuencia de opinión del estrato consultado ante el indicador *confianza* de la dimensión constructo ético, dentro de la variable emocionalidad

Indicador: Confianza	Resultados Encuestas								
	Ítem	S	%S	CS	%CS	AV	%AV	N	%N
Estoy segura de que los conocimientos que le doy a mis estudiantes les ayudaran a construir un futuro mejor	30	115	85	15	11	3	2,2	2	1,5
Los estudiantes confían en la calidad de los aprendizajes que reciben en la escuela	31	49	36	33	24	50	37	3	2,2
Media			60,7		17,8		19,6		1,9

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 44 se referencia el indicador de “confianza” y se detalla en dos ítems. En el **ítem 30** los docentes encuestados respondieron en un 85% *siempre* que están seguros de que los conocimientos que les dan a los estudiantes les ayudaran a construir un futuro mejor. A su vez, en el **ítem 31** expresaron en un 37% *algunas veces* y 36% *siempre* los estudiantes confían en la calidad de los aprendizajes que reciben en la escuela.

La investigación describe que el 60,7% de los docentes encuestados trabajan confiando en su labor como docentes. La confianza nos permite actuar, trabajar y aprender desde el amor y el respeto; además es el sustento de la acción docente y coordinación de acciones, favoreciendo espacios de aprendizaje y al aprendizaje en sí mismo.

LOS HALLAZGOS

COHERENCIA CUERPO, LENGUAJE Y EMOCIONES:

UNA RELACIÓN QUE EXPRESA LA ARTICULACIÓN DE LA DIMENSIÓN HUMANA.

En los siguientes cuadros y gráficos se presenta un análisis de los resultados, después de realizar una relación entre indicadores y dimensiones de las variables. Se seleccionaron los indicadores comunes de las tres variables (competencias conversacionales, corporalidad y emocionalidad).

Al cruzar estos resultados, obtenemos información significativa de la investigación, que sustenta el modelo.

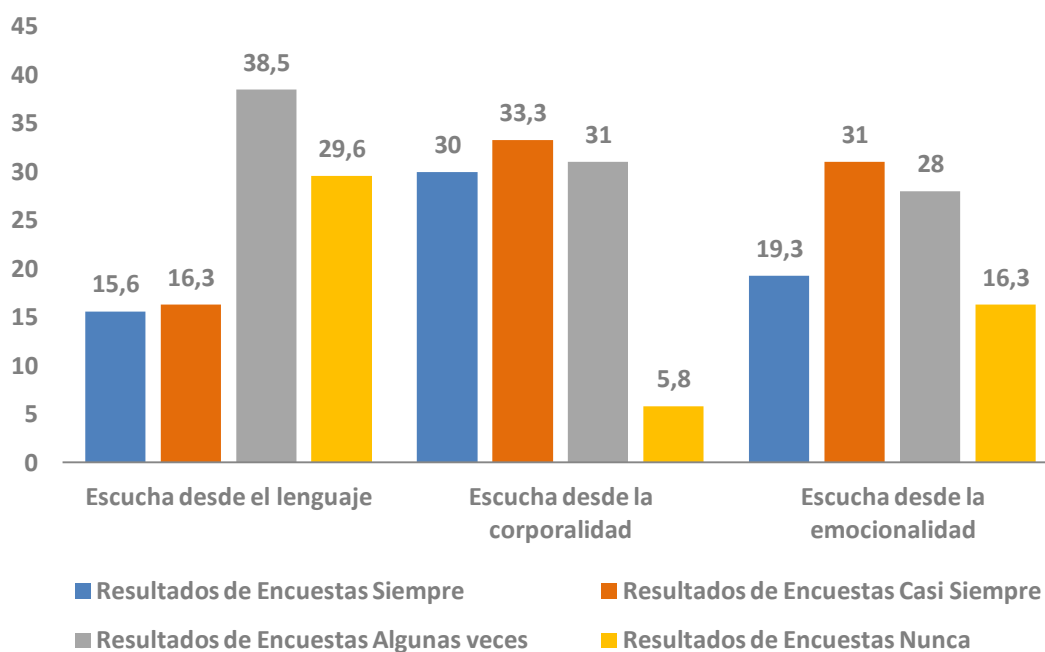
Cuadro 44

Resumen del indicador escuchar desde las variables de competencia conversacional, corporalidad y emocionalidad.

Indicadores	Resultados Encuestas			
	% Siempre	% Casi siempre	% Algunas veces	% Nunca
Escucha desde el lenguaje	15,6	16,3	38,5	29,6
Escucha desde la corporalidad	30	33,3	31	5,9
Escucha desde la emocionalidad	19,3	36,4	28	16,3

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se resumen los resultados del indicador escucha desde las variables de competencia conversacional, corporalidad y emocionalidad, que a su vez, representan los tres dominios del observador (lenguaje, corporalidad y emocionalidad) que sustentan el modelo pedagógico.



Gráfica 13: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *escucha* dentro de las variables competencias conversacionales, corporalidad y emocionalidad.

En la gráfica anterior, se distingue que el 68,10% de los docentes encuestados escucha desde el lenguaje entre *algunas veces* y *nunca* a sus estudiantes, evidenciando deficientes hábitos de escucha activa. A diferencia, de la escucha desde la corporalidad que los resultados de la muestra fueron muy parejo y el 66,6% escucha *casi siempre* y *siempre* desde la corporalidad a sus estudiantes, esta información revela que los docentes tienen distinciones corporales para escuchar la corporalidad de sus estudiantes y establecer un primer proceso de comunicación partiendo de allí. Y el 64,40% de la muestra respondió entre *casi siempre* y *algunas veces* los docentes escuchan desde la emocionalidad, deduciendo que los docentes están en proceso de conexión emocional con sus estudiantes para dar apertura a la escucha desde la emoción; concluyendo que la competencias del escuchar se debe trabajar con los docentes para lograr una comunicación efectiva con los estudiantes y la comunidad educativa; a su vez lograr un proceso de aprendizaje en el aula.

Cuadro 45

Resumen del indicador hablar desde las variables de competencia conversacional, corporalidad y emocionalidad.

Indicadores	Resultados Encuestas			
	% Siempre	% Casi siempre	% Algunas veces	% Nunca
Hablar desde la impecabilidad del lenguaje	11,9	29,6	41,9	16,7
Hablar desde el cuerpo	38,5	41	18	2,2
Hablar desde emocionalidad	23,5	21,7	29,4	25,4

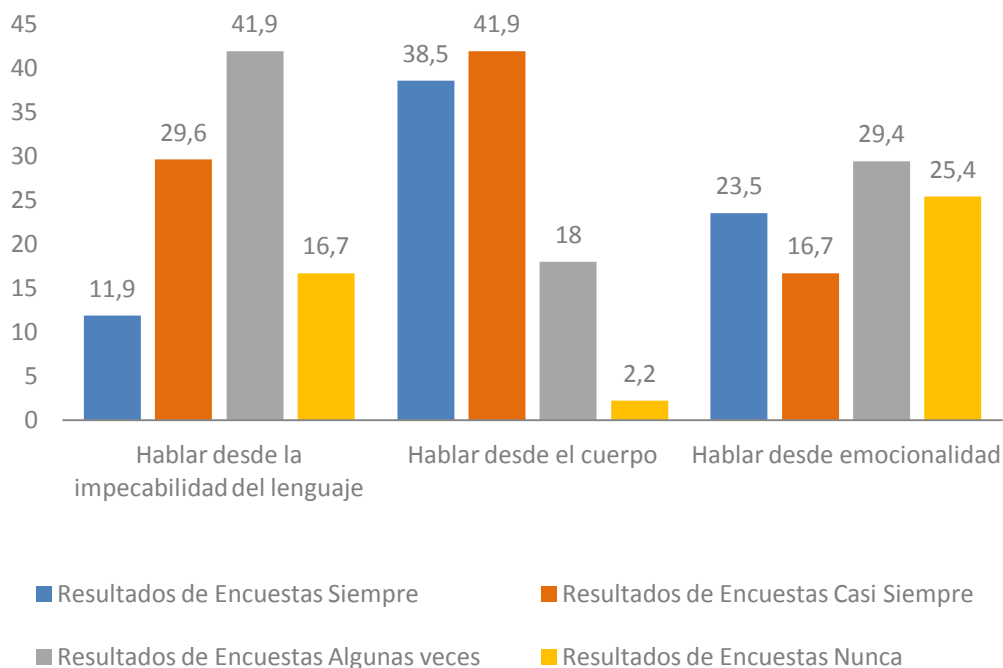
Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 45 se resumen los resultados del indicador hablar desde las variables de competencia conversacional, corporalidad y emocionalidad, que sustentan el modelo pedagógico.

En la gráfica siguiente, se distingue que el 58,60% de los docentes encuestados hablan desde la impecabilidad del lenguaje entre *algunas veces* y *nunca*, evidenciando deficientes hábitos en la forma del hablar. A diferencia, de la distinción hablar desde la corporalidad que los resultados muestran que un 79,5% de los docentes respondió *siempre* y *casi siempre*, esta información revela que los docentes cuando hablan expresan lo que quieren decir desde el cuerpo. Y el 54,80% de la muestra respondió entre *algunas veces* y *nunca* los docentes hablan desde la emocionalidad en contraste al 45,20% que respondieron *siempre* y *casi siempre*, deduciendo que los resultados de la muestra están divididos y tenemos unos docentes que reconocen la emocionalidad como un recurso para comunicarse efectivamente y la otra mitad aún está en ese proceso de incorporación de la emocionalidad como un recursos para hablar efectivamente; concluyendo que la competencia del hablar se debe reforzar desde la impecabilidad del uso del lenguaje, palabras y semántica; para lograr un proceso de comunicación efectiva. El docente ya distingue el cuerpo como un recurso de aprendizaje.

Existe una brecha entre el hablar y el escuchar; para disminuir esa brecha, se tiene que lograr una comunicación efectiva; para que el estudiante pueda alcanzar un aprendizaje depende del docente y sus competencias conversacionales. De allí, que esta investigación revela la necesidad de desarrollar un entramado

teórico alrededor de las competencias conversacionales del docentes como propuesta final.



Gráfica 14: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *hablar* dentro de las variables competencias conversacionales, corporalidad y emocionalidad.

Cuadro 46

Resumen del indicador gestos faciales, movimiento del cuerpo, tono de voz y desplazamiento desde las variable corporalidad.

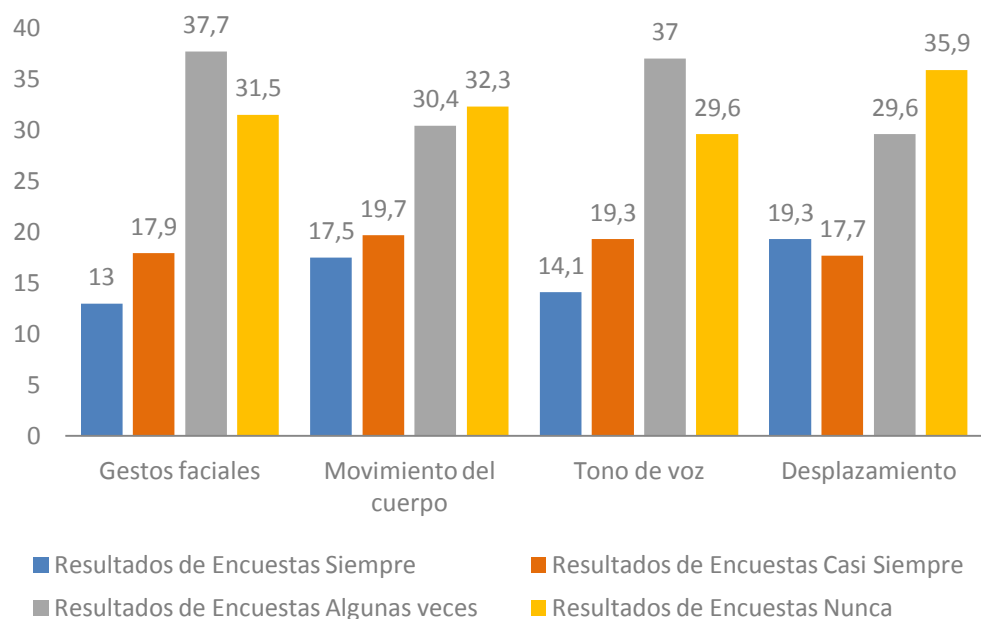
Indicadores	Resultados Encuestas			
	% Siempre	% Casi siempre	% Algunas veces	% Nunca
Gestos faciales	13	17,9	37,7	31,5
Movimiento del cuerpo	17,5	19,7	30,4	32,3
Tono de voz	14,1	19,3	37	29,6
Desplazamiento	18,4	17,7	28	35,9

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior se resumen los resultados de los indicadores gestos faciales, movimiento del cuerpo, tono de voz y desplazamiento, de la variable corporalidad.

En la gráfica siguiente, se muestra en 69,20% de los docentes encuestados que los gestos faciales son un recurso de comunicación entre *algunas veces* y *nunca* evidenciándose el poco reconocimiento de la importancia de los gestos faciales al momento de comunicarnos efectivamente, al igual que el 62,70% de los docentes que respondieron *algunas veces* y *nunca*, esta información revela que no aprovechan el recurso de su movimiento corporal para lograr una comunicación efectiva en el aula.

Resultado parecido al 66,6% de los docentes que respondieron entre *algunas veces* y *nunca* su tono de voz contribuye a una comunicación efectiva. A su vez el 63,90% de los encuestados manifestaron entre *algunas veces* y *nunca* que se desplazan por el aula durante las actividades académicas; concluyendo que los docentes no tienen conciencia de la importancia del cuerpo para acompañar el proceso de aprendizaje del estudiante, por ello se deben hacer actividades para mostrar al docente la importancia de estas distinciones corporales ya que los seres humanos nos comunicamos y relacionamos desde la coherencia cuerpo, emoción y lenguaje.



Gráfica 15: Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores *gestos faciales, movimiento de cuerpo, tono de voz y desplazamiento* dentro de la variable corporalidad.

Cuadro 47

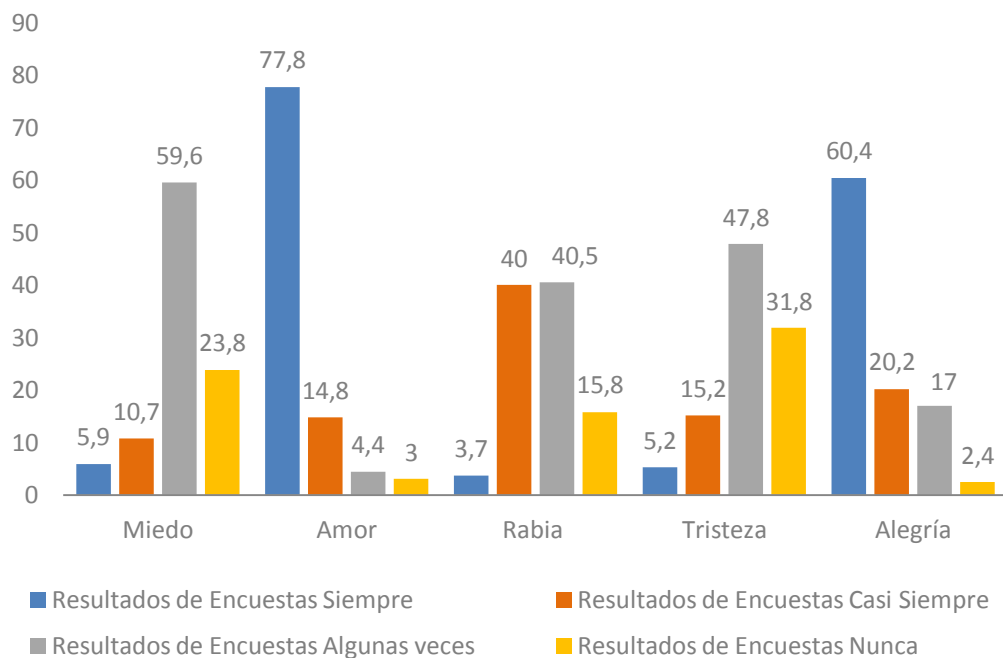
Resumen de las emociones básicas: miedo, amor, rabia, tristeza y alegría desde la variable emocionalidad.

Indicadores	Resultados Encuestas			
	% Siempre	% Casi siempre	% Algunas veces	% Nunca
Sin miedo	5,9	10,7	59,6	23,8
Con amor	77,8	14,8	4,4	3
Con rabia	3,7	40	40,5	15,8
Con tristeza	5,2	15,2	47,8	31,8
Con alegría	60,4	20,2	17	2,4

Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro anterior, se muestran las emociones básicas que predominan en los maestros dentro de su acción docente.

En el siguiente gráfico, se observa que los encuestados en su acción docente manifiestan efusivamente sus emociones. Se distingue que en un 92,60% prevalece el amor, la alegría en un 80,60%; la rabia en un 80,5% y la tristeza en un 79,6%; en congruencia el 83,4% de los docentes que indicó no sentir miedo. Concluyendo que los docentes se comunican y relacionan en el espacio educativo con sus estudiantes desde el amor y la alegría; la rabia aparece como una emoción que está presente y debe abordarse al igual que la tristeza ya que puede desatar situaciones complejas de resolver en el aula. Y en relación a la emoción del miedo, se evidencia la confianza que tienen los docentes.



Gráfica 16: Representación de las frecuencias de opinión de las emociones miedo, amor, rabia, tristeza y alegría dentro de la variable emocionalidad

Cuadro 48

Resumen de los estados emocionales (paz, resentimiento, ambición y resignación) desde la variable emocionalidad

Indicadores	Resultados Encuestas			
	% Siempre	% Casi siempre	% Algunas veces	% Nunca
Paz	62,2	29,6	4,9	3,3
Resentimiento	25,2	23,3	36,3	15,2
Ambición	65,6	21,9	10	2,6
Resignación	15,6	19,3	28,9	36,2

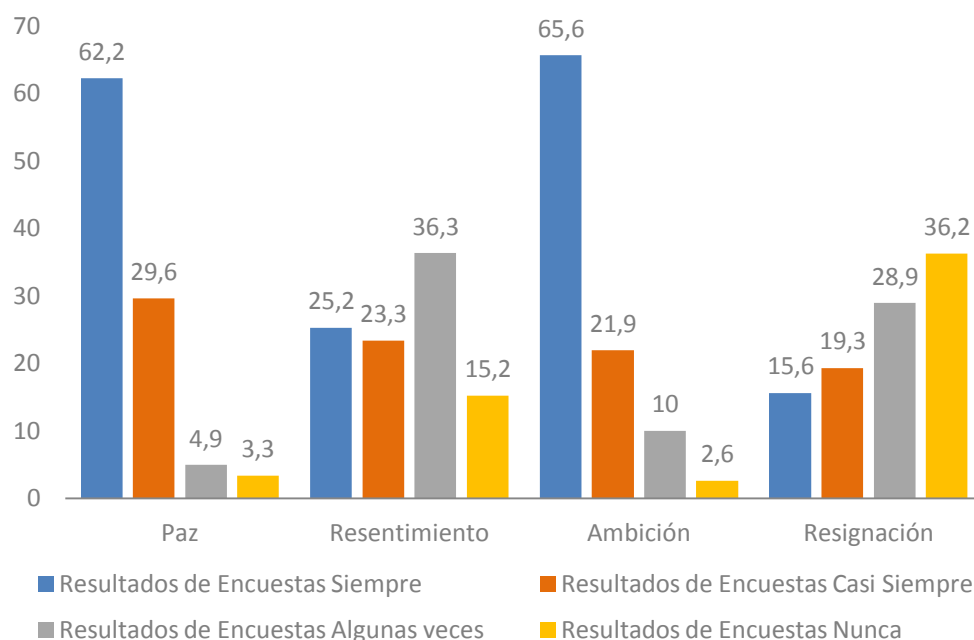
Fuente: de la investigadora (2014)

En el cuadro 48 se muestra el manejo de los estados de ánimo de los docentes en el espacio áulico.

En la gráfica continua, se observa en un 51,50% como los docentes muestran *algunas veces* y *nunca* el resentimiento; a su vez se observa la paz en un 91,80% que *siempre* y *casi siempre* prevalece en los docentes.

Es importante señalar que la paz es la emoción que permite a los docentes re-definir y re-dimensionar la emoción de resentimiento evidenciándose que en la mayoría de los docentes tienen la herramienta emocional para hacerlo.

La misma tendencia se mantiene, cuando el 65,1% de los docentes *algunas veces* y *nunca* se comunican y relacionan desde la resignación a diferencia del 87,10% que están desde la ambición. Concluyendo que los docentes realizan el logro de objetivos y metas, alcanzan resultados, se conectan con la paz y la ambición, haciendo de su práctica docente un espacio de aprendizaje y reflexión.



Gráfica 17 Representación de las frecuencias de opinión de los indicadores *paz, resentimiento, ambición y resignación* dentro de la variable corporalidad.

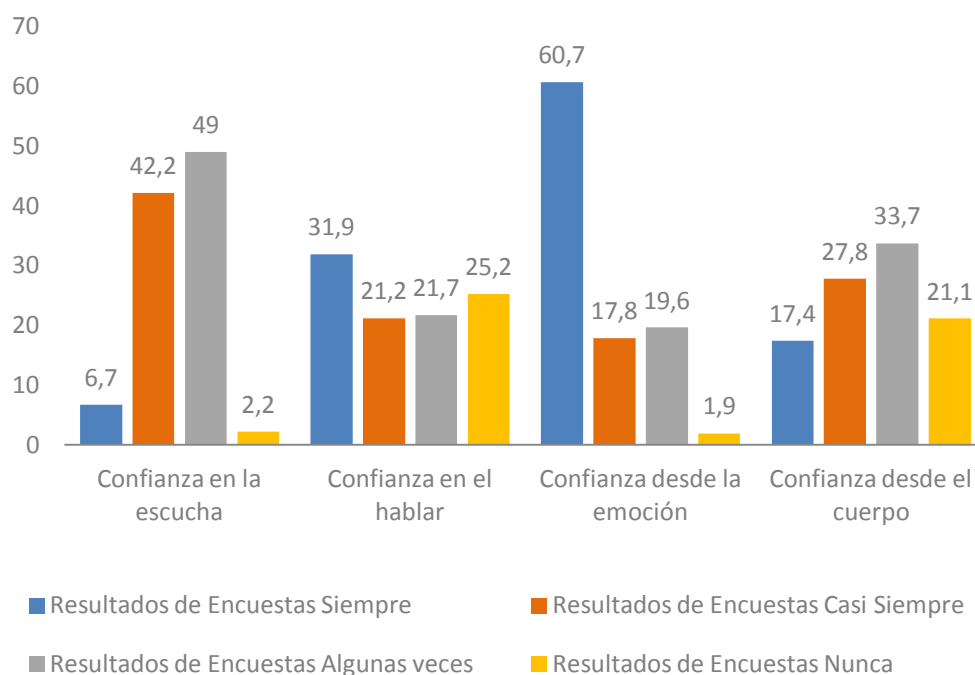
En el cuadro siguiente, se muestra el indicador de la confianza desde el dominio primario del observador: cuerpo, emoción y lenguaje (escuchar y hablar).

Cuadro 49

Resumen del indicador *confianza* desde las distintas variables (escuchar, el hablar, las emoción y el cuerpo).

Indicadores	Resultados Encuestas			
	% Siempre	% Casi siempre	% Algunas veces	% Nunca
Confianza en la escucha	6,7	42,2	49	2,2
Confianza en el hablar	31,9	21,2	21,7	25,2
Confianza desde la emoción	60,7	17,8	19,6	1,9
Confianza desde el cuerpo	17,4	27,8	33,7	21,1

Fuente: de la investigadora (2014)



Gráfica 18: Representación de las frecuencias de opinión del indicador *confianza* dentro de las variables competencias conversacionales, corporalidad y emocionalidad.

En la gráfica se muestra como un 51,2% que *algunas veces* y *nunca* los docentes confían en la escucha que tienen hacia los estudiantes evidenciándose deficientes hábitos de escucha que a su vez, se relaciona con el resultado del cuadro 44 antes expuesto, del escuchar; el 53,1% de los docentes encuestados manifestaron *siempre* y *casi siempre* tiene confianza en el hablar, revelando seguridad por parte del docente; al igual que el 78,5% confía en que muestra sus emociones y se relaciona con ella en el espacio educativo y el 54,8% manifestó que confía en la lectura que realizar a la postura corporal de sus estudiantes, favoreciendo la comunicación y el proceso de aprendizaje en el aula.

Conclusiones del Estudio

La reflexión que realiza todo investigador positivistas alrededor del análisis de los resultados obtenidos, lo conduce a responder el conjunto de interrogantes que se formuló en su interacción con la cotidianidad real donde recolecto la información, mediante las conclusiones, término que implica la culminación de un proceso de análisis de la serie de eventos que implican el avance hacia un final del mismo.

Las conclusiones, son en consecuencia, la parte final de una cadena de eventos o circunstancias que se relacionan entre sí y que suceden de manera más o menos ordenada de acuerdo a diversos elementos plasmados en el proceso investigativo y las cuales emergen de las variables de estudio. Con base a ello, la investigadora se formuló una serie de cuestiones que la condujeron a la presentación de los objetivos de estudio, y las cuales darán lugar, con su respuesta a las inferencias finales del estudio.

Estas interrogantes se relacionaron con: a) ¿Cuáles son las competencias conversacionales: hablar y escuchar, que gravitan en el accionar educativo docente dentro de los espacios de praxis pedagógica?, b) ¿Cuáles son los gestos, movimientos, tonos de voz y desplazamiento que muestran los docentes a través de su corporalidad en la praxis educativa?, c) ¿Cuáles son las emociones, estados de ánimo y constructos éticos que definen la deriva de la emocionalidad del docente en su actuar pedagógico?, d) ¿Cómo es la coherencia entre cuerpo, lenguaje y emociones del docente que dan cuenta de su dimensión humana?, y e) ¿Cuáles

elementos se deben considerar para arribar a un entramado teórico de las competencias conversacionales basadas en el *Coaching Ontológico* dentro de los espacios donde se desarrolla la práctica pedagógica venezolana?.

De esta forma, las conclusiones referidas a *las competencias comunicacionales: hablar y escuchar*, que gravitan en el accionar educativo docente dentro de los espacios de praxis pedagógica, son:

En cuanto a la competencia comunicacional: escuchar

a) Los docentes alguna vez cuando sostiene conversaciones privadas ponen en práctica la anticipación como un modo de ahorrar tiempo en la interacción con sus estudiantes, además de reconocer que mientras sus estudiantes hablan, ellos se ponen a pensar en lo que van a responder, y se preguntan algunas veces porque les es difícil ir al grano, y eso les hace pensar en otras ocupaciones pendientes.

b) Los docentes escuchan a sus alumnos, sin embargo algunas veces consideran como lo están diciendo, lo que implica un observador capaz de hacer juicios.

c) El docente posee habilidades de acompasamiento con sus estudiantes, pues en conversaciones con ellos casi siempre y algunas veces suelen hacer exclamaciones y apoyan al estudiante en lo que quiere comunicar, lo cual se traduce en el interés que estos poseen con sus estudiantes.

d) los docentes entre siempre y casi siempre admiten no darse cuenta de su gesto de interrupción del estudiante cuando estos conversan con ellos, llegando al extremo de opinar que a ellos no les importa tales interrupciones.

e) Los docentes cuando escuchan enojo en las palabras de sus estudiantes, algunas veces prestan atención a sus planteamientos, haciendo uso de sus habilidades para advertir como se siente, sin embargo si el estudiante está muy enojado, hace caso omiso de esa emocionalidad y lo deja solo, lo cual es indicativo de las pocas destrezas del docente para indagar las razones de tal estado de ánimo en sus estudiantes.

f) El docente posee pocas habilidades de chequear lo que escucha cuando sus estudiantes le hablan, lo cual se evidencia mediante la postura del docente ante la indagación cuando hace preguntas para profundizar en la fenomenología expuesta por ellos, lo cual se corrobora con la poca adhesión del docente a seguir, anclado en la situación no resuelta y como el estudiante no sabe expresar lo que quiere el proceso conversacional queda en estado de suspensión.

g) La corporalidad asumida por los estudiantes ofrece al docente una escucha activa que se conecta con su lenguaje.

h) Los docente distinguen como redundante volver a preguntar a sus estudiantes cuando una situación la tiene clara por lo que se quedan con sus propios juicios como lema de verdad.

i) Los profesores escuchan a sus estudiantes desde sus afirmaciones y procuran mediante preguntas que estos encuadren su forma de observar mediante preguntas y evidencias que así lo prueben.

j) Los docentes afirman estar siempre atentos a escuchar a sus estudiantes y con aptitud receptiva pero esta respuesta se contradice debido a la ausencia de habilidades o destrezas para indagar y escuchar a sus estudiantes desde las emociones que expresa su cuerpo.

En cuanto a la competencia comunicacional: hablar

a) En cuanto a la coherencia entre cuerpo-habla-emociones, los docentes siempre que se dirigen a sus estudiantes: tratan de dar una buena impresión que genere confianza, expresan mediante un lenguaje corporal rico, lo que su habla expresa lingüísticamente, modulan y manejan el volumen de la voz como mecanismo de reforzamiento, ejerce control sobre lo que dice y generalmente nunca se sienten impulsados a expresar alguna indiscreción a los estudiantes.

b) Los docentes se dan cuenta de que sus palabras tiene efectos notorios sobre sus estudiantes sobre todo cuando expresan claramente sus ideas, aunque en ocasiones empleen epítetos, lo cual dice del grado de conciencia de los docentes alrededor del impacto que tiene sobre los estudiante la impecabilidad de su palabra.

c) En el acto de conversar con sus estudiantes, los docentes siempre se muestran amables, discretos y controlan sus emociones frente a sus estudiantes, sobre todo en ciertos momentos clave, lo cual es indicativo de cierto manejo de las emociones como forma de expresión.

d) En cuanto a la percepción propia en el momento de hablar los docentes expresan que siempre sus formas de comunicación personal con las y los estudiantes son su clave de éxito, así como el dominio de mí mismo en la comunicación, igualmente, casi siempre hablan a sus alumnos o con todos los elementos implicados, aunque ello no sea indicativo de que los distinguan a plenitud. Por otro lado están conscientes de dar inconscientemente claves ocultas su conversación a pesar del control que ejercen en lo que dicen y como lo dicen.

e) El hablar de los docentes casi siempre es realizado desde su verdad, además con el conocimiento del porque dicen las cosas, lo cual es indicativo de

que el hablar docente casi siempre es desde sus juicios y ello se manifiesta en las formas de persuasión que expresan los docentes sobre las y los estudiantes como forma de valer su punto de vista, logrando así un enfoque único del proceso interactivo conversacional.

f) Los docentes algunas veces hablan a sus estudiantes acerca de una información delicada, lo cual revela que algunas veces en los espacios conversacionales ejerce el silencio a propósito (calla), ejerciendo el control de la situación al inhibirse de participar en altercados o discusiones con sus estudiantes.

g) Los docentes algunas veces cuando conversan con los estudiantes suelen hacer silencio para escuchar con atención, más bien lo hacen porque no tienen nada que decir, sobre todo cuando se trata de conversaciones dentro del espacio de instrucción que se genera en el aula.

h) Los docentes algunas veces confían en la información que dan los estudiantes, igualmente les cuesta mucho trabajo guardar cierta información importante que se les confía, lo cual degenera la confianza en el estudiante hacia su docente.

i) En lo atinente a la disposición del docente para hablar con sus estudiantes, se encontró que nunca se siente muy cómodos en la mayoría de las conversaciones con las y los estudiantes, por ello siempre saben cuándo terminar la conversación con ellos.

En lo que se refiere a *los gestos, movimientos, tonos de voz y desplazamiento que muestran los docentes a través de su corporalidad* en la praxis educativa, los resultados son:

En cuanto a la corporalidad expresada mediante los gestos faciales:

a) Entre algunas veces y nunca fruncen el ceño cuando un estudiante les hace una pregunta.

b) Entre algunas veces y nunca levantan las cejas cuando un estudiante les hace una pregunta.

d) Siempre sonríen o expresan alegría mediante sus ojos y boca cuando un estudiante les hace una pregunta.

e) Nunca aprietan la boca cuando conversan con sus estudiantes.

f) Nunca sostiene una mirada perdida en conversaciones con los estudiantes.

g) Siempre muestras empatía cuando conversan con sus estudiantes.

En cuanto a la corporalidad expresada mediante los movimientos del cuerpo:

a) Los docentes siempre dirigen la mirada al estudiante cuando conversan con ellos.

b) Entre algunas veces y nunca muestran con su cuerpo tener impaciencia en las conversaciones con los estudiantes.

c) En conversaciones con los estudiantes, siempre expresan a través de sus movimientos corporales la aceptación o no acerca del tópico que se conversa.

d) Los docentes nunca usan sus movimientos corporales para indicar a los estudiantes un “basta” o “mostrar malestar para detener la conversación”

e) La expresión de cerrar los brazos para el docente no significa el estar cerrado a una conversación sino más bien un gesto de espera a la realización de una actividad programada.

f) Algunas veces a nunca los docentes mediante movimientos punzantes en los brazos muestran el ejercicio de poder sobre sus estudiantes.

h) Casi siempre los docentes al momento de dar clases tienen una postura erguida, con el cuerpo firme y equilibrado.

i) Los docentes algunas veces a nunca adoptan una postura de jarra (brazos encorvados y puños sobre la cintura), como forma de ejercicio de poder o reclamo.

j) Los docentes cuando conversando con sus estudiantes algunas veces acompañan su cuerpo con los de ellos, sin embargo siempre acompañas sus gestos con los del estudiante.

k) Los docentes cuando dan clases nunca adoptan posturas desafiantes ni cruzan las piernas como sinónimo de duda inconformidad.

En cuanto a la corporalidad expresada mediante el tono de voz:

a) Los docentes algunas veces gritan a sus estudiantes cuando dan clases.

b) Siempre su tono de voz es suave y audible cuando están dando clases.

c) Los docentes nunca expresan rigidez en el momento de dar clases

En cuanto a la corporalidad expresada mediante los desplazamientos físicos:

a) Los docentes nunca tienen el pecho hundido, la mirada hacia abajo en su actividad áulica lo cual es indicativo del manejo de la motivación frente al desinterés.

b) Los docentes expresan indiferencia en el aula cuando algunas veces colocan sus manos hacia atrás frente al estudiante.

c) Algunas veces los docentes tocan a sus estudiantes un movimiento de su mano en la espalda y hacia abajo, como sinónimo de compasión.

e) Los docentes siempre están dispuestos a motivar a estudiantes por medio de orientaciones acompañadas con movimientos de sus manos hacia arriba.

f) Los docentes siempre se desplazan en el aula con una pisada firme, como sinónimo de confianza para los estuantes

g) Los docentes siempre expresan confianza al estudiante para que este se abra al aprendizaje, sin embargo algunas veces o nunca se colocan la mano en la barbilla como sinónimo de escucharlos atentamente en sus planteamientos.

h) Los docentes siempre expresan con su cuerpo lo que quieren decir verbalmente, motivo por el cual imprimen mucha fuerza para que el estudiante aprenda, sin embargo en algunas veces esta energía les hace sentirse cansados

i) Los docentes cuándo terminan una clase, pocas veces suelen sentirse hiperactivos.

j) Los docentes nunca expresan desatención al estudiante mirando para otro lado cuando el habla.

En cuanto a *las emociones, estados de ánimo y constructos éticos que definen la deriva de la emocionalidad del docente* en su actuar pedagógico, se encontró:

En cuanto a las emociones expresada por los docentes:

a) Los docentes nunca expresan miedo ante la relación educativa o conversación con sus estudiantes.

b) Los docentes siempre planifican las actividades de aula y el trabajo colaborativo desde el amor que sienten por el ser humano que es el estudiante.

c) Los docente algunas veces gritan, como sinónimo de expresión de rabia, para controlar la disciplina del aula y ello lo acompañan con acciones de control, o trato indiferente de sus estudiantes.

d) Los docentes siempre disfrutan y hacen disfrutar a sus estudiantes las actividades de aula, lo cual acompañan con expresiones de alegría, sonrisas, y espacios de generación de actitud positiva en el aula, lo cual resulta motivador para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la emocionalidad expresada a través de los estados de ánimo del docente:

a) Los docentes nunca aprovechan la oportunidad para felicitar los logros de sus estudiantes y sus reclamos hacia ellos son desde el resentimiento lo cual es generador de un clima de animadversión y antipatía escolar.

b) Los docentes siempre poseen pensamientos de resignación ante las actitudes de sus estudiantes, pues su observador ve que ellos nunca cambian y ello ocurre porque el entorno no los favorece.

c) Los docentes siempre muestran equilibrio en el desarrollo de las actividades en el aula para que todo fluya y se genere una atmosfera de paz.

d) Los docentes siempre poseen una actitud de desafío y de conversación ambiciosa para que sus estudiantes logre el éxito social esperado.

En cuanto a la emocionalidad expresada mediante los constructos ético de su acción pedagógica:

a) Los docentes siempre consideran el valor de sí mismos cuando ven las actividades de aula como posibilidades de desarrollo de sus estudiantes, y que ello es una contribución al desarrollo de la nación.

b) Los docentes siempre valoran al otro en tanto aportes para el desarrollo activo de las competencias de los estudiantes así como también para el logro mancomunada de los objetivos de la escuela.

c) Para los docentes la valoración de las opiniones de sus estudiantes, la dignificación de sus acciones y la atención que les prestan siempre son sinónimo del respeto que les tiene como seres humanos en desarrollo.

d) Los docentes siempre expresan seguridad en los conocimientos entregados a sus estudiantes y por ello sienten como estos expresan confianza en la calidad de lo que aprenden.

Al hacer referencia a *la coherencia entre cuerpo, lenguaje y emociones del docente que dan cuenta de su dimensión humana en el acto educativo*, se encontró que:

a) Los docentes *algunas veces y nunca* confían en la escucha que tienen hacia los estudiantes evidenciándose deficientes en esta competencia comunicacional sin embargo ellos manifiestan que *siempre y casi siempre* tiene confianza en el hablar, revelando seguridad por parte del docente.

b) Los docentes siempre muestra sus emociones y se relaciona con ellas generando un estado de ánimo capaz de generar confianza en el espacio educativo.

c) También manifestaron que confían en la lectura de la postura corporal por parte de sus estudiantes, favoreciendo la comunicación y el proceso de aprendizaje en el aula.

d) La coherencia cuerpo-lenguaje-emociones, posee su mayor ámbito de debilidad en el lenguaje ante la deferencia en las competencias del escuchar de los docentes.

Finalmente esta sección destinada a las conclusiones del estudio sirvió de acopio de *elementos a ser considerados en la construcción del entramado teórico de las competencias conversacionales basadas en el Coaching Ontológico dentro de los espacios donde se desarrolla la práctica pedagógica venezolana*, objeto de estudio.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

“No podemos enseñarle nada a la gente; sólo podemos ayudarlos a que descubran lo que hay en su interior”

Galileo Galilei¹⁰
1564-1642

Entramado teórico de las competencias conversacionales basado en el Coaching Ontológico en de la práctica pedagógica

La Educación es un acto entre proceso formativo y humano que se sustenta en el acto comunicacional, esto se corresponde desde los inicios de la existencia de la humanidad, donde era vital la conservación y transmisión de conocimientos y habilidades para poder sobrevivir.

Se origina cuándo el ser humano es capaz de experimentarse a sí mismo y experimentar con su entorno, sentir, percibir, observar y ordenar los sucesos, acontecimientos, situaciones, fenómenos, entre otro, compartirlos, comunicarlos y manifestarse a otros. Esta memoria llevada a través de la tradición oral pasará de generación en generación hasta ser registrada de manera escrita y detallada en la historia de la humanidad. Este proceso lleva implícito un proceso comunicacional, que se ha complejizado con el tiempo y ha dado lugar a múltiples enfoques y

¹⁰ Turchi, A. (2010) **A partir de una frase: descubriendo lo que hay en tu interior**. Blog de Wordpress.com. Disponible en: <https://apartirdeunafrase.wordpress.com/2010/12/11/> [Consulta, Jul. 2014].

corrientes educativas, pero todas hacen uso de diversas herramientas y modelos comunicacionales como el del *Coaching*.

El *Coaching* es un proceso sistémico que facilita el aprendizaje y promueve cambios cognitivos, emocionales y conductuales que expanden la capacidad de acción en función del logro de las metas propuestas. Se trata de una disciplina emergente que trabaja en la facilitación de los procesos de desarrollo de las personas: en la evolución profesional, en los tránsitos de la escuela, de la carrera laboral, del logro de objetivos, en la disolución de obstáculos para el crecimiento personal y en la búsqueda del mejoramiento de los niveles de rendimiento. En ámbitos educacionales el *Coaching* se afianza como propuesta de herramienta que potencia la enseñanza-aprendizaje, facilita el desempeño tanto del docente como del estudiante y acompaña procesos de construcción del conocimiento y de formación de competencias de toda índole, además de ocasionar entrenamiento a los efectos de garantizar la efectiva adquisición de esas competencias.

El presente entramado teórico se fundamenta en la pedagogía humanista que plantea la necesidad de tener un enfoque holístico del proceso educativo, partiendo de una visión global del Ser. Vincula el aspecto comunicativo, con factores afectivos, psicológicos y culturales, reconoce las potencialidades intrínsecas de la persona, en relación consigo mismo y con su entorno natural y social, este marco conceptual es afín con los parámetros teóricos y de acción del *Coaching* Ontológico.

Se puede considerar que la pedagogía es la reflexión organizada, sistemática, constante y profunda sobre la práctica de la educación. Es la ciencia de

la educación, es decir, la pedagogía organiza los procesos relacionales y técnicas, propone los métodos y los contenidos que se establecen en el acto de educar centrado en una construcción del conocimiento, un aprendizaje que parte del darte/darnos cuenta, para arribar con lo conceptual, procedimental y actitudinal, a la reflexión crítica transformadora de los seres humanos.

En el constructivismo, el aprendizaje es considerado, tal y como la propia palabra indica, como una construcción de significados que va siendo realizada por el propio educando. Es decir, no se considera que los conocimientos sean transmisibles o que se puedan aprender pasivamente, sino que se construyen a partir de lo que uno ya sabe, siguiendo un proceso dinámico, activo, en el que se interactúa, explora, descubre, negocia, se entra en contacto con el otro y los otros. Esta construcción tiene lugar a partir de los conocimientos previos del educando, de su estilo propio de aprendizaje, es decir de su biografía de aprendizaje, de su cultura, etc.

El docente para ejercer de forma asertiva, coherente y positiva su acción educativa, desde una visión sistémica de la responsabilidad de educar, debe hacer uso de diversas herramientas y estrategias comunicacionales, que favorezcan el aprendizaje de contenidos pedagógicos, humanos relacionados con el descubrimiento y desarrollo del Ser, sus capacidades sensibles y de convivencia. Como también aprendizajes de ciudadanía, científicos, culturales y sociales.

Tomando en consideración las tensiones y exigencia del mundo actual, que se expresa o manifiesta en el sistema educativo, a través de las exigencias que

plantea el hecho de diseñar la educación para la futuras generaciones dentro de un contexto marcado por la incertidumbre, el cambio y la transformación, como también en una demanda de integrar armónicamente el mundo económico y el mundo humano, que actualmente se contraponen generando múltiples conflictos y situaciones que limitan el desarrollo del ser y la sociedad.

Consciente de la necesidad de incorporar a la educación aquellos conocimientos, capacidades y destrezas, que partir del lenguaje, el cuerpo y la emoción contribuyen al desarrollo personal y profesional, e igualmente a una mejor calidad de vida, como una manera de propiciar la evolución equilibrada de los diferentes ámbitos del hacer y acontecer humano, esta investigación se plantea integrar la visión humanista constructivista de una pedagogía con sentido de lo humano, con las estrategias, herramientas y reflexiones del *Coaching* ontológico, desde una metodología vivencial, reflexiva y estructurante, que fomente la auto-indagación, la pregunta constante, la escucha, el hablar efectiva, la gestión de las emociones, el reconocimiento del lenguaje corporal y, fundamentalmente el respeto a sí mismo y al otro como base para una comunicación recursiva, pertinente y afectiva, que introduzca al docente y a los estudiantes en la búsqueda de los significados de la acción y el conocimiento que se construyen y emergen del acto de educar y educarse.

Propósito

Ofrecer un modelo pedagógico basado en *Coaching* ontológico del docente, como un aporte al sistema educativo venezolano, con la finalidad de rescatar el sentido de la humano de la educación.

Objetivo

Generar un proceso reflexivo en el docente que impacte de manera positiva en el proceso de aprendizaje de los estudiantes a través de un modelo pedagógico basado en distinciones lingüísticas de coherencia entre corporalidad, emociones y lenguaje del enfoque de *Coaching* ontológico.

Del modelo a la práctica (Fases):

La propuesta de la construcción de un modelo pedagógico de *Coaching* docente, parte de un diagnóstico que se realizó en las aulas, observando a los docentes en su desarrollo de su quehacer educativo desde el cuerpo, la emoción, el escuchar y hablar; el mismo fue validado con el testimonio de los docentes que apoyaron esta investigación.

Se orienta a interpretar, diseñar y transformar la actividad educativa, en un espacio de aprendizaje a través de comunicación efectiva y afectiva entre los miembros de la comunidad educativa; sustentada en principios de *Coaching* ontológico que se fundamenta en su acción desde el dominio primario del observador: cuerpo, emoción y lenguaje (el escuchar y el hablar).

Partimos de la premisa que si el docente se comunica y relaciona con su estudiante de forma efectiva y afectiva, tomando en cuenta su cuerpo, emoción y lenguaje; impacta de manera positiva en el aprendizaje de sus estudiantes.

De allí, emana el diseño del modelo pedagógico que se instrumenta abriendo espacios de formación, donde:

FASE 1: Comprensión de Nuestra Realidad “Darse cuenta”.

En una primera fase el docente se reconozca a sí mismo como un mediador de aprendizaje (*darse cuenta*); tomando en cuenta su postura corporal, gestos faciales, movimiento de cuerpo, tono de voz, desplazamiento, el escuchar, el hablar; emociones, estados de ánimo; como experiencia previa que sirve como referente para introducir al maestro en la observación de sí mismo en el contexto de acción docente que lleva implícito la relación con el otro en un proceso bidireccional de aprendizaje.

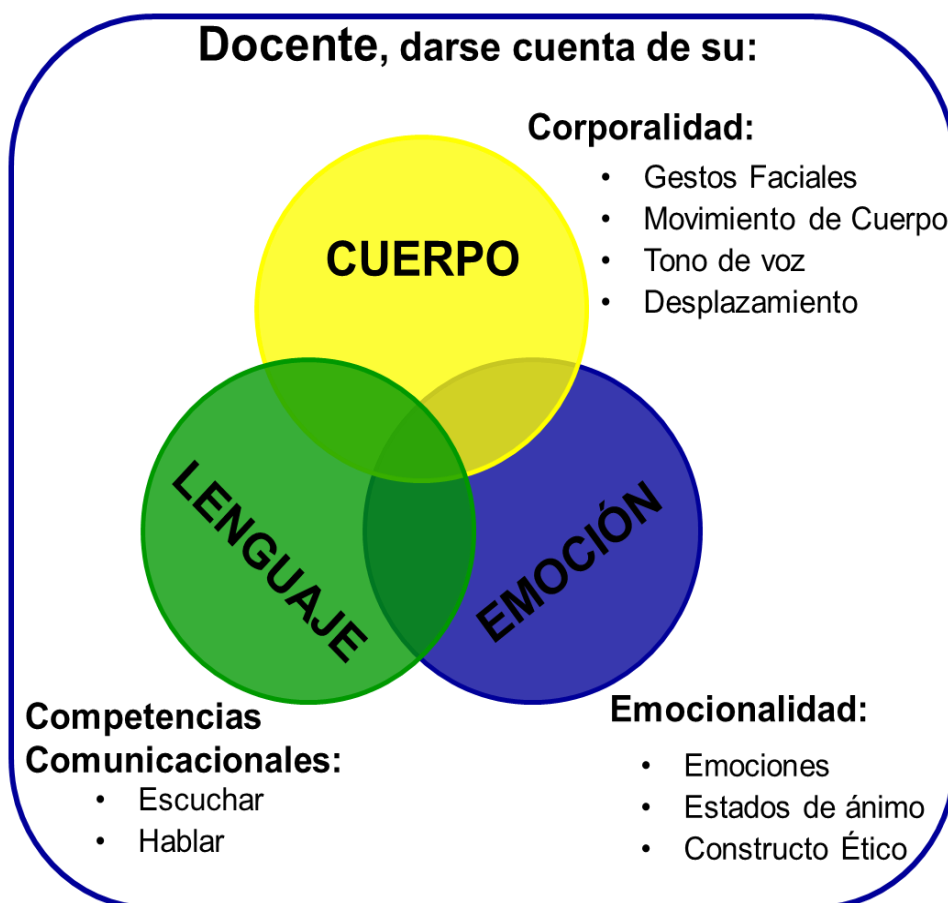


Figura 2: Comprensión de Nuestra Realidad tomado del esquema de Coherencia de la comunicación de Echeverría (2010)

FASE 2: Espacio de “aprendizaje” educativo.

En una segunda fase vinculada con la experiencia anterior se inicia el proceso de reflexión (*aprendizaje*), donde el docente toma conciencia (distinción del observador) del impacto que tiene su corporalidad, emocionalidad y lenguaje en el proceso de aprendizaje del otro. Es decir, que con el crecimiento del Ser del docente, desde la perspectiva del *Coaching* va a impactar a todos los componentes de la comunidad educativa ya que esta experiencia de aprendizaje vivencial se dinamiza en su práctica educativa con los estudiantes, padres, representante y con miembros de la comunidad educativa en general.



Figura 3: Espacio de “aprendizaje” educativo como proceso sistémico desde el cuerpo, la emoción y el lenguaje. Construcción propia de la investigadora (2014)

FASE 3: Proceso de transformación-generación de resultados de aprendizaje.

En la tercera fase se propicia el proceso de transformación (*observación-reflexión*) desde la meta-cognición, el docente, sustentándose en la observación de su corporalidad, emocionalidad y lenguaje; aprender de sí mismo favoreciendo una escucha efectiva y afectiva de sí mismo que le dispone a generar cambios en su acción docente mediante distinciones, haciendo énfasis en la práctica, su coherencia es capaz de iniciar su proceso de transformación en su Ser y en el otro, con el fin de lograr un aprendizaje para la vida desde la reflexión.



Figura 4: Proceso de transformación para generar resultado satisfactorio en el proceso de aprendizaje del otro. Construcción propia de la investigadora (2014)

Coherente con el esquema teórico y la didáctica que se expresa por medio de la instrumentación, se pretende propiciar no solo el aprender a aprender, sino también ofrecer estrategias de acción educativa, donde el maestro se apodere de una metodología que lo oriente a preguntas primarias vinculadas con el aprendizaje, tales como: ¿qué aprender?, ¿cómo se concibe y conduce el aprendizaje?, ¿qué tipo de relación existe entre el docente y el alumno?; y la coherencia existente entre todos los elementos con el propósito de la acción educativa; promoviendo efectividad y pertenencia en relación al proceso de aprendizaje de la que es parte.

Desde la palabra de R. Echeverría, el uso del verbo reconocer lleva implícita una de las claves más importantes de la propuesta, que nos ubica a la vez en un momento anterior y posterior a lo cognitivo; el pensar nace de la vida y debe estar a su servicio para mejorarla, de manera individual y colectiva. La valoración de este primer nivel implica, por tanto, un reconocimiento ético.

Si observamos con un sentido de trascendencia, que un educador se comunique de forma afectiva y efectiva con sus educando, desde una visión sistémica, interrelacionando cuerpo, emoción y lenguaje al momento de interactuar con los diferentes miembros de la comunidad educativa, podemos predecir el impacto de una visión con sentido de lo humano en su práctica educativa.

El educador como referente fundamental en un proceso pedagógico, es el que crea las pautas vinculantes entre los contenidos del aprendizaje y los procesos comunicacionales inherentes en él. De tal forma favorece el proceso de aprendizaje del otro, en el caso del aula, con el estudiante.

Beneficiarios

- El docente (educando de este modelo)
- Los estudiantes de los docentes
- Padres y representantes
- Personal administrativo
- Director, sub-directores, coordinadores.
- Ministerio de educación, comunidad y entorno.

La comunidad educativa en general, ya que están constituidas en redes dinámicas de conversación, en permanente conversación.



Figura 5: Sistema conversacional en la comunidad educativa. Construcción propia de la investigadora (2014)

Descripción

La acción pedagógica se centra en el SER:

- Reconocimiento de sí mismo. “Yo soy”
- La coherencia que integra el cuerpo, la emocionalidad y el lenguaje.

- El aprendizaje parte de la vivencia: Aprendemos de la experiencia propia, en la relación consigo mismo, con el otro y los otros
- La capacidad de reflexionar del ser humano sobre sus experiencias, su práctica, y lo que le sucede en la vida.
- .El aprendizaje generado desde la reflexión. Modelo Observación-Acción-Resultado.
- El proceso de aprendizaje visto como recursivo y cíclico.
- Se trata de rescatar la vivencia de una comunicación efectiva y afectiva en el acto de educar, favoreciendo la construcción del ser y del saber.

Didáctica desde la mirada del *Coaching*

La didáctica parte de la visión de aprendizaje, para R. Echeverría no es sólo una manera de incrementar nuestras competencias, nuestra capacidad de acción. Es también una acción en sí misma, que requiere de competencias propias. Hasta ahora, el énfasis estaba puesto en las acciones que se aprendían, pero escasamente en las acciones que aseguran aprendizajes eficaces. Se nos enseña muchas cosas, pero no se nos enseña a "aprender a aprender"; ya que la meta es ir hacia una didáctica que ofrezca una referencia saludable de los procesos comunicativos insertos en los procesos de aprendizaje.

Para iniciar el proceso de aprendizaje, se fomenta:

- Un paso fundamental para lo anterior es saber aprender;
- Conocer la forma en que cada ser humano, cada equipo, aprende.

- Tomar conciencia de cuáles son las tendencias y factores que facilitan e inhiben el aprendizaje
- Implica una actitud humilde para poder absorber los conocimientos y experiencias que otras personas nos puedan transmitir.
- Habilidad para "soltar" nuestros modelos mentales usados a través de años y que en ocasiones pueden convertirse en formas obsesivas de hacer las cosas.

Redefiniendo el aprendizaje

Desde esta propuesta el proceso de aprendizaje inicia con el escuchar, quien no sabe escuchar efectivamente limita su capacidad de aprendizaje. Para R. Echeverría (2011) “Una de las competencias clave que requiere promover del proceso de enseñanza-aprendizaje consiste en desarrollar la capacidad de escucha de los alumnos. Los buenos maestros son aquellos que lo logran, independientemente de los conocimientos que posean sobre su materia...”

Los postulados que sustentan el aprendizaje de esta propuesta son:

- Se inicia en “si mismo” desde la experiencia en “si mismo”, en un diálogo mediado por el cuerpo entre todo aquello que nos conforma internamente y el mundo externo que nos sirve como referencia en un proceso bidireccional.
- Es un proceso de transformación personal a través del cual se crea y recrea conceptual, procedimental y actitudinalmente el propio Ser.

- Es un proceso de reflexión continuo, (más allá de lo cognitivo) que consiste en la observación de las acciones y evaluación de los resultados, con el fin de lograr una respuesta satisfactoria para la vida.
- Es ir al encuentro de las propias declaraciones de insatisfacción con el resultado, para iniciar el camino de prueba, construcción y reconstrucción de acciones e interpretaciones en función de hacerlas diferentes para el resultado deseado.
- El aprendizaje es un juicio y los juicios son un fenómeno declarativo que está dicho por una autoridad, en este caso por el docente. Este juicio tiene que estar fundado en evidencias o afirmaciones; además está situado en una temporalidad, ya que para decir que alguien aprendió se requiere comparar el presente con la misma acción del pasado; se comparan y emite el juicio del aprendizaje.
- El aprendizaje tiene que ser recurrente y autónomo.
- El aprendizaje integra: cuerpo, emoción y lenguaje para lograr la transformación de la particular forma de ser de cada Ser.

Este proceso de transformación se da cuando las personas empiezan a observarse a sí mismo y a modificar sus acciones a través de cambios en su observador, generando transformaciones en su forma de ser. Para dar inicio a este proceso se observa la corporalidad (cuerpo), las emociones (emocionalidad) y el lenguaje (hablar y escuchar), profundizaremos en cada uno de ellos:

El cuerpo se mueve, siente, ordena, conoce, percibe y relaciona. El primer lenguaje es el corporal, él crea los puntos referenciales que posibilitan la formación de los demás lenguajes. Es el lenguaje profundo en todo proceso de comunicación interpersonal, significa la palabra, la intención.

Es el cuerpo como mediador, procesador y ejecutante, en la comunicación de la persona y su entorno. No es posible ninguna expresión fuera del cuerpo, y todo lenguaje surge del cuerpo en su relación con el entorno cercano y con los otros cuerpos. Le da sentido, significado a la palabra, la intención. Organiza expresiones que representan un sentir o un acontecimiento. Estas expresiones se convierten en señales que el otro puede reconocer. Un gesto de la cara puede manifestar aceptación, duda, indiferencia, complicidad, entre otras.

Expresa una realidad afectiva, muestra una realidad emotiva, que el otro puede percibir. Anuncia, sugiere, propone, inicia, termina, provoca, activa, una acción en el cuerpo propio y en el cuerpo del otro. Desde la corporalidad se logra la cercanía y conexión con el estudiante para favorecer el proceso de aprendizaje, por ello se organiza en las siguientes categorías:

El cuerpo es el punto de partida y de regreso de una conversación, en él se activa todos los sensores y experiencias con o sin intencionalidad. La escucha desde la disposición al otro, está abierta a recoger lo que aflora de la palabra, su sonido, su textura, la postura que evoca y provoca, letra y cuerpo, verbo, acción y emoción se unen en la dinámica de una conversación, donde cada uno tiene algo que decir y el otro tiene algo que escuchar, ambos son responsables del otro y a la

vez independiente, la conversación debe fluir como una construcción voluntaria y no impuesta; llevando al aprendizaje desde la reflexión.

Cuadro 50

Operacionalización de la Corporalidad

Corporalidad			
Gestos Faciales	Movimiento de Cuerpo	Tono de voz	Desplazamiento
Ceño fruncido	Dirigir la mirada	<i>Gritar</i>	<i>Desinterés</i>
Levantar las cejas	Impaciencia	Suavidad	Indiferencia
Sonrisa (ojos y boca)	Movimiento aceptación	Rigidez	Compasión
Apretar la boca	Basta		Motivación
Mirada perdida	Cerrado a conversar		Parada firme
Empatía	Movimiento de poder		Confianza
	Centrado		Coherencia: Cuerpo- Habla-Emoción
	Cuerpo en forma de jarra		Cansancio
	Acompasamiento		Hiperactividad
	Desafiante		Forma de prestar atención
	Inseguridad		

Fuente: de la investigadora (2014)

Al hacer referencia al *lenguaje*, estamos distinguiendo las competencias conversacionales, como el conjunto de habilidades, destrezas que desarrollan los docentes, para propiciar el aprendizaje en el aula y relacionarse con el sistema educativo.

El lenguaje parte del enfoque generativo; “el lenguaje es acción”; teniendo un inmenso poder de transformación a través de la palabra ya sea como construcción de identidad, para describir el mundo que nos rodea a través de las afirmaciones; la posibilidad de generar tu propio mundo por medio de las declaraciones; o por su poder transformador de la persona cuando distingue los juicios de sí mismo y lo re- interpreta generándose un aprendizaje transformacional.

Distinguimos el lenguaje en actos lingüísticos: afirmaciones, declaraciones, juicios, fundamentación de juicios, peticiones, promesa y oferta; desde allí hablamos, nos comunicamos con el otro; por ello la importancia de reconocerlos en nuestro lenguaje y re-diseñar la forma en la que queremos relacionarnos. Estas acciones lingüísticas son universales, en tal sentido se puede observar el lenguaje y distinguir las diferentes acciones que se ejecutan mediante la comunicación.

El distinguir las características de las palabras y verbos para usarlas de forma efectiva en el hablar, permite desarrollar competencias comunicacionales, y a su vez, la práctica de identificar la forma de hablar y estar conscientes del compromiso adquirido en la validez del poder de la palabra y en sí mismo del habla.

En la conversación, los docentes cuando hablan hacen referencia con énfasis en los juicios, que a su vez, es propio del acto de la evaluación; sin embargo, desde esta propuesta los juicios pertenecen a quien los emite, cuando se escucha se invita a quien los expresa que los fundamente con evidencias o afirmaciones, lo cual contribuye a validarlo, clarificar o reformular los mismos. Además, hacemos referencia que al hablar se genera un compromiso frente a la veracidad de lo que se dice y un comportamiento consistente. Al hacer una promesa, petición u oferta, se fundamenta en la confianza del cumplimiento para ejecutar lo acordado.

En esta propuesta, el habla es efectiva cuando el otro lo escucha, según R. Echeverría (2014) “hablamos para ser escuchados. Éste es el propósito del habla. La escucha, por lo tanto, es el criterio de validación y el indicador de calidad de

nuestra habla... la escucha aparece como el resultado de la acción del habla; resultado que nos permite evaluar la efectividad de dicha acción". El hablar se válida cuando se escucha de manera efectiva y corresponde a inquietudes e intereses del oyente.

La escucha es la competencia más importante en la comunicación efectiva y en el proceso de aprendizaje. En esta propuesta, el escuchar es oír más construir la interpretación. A partir de la escucha se posibilita la respuesta adecuada desde el "yo soy" que se abre al "tú eres", adaptando la respuesta al momento y a la acción para que adquiera pertinencia.

Es importante reconocer el carácter activo de la escucha ya que involucra una acción interpretativa ya que el oyente está buscando hacerle sentido a lo que el otro está diciendo, ya que la palabra del otro activa un sentido interpretativo en el otro. A su vez, se escucha con todos los sentidos no solo con el oído, se escucha emocionalidad y corporalidad (gestos faciales, movimiento del cuerpo y tono de voz, desplazamiento). De allí lo importante del escucha efectivo es la conexión con el otro por medio de todos los sentidos.

El escuchar desde una perspectiva humanista, es decir desde la conciencia del otro, habilita, dispone al observador a una escucha orientada a la búsqueda constructiva del propio "hacer" del propio estilo personal que se elabora a partir de cómo comprendemos la realidad del otro y a partir de allí, cómo intervenimos sobre ella, por esta razón se comienza desde el observador y evaluación propia, como

persona y profesionales, para ofrecer al otro de manera pertinente algunos parámetros de reflexión y acción.

Para distinguir las competencias conversacionales utilizamos las siguientes categorizaciones:

Cuadro 51

Operacionalización de Competencias Conversacionales

Competencias Conversacionales	
Escuchar	Hablar
Conversación privada	Coherencia: Cuerpo - Emoción - Lenguaje
Escucho el lenguaje	Impecabilidad en uso de la palabra
Acompasamiento	Hablar desde las emociones
Interrupción	Precepción propia del hablar
Escucha emocionalidad	Hablo desde la verdad
Cheque (indagación) de la escucha	Hablo desde el juicio
Escucho la corporalidad	Callar
Oír desde mis juicios	Silencio
Oír desde las afirmaciones	Confianza en el hablar
Confianza en la Escucha	Disposición al hablar

Fuente: de la investigadora (2014)

La emocionalidad, parte como el contexto del proceso comunicacional, es constitutiva del comportamiento humano, el reconocimiento de la emoción que posibilita la acción. La emocionalidad la distinguimos entre emocionalidad y estado de ánimo. El estado de ánimo nos constituye como seres humanos, son profundos y recurrente; la emoción remiten a eventos concretos; pasan de un estado a otro, son superficiales y efímeras;

Las emociones y los estados de ánimo nos predisponen para la acción, abriendo o limitando posibilidades; y en algunos casos condicionan la forma de cómo se realizan las acciones. La emoción es una distinción que hacemos desde el lenguaje, por lo tanto define nuestra modalidad de Ser, a su vez constituye un aspecto fundamental de todo proceso de aprendizaje.

Para Echeverría (2011) “La disposición del aprendizaje no es una función de la veracidad de lo que se enseña, sino de la apertura emocional que se produce en quien aprende”, en tal sentido el docente es el responsable en generar la emocionalidad para favorecer el aprendizaje.

A su vez, para Maturana (2001), “las emociones son dinámicas corporales que especifican sus dominios de acción en que nos movemos. Un cambio de emoción implica un cambio de dominio de acción. Nada nos ocurre, nada hacemos que no esté definido como una acción de una cierta clase por una emoción que la hace posible”, en otras palabras las emociones son predisposiciones para la acción.

La emocionalidad las distinguimos en emociones biológicas y emociones lingüísticas. Las emociones biológicas nos constituyen como seres humanos y son amor, miedo, alegría rabia y tristeza; las emociones lingüísticas resentimiento, paz, resignación y ambición.

La disposición hacia el aprendizaje parte de la emoción que asociamos a ello, por eso la importancia de la relación que se establece en la emocionalidad y el aprendizaje, de allí las categorizaciones que establecidas en el siguiente cuadro.

Cuadro 52

Operacionalización de Variable Emocionalidad

Emocionalidad		
Emociones	Estados de ánimo	Constructo Ético
Miedo	Resentimiento	Valor por sí mismo
Amor	Resignación	Valor por el otro
Rabia	Paz	Respeto
Tristeza	Ambición	Confianza
Alegría		

Fuente: de la investigadora (2014)

El propósito del *Coaching* en el ámbito educativo

El *Coaching* visto como una disciplina, nos ofrece una experiencia de aprendizaje cuando no logramos determinar cómo lograr el resultado propuesto. Según R. Echeverría (2011) “Lo que hace el *Coach* es detectar aquello que nos impide observar el camino que nos conduce a un resultado deseado y ayudarnos disolver los obstáculos que nos impiden tomar acciones que nos permitan lograrlo”.

El *Coach*, es alguien que provisto de distinciones nos ayuda a observar lo que nuestra corporalidad, emocionalidad y lenguaje no nos deja ver, para tomar nuevas acciones, ejecutarlas y lograr el resultado esperado.

El *Coachee* o aprendiz es el que define el resultado o los objetivos del aprendizaje; el *Coach* solo está allí para facilitar que él logre lo que desee. R.

Echeverría (2011) nos explica que el *Coach* es el facilitador del compromiso del otro con su propio devenir.

El *Coaching* es una herramienta que nos permite alcanzar resultado que deseamos pero que nos son esquivos, cabe imaginar la importancia que las competencias de *Coaching* logran alcanzar en múltiples dominios de la actividad humana, a través del dominio de las distinciones. Echeverría (2011)

El *Coaching* es un proceso interactivo y sistemático de aprendizaje y descubrimiento del potencial individual, centrado en el presente y orientado al cambio y la excelencia. Pretende desarrollar la autonomía del alumno, siendo éste el protagonista de los pasos a seguir y de los resultados obtenidos (Sánchez y Boronat, 2014).

El *Coaching* favorece el desarrollo del potencial humano y tiene su enfoque desde el “Ser” y contribuye al proceso de aprendizaje del individuo ubicándolos en donde están hoy y donde proyectan estar mañana. Logrando establecer metas – resultados personales, en acciones con una serie de prácticas que le permita desarrollar desde su Ser y hacer. Además promueve el desarrollo de competencias personales y profesionales.

En la práctica docente, el *Coaching* está jugando un papel relevante ya que permite al docente que pueda adquirir las competencias claves conversacionales como persona y educador. El primer referente que se tiene documentado del origen de la palabra *Coach* en el ámbito educativo, se tiene de una Universidad Inglesa,

aproximadamente en el siglo XVIII, donde los estudiantes eran desplazados de un lugar a otros en relación a su aprendizaje, ya que el educador los ayudaba a prepararse de forma eficiente para presentar los exámenes y podían observar los resultados de forma inmediata.

El *Coaching* se enmarca en los campos de las ciencias humanas y sociales como la filosofía, psicología y sociología con los aportes de Maturana, Echeverría, Flores, Varela autores de este siglo y la concepción filosófica tiene origen en Heidegger, Kierkegaard, Nietzsche y Sócrates.

Se estiman que el *Coaching* se sustentan en una serie de principios, presentes en los enfoques originarios, destacando: a) la importancia de la autonomía del sujeto y del autoaprendizaje; b) la conducta está condicionada por la peculiar visión del mundo que el sujeto se forma a lo largo de su vida; c) la necesidad de que coexista una alta motivación, responsabilidad hacia el cambio y deseo de transformación; d) y la relevancia del proceso comunicativo, pues, a través del lenguaje, de la verbalización de metas y del uso de preguntas poderosas, el individuo se descubre a sí mismo y tiende a actuar. (Sánchez y Boronat, 2014).

La mirada para ofrecer del *Coaching* desde el ámbito educativo promueve que el docente favorece el proceso de aprendizaje del estudiante a través de la forma de conversar y relacionarse con el otro. Y a su vez, desarrolle habilidades para auto-gestionar ese aprendizaje convirtiéndolo en conocimiento y sabiduría para su vida.

Desde este enfoque, el docente:

- Aplica las distinciones de *Coaching*.
- Mantiene una escucha efectiva y afectiva.
- Promueve los espacios de reflexión que lleven al aprendizaje
- Diseña espacios emocionales para el aprendizaje
- Origina disposición corporal
- Se basa en la confianza.
- Crea cercanía, conexión y vinculación
- Reconocimiento y valoración al proceso de aprendizaje con resultado
- Conectarte con las emociones de amor, risa, alegría, ambición

Los resultados esperados con este modelo es que el docente este observándose y escuchándose a sí mismo de forma constantemente y pueda descubrirse a sí mismo, desarrollar su autonomía en base a sus valores y construya sus competencias, habilidades y actitudes que le permitan desarrollarse personal y profesionalmente.

Según Carril (2008) el proceso de *Coaching* es: a) tomar conciencia de nosotros y aceptar lo que somos; b) salir de la zona de confort y marcarse metas motivadoras; c) dar pasos pequeños y constantes, seguir la intuición y ser dueños de nuestro tiempo; d) reflexionar para reconducirnos y avanzar.

Según Echeverría (2014) el modelo OSAR, observador, acción y resultado, es el principio para trabajar desde el *Coaching* ontológico

Áreas de Formación

Personal: Generar un proceso de observación del sí mismo; de sus acciones y el resultado que ha generado en su acción educativa desde un sentido de la humano; que integra el cuerpo, lenguaje y emoción; referentes vivencial para iniciar el proceso de auto-observación y transformación, según el nivel de compromiso que tenga consigo mismo. Se vive desde un proceso retrospectivo, donde el docente se detiene para mirar atrás su hacer, reflexivamente y poder mirar hacia adelante y proyectivamente construir su nuevo hacer desde una parada ontológica. (“Que maestra soy, que maestra quiero ser”)

Teórica: Desde un proceso de teorización se muestran las distinciones del: observador, el cuerpo, la corporalidad, el escuchar, el hablar, el escuchar, las competencias conversacionales, la emocionalidad, los estados de ánimo, el aprendizaje, *Coaching* y ontológico. La intención es ofrecer parámetros teóricos que le proporcionen un sustento comparativo-referencial donde el docente pueda iniciar su proceso de reflexión.

Operativa – Estratégica: El propósito es que el docente operatice los resultados de su reflexión a través de estrategias diseñadas por el mismo y que respondan a su contexto y realidad. Este proceso es proyectivo, tiene que ver con la docente que “quiere ser”, exige un nivel de compromiso ético consigo mismo y con su hacer; construyendo su proceso de transformación.

Proceso pedagógico-metodológico

La metodología se sustenta en la vivencia que tiene el docente en su relación consigo mismo, relación con el otro y con los otros; dentro del proceso comunicacional que se vaya generando en el aprendizaje:

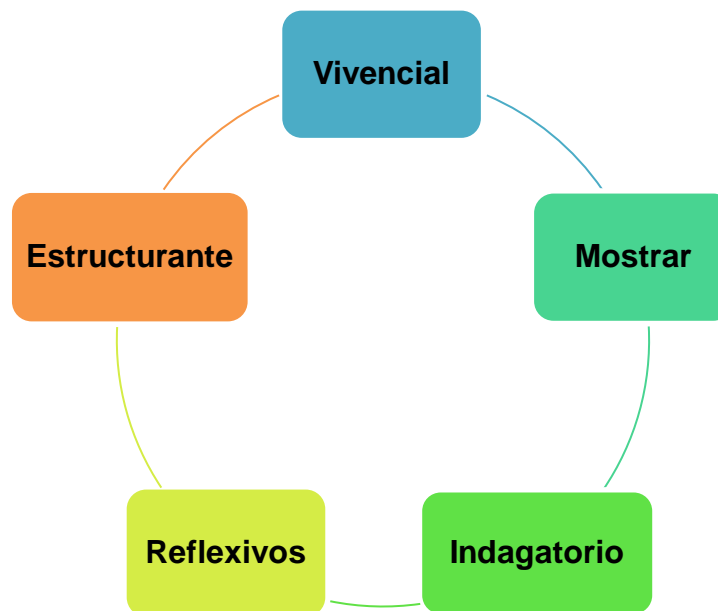


Figura 6: Metodología del modelo propuesto Construcción propia de la investigadora (2014)

Vivencial: Se desarrollaran dinámicas, test y técnicas para favorecer el proceso de auto-observación, tomando en cuenta las distinciones desde el *Coaching* ontológico.

Mostrar: Se crea un patrón referencial a partir de lo vivido y la distinciones que sirven de parámetro para la validar la auto-observación.

Indagatoria: A través de un proceso de preguntas el *Coach* va construyendo con el docente pautas vinculantes para iniciar el reconocimiento de su hacer retrospectivo y la declaración de un hacer proyectivo. Esto es posible a través de un proceso de escucha efectiva y afectiva que se da en espacio y momento determinado.

Reflexivo: Al final se propicia un espacio de aprendizaje desde la reflexión, donde cada docente de manera individual recoge sus mejores prácticas y la integra a la nueva mirada de “su Ser y Hacer” que propiciara su proceso consciente de transformación.

Estructurante: Se recoge de forma ordenada y estructurada las vivencias, inquietudes y reflexiones surgidas en relación a las distinciones de *Coaching* ontológico con miras a crear un aprendizaje vincular entre el hacer del docente y la propuesta del *Coaching* desde el ámbito educativo.

Observación y evaluación

La observación y evaluación la vemos con un enfoque recursivo, constante, cíclico y reflexivo.

La observación implica también una actitud de receptividad y sensibilidad, una competencia para captar y dar significado a la acción de una persona o un grupo de personas. Observamos para comprender y así poder situar mejor nuestra intervención y comprendiendo la intenciones en la acción de la persona y en nuestra propia acción para descubrir y re-descubrir significados en la acción.

El instrumento de evaluación parte de una *memoria descriptiva* que se lleva a cabo durante todo el proceso para concluir en una reflexión crítica de sí mismo como trabajo final.

- En tal sentido, se evaluará:
- Gestos Faciales
- Movimiento de Cuerpo
- Tono de voz
- Desplazamiento
- Emociones
- Estados de ánimo
- Constructo Ético
- Escuchar
- Hablar

Además, se evaluará a través de los adjetivos calificativos expuestos por el participante en su reflexión final, el impacto que tuvo la experiencia, como parte de su formación docente.

Según R. Echevarría (2011) el ciclo de la reflexión consiste en cuatro fases:

- Evaluación de los resultados obtenidos,
- Diseño de nuevas acciones capaces de modificar los resultados,
- Viabilización (aprendizaje y negociación) de las mismas y
- Ejecución de las nuevas acciones.

El ciclo de la reflexión en su conjunto convierte a quienes están volcados a la acción en prácticas reflexivas, desarrollando la capacidad de aprendizaje autónomo.

Consideraciones del modelo

Esta propuesta parte de una opción pedagógica centrada en las competencias conversacionales del docente ya que partimos de la premisa que el aprendizaje es un acto conversacional.

Es necesario establecer el sentido de responsabilidad del docente en el proceso y no en el estudiante que por sus propias incompetencias no está en condiciones de realizar; obligando al docente a observar constantemente su forma de comunicación y relación con los otros; por medio de la corporalidad, emocionalidad y lenguaje.

De allí, el rol del docente se redefine y se centra en sus competencias conversacionales haciendo énfasis en el escuchar y el hablar; en el diseño del espacio emocional, en el desplazamiento, movilidad, gestos faciales y tono de voz; influyen directamente en el proceso del aprendizaje.

CAPITULO VI

REFLEXIONES FINALES

“Los límites de mi lenguaje son los límites de mi mundo”

Ludwig Wittgenstein¹¹

Sí el proceso educativo se soporta en procesos comunicacionales, y los docentes son los referentes de este proceso, ¿Será acaso pertinente diseñar y ejecutar un modelo pedagógico basado en los elementos que conforman e intervienen en el proceso comunicacional y a su vez, en el acto de aprender?.

El *Coaching* ontológico ha desarrollado estructura conceptual que nos permite crear sustento de actuación en el ámbito educativo para ofrecer un modelo pedagógico basado en coherencia cuerpo – emoción – lenguaje que facilite procesos

¹¹ Wittgenstein, L. (1922) **Tractatus Logico-Philosophicus**. Abhandlung.. First published by Kegan Paul. Londres.

de aprendizaje más integrales donde no solo prevalezca los contenidos pedagógicos, si no que se inserte en ellos los aprendizajes del devenir humano.

Esta experiencia de investigación se presenta a modo de reflexión final, parte de la identificación de las formas de comunicación: hablar y escuchar, que gravitan en el accionar educativo docente en los espacios de la praxis pedagógica. Se desarrolla dentro de un entramado teórico de las competencias conversacionales basadas en el *Coaching* Ontológico. Pretende orientar la práctica pedagógica venezolana, a partir de la relación entre lenguaje, emocionalidad y corporalidad manifiestas dentro del sistema educativo.

El resultado es un entramado teórico de la pedagogía desarrollada en el aula, desde el posicionamiento activo dado por el *Coaching* ontológico como forma de arribar a una mejor calidad del proceso de aprendizaje. Por ello, la investigadora en su propuesta teórica y práctica, alcanza una modelización orientada a la reflexión sobre la importancia de las competencias conversacionales en la actividad docente.

La propuesta ofrece un modelo pedagógico enfocado en la capacitación profesional y formación de calidad sobre la base del escuchar, hablar, con el cuerpo y las emociones, desde un visión integral e integrada al modelo curricular propuesto en la educación venezolana.

Los elementos que conforman las competencias comunicacionales de los docentes están relacionados con el compromiso de transformación de praxis educativa del propio docente, ésta, está vinculada a su vez, a los procesos de auto-observación y reconocimiento del mismo. Su praxis educativa se transforma en el

fortalecimiento de la interacción humana, desde una perspectiva más consciente del “sí mismo” y del “otro”.

La práctica del *Coaching* se constituye en un proceso de articulación entre competencias comunicacionales (escuchar y hablar), corporalidad y emocionalidad que se desarrollan coherentemente para la construcción de un enfoque pedagógico. Es necesario igualmente, para concientizar el aprendizaje, el desarrollo de procesos metacognitivos entre docentes y estudiantes, partiendo del observador que somos y la forma en que nos comunicamos y relacionamos, para culminar en una validación de lo que sucede en la relación humana, dentro de un proceso de conversación que conlleva al aprendizaje.

En la actualidad dentro de estándares pedagógicos internacionales, se quiere profundizar en los modelos comunicacionales donde se da prevalencia a la escucha efectiva, al lenguaje corporal, al manejo de las emociones, para favorecer un proceso de aprendizaje desde un sentido de lo humano, como una manera de generar conocimiento que integren el *Ser* y el *hacer*

Es importante que tanto el docente como el estudiante, ejerciten actitudes, habilidades y destrezas, centradas en competencias comunicacionales, pues la articulación de las estrategias de *Coaching*, promueve la conciencia del otro, como un legítimo otro (Maturana, 2001), centrado en el amor y promoviendo de esta manera el aprendizaje bidireccional y respeto mutuo.

La práctica del *Coaching*, permite la apropiación de técnicas de reflexión, integrando nuevos conocimientos y autoevaluándolos, esto posibilita el desarrollo de

un pensamiento y un lenguaje crítico más amplio, a través del cual se revela una valoración de lo que cada uno reconoce que es y es capaz de hacer, de su contexto y sus experiencias.

A través de la inducción y puesta en práctica de los saberes adquiridos en el modelo pedagógico propuesto, se modifica y madura la percepción de sí mismos y de su relación con los otros, además de ello, se logra cierto nivel de autoafirmación que les permite continuar esforzándose en la voluntad de construirse a sí mismo. Todo ello contribuye con el fortalecimiento del Ser y la disminución de factores que reducen la eficacia del proceso pedagógico.

Mediante el modelo pedagógico propuesto, la producción de conocimiento se realiza en singular y en plural a un mismo tiempo, pues parte en un inicio de una “darse cuenta” y una reflexión personal, para ir a una construcción colectiva del aprendizaje con el otro. Los sujetos de la acción educativa son tanto los docentes como los estudiantes, el aprendizaje es siempre bidireccional, por cuanto no se concibe una investigación de tenor participativo sin que el proceso se afecte a todos los involucrados. Se pretende por lo tanto favorecer tanto el crecimiento personal, como grupal, en un proceso de aprendizaje dado desde las pautas y competencias comunicacionales que propicien el entendimiento de las partes involucradas en un devenir educativo.

Es por ello, que esta investigación ha dedicado tiempo en un estudio de campo fundamentado en la observación de la acción docente desde su quehacer educativo y la indagación de su actuar en el ámbito de la comunicación desde las

distinciones del lenguaje, las emociones y la corporalidad empleadas por él en su proceso comunicacional. Para conducirlo a un estadio consciente de su manera de conversar y relacionarse con el otro a través de la reflexión que toma como referencia la auto-observación y meta-cognición para poder generar procesos de transformación en su práctica educativo que con lleven a procesos de aprendizaje, en tal sentido se presenta un modelo pedagógico que da respuesta a la necesidad de devolverle a la educación su sentido de la humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adorno, Th. (2001) **Epistemología y ciencias sociales**. 4ta Edición. Traducción de Vicente Gómez para Frónesis, Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S. A.). Universitat de Valencia. España.
- Alemaný, C. (1995) **El difícil arte de... «Escuchar»: Un arte complejo**, Sal Terrae, enero 55-65
- Anzorena, O. (2006) Competencias **Conversacionales**. Escuela de Liderazgo y *Coaching*. Disponible en: <http://blog.dpoconsulting.com/competencias-conversacionales/> [Consulta, abril, 2014].
- Argyris, C., and Schön, D. (1978). **Organizational learning: a theory of action perspective**, New York, McGraw-Hill.
- Argyle, M. (1972). **The psychology of interpersonal behavior**. Harmondsworth: **Penguin**. (Trad. *Psicología del comportamiento interpersonal*. Madrid: Alianza, 1978).
- Arias, F. (1999) **El Proyecto de Investigación: Guía para su elaboración**. 3ra. Edición. Editorial Episteme, Oriol Ediciones. Caracas.
- Árraga, M. y Añez, A. (2004) **Aprendizaje, Enfoques epistemológicos y Estilos de Pensamiento**. *Revista Encuentro Educativo*, Vol. 10 N° 1. Universidad del Zulia.
- Ary y Razavieth, (1999) **Introducción a la Investigación Pedagógica**. Edit. Mc. Graw Hill. México.
- Austin, J. (1962) **Cómo hacer cosas con palabras**. En Derrida en castellano-Argentina. Disponible en: http://www.jacquesderrida.com.ar/restos/hacer_cosas_palabras.pdf [Consulta, Junio 2014].
- Berger, P. y Luckmann, P. (2001) **La construcción social de la realidad**. 17 Edición, Única autorizada en castellano. Amorrortu editores. Buenos Aires. Argentina.
- Benítez, J. y Echeverri M. (2008) **Comunicación para procesos de Coaching**. Tesis. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá Colombia. En:

<http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/comunicacion/tesis38.pdf> [Consulta, Oct. 2013].

Brown, P. y Levinson, S. (1987) **La cortesía. Algunos universales en el uso del lenguaje**. Cambridge University Press.

Bühler, K. (1950) **Teoría del lenguaje**, Madrid, Revista de Occidente.

Caballo, V. (1993). **Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales**. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

Carril, J. (2008) Zen **Coaching**. Editorial Díaz de Santos.

Cázares, Ch., Jaramillo, A., Villaseñor, R. y Zamudio, E. (2000) **Los Procesos de Investigación**. Venezuela. En: <http://www.mistareas.com.ve/tipo-de-investigacion/Investigacion-documental.htm> [Consulta: Ago. 2010].

Chapman, S. (2005) **Paul Grice: Philosopher and Linguist**. Houndmills: Palgrave Macmillan.

Charaudeau, P. (2003) **El discurso de la información. La construcción del espejo social**. Gedisa, Barcelona, p. 15.

Charaudeau, P (2002). **De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas**, *Aled*, Año 1, nº. 1, pp. 7-22

Chávez de Paz, D. (2007). **Conceptos y técnicas de recolección de datos, en La investigación social**. [Transcripción en línea]. Disponible en: http://www.unifr.ch/ddp1/derechopenal/articulos/a_20080521_56.pdf [Consulta: 2011, marzo 12].

Combariza, R. (2012) **El arte de conversar**. AreaRH.com. Disponible en: http://www.arearh.com/psicologia/arte_conversa.htm [Consulta: 2011, marzo 12].

Corrace, J. (1980). **Les communications non-verbales**. Paris: PUF.

Curcó, C. (1998) **No me harías un favorcito?: Reflexiones en torno a la expresión de la cortesía verbal en el español de México y el español peninsular**. En H. Haverkate, G. Mulder y C. Fraile (Eds.) *La pragmática lingüística del español. Recientes desarrollos. Diálogos Hispánicos* 22. Amsterdam: Rodopi, pp. 129-171.

- Damasio, A. (2005) **En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y de los sentimientos**, Editorial Critica, Barcelona.
- Daniel, W. (1996) **Estadística con aplicación a las Ciencias Sociales y Educación**. Editorial Mac Graw-Hill Interamericana. México
- Davis, F. (1976). **La comunicación no verbal**. Madrid: Alianza.
- Echeverría, R. (2014) **Recopilación de escritos de Ontología del Lenguaje Material para participantes de ECORE**. New field Consulting. Chile.
- Echeverría, R. (2011) **Escritos sobre el aprendizaje**. Edit. Dolmen.
- Echeverría, R. (2010) **Ontología del Lenguaje**. JC Suarez editor, Chile.
- Echeverría, R. (2005) **Ontología del Lenguaje**. en Lom Ediciones S.A.. Chile
- Echeverría, R. (2003) **Escritos sobre aprendizaje**. 6ta Edición, Editorial Granica. Argentina.
- Efron, D. (1941). **Gesture and environment**. Nueva York: King's Crown Press.
- Ekman, P. y Friesen, O. (1979) *Expresiones faciales de la emoción*. Annual Review of Psychology 30 527-554.
- Escandell, M. (2003) **Introducción a la pragmática**, Barcelona, Ariel, 2003.
- Escandell, M. (1991) **Aportaciones de la Pragmática**, 10. 1. 2006, págs. 1-13. Disponible en: www.uned.es/dpto-leng-esp-y-ling-gral/escandell/papers/AportPrag.PDF, [Consulta, Julio, 2014].
- Eslava, E. (2006) **Coaching en la gestión del capital humano**. Artículo tomado el 30 de Diciembre de 2006 de www.degerencia.com
- Fernández-Dols, J. y Carrera, P. (1994) **Neutral faces in context: Their emotional meaning and their function**. Journal of Nonverbal Behavior, 18, 281-299.
- Ferrater Mora (1999), **Diccionario de filosofía**, Editorial Ariel. Barcelona, España.
- Flames, A. (2003). **Como elaborar un trabajo de grado de enfoque cuantitativo**. Fondo Editorial Ipasme. Caracas.

- Franco, A. y Fernández, S. (2010) **Fundamentos epistemológicos para un modelo de comunicación en situaciones de conflicto**. *Utopía y Praxis Latinoamericana* v.15 n.51 dic. Doctorado de Ciencias Humanas, Universidad del Zulia. Venezuela. En: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-52162010000400008&script=sci_arttext [Consulta, Sept. 2014]
- Franco, A (2004). **Fundamentos de una gramática comunicativa aplicada al estilo periodístico**. Tesis Doctoral, Universidad del Zulia, Maracaibo.
- Franco, A (2002). **Modelo lingüístico y análisis de discurso**, en: Molero, L. y Franco, A (Edit.), *El discurso político en las ciencias humanas y sociales*. FONACyT, Caracas.
- Fernández, S. (2006) **Habermas y la Teoría Crítica de la Sociedad Legado y Diferencias en Teoría de la Comunicación**. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales Cinta Moebio*. Universidad SEK. FACSO. Chile. En: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/01/frprin03.htm> [Consulta, Sept. 2014]
- Freedman y Hoffman (1967) **Kinetic behaviour in altered clinical state**. *Psychological Science* 11(1), 80-85
- Galindo, J. (2008). **Comunicación, ciencia e historia**. Mac Graw-Hill, México.
- García, B. (2003) **La Teoría de la Educación una mirada desde Niklas Luhmann**. Conferencia en Educación, Pensamiento Complejo y Desarrollo Institucional Integrado Centro de Recursos Documentales e Informáticos CREDI de la OEI, España. Disponible en: <http://www.oei.es/oeivirt/salacredi/bEATRIZ.pdf> [Consulta, Agosto. 2012].
- García Canclini, N. (1993) **El consumo cultural y su estudio en México: una propuesta teórica**". En Néstor García Canclini (coord.) *El consumo cultural en México*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Gergen, K. (1996) **Realidades y Relaciones: Aproximaciones a la construcción social**. Editorial Paidós. Argentina
- Gimeno Sacristán, J. (1995). **The Process of Pedagogic Reform**. En O. BOYD-BARRETT & P. O'MALLEY (Eds.), *Education Reform in Democratic Spain* (pp. 113-125). London: Routledge.

- Habermas, J (2001) **Teoría de la acción comunicativa**. Tomos I y II, Taurus, Madrid.
- Habermas, J. (1999) **Teoría de la Acción Comunicativa I y II**. Alfaguara S. A. Santa Fe de Bogotá. Colombia.
- Hall. E. (1989). **El Silencio y el Lenguaje**: 4ta ed. Greenwich, Conn.: Fawcett.
- Haverkate, H. (1993) **Acerca de los actos de habla expresivos y comisivos en español**, Diálogos hispánicos, 12, 1993, págs. 149-180.
- Hediger, H. (1995). **Studies of the psychology and behavior of captive animals in zoos and circuses**. 8va ed. Londres: Butterworth.
- Hernández, Fernández y Baptista E. y Otros (2006) **Metodología de la Investigación**. México: Mc. Graw Hill.
- Hernández Flórez, N, (2004) La cortesía como la búsqueda del equilibrio de la imagen social. *En: Pragmática Sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona: Ariel, p. 95-107.
- Jiménez-Burillo, F. (1981) **Psicología social** Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, España.
- Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993) **La escuela y los textos**. Buenos Aires, Santillana, Aula XXI, Argentina.
- Kerlinger, F. (1998). **Investigación del Comportamiento**, Editorial Interamericana. México.
- Koike, A. (1998) **La sugerencia en español: una perspectiva comparativa**, Diálogos hispánicos, 22, 1998, págs. 211-235.
- Luhmann, N. (1996) **Teoría de la Sociedad y Pedagogía**. Barcelona: Paidós Educador, 1996.
- Mahl, G. (1968). **Gesture and body movements in interviews**. En J. Shilen (ed). *Research in psychotherapy*, (vol 3). Washinton D. C.: American Psychological Association.

- Martínez, J. (2011) **Coaching y Liderazgo, en Contribuciones a la Economía**, Escuela Superior de Management México junio, en <http://www.eumed.net/ce/2011a/>[Consulta, Oct. 2012]
- Martínez, M. (2002) **La nueva ciencia: su desafío, lógica y método**. Reimpresión Editorial Trillas, México.
- Maruny, I. (1989). **La intervención pedagógica**. Cuadernos de pedagogía (174), 11-15.
- Maturana, H. (2001) **Emociones y Lenguaje en educación y política**. 10ma Edición. Ed. Dolmen Ensayo. Argentina.
- Mehrabian, A. (1971). **Non verbal communication**. En J. Cole (ed). Nebraska symposium on motivation. Lincoln: Nebraska University Press.
- Michel, H. (2007). *Filosofía y fenomenología del cuerpo: ensayo sobre la ontología de Maine de Biran*. Trad. Juan Gallo. Salamanca: Sígueme, España.
- Molero, L (2003). **El enfoque semántico-pragmático en el análisis del discurso. Visión teórica actual**. *Lingua Americana*, VII, nº. 12, pp. 5-28.
- Morón, A., García, I. e Higuera, P. (2005) **Pedagogía Social: Técnicas de investigación en Pedagogía Social**. Universidad de Sevilla, España, En: <http://alojamientos.us.es/pedsocial/archivos/tema19.PDF> [Consulta, Oct. 2012]
- Mosley, Megginson, P. (2005). **Supervisión, La práctica del Empowerment**. Editorial Cengage Learning Editores. Canadá
- Mulder, G. (1991) **Aproximarse y evitar: estrategias de cortesía en castellano**, Foro Hispánico, Exploraciones semánticas y pragmáticas del español, Madrid.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2003) **Educación, socialización y motricidad humana. Algunas implicaciones desde la teoría de la acción comunicativa**. *Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 66*.
- Muradep, L. (2010) **Coaching para la Transformación Personal**. Ediciones Granica S.A., Argentina.
- Novak, J.D. (1999). **Conocimiento y aprendizaje. Los mapas conceptuales como herramientas facilitadoras para escuelas y empresas**. Madrid: Alianza.

- Osorio, H. (1998) **El difícil arte de escuchar y Aprender a escuchar bien**, en 14 aprendizajes vitales, DDB, Bilbao, 1998, 63-77
- Padrón, J (1998). **La Estructura de los Procesos de Investigación** *Revista Educación y Ciencias Humanas*. Año IX, nº 17 julio-diciembre 2001. Universidad Nacional Experimental "Simón Rodríguez". Decanato de Postgrado. Caracas
- Padrón, J (2004). **Epistemología. Temas de Seminario. Niveles Básico y Avanzado**. Universidad Bicentennial de Aragua. Doctorado en Ciencias de la Educación.
- Padrón, J. (2007). **Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI**. *Conferencia en el III Congreso de Escuelas de Postgrado del Perú*. Perú: Cajamarca.
- Parella, S. y Martins, F. (2004). **Metodología de la Investigación Cualitativa**. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pereda, M. (2002) **Perfil del docente en el siglo XXI, en el marco de un modelo educativo basado en competencias** Universidad Panamericana. Sede México D.F. Disponible en: http://www.anfeca.unam.mx/doctos/convocatorias/1coloquio_zona7/29p.pdf[Consulta, Oct. 2013]
- Petrovich, S. y Hess, E. (1978). **An introduction to animal communication**. En A. W. Siegman, y S. Felstein (eds.). *Non verbal behavior and communication*. Nueva Jersey: LEA.
- Pottier, B. (1993) **Semántica general**. Gredos, Madrid.
- Pulido, J. E. (2003). **Recolección de datos y la estadística en el proceso de investigación científica**. (3º Ed.) [Material en CD]. Caracas: Autor.
- Pizarro, A. (2013) **Perfil de Competencias Mínimas Del Coach**. New Field Consulting. Chile
- Ravier, L. (2010) **El Coaching una definición necesaria** *Coaching Magazine*,
- Ricci, P. y Cortesi, S. (1980). **Comportamiento no verbal y comunicación**. Barcelona: Gustavo Gili S. A.

- Rivas, E (2006) **Estadística General**. Ediciones de la Biblioteca. Universidad Central de Venezuela. Caracas
- Rogers, C. (1987) **El camino del ser**, Kairós, Barcelona, España.
- Rosenfeld, H. (1966). **Instrumental affiliative functions of facial and gestural expressions**. Journal of Personality and Social Psychology, 4 (1), 65-72.
- Ruiz, K. (2010) **Teoría y práctica de la gestión social**. Caracas, Abril. Disponible en: <http://cienciassocialeskathy.obolog.com/teoria-practica-gestion-social-i-568642> Consulta: Junio. 2011]
- Sabino, C. (2000). **El Proceso de Investigación**. Editorial Panapo, Caracas.
- Salazar, G., Molano, M. y Guerrero, C. (2000) **Coaching en acción: Cómo desarrollar equipos de ventas de alta competitividad**. McGraw-Hill, Santafé De Bogotá.
- Sánchez, B. y Boroant, J. (2014) **Coaching educativo: modelo para el desarrollo de competencias intra e interpersonales**. UNED. España. En: <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/educacionXX1/article/view/10712> [Consulta, Sept. 2014].
- Sánchez Carrión, J. (1999) **Aplicación sociolingüística de la territorialidad: márgenes de encuentro, Bilbao y el euskara: sistemas modélicos de interpretación, modelos sistémicos de actuación**. Bilbao: Ayuntamiento de Bilbao, España.
- Saussure, F. (1995) **Curso de Lingüística General**. 4ta edición. Trad. De Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, Brasil.
- Searle, J (2001) **Actos de habla**, Ed. Cátedra, México.
- Tamayo y Tamayo (2000). **El Proceso de la Investigación Científica**. Edit. Limusa S. A. de C. D. Grupo Noriega Editores. México.
- Torres. E. (1999). **El Cuerpo Espacio Conformado, Espacio por Conformar. Retrospectiva de una propuesta educativa en Expresión Corporal**. Trabajo de investigación presentado ante la Escuela Municipal de Expresión y Psicomotricidad de Barcelona, España

Trower, P., Bryant, B., y Argyle, M. (1978). **Social skills and mental health**. Londres: Methuen.

Tusón, A. (1997) **Análisis de la conversación**. Barcelona: Ariel, España

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL, 2006) **Manual de Normas para la Presentación de Trabajos de Grado y Tesis Doctoral**. Editorial Fedupel. Caracas. Autor.

Utts, J. (2005) *Seeing Through Statistics* 3rd Edition, Thomson Brooks/Cole.

Vigotsky, L. (1995). **Pensamiento y lenguaje**. Buenos Aires: Ediciones Fausto.

Yuren, M. T. (2004). **Leyes, Teorías y Modelos**. México: Editorial Trillas.

A N E X O S

ANEXO “A”

(El Instrumento de Recolección de Información)



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA



Estimada (o):

Colegas cursantes del Taller; "Del Coaching a la Accion Docente" Universidad Metropolitana. Caracas

Presente.-

La presente encuesta tiene como finalidad la construcción de un **ENTRAMADO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS CONVERSACIONALES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO DENTRO DE LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**, a partir del conjunto de relaciones y conceptos asociados a las competencias de *Coaching* en el contexto áulico, lo cual es parte de un requisito para la presentación de una tesis doctoral en la Universidad de Sevilla para obtener el grado de Doctora en Didáctica y organización de Instituciones Educativas de la Universidad de Sevilla.

Espero que el cuestionario que se le suministra sea respondido por usted de la manera más objetiva posible, para ello se le garantiza la preservación de la confidencialidad de las opiniones expresadas por ustedes en el mismo.

Agradeciendo por el tiempo, esfuerzo y colaboración que Ud. invirtió en completar este instrumento, el cual será de insumo posterior a la misma organización.

Prof. Zulay González

Instrucciones

1. Lea cuidadosamente cada planteamiento y marque con una equis (X) la opción que corresponde con su apreciación según la siguiente escala:

Alternativas de Respuesta	Valores
Siempre	(S) = 4
Casi Siempre	(CS) = 3
Algunas Veces	(AV) = 2
Nunca	(N) = 1

2. Asegúrese de responder cada uno de los ítems de acuerdo con el siguiente ejemplo

Ítems	S	CS	AV	N
1. Desarrolla el intelecto desde su proactividad.		X		
2. Domina la teoría de sistemas			X	

3. Tómese el tiempo que sea necesario para dar sus respuestas.

TU FORMA DE ESCUCHAR A LOS ESTUDIANTES

La información recibida en la encuesta es de carácter confidencial, será utilizada únicamente para la comprensión de la praxis educativa. Agradezco su sinceridad en la respuesta, Usted deberá marcar con una X la respuesta que más se acerque con su criterio. Gracias por su colaboración.

Afirmaciones	S	CS	AV	N
	4	3	2	1
1) Me doy cuenta que mis estudiantes están por preguntar, por eso me anticipo y le contesto directamente, para ahorrar tiempo...				
2) Mientras escucho a mis estudiantes, me adelanto en el tiempo y me pongo a pensar en lo que le voy a responder				
3) En general procuro centrarme en lo que está diciendo un (a) estudiante, sin considerar cómo lo está diciendo...				
4) Mientras estoy escuchando, digo cosas como: Ajá!... Hum... Entiendo... para hacerle saber a mis estudiantes que les estoy prestando atención...				
5) Creo que a la mayoría de mis estudiantes no les importa ser interrumpidos... siempre que les ayude en sus problemas...				
6) Cuando escucho a mis estudiantes, mentalmente me pregunto ¿por qué les resultará tan difícil ir directamente al grano...?				
7) Cuando un (a) estudiante realmente enojado (a) expresa su molestia, yo simplemente dejo que "me entre por un oído y me salga por el otro"				
8) Si no comprendo lo que un (a) estudiante está diciendo, hago las preguntas necesarias hasta entenderle...				
9) Solamente discuto con un (a) estudiante cuando sé que tengo la verdad...				
10) Dado que he escuchado de un (a) estudiante, las mismas quejas y protestas ininidad de veces, generalmente me dedico mentalmente a otra cosa mientras le escucho...				
11) El tono de la voz en que un (a) estudiante dialoga, generalmente me dice, mucho más que las palabras mismas...				
12) Si un (a) estudiante tiene dificultades en decirme algo, generalmente la ayudo a expresarse...				
13) Si de vez en cuando no interrumpiera a mis estudiantes, ellos terminarían hablando durante horas..!				
14) Cuando un (a) estudiante me dice tantas cosas juntas, siento superada mi capacidad para retenerlas y eso me lleva a poner mi mente en otra cosa para no alterarme...				
15) Si un (a) estudiante está muy enojado (a), lo mejor que puedo hacer es escucharle hasta que descargue toda la presión...				
16) Si entiendo lo que un (a) estudiante me acaba de decir, me parece redundante volver a preguntarle para verificar...				
17) Cuando un (a) estudiante está equivocado (a) acerca de algún punto de su problema, es importante interrumpirle y hacer que replantee ese punto de manera correcta...				
18) Cuando he tenido un contacto negativo con un (a) estudiante (discusión, pelea...) no puedo evitar seguir pensando en ese evento... aún después de haber iniciado un contacto con otra persona...				
19) Cuando le respondo a un (a) estudiante, lo hago de acuerdo con la manera en que percibo cómo se siente....				
20) Si un (a) estudiante no puede decirme exactamente que quiere de mí, no hay nada que yo pueda hacer...				
21) Si un (a) estudiante está muy enojado (a), lo mejor que puedo hacer es dejarle solo...				
22) Yo sí sé escuchar a mis estudiantes. Estoy siempre atento (a) y en actitud receptiva				

LA FORMA DE COMO TE COMUNICAS CON LAS Y LOS ESTUDIANTES

La información recibida en la encuesta es de carácter confidencial, será utilizada únicamente para la comprensión de la praxis educativa. Agradezco su sinceridad en la respuesta, Usted deberá marcar con una X la respuesta que más se acerque con su criterio. Gracias por su colaboración.

Afirmaciones	S	CS	AV	N
	4	3	2	1
1) Cuando me encuentro con un (a) estudiante por primera vez, trato de dar una buena impresión cuando le hablo.				
2) Cuando hablo con un (a) estudiante, lo hago oportunamente y me expreso de forma correcta. Mis palabras tienen un efecto notorio sobre ellos.				
3) Me encuentro animado (a) al hablar con mis estudiantes. Mi lenguaje corporal es rico.				
4) Empleo la modulación y el volumen de voz para reforzar lo que digo a las y los estudiantes.				
5) Cuando participo en una conversación con mis estudiantes siempre trato de ser amable.				
6) Hasta la fecha, mis técnicas de comunicación personal con las y los estudiantes son la clave de mi éxito.				
7) Al conversar con mis estudiantes hago prevalecer mi opinión por encima de la de ellos				
8) Cuando hablo con las y los estudiante lo hago desde mi verdad				
9) Comprendo la importancia que tiene el dominio de mí mismo en la comunicación con mis estudiante y siempre lo práctico.				
10) Interactúo bien con mis estudiantes porque les hablo con todos los elementos implicados.				
11) Cuido lo que digo a mis estudiantes porque sé que hasta las paredes tienen oídos.				
12) En muy pocas ocasiones hablo con mis estudiantes acerca de una información o la revelo si considero que puede ser delicada.				
13) En conversaciones con las y los estudiantes puedo permanecer en silencio a propósito, pues ejerzo un excelente control sobre cada palabra que pronuncio.				
14) Cuando converso con mis estudiantes suelo hacer silencio cuando no tengo nada que decir				
15) Ejercicio control sobre lo que digo a las y los estudiantes, incluso después de pasar por una fuerte molestia.				
16) Me siento en la obligación de confesarle todo a mis estudiantes para desahogarme.				
17) Confío poco en la información que dan mis estudiantes.				
18) Soy capaz de guardar un secreto de mis estudiantes.				
19) Cuando hablo, me siento impulsado (a) a cometer alguna indiscreción con mis estudiantes.				
20) Creo que la filtración de información en mi escuela es grave y negativa para las y los estudiantes.				
21) Doy inconscientemente a las y los estudiantes, claves ocultas en mi conversación.				
22) Participo en altercados o discusiones con mis estudiantes.				
23) El control que ejerzo sobre lo que digo a las y los estudiantes es algo que sale naturalmente de mí.				
24) Siento que me comporto muy bien en la mayoría de las conversaciones con las y los estudiantes.				
25) No reacciono emocionalmente frente a las y los estudiantes cuando me siento atrapado (a) o me provocan.				
26) En conversaciones con las y los estudiantes sé por qué digo ciertas cosas.				
27) En conversaciones escolares sé cuándo es mejor guardar silencio.				
28) En conversaciones escolares me cuesta mucho trabajo guardar para mí cierta información importante que se me confía.				
29) En conversaciones con las y los estudiantes empleo palabras malsonantes (epítetos) dentro del ambiente escolar.				
30) Sé cuándo debo terminar la conversación con las y los estudiantes.				
31) Soy muy eficaz persuadiendo a las y los estudiantes hacia la comprensión de mi punto de vista para que hagan en el aula lo que yo creo.				
32) A pesar de que me gustaría expresar sinceridad con las y los estudiantes, dejo que mis juicios hablen por mí.				

LA MANIFESTACIÓN DE EMOCIONES CON LAS Y LOS ESTUDIANTES

La información recibida en la encuesta es de carácter confidencial, será utilizada únicamente para la comprensión de la praxis educativa. Agradezco su sinceridad en la respuesta, Usted deberá marcar con una X la respuesta que más se acerque con su criterio. Gracias por su colaboración. Existe cuatro posibles respuesta para cada situación: Siempre es cierto para mi (S = 4); Casi Siempre es cierto en mi (CS = 3); A veces es cierto en mi (AV = 2) y Nunca es cierto en mi (N = 1)

Afirmaciones	S	CS	AV	N
	4	3	2	1
1) En la interacción educativa con los estudiantes, compensas con tu actitud tus miedos internos				
2) Tus miedos no permiten enseñar a los estudiantes aquellos contenidos de tu poco dominio				
3) Las actividades que planificas para tus estudiantes provienen del amor que sientes por tu labor como docente				
4) El amor es una emoción que te motiva al trabajo colaborativo con tus estudiantes				
5) Gritas en el aula, cuando no puedes controlar la disciplina				
6) Muestras rabia en el aula, cuando no puedes controlar alguna situación				
7) Cuando un (a) estudiante muestra indiferencia a tu solicitud, lo tratas desde la rabia				
8) Lloras en soledad, por situaciones que ocurren en el aula				
9) La melancolía es una emoción que predomina en el aula, durante el proceso de aprendizaje				
10) Disfrutas y haces disfrutar a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje en el aula				
11) Expresas con alegría los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes				
12) La sonrisa es un recurso de aprendizaje cuando estoy el aula dando clases				
13) Diseñas espacios emocionales para el aprendizaje en el aula				
14) Aprovecho la oportunidad de felicitar públicamente a los mejores estudiantes, como un momento para reprochar a aquellos estudiantes que tienen bajo rendimiento				
15) Cuando reclamas alguna actitud de tus estudiantes, lo haces desde tu resentimiento				
16) Estoy resignada y pienso que mis alumnos son iguales y no cambiaran				
17) Digo en mi conversación “ellos son así, no dan más” al referirme a mis estudiantes				
18) Los estudiantes de mi aula, no avanzan porque el entorno no se los permite				
19) En conversaciones con mis estudiantes, muestro equilibrio como una forma de acercamiento				
20) Me siento en paz, con las actividades que desarrollo en el aula				
21) Creo que el futuro de mis estudiantes, está en que yo me prepare como una buena docente				
22) En la conversación con mis estudiantes, hablamos de las ambiciones que tenemos para nuestro futuro				
23) Cuando llegas al aula, sientes que ese el mejor día posible para los estudiantes				
24) Crees que tu labor como docente contribuye activamente al desarrollo de la nación				
25) En mi acción docente, doy lo mejor de mí para el desarrollo de sus competencias				
26) Valoro la actividad de mis compañeros docentes, al logro de los objetivos de la Escuela				
27) Valoro la opinión de mis estudiantes				
28) Dignifico las acciones de aprendizaje de mis estudiantes				
29) Presto atención a las ideas de mis estudiantes, aunque no esté de acuerdo				
30) Estoy segura de que los conocimientos que le doy a mis estudiantes les ayudaran a construir un futuro mejor				
31) Las y los estudiantes confían en la calidad de los aprendizajes que reciben en la escuela				

EXPRESIÓN DE MI CORPORALIDAD CON LAS Y LOS ESTUDIANTES

La información recibida en la encuesta es de carácter confidencial, será utilizada únicamente para la comprensión de la praxis educativa. Agradezco su sinceridad en la respuesta, Usted deberá marcar con una X la respuesta que más se acerque con su criterio. Gracias por su colaboración. Existe cuatro posibles respuesta para cada situación: Siempre es cierto para mí (S = 4); Casi Siempre es cierto en mi (CS = 3); A veces es cierto en mi (AV = 2) y Nunca es cierto en mi (N = 1).

Afirmaciones	S	C S	A V	N
	4	3	2	1
1) Cuando un estudiante te hace una pregunta tiendes a fruncir el ceño				
2) Cuando un estudiante te plantea una interrogante levantas las cejas				
3) Diriges tu mirada hacia al estudiante cuando conversas con él o ella				
4) Los ojos y la boca sonrían cuando estas escuchando a un estudiante				
5) Aprietas la boca cuando estas conversando				
6) Tu mirada está perdida cuando te hablan				
7) Realizas movimiento de aceptación con tus manos y cabeza cuando hablas				
8) Gritas cuando estas en el aula dando clases				
9) Cuando estas en la conversación haces algún movimiento repetitivo con alguna parte de tu cuerpo como muestra de impaciencia				
10) Cuando estás hablando con una persona, realizas un movimiento cortante con la mano indicando un "basta"				
11) En el aula estas dando clase con los brazos cruzados, cerrada a la conversación				
12) Cuando estás dando respuesta en una conversación, muestra tu poder con energía punzante de los brazos				
13) Al momento de dar clases tienes una postura erguida, con el cuerpo firme y equilibrado				
14) Colocas las manos en forma de jarra cuando estas conversando con los estudiantes				
15) Cuando estas conversando con las y los estudiantes acompasas con tu movimiento la palabra				
16) Tu postura de dar clase es con el pecho hacia afuera, el mentón hacia arriba en una postura desafiante				
17) En tu movilidad en el aula tienes el pecho hundido, la mirada hacia abajo				
18) Cuando estás hablando de pie, cruzas las piernas				
19) Acompasas con tu gesto la conversación que estas teniendo con el estudiante				
20) Cuando te desplazas en el aula ,colocas tus manos hacia atrás				
21) Cuando quieres calmar a un (a) estudiante lo tocas con un movimiento de tus manos hacia abajo				
22) Cuando quieres motivar a tus estudiantes, das orientaciones acompañadas con movimientos de tus manos hacia arriba				
23) En la conversación con tus estudiantes realizas con la mano un gesto que intenta mostrar la necesidad de detenerla				
24) El tono de tu voz es suave cuando estas en la clase				
25) Tu cuerpo esta rígido al momento de dar clases				
26) Expresas con tu cuerpo lo que quieres decir				
27) Te sientes cansado (a) al salir de clase				
28) Al terminar una clase, sientes hiperactividad				
29) Cuando te desplazas en el aula tu pisada es firme				
30) Cuando un estudiante está hablando, miras para el otro lado				
31) Tu cuerpo expresa confianza al estudiante para abrirse al aprendizaje				
32) Colocas la mano en la barbilla cuando escuchas atentamente un planteamiento de tus estudiantes				
33) Tu gesto es empático cuando conversas con un estudiante				

A N E X O “B”

(La Validación del Instrumento de Recolección de Información)



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA



Marzo 2014

Estimados Expertos

Dr. Rafael Perales Leirós; Profesora Evelyn Torres y Coach Senior Carmen Elena Vigas

Presente.-

Me dirijo a ustedes con el objeto de solicitar su colaboración como *experto en epistemología y metodología de las ciencias, experta en psicomotricidad e investigadora de los procesos de aprendizaje a partir del lenguaje corporal y en Coaching Ontológico* respectivamente a fin de someter a su juicio valorativo el instrumento de recolección de información diseñado con la finalidad de recolectar datos que servirán para realizar una investigación que tiene como propósito arribar a la producción de un **ENTRAMADO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS CONVERSACIONALES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO DENTRO DE LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**, el cual es un requisito para optar al grado de Doctora en Didáctica y organización de Instituciones Educativas de la Universidad de Sevilla – Facultad Ciencias de la Educación, a objeto de brindar recomendaciones para su fortalecimiento

Para tal fin se le presenta una matriz de operacionalización de variables, el instrumento que emergen de ella y la clave de validación con sus criterios claramente expuestos, con los cuales se le solicita que una vez validado estampe sus datos y su rúbrica con el fin de que este acto que certificado por su experticia.

Agradeciendo con antelación su valiosa contribución con este estudio.

Atentamente,

Prof. (M. Sc.) Zulay González Cegarra

Definición de variables

Objetivos específicos	Variable	Definición Nominal
<p>1) Identificar las formas de comunicación: hablar y escuchar, que gravitan en el accionar educativo docente dentro de los espacios de praxis pedagógica.</p>	<p>Competencias Conversacionales</p>	<p>Conversar es la acción humana que realizamos en forma secuencial o simultánea cuando el ser humano expone y/o indaga, escucha e intercambia mensajes y expresión corporal y emocional. En función de estas acciones proponemos que el arte de conversar con efectividad está en estrecha relación con el desarrollo de cinco competencias conversacionales: hablar con poder; Escuchar en profundidad, Indagar con maestría, Entrar en sintonía y hablar en forma constructiva (Anzorena, 2006)</p>
<p>2) Determinar los gestos, movimientos, tonos de voz y desplazamiento que muestran las y los docentes a través de su corporalidad dentro del espacio de enseñanza-aprendizaje donde se desarrolla su praxis</p>	<p>Corporalidad</p>	<p>Condición comunicativa del ser humano en la que entra en juego la actuación corporal del sí mismo, la cual impulsa a la realización plena, a través del conjunto de relaciones que establece con el mundo y con los demás seres humanos a propósito de la biología que el cuerpo representa y faculta para esta motilidad (Michel, 2007).</p>
<p>3) Precisar las emociones, estados de ánimo y constructos éticos que definen la deriva de la emocionalidad de las y los docentes en su actuar pedagógico</p>	<p>Emocionalidad</p>	<p>Estado de ánimo que se manifiesta de manera ajustada al tipo de conversación que sostiene un ser humanos y que según el pensamiento maturaniano se constituye en una trenza entre lenguaje y expresión corporal, que la ser adecuada, podría irrumpir en la expresión oportuna como aspecto de toda conversación. (Echeverría, 2005).</p>

Fuente: de la investigadora (2014).

Operacionalización de Variables

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems
Competencias Conversacionales	Escuchar	Conversación privada	1, 2, 6, 14
		Escucho el lenguaje	3
		Acompasamiento	4, 12
		Interrupción	5, 13
		Escucha emocionalidad	7, 10, 15, 19, 21
		Cheque (indagación) de la escucha	8,18,20
		Escucho la corporalidad	11
		Oír desde mis juicios	9,16
		Oír desde las afirmaciones	17
		Confianza en la Escucha	22
	Hablar	Coherencia: Cuerpo-Habla-Emoción	1,3,4,15,19
		Impecabilidad en uso de la palabra	2, 29
		Hablar desde las emociones	5,11,16,25
		Percepción propia del hablar	6,9,10,21,23
		Hablo desde la verdad	8,26,31
		Hablo desde el juicio	7,20,32
		Callar	12,13,22
		Silencio	14,27
		Confianza en el hablar	17,18,28
		Disposición al hablar	24,30
Corporalidad	Gestos Faciales	Ceño fruncido	1
		Levantar las cejas	2
		Sonrisa (ojos y boca)	4
		Apretar la boca	5
		Mirada perdida	6
		Empatía	33
	Movimiento de Cuerpo	Dirigir la mirada	3
		Impaciencia (movimiento repetido)	9
		Movimiento aceptación	7
		Basta	10, 23
		Cerrado a conversar	11

		Movimiento de poder	12
		Centrado	13
		Cuerpo en forma de jarra	14
		Acompasamiento	15, 19
		Desafiante	16
		Inseguridad	18
	Tono de voz	Gritar	8
		Suavidad	24
		Rigidez	25
	Desplazamiento	Desinterés	17
Indiferencia		20	
Compasión		21	
Motivación		22	
Parada firme		29	
Confianza		31, 32	
Coherencia: Cuerpo-Habla-Emoción		26	
Cansancio		27	
Hiperactividad		28	
Forma de prestar atención		30	
Emocionalidad	Emociones	Miedo	1, 2
		Amor	3,4
		Rabia	5,6,7
		Tristeza	8,9
		Alegría	10,11,12,13
	Estados de ánimo	Resentimiento	14,15
		Resignación	16,17,18
		Paz	19,20
		Ambición	21,22
	Constructo Ético	Valor por sí mismo	23,24
		Valor por el otro	25,26
		Respeto	27,28,29
Confianza		30,31	

Fuente: de la investigadora (2014).

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO Competencias Conversacionales

Ítem	CORRESPONDENCIA (Interna)		PERTINENCIA (Externa)		REDACCIÓN DEL ÍTEM		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO Corporalidad

Ítem	CORRESPONDENCIA (Interna)		PERTINENCIA (Externa)		REDACCIÓN DEL ÍTEM		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
	1						
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							

VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO Emocionalidad

Item	CORRESPONDENCIA (Interna)		PERTINENCIA (Externa)		REDACCION DEL ÍTEM		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	
1							
2							
3							
4							
5							
6							
7							
8							
9							
10							
11							
12							
13							
14							
15							
16							
17							
18							
19							
20							
21							
22							
23							
24							
25							
26							
27							
28							
29							
30							
31							



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA



CERTIFICACIÓN DE LA VALIDEZ DE INSTRUMENTOS

Yo: Rafael Perales Leirós , titular de la Cédula de identidad N°:V-4.774.903, *experto en epistemología y metodología de las ciencias* con estudios de Doctorado en Ciencias de la Educación, expedido por la Universidad Nacional Experimental “Simón Rodríguez” desempeñándome actualmente como Profesor Asociado de la Universidad Militar Bolivariana de Venezuela, certifico que el instrumento de recolección de datos cuyo objeto de estudio se centra en la producción de un **ENTRAMADO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS CONVERSACIONALES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO DENTRO DE LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**, presentado por la M. Sc. Zulay González Cegarra, titular de la Cédula de Identidad: V-12258726, es: **válido para este estudio**, pues cumple con los criterios de Correspondencia (Interna), Pertinencia (Externa) y Normas de Redacción que le dan validez científica para el desarrollo de su investigación y cuya apreciación global califica como:

APRECIACIÓN GLOBAL	CRITERIOS			
	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1
Presentación del instrumento				
Claridad en la redacción ítems				
Coherencia con respecto a indicadores y variables				
Pertinencia con respecto a la realidad a estudiar				
Factibilidad de aplicación				

En la ciudad de Caracas, a los 21 días del mes de marzo del dos mil catorce.

Firma



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA



CERTIFICACIÓN DE LA VALIDEZ DE INSTRUMENTOS

Yo: Carmen Elena Vigas, titular de la Cédula de identidad N°:V-3.751.480, *experta en Coaching Ontológico* con certificación internacional de *Coaching ontológico* a nivel *senior* expedido por *Newfield Consulting* y además, con más de 15 años de experiencia como *Coach* y desempeñándome actualmente como profesora de la Universidad Metropolitana, certifico que el instrumento de recolección de datos cuyo objeto de estudio se centra la producción de un **ENTRAMADO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS CONVERSACIONALES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO DENTRO DE LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**, presentado por la M. Zulay González Cegarra, titular de la Cédula de Identidad: V-12258726, es: **válido para este estudio**, pues cumple con los criterios de Correspondencia (Interna), Pertinencia (Externa) y Normas de Redacción que le dan validez científica para el desarrollo de su investigación y cuya apreciación global califica como:

APRECIACIÓN GLOBAL	CRITERIOS			
	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1
Presentación del instrumento				
Claridad en la redacción ítems				
Coherencia con respecto a indicadores y variables				
Pertinencia con respecto a la realidad a estudiar				
Factibilidad de aplicación				

En la ciudad de Caracas, a los 21 días del mes de marzo del dos mil catorce.

Firma



UNIVERSIDAD DE SEVILLA
UNIVERSIDAD METROPOLITANA



CERTIFICACIÓN DE LA VALIDEZ DE INSTRUMENTOS

Yo: Evelyn Torres, titular de la Cédula de identidad N°:V-4.886.893, *experta en psicomotricidad e investigadora de los procesos de aprendizaje a partir del lenguaje corporal* y desempeñándome actualmente como profesora tiempo completo categoría agregado de la Universidad Metropolitana, certifico que el instrumento de recolección de datos cuyo objeto de estudio se centra la producción de un **ENTRAMADO TEÓRICO DE LAS COMPETENCIAS CONVERSACIONALES BASADO EN EL COACHING ONTOLÓGICO DENTRO DE LOS ESPACIOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**, presentado por la M. Zulay González Cegarra, titular de la Cédula de Identidad: V-12258726, es: **válido para este estudio**, pues cumple con los criterios de Correspondencia (Interna), Pertinencia (Externa) y Normas de Redacción que le dan validez científica para el desarrollo de su investigación y cuya apreciación global califica como:

APRECIACIÓN GLOBAL	CRITERIOS			
	Excelente 4	Bueno 3	Regular 2	Deficiente 1
Presentación del instrumento				
Claridad en la redacción ítems				
Coherencia con respecto a indicadores y variables				
Pertinencia con respecto a la realidad a estudiar				
Factibilidad de aplicación				

En la ciudad de Caracas, a los 21 días del mes de marzo del dos mil catorce.

Firma

A N E X O “C”

(La Confiabilidad del Instrumento de Recolección de Información)

**CONFIABILIDAD GONZALEZ
(Competencias Conversacionales)**

RELIABILITY ANALYSIS - SCALE (ALPHA)

		Mean	Std Dev	Cases
1.	VAR00001	2,3077	1,1821	10,0
2.	VAR00002	1,3077	1,0316	10,0
3.	VAR00003	1,6923	1,3156	10,0
4.	VAR00004	1,2308	1,1658	10,0
5.	VAR00005	1,0000	,9129	10,0
6.	VAR00006	2,0769	1,1152	10,0
7.	VAR00007	1,4615	,9674	10,0
8.	VAR00008	1,7692	1,0919	10,0
9.	VAR00009	1,3846	1,1929	10,0
10.	VAR00010	1,7692	,9268	10,0
11.	VAR00011	1,3846	1,1929	10,0
12.	VAR00012	1,4615	1,5064	10,0
13.	VAR00013	1,0769	1,0377	10,0
14.	VAR00014	1,3846	1,1929	10,0
15.	VAR00015	1,6154	,9608	10,0
16.	VAR00016	1,3846	1,1209	10,0
17.	VAR00017	1,2308	,5991	10,0
18.	VAR00018	,8462	1,0682	10,0
19.	VAR00019	,4615	,6602	10,0
20.	VAR00020	,3846	,5064	10,0
21.	VAR00021	1,3846	1,1929	10,0
22.	VAR00022	1,4615	1,5064	10,0
23.	VAR00023	1,6923	1,3156	10,0
24.	VAR00024	1,2308	1,1658	10,0
25.	VAR00025	1,0000	,9129	10,0
26.	VAR00026	1,3846	1,1209	10,0
27.	VAR00027	1,2308	,5991	10,0
28.	VAR00028	,8462	1,0682	10,0
29.	VAR00029	1,3846	1,1929	10,0
30.	VAR00030	1,7692	,9268	10,0

	N of			
Statistics for	Mean	Variance	Std Dev	Variables
CALE	58,2308	377,5256	19,4300	30

Reliability Coefficients **Alpha = ,8025**

**CONFIABILIDAD GONZALEZ
(Corporalidad)**

Estadísticos de los elementos

	Media	Desviación típica	N
VAR00001	2,4000	,96609	10
VAR00002	2,7000	1,15950	10
VAR00003	2,2000	1,03280	10
VAR00004	2,7000	1,25167	10
VAR00005	2,3000	,48305	10
VAR00006	2,0000	,66667	10
VAR00007	3,6000	,96609	10
VAR00008	2,6000	1,17379	10
VAR00009	2,2000	,78881	10
VAR00010	2,7000	,82327	10
VAR00011	5,4000	1,81357	10
VAR00012	2,1000	,87560	10
VAR00013	4,3000	,94868	10
VAR00014	4,0000	,94281	10
VAR00015	3,5000	,70711	10
VAR00016	2,0000	,81650	10
VAR00017	1,3000	,67495	10
VAR00018	2,9000	1,52388	10
VAR00019	3,6000	1,17379	10
VAR00020	4,0000	1,15470	10
VAR00021	3,3000	,67495	10
VAR00022	3,3000	1,33749	10
VAR00023	3,1000	,73786	10
VAR00024	3,3000	,82327	10
VAR00025	2,8000	1,03280	10
VAR00026	2,9000	,99443	10
VAR00027	3,7000	1,05935	10
VAR00028	3,7000	1,25167	10
VAR00029	2,2000	,78881	10
VAR00030	2,7000	,82327	10

Estadísticos de la escala

Media	Varianza	Desviación típica	N de elementos
84,6000	406,711	20,16708	30

Estadísticos de fiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos
,8013	30

**CONFIABILIDAD GONZALEZ
(Emocionalidad)**

	Mean	Std. Deviation	N
VAR00001	4,8000	,42164	10
VAR00002	4,7000	,48305	10
VAR00003	4,6000	,51640	10
VAR00004	3,1000	1,19722	10
VAR00005	2,3000	,94868	10
VAR00006	2,1000	,87560	10
VAR00007	1,5000	,52705	10
VAR00008	4,4000	,51640	10
VAR00009	4,4000	,51640	10
VAR00010	4,4000	,51640	10
VAR00011	3,7000	1,15950	10
VAR00012	2,5000	,52705	10
VAR00013	1,9000	,31623	10
VAR00014	1,6000	,51640	10
VAR00015	1,8000	,42164	10
VAR00016	1,8000	,42164	10
VAR00017	3,8000	1,03280	10
VAR00018	3,5000	1,08012	10
VAR00019	2,2000	,63246	10
VAR00020	1,5000	,52705	10
VAR00021	1,3000	,48305	10
VAR00022	2,1000	,87560	10
VAR00023	1,5000	,52705	10
VAR00024	4,4000	,51640	10
VAR00025	4,4000	,51640	10
VAR00026	4,4000	,51640	10
VAR00027	3,7000	1,15950	10
VAR00028	2,5000	,52705	10
VAR00029	1,9000	,31623	10
VAR00030	4,7000	,48305	10
VAR00031	4,4000	,51640	10

Scale Statistics

Mean	Variance	Std. Deviation	N of Items
165,8000	27,067	5,20256	31

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,8012	31

Opinión del estadístico:

De acuerdo con el Alpha de Cronbach obtenido, en el Instrumento es cuyos valores parciales de Alpha Cronbach con: = 0,8025; 0,813 y 0,8012, cuyo promedio califico para un Alpha de 0,8012, resulta ser *Confiable y Aceptable* dentro del rango 0 – 1, lo que indica que la Información que de él se recogerá tras su aplicación es 80.12% veraz y correspondiente a las intenciones de la investigadora

A N E X O “D”

(Tratamiento estadístico:
Resultados Generales de la Aplicación de la Encuesta)

TU FORMA DE ESCUCHAR A LOS ESTUDIANTES - Afirmaciones	S	CS	AV	N
1) Me doy cuenta que mis estudiantes están por preguntar, por eso me anticipo y le contesto directamente, para ahorrar tiempo...	21	22	49	43
2) Mientras escucho a mis estudiantes, me adelanto en el tiempo y me pongo a pensar en lo que le voy a responder	27	30	43	35
3) En general procuro centrarme en lo que está diciendo un (a) estudiante, sin considerar cómo lo está diciendo...	34	35	40	26
4) Mientras estoy escuchando, digo cosas como: Ajá!... Hum... Entiendo... para hacerle saber a mis estudiantes que les estoy prestando atención...	50	42	25	18
5) Creo que a la mayoría de mis estudiantes no les importa ser interrumpidos... siempre que les ayude en sus problemas...	23	36	43	33
6) Cuando escucho a mis estudiantes, mentalmente me pregunto ¿por qué les resultará tan difícil ir directamente al grano..?	13	16	45	61
7) Cuando un (a) estudiante realmente enojado (a) expresa su molestia, yo simplemente dejo que "me entre por un oído y me salga por el otro"	5	7	26	97
8) Si no comprendo lo que un (a) estudiante está diciendo, hago las preguntas necesarias hasta entenderle...	67	33	7	28
9) Discuto con un (a) estudiante cuando sé que tengo la verdad...	21	23	25	66
10) Dado que he escuchado de un (a) estudiante, las mismas quejas y protestas infinidad de veces, generalmente me dedico mentalmente a otra cosa mientras le escucho...	12	15	30	78
11) El tono de la voz en que un (a) estudiante dialoga, generalmente me dice, mucho más que las palabras mismas...	40	45	42	8
12) Si un (a) estudiante tiene dificultades en decirme algo, generalmente la ayudo a expresarse...	63	38	7	27
13) Si de vez en cuando no interrumpiera a mis estudiantes, ellos terminarían hablando durante horas..!	26	28	61	20
14) Cuando un (a) estudiante me dice tantas cosas juntas, siento superada mi capacidad para retenerlas y eso me lleva a poner mi mente en otra cosa para no alterarme...	16	14	30	75
15) Si un (a) estudiante está muy enojado (a), lo mejor que puedo hacer es escucharle hasta que descargue toda la presión...	50	45	20	20
16) Si entiendo lo que un (a) estudiante me acaba de decir, me parece redundante volver a preguntarle para verificar...	32	27	39	37
17) Cuando un (a) estudiante está equivocado (a) acerca de algún punto de su problema, es importante interrumpirle y hacer que replantee ese punto de manera correcta...	39	39	38	19
18) Cuando he tenido un contacto negativo con un (a) estudiante (discusión, pelea...) no puedo evitar seguir pensando en ese evento... aún después de haber iniciado un contacto con otra persona...	13	20	37	65
19) Cuando le respondo a un (a) estudiante, lo hago de acuerdo con la manera en que percibo cómo se siente...	48	43	30	14
20) Si un (a) estudiante no puede decirme exactamente que quiere de mí, no hay nada que yo pueda hacer...	13	13	38	71
21) Si un (a) estudiante está muy enojado (a), lo mejor que puedo hacer es dejarle solo...	15	14	47	59
22) Yo sí sé escuchar a mis estudiantes. Estoy siempre atento (a) y en actitud receptiva	66	57	9	3

LA FORMA DE COMO TE COMUNICAS CON LAS Y LOS ESTUDIANTES - Afirmaciones	S	CS	AV	N
1) Cuando me encuentro con un (a) estudiante por primera vez, trato de dar una buena impresión cuando le hablo.	99	29	3	4
2) Cuando hablo con un (a) estudiante, lo hago oportunamente y me expreso de forma correcta. Mis palabras tienen un efecto notorio en ellos.	74	44	11	6
3) Me encuentro animado (a) al hablar con mis estudiantes. Mi lenguaje corporal es rico.	78	49	5	3
4) Empleo la modulación y el volumen de voz para reforzar lo que digo a las y los estudiantes.	89	43	0	3
5) Cuando participo en una conversación con mis estudiantes siempre trato de ser amable.	96	29	6	4
6) Hasta la fecha, mis técnicas de comunicación personal con las y los estudiantes son la clave de mi éxito.	62	57	11	5
7) Al conversar con mis estudiantes hago prevalecer mi opinión por encima de la de ellos	11	17	60	47
8) Cuando hablo con las y los estudiante lo hago desde mi verdad	43	31	35	26
9) Comprendo la importancia que tiene el dominio de mí mismo en la comunicación con mis estudiante y siempre lo práctico.	75	48	9	3
10) Interactúo bien con mis estudiantes porque les hablo con todos los elementos implicados.	62	63	10	0
11) Cuido lo que digo a mis estudiantes porque sé que hasta las paredes tienen oídos.	60	43	18	14
12) En muy pocas ocasiones hablo con mis estudiantes acerca de una información o la revelo si considero que puede ser delicada.	32	35	37	31
13) En conversaciones con las y los estudiantes puedo permanecer en silencio a propósito, pues ejerzo un excelente control sobre cada palabra que pronuncio.	32	44	50	9
14) Al conversar con mis estudiantes suelo hacer silencio cuando no tengo nada que decir	28	36	47	24
15) Ejercicio control sobre lo que digo a las y los estudiantes, incluso después de pasar por una fuerte molestia.	47	51	24	13
16) Me siento en la obligación de confesarle todo a mis estudiantes para desahogarme.	9	7	34	85
17) Confío en la información que dan mis estudiantes.	8	24	53	50
18) Soy capaz de guardar un secreto de mis estudiantes.	87	28	9	11
19) Cuando hablo, me siento impulsado (a) a cometer alguna indiscreción con mis estudiantes.	6	11	37	81
20) Creo que la filtración de información en mi escuela es grave y negativa para las y los estudiantes.	43	24	29	39
21) Doy inconscientemente a las y los estudiantes, claves ocultas en mi conversación.	16	11	32	76
22) Participo en altercados o discusiones con mis estudiantes.	19	16	47	53
23) El control que ejerzo sobre lo que digo a las y los estudiantes es algo que sale naturalmente de mí.	54	50	25	6
24) Siento que me comporto muy bien en la mayoría de las conversaciones con las y los estudiantes.	69	51	11	4
25) No reacciono emocionalmente frente a las y los estudiantes cuando me siento atrapado (a) o me provocan.	24	38	39	34
26) En conversaciones con las y los estudiantes sé por qué digo ciertas cosas.	55	61	12	7
27) En conversaciones escolares sé cuándo es mejor hacer silencio.	70	45	12	8
28) En conversaciones escolares me cuesta mucho trabajo guardar para mí cierta información importante que se me confía.	14	14	16	91
29) En conversaciones con las y los estudiantes empleo palabras malsonantes (epítetos) dentro del ambiente escolar.	11	11	19	94
30) Sé cuándo debo terminar la conversación con las y los estudiantes.	67	49	12	7
31) Soy muy eficaz persuadiendo a las y los estudiantes hacia la comprensión de mi punto de vista para que hagan en el aula lo que yo creo.	29	55	35	16
32) A pesar de que me gustaría expresar sinceridad con las y los estudiantes, dejo que mis juicios hablen por mí.	21	27	36	51

EXPRESIÓN DE MI CORPORALIDAD	S	CS	AV	N
1) Cuando un estudiante te hace una pregunta tiendes a fruncir el ceño	5	12	53	65
2) Cuando un estudiante te plantea una interrogante levantas las cejas	7	10	36	82
3) Diriges tu mirada hacia al estudiante cuando conversas con él o ella	122	8	2	3
4) Los ojos y la boca sonríen cuando estas escuchando a un estudiante	53	47	25	10
5) Aprietas la boca cuando estas conversando	5	3	23	104
6) Tu mirada está perdida cuando te hablan	4	4	16	111
7) Realizas movimiento de aceptación con tus manos y cabeza cuando hablas	56	43	18	18
8) Gritas cuando estas en el aula dando clases	5	14	65	51
9) Cuando estas en la conversación haces algún movimiento repetitivo con alguna parte de tu cuerpo como muestra de impaciencia	4	8	48	75
10) Cuando estás hablando con una persona, realizas un movimiento cortante con la mano indicando un "basta"	6	4	39	86
11) En el aula estas dando clase con los brazos cruzados, cerrada a la conversación	5	2	7	121
12) Cuando estás dando respuesta en una conversación, muestra tu poder con energía punzante de los brazos	5	8	35	87
13) Al momento de dar clases tienes una postura erguida, con el cuerpo firme y equilibrado	36	46	28	25
14) Colocas las manos en forma de jarra cuando estas conversando con los estudiantes	3	10	30	92
15) Cuando estas conversando con las y los estudiantes acompasas con tu movimiento la palabra	37	36	39	23
16) Tu postura de dar clase es con el pecho hacia afuera, el mentón hacia arriba en una postura desafiante	5	8	23	99
17) En tu movilidad en el aula tienes el pecho hundido, la mirada hacia abajo	2	3	8	122
18) Cuando estás hablando de pie, cruzas las piernas	3	3	22	107
19) Acompasas con tu gesto la conversación que estas teniendo con el estudiante	38	35	36	26
20) Cuando te desplazas en el aula ,colocas tus manos hacia atrás	14	15	55	51
21) Cuando quieres calmar a un (a) estudiante lo tocas con un movimiento de tus manos hacia abajo	36	32	45	22
22) Cuando quieres motivar a tus estudiantes, das orientaciones acompañadas con movimientos de tus manos hacia arriba	40	36	38	21
23) En la conversación con tus estudiantes realizas con la mano un gesto que intenta mostrar la necesidad de detenerla	9	11	51	64
24) El tono de tu voz es suave cuando estas en la clase	33	45	42	15
25) Tu cuerpo esta rígido al momento de dar clases	9	12	30	84
26) Expresas con tu cuerpo lo que quieres decir	48	48	29	10
27) Te sientes cansado (a) al salir de clase	14	31	73	17
28) Al terminar una clase, sientes hiperactividad	14	12	45	64
29) Cuando te desplazas en el aula tu pisada es firme	45	33	32	25
30) Cuando un estudiante está hablando, miras para el otro lado	11	5	15	104
31) Tu cuerpo expresa confianza al estudiante para abrirse al aprendizaje	66	47	6	16
32) Colocas la mano en la barbilla cuando escuchas atentamente un planteamiento de tus estudiantes	11	18	45	61
33) Tu gesto es empático cuando conversas con un estudiante	63	37	13	22

LA MANIFESTACIÓN DE EMOCIONES	S	CS	AV	N
1) En la interacción educativa con los estudiantes, compensas con tu actitud tus miedos internos	14	22	36	63
2) Tus miedos no permiten enseñar a los estudiantes aquellos contenidos de tu poco dominio	2	7	28	98
3) Las actividades que planificas para tus estudiantes provienen del amor que sientes por tu labor como docente	102	23	6	4
4) El amor es una emoción que te motiva al trabajo colaborativo con tus estudiantes	108	17	6	4
5) Gritas en el aula, cuando no puedes controlar la disciplina	7	17	69	42
6) Muestras rabia en el aula, cuando no puedes controlar alguna situación	4	4	51	76
7) Cuando un (a) estudiante muestra indiferencia a tu solicitud, lo tratas desde la rabia	4	5	24	102
8) Lloras en soledad, por situaciones que ocurren en el aula	6	5	35	89
9) La melancolía es una emoción que predomina en el aula, durante el proceso de aprendizaje	8	6	20	101
10) Disfrutas y haces disfrutar a las y los estudiantes en su proceso de aprendizaje en el aula	99	29	3	4
11) Expresas con alegría los resultados del proceso de aprendizaje de los estudiantes	109	22	2	2
12) La sonrisa es un recurso de aprendizaje cuando estoy en el aula dando clases	104	22	8	1
13) Diseñas espacios emocionales para el aprendizaje en el aula	79	36	14	6
14) Aprovecho la oportunidad de felicitar públicamente a los mejores estudiantes, como un momento para reprochar a aquellos estudiantes que tienen bajo rendimiento	38	15	28	54
15) Cuando reclamas alguna actitud de tus estudiantes, lo haces desde tu resentimiento	6	3	18	108
16) Estoy resignada y pienso que mis alumnos son iguales y no cambiarán	1	4	13	117
17) Digo en mi conversación "ellos son así, no dan más" al referirme a mis estudiantes	5	4	17	109
18) Los estudiantes de mi aula, no avanzan porque el entorno no se los permite	8	8	35	84
19) En conversaciones con mis estudiantes, muestro equilibrio como una forma de acercamiento	76	42	10	7
20) Me siento en paz, con las actividades que desarrollo en el aula	92	38	3	2
21) Creo que el futuro de mis estudiantes, está en que yo me prepare como una buena docente	101	27	4	3
22) En la conversación con mis estudiantes, hablamos de las ambiciones que tenemos para nuestro futuro	76	32	23	4
23) Cuando llegas al aula, sientes que ese es el mejor día posible para los estudiantes	75	50	8	2
24) Crees que tu labor como docente contribuye activamente al desarrollo de la nación	114	19	2	0
25) En mi acción docente, doy lo mejor de mí para el desarrollo de sus competencias	116	17	2	0
26) Valoro la actividad de mis compañeros docentes, al logro de los objetivos de la Escuela	109	24	2	0
27) Valoro la opinión de mis estudiantes	112	22	0	1
28) Dignifico las acciones de aprendizaje de mis estudiantes	103	28	1	3
29) Presto atención a las ideas de mis estudiantes, aunque no esté de acuerdo	96	34	2	3
30) Estoy segura de que los conocimientos que le doy a mis estudiantes les ayudarán a construir un futuro mejor	115	15	3	2
31) Las y los estudiantes confían en la calidad de los aprendizajes que reciben en la escuela	92	36	5	2