

UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
POSTGRADOS EDUCACIÓN

Análisis del nivel de desempeño de autoconciencia respecto a las habilidades comunicativas que tienen los docentes del Instituto Profesional Duoc UC, sede Antonio Varas, primer semestre de 2017.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO  
ACADÉMICO DE MAGÍSTER EN  
PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Alumnas:

- María Ignacia Araos  
Calderón
- Ana María Cortés  
Montecinos
- Alessandra Paz Nocetti  
Cárdenas

Profesor Guía Mg. Patricio Abarca Castro

AÑO: 2018

## DEDICATORIA

Esta tesis es dedicada a nuestras familias por el tiempo en el que estuvimos ausentes y por su apoyo incondicional en todos los sueños que buscamos alcanzar, en esta eterna búsqueda por ser cada vez mejores personas y profesionales.

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a nuestro profesor guía Patricio Abarca, por su incansable apoyo en esta investigación y a todos aquellos que contribuyeron para que este estudio fuera posible, especialmente a Duoc Uc.

## Contenido

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	10
1.1 Antecedentes	11
1.2 Formulación del Problema	14
1.3 Justificación e Importancia de la investigación	14
1.4 Objetivo General	17
1.5 Objetivos Específicos	17
1.6 Preguntas de investigación	18
1.7 Hipótesis	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	20
2.1 La Comunicación	20
2.1.2 Comunicación Asertiva y Eficaz	24
2.1.2.1 Comunicación Asertiva	24
2.1.2.2 Comunicación Eficaz	25
2.1.3 Habilidades Comunicacionales	26
2.1.4 Dimensiones de la Comunicación	27
a) Proxemia	27
b) Claridad de ideas	28
c) Expresión corporal	29
d) Lenguaje oral	29
2.2 Rol del docente en el aula	30
2.2.1 Docente como facilitador	30
2.2.2 Interacción docente-estudiante	31
2.2.3 Estilos de Aprendizaje	32
2.2.4 Competencias comunicacionales de los docentes	35
2.3 Autoconciencia de las habilidades comunicacionales	36
2.4 Evaluación docente	37
2.4.1 Evaluación docente	37
2.4.2 Plan de acompañamiento docente.	40
2.4.3 La evaluación	42
2.4.4 La Retroalimentación	43
2.4.5 Instrumentos de evaluación	44

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	47
3.1. Diseño de la investigación	48
3.1.1 Metodología	48
3.1.2 Diseño no experimental	51
3.1.3 Alcance de la investigación	52
3.2. Población y muestra	52
3.2.1 Población	52
3.2.2 Muestra	53
3.3. Instrumento	54
3.3.1 Descripción	54
3.3.2 Validación del instrumento	55
3.3.3 Operacionalización de variables cuantitativas	56
3.4 Técnicas de análisis	57
3.4.1 Estadística descriptiva	57
3.4.2 Coeficiente de Correlación de Pearson	58
CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	59
4.1 Autoevaluación	61
4.2 Heteroevaluación	68
4.3 Correlación	75
4.4 Comparación Autoevaluación y Heteroevaluación	78
4.5 Análisis Evaluativo	85
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES	92
5.1 Generales	93
5.2 Desde los objetivos	95
5.3 Desde lo teórico	97
5.4 Limitaciones	99
5.5 Proyecciones	101
BIBLIOGRAFÍA	102
ANEXOS	110

## RESUMEN

Las habilidades comunicacionales son un factor crucial del proceso de enseñanza aprendizaje que se da dentro de una sala de clases. Es por ello que el dominio que tenga el docente sobre esta permitirá la comprensión total de cada uno de sus estudiantes. Esto nos hace reflexionar sobre el qué entendemos por habilidades comunicacionales y cómo están deberán ser evaluadas, pero no solo desde una evaluación externa, sino que también desde el propio reconocimiento que los docentes poseen sobre ellas. Por esta razón, es que esta investigación busca definir cuál es el nivel de autoconsciencia de los docentes del Instituto Profesional Duoc Uc, respecto a sus propias habilidades, por medio de la aplicación de dos pautas (autoevaluación y heteroevaluación) para levantar información respecto a éstas. Los datos obtenidos dan como resultado una correlación baja o inexistente entre las pautas de autoevaluación y heteroevaluación docente. En base a lo anterior, se proponen diversas modificaciones al instrumento evaluativo utilizado.

**PALABRAS CLAVES:** habilidades comunicacionales; autoevaluación; heteroevaluación; autoconsciencia; instrumento.

## ABSTRACT

Communication skills are a crucial factor in the teaching-learning process that takes place within a classroom. That is why the domain that the teacher has on this will allow the total understanding to each of their students. This makes us reflect on what we understand for communication skills and how they should be evaluated, but not only from an external evaluation, but also from their own recognition about them. For this reason, it is that this research seeks to define what is the degree of self-awareness of teachers from the Instituto Profesional Duoc UC, with respect to their own skills (self-evaluation and heteroevaluation) to raise information regarding these. The data obtained give as a result a low or nonexistent correlation between the self-evaluation and the heteroevaluation. According to this, various modifications are proposed to be used on the evaluative instrument used.

**KEYWORDS:** communication skills; self-evaluation; heteroevaluation; self-awareness; instrument.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación hace referencia al nivel de desempeño respecto a la autoconsciencia de los docentes del Instituto Duoc UC, sede Antonio Varas, por medio de una autoevaluación, en contraste a las heteroevaluaciones realizadas por agentes observantes dentro de una sala de clases en relación a las habilidades comunicacionales de cada uno de ellos.

La investigación de esta problemática se realizó por el interés de conocer las habilidades comunicacionales de los docentes. Sabemos que la comunicación es un tema crucial dentro de la sala de clase, ya que es una de las dimensiones que permitirá el éxito o el fracaso del proceso educativo, puesto que a través de ella se trabajan elementos como la proxemia, el lenguaje oral, la corporalidad y la claridad de ideas los cuales brindan oportunidades de comunicación eficaces y exitosas a los docentes y estudiantes dentro de una sala de clases. Si este proceso funciona de manera deficiente podría verse impactado el aprendizaje de los estudiantes. Es por ello que “el docente, a través de la palabra y sus acciones, debe generar expectativas...y motivar a los estudiantes” (Protocolo PAD, p.7).

En parte, esta investigación tiene como intencionalidad transparentar cómo se ve el docente y cómo lo evalúa un tercero en función del desempeño de sus habilidades comunicacionales en el aula de acuerdo a evaluar comunes.

Para analizar esta relación entre el grado de autoconsciencia por parte de los docentes y lo que el observante declara en su evaluación, se realizó una investigación mixta de análisis de datos y documental, con la finalidad de establecer una correlación entre las subdimensiones de la dimensión de habilidades comunicacionales que son evaluadas en el plan de acompañamiento docente. Los beneficios de esta metodología, es que nos permite contrastar datos numéricos y su relación con los lineamientos teóricos establecidos.

Este tipo de investigación tiene la finalidad de establecer el nivel de dominio de

las habilidades comunicacionales de los docentes y como estas pueden ser medidas a través de un instrumento utilizado por un tercero. Para poder llevar a cabo lo anterior es que se han establecido como objetivos el poder caracterizar el desempeño del docente en función de las habilidades comunicacionales de acuerdo al grado de autoconciencia del mismo y a la heteroevaluación realizada, proceso que se declara en el Programa de Acompañamiento Docente (PAD).

En función de lo anterior y para dar respuesta a la investigación es que se ha definido la siguiente distribución de capítulos:

En el capítulo I, se realiza el planteamiento del problema, donde se establecen los principales antecedentes respecto al tema, se formula el problema, los objetivos, la pregunta de investigación y la hipótesis.

En el capítulo II, se verán definiciones, conceptualizaciones y las teorías de diversos autores para explicar la comunicación y todos aquellos elementos que intervienen en el proceso comunicativo, desde el concepto de comunicación pasando por el rol docente y hasta las características de la evaluación.

En el capítulo III, se establece el diseño de la investigación y sus alcances, se describe la población que será objeto de la investigación y los instrumentos a utilizar

En el capítulo IV, se realiza el análisis de los datos y documentos relacionados con la investigación con el fin de establecer la hipótesis que se va a defender.

En el capítulo V, se declaran las conclusiones obtenidas acorde a los objetivos, las limitaciones que se presentaron y las proyecciones del estudio.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

# **CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

## **1.1 Antecedentes**

El expresar conocimientos e ideas es una tarea compleja que debe realizar el ser humano para poder comunicarse, ya que muchas veces podemos cometer errores en esa transmisión de la información entre el emisor y el receptor, puesto que se encuentra determinada por diversos factores que pueden interferir en ello. “Todos comunicamos, pero no todos lo hacemos de igual manera. En el caso de la educación, la comunicación dependerá en gran parte del objetivo que desee conseguir el docente y de las habilidades intra e interpersonales que posea” (Villareal, 2015, p.35).

La labor de comunicación del docente es fundamental en estos procesos de comunicación y más vital aún, como éste ve sus habilidades comunicacionales y cómo de verdad son. Es por ello, que debemos centrarnos en la labor del docente y como este comunica, transmite y guía a los estudiantes en su proceso de aprendizaje en búsqueda del ser humano integral. En este actual escenario, y tal como se plantea en el Proyecto Educativo Duoc UC, surge la figura del educador asociada a la idea de maestro, y desde este punto de vista, debe entenderse como el que enseña, es decir, el que muestra el conocimiento y las formas de vida en las que se aplica; los guía hacia la plenitud como personas, encauzándolos en su proceso personal de desarrollo integral (DuocUC, 2015). El docente necesita comprender, que no es suficiente la transmisión de conocimientos orientados solamente al saber, sino que también debe educar apoyando al estudiante a descubrir y activar sus capacidades y dones, transformándose en un facilitador del proceso de aprendizaje, promoviendo actividades que desafían en forma permanente al estudiante.

El Modelo Educativo de DuocUc, está centrado en el aprendizaje activo, como un proceso de transformación que incorpora la reflexión como práctica pedagógica y como herramienta de formación a lo largo de la vida. En este proceso interactúan: estudiantes como sujetos activos al centro del proceso de aprendizaje; docentes que guían y facilitan este proceso; y ambientes de aprendizaje que disponen de los medios

tecnológicos y materiales.

Es por ello que “La docencia entonces debe ser comprendida en la perspectiva de quien maneja una técnica u oficio, entiende que debe potenciar las capacidades del estudiante y comprende la necesidad de una mejora continua del espacio educativo” (DuocUC, 2015).

Es la práctica docente, por tanto, el punto angular en el aprendizaje de todos los estudiantes, son sus habilidades tanto disciplinares, didácticas y comunicativas, las que marcarán el futuro de un estudiante. Es sabido por la institución que la mayor parte de los docentes de DuocUc, pertenecen a la industria, son expertos en un área, más que en pedagogía, por lo que requieren acompañamiento en su quehacer pedagógico.

En este sentido, las habilidades comunicacionales de estos docentes cobran valor, ya que es la comunicación el conector entre el guía y el estudiante. Tal como se menciona en el protocolo Programa de acompañamiento docente (PAD). Esta dimensión considera los aspectos relacionados con las habilidades comunicacionales que debe tener un docente para impartir clases y propiciar el aprendizaje.

Todos estos elementos son parte fundamental de la práctica docente y que históricamente contribuyen al desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, por lo que hay que tener presente que: Somos responsables socialmente de construir un mundo donde el lenguaje modifique e influya de forma positiva orientada hacia el bien común, ya que a todos nos beneficia una comunicación asertiva y eficaz (Villareal, 2015).

En el ámbito de la comunicación, sea cual sea su forma de expresión, el punto más destacable es la adaptación a la que nos enfrentamos para poder estar al tanto de las nuevas formas de comunicarnos. El fin es el mismo, lo que cambia es el modo por cómo se transmite el mensaje. Se establece que la comunicación es un proceso cíclico, sin importar culturas, con diferentes significados, en donde cada uno le da su propio sentido, para, así, generar una respuesta (Cabrera, 2003).

Dentro del marco investigativo en el área comunicacional docente, se realizó un estudio por parte de la académica de la Universidad de la Frontera de Temuco, Jessica

Cabrera, respecto al Discurso Docente en el Aula (2003), en donde se establece claramente la relación e implicancias de la comunicación en el contexto educativo por medio de la observación de comunicación verbal y no verbal del docente y sus alumnos/as. Tal como comenta en su informe, la investigación nació por una necesidad específica, la cual era vincular los avances en estudios de comunicación y sus respectivas disciplinas junto con la mejora en la calidad de la educación. Se habla de que, respecto a la comunicación, se ha puesto mayor foco en la influencia de los medios de comunicación social-masivos en el aprendizaje, más que en la comunicación misma y su aporte de sus disciplinas.

Dicho estudio arrojó como resultado que la comunicación más efectiva entre docente y alumno es cuando existe participación e interés por parte de ambos agentes, donde, además, hay un continuo ejercicio de la retroalimentación, ya sea positiva o de crítica ante un error. El tipo de comunicación que el docente establece en el aula define su rol como comunicador en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cabrera, 2003).

Si bien trata de un estudio a nivel escolar, las conclusiones arrojadas, como es el caso de la retroalimentación y el cómo el docente se desenvuelve dentro del aula, nos abre el paso para comparar al docente en nivel de Educación Superior, porque en ambos casos una reflexión objetiva y crítica de su práctica como comunicador, ayudará en sus relaciones como guía del conocimiento, teniendo en consideración el lenguaje que se emplea, la manera en cómo se dirige al estudiante, el cómo se plantean los roles entre ambos actores y su posición ante la estructura de la clase.

Por su parte, Yolanda Argudín (2001) realizó una indagación en donde logra reunir gran variedad de aportes a nivel internacional que, según ella, son las más importantes acerca del tema de las competencias en la Educación Superior. Su estudio, además, hace referencia a las habilidades genéricas internalizadas en el transcurso de la Educación Superior y su aplicación a la vida laboral. Para Argudín, los conocimientos, habilidades y valores, están relacionados entre sí y son aspectos importantes que el estudiante, una vez graduado, llevará consigo al ámbito laboral.

Se dice que, la literatura es pobre en referencias a investigaciones y propuestas de autoevaluación del docente, aunque ésta sea esencial en el ámbito educativo para lograr una mejora en la enseñanza, en el desarrollo del profesional y en la innovación para la práctica (Vásquez, 2006).

Es por lo anterior, que la forma cómo el docente se expresa a la hora de impartir sus conocimientos y el poder transformarse en un guía para el estudiantado, son factores decisivos de los profesionales que se formarán a futuro.

## **1.2 Formulación del Problema**

¿Cuál es el nivel de desempeño de autoconciencia de los docentes respecto a sus habilidades comunicativas, considerando las dimensiones de claridad de ideas, expresión corporal, el lenguaje oral y proxemia utilizados, en correlación a la Pauta de Observación de Clases del Instituto Profesional Duoc UC, sede Antonio Varas, durante el primer semestre de 2017?

## **1.3 Justificación e Importancia de la investigación**

El estudio presentado a continuación pretende ser de gran importancia para la institución en cuestión, puesto que ayudará a verificar qué tan objetivos y conscientes son los docentes a la hora de realizar una autocrítica sobre su desempeño dentro del aula en la Educación Superior.

Las instituciones se han visto en la necesidad de imponer autoevaluaciones para estudiantes, administrativos y, especialmente, para los docentes, quienes son parte importante dentro del rol formativo del futuro profesional que se encargará de salir al mundo laboral y llevar a la práctica lo aprendido durante sus años de estudios. Diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la práctica de la evaluación es disfuncional y desequilibrada en muchos aspectos (Santos Guerra, 1993. Citado por Lourdes Villardón, 2006): sólo se evalúa al alumno, en función a los resultados y sus

conocimientos.

A causa de lo mencionado, la importancia de la evaluación de la docencia se deriva del potencial que posee para contribuir a la profesionalización de los maestros y, con ello, a la mejora de la formación profesional. (Beltrán & Serrano, 2008)

El docente es responsable de transmitir un mensaje claro e inteligible para que los estudiantes, al fin y al cabo, puedan construir sus fundamentos en función a problemas o casos que se presentan a lo largo proceso de aprendizaje, o simplemente para desarrollar e interiorizar los conceptos aprendidos.

La idea de aplicar la autoevaluación docente dentro de las pautas evaluativas tiene como finalidad lograr que el profesorado sea más conocedor del avance, y su evolución, a lo largo del tiempo que lleva ejerciendo como profesional docente, con el fin, de que exista, desde un comienzo, una reflexión y una autocrítica de su desempeño por medio de un proceso consciente.

Por medio de la auto observación y autocrítica, se identifican cuáles son sus fortalezas y debilidades en el transcurso de su trabajo como docente. A su vez, se reconoce el ritmo de trabajo con el que debe de comprometerse y aplicar para lograr los objetivos de aprendizaje (De la Fuente, Asensio, Smalec, & Blanco, 2015).

Hay que tener en cuenta que tal como la educación va evolucionando, los procesos evaluativos también deberían seguir el mismo camino. No solo enfocarnos en la evaluación y calificación final o progresiva del estudiante, sino que también encaminarse al potencial desarrollo de la evaluación de las prácticas docentes. Fácil es realizar un juicio en relación a los estudiantes y su aprendizaje, pero ¿nos hemos puesto a pensar, criticar, reflexionar y/o analizar que nuestro desempeño como docentes influye el rendimiento de los estudiantes? (Castillo, s.f). En relación a dicho cuestionamiento, es que los procesos de autoevaluación por parte de los docentes hacia ellos mismos son necesarios. El docente es el guía que entrega los conocimientos y el cómo cree él/ella que se realiza, de manera objetiva, es también un factor decisivo a la hora de calificar.

A grandes rasgos, los resultados de nuestra investigación arrojarán una comparación entre la autoevaluación docente y la observación en aula, con el fin de que el Instituto Profesional Duoc UC pueda utilizar dichos datos para supervisar el desempeño docente dentro del aula.

En un nivel más micro, la investigación será un aporte tanto para los docentes que ejercen dentro de la institución, como para quienes aplican las pautas de observación con el propósito de evaluar, tal como se mencionó con anterioridad, la autocrítica, la objetividad y las habilidades comunicacionales del docente en cuestión.

## **1.4 Objetivo General**

Analizar el nivel de desempeño de autoconciencia de los docentes respecto a la dimensión de habilidades comunicacionales, en correlación a la Pauta de Observación de Clases que se realiza a los docentes en el Instituto Profesional Duoc Uc, Sede Antonio Varas, primer semestre de 2017.

## **1.5 Objetivos Específicos**

1. Caracterizar el desempeño del docente en función a sus habilidades comunicacionales respecto a la dimensión señalada en el Programa de Acompañamiento del instituto profesional Duoc UC.
2. Determinar el nivel de desempeño de autoconciencia de los docentes respecto a sus habilidades comunicacionales en el desarrollo de su práctica.
3. Determinar el nivel de relación entre la autoevaluación y la observación de una clase realizada por los docentes para comparar los niveles de logro de las habilidades comunicacionales.
4. Evaluar el procedimiento evaluativo presente en Programa de Acompañamiento del Instituto Profesional Duoc UC.

## **1.6 Preguntas de investigación**

1. ¿Cómo es el desempeño del docente en función a sus habilidades comunicacionales?
2. ¿Cuál es el grado de autoconciencia que poseen los docentes sobre sus habilidades comunicacionales?
3. ¿Cuál es el grado de relación entre la autoevaluación y la Observación de la práctica docente respecto a las habilidades comunicativas?
4. ¿Cómo es el procedimiento evaluativo en el Programa de Acompañamiento Docente?

## **1.7 Hipótesis**

- H0: El grado de autoconciencia no influye en las habilidades comunicacionales de los docentes del Instituto Profesional Duoc UC, sede Antonio Varas, primer semestre de 2017.
- H1: El grado de autoconciencia influye en las habilidades comunicacionales de los docentes del Instituto Profesional Duoc UC, sede Antonio Varas, primer semestre de 2017.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

### 2.1 La Comunicación

La definición de comunicación de manera directa proviene del latín, *communicatio*, *-ōnis.*, y hace referencia al acto de transmisión por medio de señales mediante un código en común. A su vez, otros autores relacionan su significado con la palabra, también derivada propiamente tal del latín, *communis*, que tiene por significado: “Poner en común algo con otro”, asociada a comunidad y comunión, en relación a expresar algo que se comparte, que se tiene o que se vive en común (Kaplún, 1987, p.64).

El concepto de comunicación se centra en la acción de comunicar, donde ha de ser posible comunicar de múltiples formas, sea con palabras (habladas o por escrito), gestos o movimientos, entre otras formas, pero dentro de su finalidad es siempre la misma, que exista una interacción entre agentes (emisor y receptor) y un resultado, es decir, un mensaje que será codificado y decodificado.

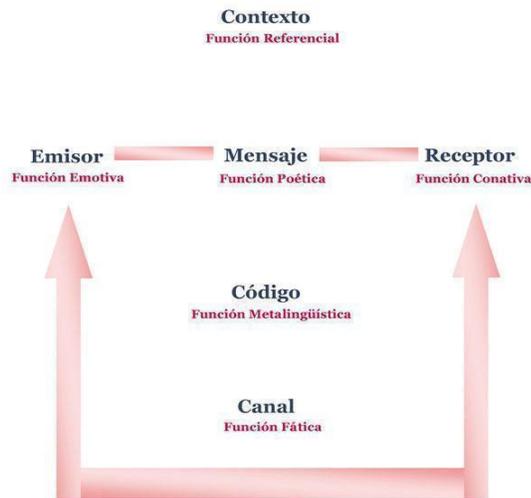
Para los autores Buys y Beck (como se cita en Nilsa Guardia de Viggiano. 2009), este proceso se define como un “conjunto de factores interrelacionados, de manera que, si fueras a quitar uno de ellos, el evento, la cosa o la relación dejaría de funcionar” (p.15). Ante esta aseveración, decimos que es un proceso de interacción bidireccional, para verificar la comprensión del mensaje, e interpersonal, porque necesita de más de un agente para ser efectiva.

Dentro de los elementos que conforman a la comunicación, según el modelo tradicional de Jakobson (1960), (Figura 1) se encuentran:

- a) Emisor: Aquel que se atribuye el papel de abrir y dar pie a la comunicación, es el que da a conocer el mensaje y lo entrega. Esto se realiza por medio de la elección de palabras, la codificación y la entrega del mensaje (Barba, 2003). En el ámbito educativo, el rol de emisor lo cumple, en la mayoría de las veces, sobre todo en la educación temprana, el docente, quien es el encargado de transmitir y compartir sus conocimientos.

- b) Mensaje: Hace referencia a la información que el emisor desea entregar a quien lo recibe. Un mensaje claro es fundamental al momento de entablar el acto comunicativo para poder realizar una decodificación adecuada de lo que se desea o intenta transmitir.
- c) Receptor: Es el encargado de recibir el mensaje y, a su vez, es aquel quien cierra el proceso de comunicación mediante la recepción, decodificación y aceptación del mensaje que se transmitió (Barba, 2003). Este agente, al igual que el emisor, puede ir cambiando. A este cambio se le conoce como la bidireccionalidad en la comunicación, aquel que es emisor, a su vez puede ser receptor al momento de recibir algún comentario o respuesta específica en relación a lo que ha dicho desde el comienzo.
- d) Canal: Es el medio por donde se transmite el mensaje, puede ser por medio de un mensaje escrito, la voz u otros medios, como internet o un canal visual, como las letras. Llevándolo al contexto educativo, hoy en día para la realización de clases, los docentes, aparte de utilizar la voz como canal fundamental, requieren del uso de tecnologías para poder acompañar el proceso educativo y así lograr un atractivo mayor en este.
- e) Código: Es el sistema de señales y signos para transmitir el mensaje y para que pueda ser decodificado. Existe problema con este factor cuando emisor y receptor no poseen el mismo código. Por ejemplo, no hablan el mismo idioma o uno de ellos se comunica por medio de señas (Sistema Braille), lo que terminaría ocasionando un problema de recepción del mensaje e influiría de manera negativa al momento de confirmar si la comunicación fue efectiva y eficaz entre emisor y receptor.
- f) Contexto: Se refiere al entorno en donde se realiza la comunicación. Es el ambiente físico o situacional en el que se encuentran los agentes, puede ser dentro del hogar, en una charla sobre un tema de contingencia o dentro de un salón de clases. En función al contexto en el que los agentes de la comunicación se encuentren es como se va a realizar dicho proceso, sea formal o informal.

Figura 1: Paradigma de Jakobson



Fuente: Universidad Interamericana para el Desarrollo,  
[http://moodle2.unid.edu.mx/dts\\_cursos\\_md/ADI/TC/CM/CM03/CM03presentacion.pdf](http://moodle2.unid.edu.mx/dts_cursos_md/ADI/TC/CM/CM03/CM03presentacion.pdf)

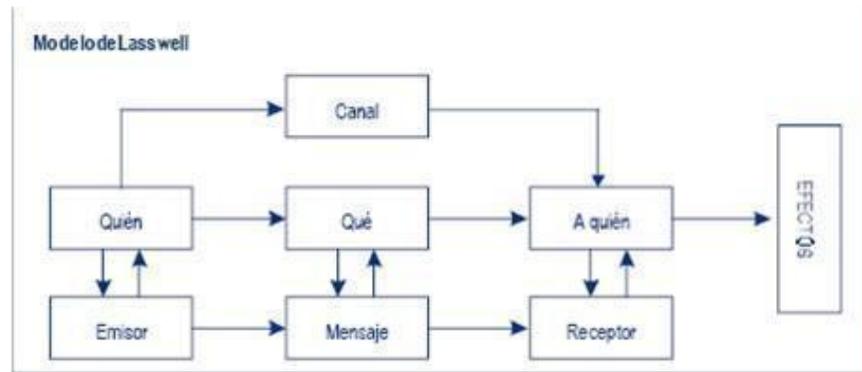
Si se lleva el cuadro de la Figura 1 al tema que convoca, el emisor y el receptor podrían ser identificados como el docente y los/las estudiantes, pero a su vez, si existe una posibilidad de interacción entre ambos, podría ser al revés, siendo el estudiante el emisor de, por ejemplo, un argumento ante cierto tema que se ve dentro del aula.

Por otro lado, existe un modelo más completo que incorpora el efecto que tiene en la audiencia el recibir el mensaje del emisor. Este modelo es conocido como el paradigma de Lasswell (1948), el cual se enfoca en cinco preguntas: ¿Quién?, ¿Dijo qué?, ¿Por cuál canal?, ¿A quién?, ¿Con qué efecto?

- a) ¿Quién?: Sería el emisor, de donde proviene el mensaje. Fuente de origen de la comunicación.
- b) ¿Dijo qué?: Habla del mensaje como tal. Principalmente hace mención al análisis de la información que contiene dicho mensaje.
- c) ¿Por cuál canal?: El medio utilizado para la transmisión del mensaje. El uso de los mejores canales para el traspaso hacia el receptor o receptores.
- d) ¿A quién?: Relacionado directamente a quien va dirigido el mensaje.

- e) ¿Con qué efecto?: Habla del impacto que provocará en quien o quienes reciban el mensaje.

Figura 2: Paradigma de Lasswell



*Fuente: Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.*

Transportando el paradigma, presentado por Lasswell (Figura 2), al ámbito educativo y comparándolo con el modelo de Jakobson, se encuentran los mismos elementos sólo que Lasswell agrega el efecto, es decir, el impacto en el receptor. En este caso, se estaría hablando del aprendizaje como el efecto en sí en el estudiante, quien vendría siendo a su vez, el receptor.

La forma en que nos comunicamos, tiene una directa relación y está íntimamente ligada con la manera en que se piensa, formando un todo cognitivo, arrojando como resultado una mirada parcial de los elementos cognitivos, sociales y culturales con los que se configura el discurso del educador (Salinas, 2005).

Se ha de recalcar que, dentro de esta interacción entre emisor y receptor, existe una bidireccionalidad de la comunicación, es decir, un intercambio de mensajes entre dos individuos, estableciendo precisión de la información obtenida, requiriendo aclaraciones y verificando lo que ha comprendido el receptor. A lo anterior, la codificación, hace mención a la transmisión de las señales como tal, sea por medio de escritura, lenguaje verbal o no verbal, etc. Por último, la decodificación, es el proceso final, es la acción de descifrar lo que se transmitió. De acuerdo a lo señalado, es importante tener presente que para que exista comunicación, se necesita de la

birediccionalidad del proceso, en donde tanto receptor como emisor sean agentes participantes de este, pudiendo apreciarse un efecto de dicho proceso comunicativo.

## **2.1.2 Comunicación Asertiva y Eficaz**

### **2.1.2.1 Comunicación Asertiva**

Evocando al origen de la palabra en sí, proveniente del latín *asserere* o *assertum*, la cual hace alusión al significado de “afirmar” o “defender” (Rodríguez & Serralde, 1991. Como se cita en Gaeta & Galvanovskis, 2009). Es en esta concepción que la palabra alcanza un significado relacionado a la personalidad propia, a la confianza de uno mismo, la autoestima y la comunicación segura y eficiente (Robredo, 1995. Como se cita en Gaeta & Galvanovskis, 2009).

El concepto de ser asertivo o asertiva, llevándolo a la comunicación, lo define la Real Academia Española (2017), dentro de sus opciones, como algo “dicho de una persona, que expresa su opinión de manera firme”. Se asocia a la comunicación asertiva la emocionalidad y la capacidad de comunicarse de forma grata, para que aquellos elementos de la comunicación no verbal puedan aportar al mensaje y no complicarlo, como es el caso del tono de voz, donde una diferente entonación de las palabras puede alterar o cambiar la intención del mensaje.

Ante lo dicho, se puede decir que la comunicación asertiva ha de basarse en el respeto al otro, a lo que este quiera o necesite declarar. A su vez, se establece que ha de construirse hacia la empatía por el otro, esto facilita que existan acercamientos y credulidad entre ambos y sus posturas opuestas.

### 2.1.2.2 Comunicación Eficaz

La comunicación eficaz se explica cómo el adecuado y consciente uso de todos los elementos y canales del proceso comunicativo. Este tipo de comunicación entre personas se produce cuando quien recibe el mensaje, o sea el receptor, lo interpreta de la manera que pretende el emisor (Marcuello, 2018).

A su vez, necesita de respuestas que manifiesten interés, comprensión y preocupación por el otro. Para Hersey y Blanchard (1998), la comunicación eficaz necesita de ciertos componentes, como es el caso de las palabras que se eligen para el intercambio de ideas, los rasgos secundarios del significante (velocidad, dicción, altura, ritmo y volumen) y el comportamiento no verbal del hablante (gestos, expresiones faciales, postura, etc) para ser, tal como lo dice su nombre, eficaz y, a su vez, significativa. Este tipo de comunicación va de la mano de la interacción con los sentimientos, la capacidad y la habilidad de escuchar, como punto de partida para una comunicación verdaderamente eficaz, es decir, que el receptor pueda interpretar de manera precisa lo que se pretende comunicar. Para que exista la eficacia, necesitamos manifestar interés, comprensión y preocupación por el otro, por eso decimos que abarca la sensibilidad entre interlocutores.

Para algunos autores, existen las siguientes claves comunicativas para poder desarrollar una comunicación eficaz (Sanz, 2005, p.40):

- Establecer relaciones de confianza con los oyentes (Interés, credibilidad y complicidad)
- Planificar la actividad comunicativa
- Facilitar la comprensión de los mensajes

En consecuencia, para exista una comunicación eficaz, es necesario realizar un mensaje asertivo hacia el interlocutor que permita establecer una conexión entre ambos componentes. Dichos factores permitirán impactar en el receptor con un mensaje claro y directo que facilite la comunicación.

### 2.1.3 Habilidades Comunicacionales

Las habilidades comunicacionales son consideradas parte esencial del proceso como tal. Todo sujeto posee capacidades para desarrollarse en este ámbito, lo más importante, para dicho desarrollo, es poder poner en práctica el trabajo en campo relacionado con la oratoria. No significa que por naturaleza el emisor obtenga de manera innata estas habilidades, sino que deben trabajarse para poder complementar el proceso comunicativo.

Por consiguiente, existen cuatro macro habilidades de la comunicación donde se encuentra el hablar, escribir, conocidas como habilidades codificadoras, y leer y escuchar, como habilidades decodificadoras (Berlo, 1978, p.34). Esta última es de las más importantes dentro del campo a investigar. Un buen orador, es, por consecuencia, una persona capaz de ponerse en el lugar del otro, ser una persona empática, porque sin esta característica, no existiría comunicación como tal.

El docente, como un emisor constante, debe de ser un modelo para los estudiantes a la hora de establecer dichas habilidades. Es él quien da el ejemplo y el paso para que el estudiante pueda desarrollar la capacidad comunicativa a través de intervenciones, como, por ejemplo, su opinión ante un tema.

En función a lo anterior es que, debido a los cambios de la sociedad actual, se exige un profesional capaz de enfrentarse a situaciones problema en donde, por medio de lo aprendido, pueda llevar a cabo sus tareas sin ninguna complicación. El dilema está en que, al enfocarse tanto en el tema práctico in situ, se ha dejado de lado a aquellas habilidades en donde el profesional se expresa de manera efectiva ante sus pares y empleadores, sea de manera verbal o escrita. Uno de los factores importantes dentro de la falta de habilidades comunicacionales se encuentra en el déficit de lectura. Milko Cepeda, académico y Doctor en Lingüística, afirmó durante su cátedra “*UNESCO: para la Lectura y la Escritura*”, que “la población chilena lee cada vez menos, siendo el bombardeo de información muy poco manejable” (Cepeda, 2005, p.4).

Lograr una mejora de las habilidades comunicacionales en general, no es difícil. Es una tarea que exige de un trabajo arduo, porque se debe tener en cuenta factores que puedan dificultar dicha tarea y que puedan transformarse en un obstáculo, pero a la vez sean un aporte para crear un discurso adecuado, coherente, correcto y efectivo. Existen acciones que ayudan a mejorar este proceso, tales como, la observación, la planificación y la práctica (Sanz, 2005, p.16). Dentro del área de la observación, hay que tener en cuenta el contexto y el lugar en el que se encuentra la persona, a quién va dirigido su discurso y los materiales con los que cuenta. Cuando se habla de planificación, ha de referirse a evitar la improvisación, puesto que esto puede jugarle en contra al orador si es que olvida algún tópico en especial o asume que los receptores poseen conocimientos previos del tema del cual se ha de discutir. De la mano de la planificación, se encuentra la práctica, que asegura la fluidez y el manejo del tema, es por eso que ha de recalcarse el no improvisar, a menos que el momento lo impere.

Son estas habilidades comunicacionales entonces, vitales para el proceso comunicativo. Es importante considerar que no se podrá realizar un proceso de comunicación eficaz si el emisor no posee dichas habilidades, las cuales se deben formar y aplicarse a lo largo de su vida.

#### **2.1.4 Dimensiones de la Comunicación**

Dentro del ámbito de la comunicación, existen diferentes dimensiones las cuales influyen directamente en cómo se va a emitir y recibir el mensaje. El lenguaje no verbal, la distancia entre interlocutores, la velocidad, el tono de voz, entre otros, son algunos ejemplos de dimensiones.

Dentro de las dimensiones de la comunicación, aquellas más relevantes son:

##### **a) Proxemia**

La proxemia hace alusión al estudio de aquellos aspectos de la comunicación no verbal que hacen referencia a la distancia o proximidad física entre interlocutores. Han

de establecerse cuatro formas de interacción humana en relación a la distancia (Noreña, 2015):

1. Conducta Espacial
2. Espacio personal
3. Territorialidad
4. Hacinamiento

Edward Hall (1979) se adjudica la invención del término proxemia, para definir aquel espacio medible entre las personas mientras interactúan entre ellas. Su investigación se basó por medio del estudio de la conducta de animales ante la adaptación a diferentes situaciones, con animales de su misma especie y con animales de diferente naturaleza. Aquí reconoce dos distancias: la de evasión, donde se produce un alejamiento de un individuo de otro, y la crítica, donde ocurriría un “ataque al intruso”. Desde su mismo estudio, estableció otras dos distancias, pero esta vez relacionando a personas. La distancia personal, que es el espacio que existe normalmente entre individuos que no poseen una relación cercana, y la social, donde existe incomodidad por parte de uno de los interlocutores. A estas dos distancias, se le acoplaron otras dos: íntima y pública. La primera hace referencia a aquella distancia que se establece entre conocidos, pareja, familiares, amigos. La segunda se utiliza cuando se debe de hablar frente a grupos, mayormente en discursos o charlas.

Las distintas concepciones de lo que a distancia se refiere, hacen tener en cuenta lo importante que es establecer dicho espacio entre comunicadores, puesto que esta es la que influirá directamente con el clima en el aula y por cómo se puede relacionar el emisor y el receptor.

#### **b) Claridad de ideas**

El comunicador es claro cuando su argumento o su razonamiento se puede comprender con facilidad, es decir, su mensaje es específico, se mantiene dentro de los márgenes de datos relevantes y sigue un orden lógico de la progresión de ideas. La claridad del mensaje, requiere de claridad del lenguaje, que se demuestra bajo el uso de un vocabulario preciso (Sanz, 2005, p.121).

### **c) Expresión corporal**

La expresión corporal es un refuerzo no verbal para poder emitir, y entregar de la mejor forma, el mensaje. Se entiende como la forma más antigua de comunicación entre las personas, anterior a la escritura, los grabados y el habla como tal. Dentro de ella podemos encontrar las expresiones faciales, los movimientos con las manos, la postura, el contacto visual y las distancias entre interlocutores.

Este tipo de comunicación se ve asociada con los sentimientos, pensamientos e intenciones de los comunicadores. Una postura rígida, con los brazos cruzados y una distancia lejana, se interpreta como un estado de defensa, creando así una barrera de protección entre ambos (Sanz, 2005, p.51).

### **d) Lenguaje oral**

El uso del lenguaje oral se ve relacionado con la voz y el habla, por medio de la capacidad de expresar y comprender lo que comunicamos o nos comunican de manera verbal, utilizando las palabras.

A su vez, esta expresión de la que se habla, se puede describir como la aptitud de concebir y usar símbolos verbales como forma de interacción, o también se podría definir como un conjunto estructurado de símbolos que encuadra los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una identidad cultural (Calderón, 2004).

Estas cuatro dimensiones de la comunicación son imperativas para un proceso comunicativo eficaz y son parte de las habilidades comunicaciones que debe poseer un emisor para lograr el efecto deseado por medio de su discurso.

## **2.2 Rol del docente en el aula**

### **2.2.1 Docente como facilitador**

En vista de los cambios, y las exigencias educativas actuales, es que el rol del docente se ha orientado hacia un modelo en donde éste tome un rol como facilitador y mediador en el aprendizaje, dejando atrás el paradigma tradicional el cual establece al docente como aquel “que transmite contenidos exclusivamente académicos, lo cual resulta poco pertinente para las necesidades educativas del mundo globalizado” (Gutiérrez, s.f).

Es por ello, que el docente ha debido adaptar su rol para convertirse en un facilitador y mediador, término utilizado ampliamente en el mundo de la pedagogía, que no es fácil de implementar en las salas de clase. Tal como lo menciona la UNESCO, el docente debe ser percibido por los estudiantes como un guía, orientador y modelo, alguien que los escucha y los ayuda a desarrollarse (1996. Como se cita en Gutiérrez, s.f).

Este nuevo docente debe actuar como mediador del aprendizaje, ubicándose más allá del modelo de profesor informador y orador del paradigma tradicional, se le exigirá redefinir su papel lo que conlleva a la búsqueda de nuevos modelos de formación docente, en donde se potencie el diálogo, el trabajo en equipo y el desarrollo de metodologías activas para el aprendizaje. Es aquí donde se propone a los estudiantes un conjunto de actividades que les permitan la real comprensión de los conceptos a trabajar y apoyados siempre a través de aprendizajes colaborativos, tanto con los compañeros como con el docente. Se trata de un proceso didáctico y dinámico que involucra técnicas colaborativas y participativas que convierten al estudiante en protagonista de su aprendizaje, donde la función fundamental del docente es de guía, orientador y facilitador del aprendizaje (Hernández, 2014).

### **2.2.2 Interacción docente-estudiante**

Dentro de la dinámica en el aula es el docente el encargado de guiar, organizar y optimizar los contenidos para promover el aprendizaje en el alumno. Tiene un papel orientador y mediador del conocimiento. Es el ente que posibilita a sus alumnos a hacerse cargo de su propia actividad (Dubrovsky et al. s.f).

A su vez, existen factores que influyen en la relación docente-estudiante, por una parte, el estilo de cada docente, las estrategias que éste utilice y sus didácticas en clase, mientras que por el lado de los estudiantes se encuentra su participación, atención y comprensión del proceso comunicativo que se da en esta interacción (Guevara et al. 2005. p. 723).

Es en esta relación que el docente debe comprender y valorar el contacto con sus estudiantes, ya que este es esencial en la construcción del aprendizaje con la intención de lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión. Estos sentimientos van a motivar que, en el salón de clase, reine un ambiente que, además de ser apto para el aprendizaje, sea, para sí mismo y los estudiantes, un lugar de sana convivencia (Atravia, 2005).

Dentro de esta línea de pensamiento, el ambiente de aprendizaje, sea virtual o presencial, es, sin duda, el medio trascendental donde el docente despliega sus recursos personales y didácticos para cumplir con su labor, que tiene como eje medular la relación con el estudiante. Y como toda relación humana, posee características implícitas y explícitas que le imprimen un sello y dinámica particular. No obstante, la relación docente-estudiante en el aula presenta una estructura que la hace especialmente diferente de cualquier otra interpersonal, la cordialidad sin caer en la excesiva confianza, el feed back positivo y efectivo que, a pesar de ser un ambiente colectivo, no pierde la individualidad de cada integrante que enriquece el conocimiento grupal (Cámere, 2009).

Según un estudio realizado por la Pontificia Universidad Católica por parte de los psicólogos Gonzalo Gallardo y Pablo Reyes, para aspirar a establecer un buen vínculo

con sus docentes, los estudiantes demandan reconocimiento y valoración de parte de ellos, quieren ser invitados al aprendizaje y ser encantados por sus profesores, como una forma de revitalizar el proceso de enseñanza y una búsqueda activa del docente para interesarlos en la materia y en la clase misma. "Quieren que el profesor les 'abra la mente' con estrategias de instrucción y actividades pedagógicas que aporten a los contenidos" (Gallardo, 2009. Citado en Bolumburu, 2009). Ante lo anterior, los estudiantes buscan un desafío que los atraiga al aprendizaje y los encante por medio de la interacción entre contenido y estrategias.

### **2.2.3 Estilos de Aprendizaje**

Se ha de entender el vocablo "aprendizaje" como la elaboración por parte del receptor en donde decodifica la información, elabora y relaciona datos obtenidos en función a lo que necesite. Por otro lado, Alonso, Gallego y Honey, definen el concepto de estilo como "manera por la cual una persona puede pensar, aprender, enseñar o convencer" (1997, p.24).

Tal como lo señala Kolb, los estilos de aprendizaje se pueden definir como el método que utilizan las personas para obtener y procesar información partiendo de las experiencias (1976). Hay que considerar que varios autores han definido este concepto según múltiples perspectivas, que van desde los estilos básicos como el kinestésico, visual y auditiva, hasta llegar a los ocho tipos de inteligencia según la Teoría de Inteligencias Múltiples de Gardner (1983) como son la inteligencia lingüística, la inteligencia musical, lógica matemática, inteligencia espacial, inteligencia corporal-kinestésica, inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal y la inteligencia naturalista.

Respecto a lo que señala Gardner, cada persona ve y percibe el mundo de diferente forma, pero según lo que se establece en las inteligencias múltiples todas las personas conocemos el mundo a través del: lenguaje, el análisis lógico matemático, representación espacial, pensamiento musical, el uso del cuerpo y la comprensión de los demás y de sí mismo. Pero lo que nos diferencia es la combinación, recurrencia e

intensidad de estas inteligencias en los cuales inciden los factores biológicos, las historias personales y los antecedentes culturales.

En el siguiente cuadro se establece una descripción general por cada una de las inteligencias:

Tabla 1: Inteligencias de Gardner

Inteligencia lingüística	Usar palabras de manera efectiva, tanto de forma oral como escrita
Inteligencia lógico-matemático	Uso de los números de manera efectiva
Inteligencia corporal-kinestésico	Uso del cuerpo para expresar sentimientos e ideas
Inteligencia espacial	Capacidad de percibir el mundo de forma visual-espacial
Inteligencia musical	Percibir y establecer los estados de ánimo, intenciones, motivaciones y sentimientos de los otros
Inteligencia interpersonal	Conocimiento de sí mismo y de adaptar las formas de actuar a partir de éste conocimiento

Fuente: Manual de Estilos de aprendizaje, Cisneros, A. 2004.

Por otro lado, Kolb habla de un aprendizaje basado plenamente en las experiencias, refiriéndose a toda la serie de actividades que permiten aprender, el cual llega a ser óptimo cuando se logra trabajar la información en cuatro fases diferentes: el actuar, el reflexionar, el teorizar y el experimentar. A su vez, establece que el aprendizaje es el resultado de la forma como las personas perciben y luego procesan lo que han percibido.

Por medio del siguiente cuadro, se definen algunas características de los estudiantes que adoptan cada uno de sus estilos de aprendizaje:

Tabla 2: Estilos de Aprendizaje de Kolb

<b>Estilo</b>	<b>Característica</b>
Activo	Son entusiastas, tienden a actuar antes de pensar. Buscan responder al ¿Cómo?
Reflexivo	Observadores, recogen datos antes de llegar a una conclusión. Responden al ¿Por qué?
Teórico	Lógicos y racionales. Analizan y sintetizan. Responden al ¿Qué?
Pragmático	Enfrentan los problemas como un desafío que necesita de la comprobación y prueba de ideas, teorías y técnicas. Responde al ¿Qué pasaría si...?

Fuente: Manual de Estilos de aprendizaje, Cisneros, A. 2004.

Para poder llevar a cabo una comunicación exitosa dentro del aula, el docente debe conocer los estilos de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes, con el fin de crear actividades que permitan el logro de los objetivos, ya que no todos aprenden de la misma manera. Por ello, hay que considerar que son muchos los factores que inciden en el aprendizaje de un estudiante, los cuales van desde la motivación hasta su rango etario o estilos de aprendizaje.

A su vez, el rendimiento académico se transforma en un agente importante dentro del proceso de aprendizaje, puesto que es uno de los mayores logros de dicho proceso en las entidades educacionales, y de la definición del estudiante a la hora de establecer su estilo preferente de aprendizaje. Esta unidad de medida de conocimiento, puede producir en el estudiante, con buenas calificaciones, una alta motivación que lo dirija al desarrollo de un aprendizaje significativo. Por otro lado, están aquellos estudiantes que pueden no obtener una buena calificación y perder su motivación, lo que provocará una baja en su rendimiento. Es por esto que, la manera en que el

docente evalúa a sus estudiantes influye directamente en su rendimiento, porque no todos poseen las mismas habilidades y estilos de aprendizaje.

Si bien existe una diversidad de estilos de aprendizaje creada por diversos autores, se logra concluir que cada uno de estos involucra factores cognitivos, afectivos y fisiológicos de la persona, que pueden influir de manera positiva o negativa en cómo se da la comunicación entre el docente y el estudiante.

#### **2.2.4 Competencias comunicacionales de los docentes**

Se entiende por competencias, tal como lo señala Elena Cano (2005), como el conjunto de conocimientos, cualidades, capacidades y aptitudes que permiten discutir, consultar y decidir sobre lo que concierne al trabajo. Supone conocimientos razonados, ya que se considera que no hay competencia completa si los conocimientos teóricos no son acompañados por las cualidades y la capacidad que permita ejecutar las decisiones que dicha competencia sugiere.

Hay que considerar que las habilidades comunicacionales son necesarias para todo proceso comunicativo. Es por ello, que las competencias en este ámbito son transversales y fundamentales para el éxito comunicativo en un campo laboral. “Dichas competencias tienen relación con la autoestima, seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos” (Bandres, 2011, párr.12).

Esta competencia es crucial para el entendimiento y la comunicación que se da dentro de la sala de clases, por ello, la competencia básica o transversal de manejo y comunicación de la información, tal como lo hemos señalado, será uno de los pilares que permitan el desarrollo integral de los estudiantes. En cada momento, intencionalmente o no, existe comunicación, y en el campo educativo aún más, puesto que el acto didáctico es, en esencia, un acto comunicativo y la relación con los demás (estudiantes, colegas) se basa en la comunicación. Ante esto, el profesorado debe estar atento a la recepción de estímulos e informaciones constantes y para transmitir

mensajes en diversidad de situaciones. Comunicar no es solo transmitir información, sino que es una forma de relacionarnos (Cano, 2005).

En el caso del profesorado, desde la educación infantil hasta la enseñanza universitaria en el ámbito formal, y de los formadores en general, es necesario disponer de ciertas competencias que los ayuden a enfrentar los retos crecientes y cambiantes de la época que les ha tocado vivir es especialmente importante, porque, de algún modo, el desarrollo de otros individuos depende, en parte, de su trabajo (Cano, 2005).

En el Instituto Profesional DuocUC, al ser una institución que en su mayoría oferta carreras técnico-profesionales basadas en competencias laborales, un porcentaje de su cuerpo docente corresponde a profesionales que trabajan mayoritariamente en la industria y que dedican un pequeño espacio de su tiempo a la educación versus profesionales de formación pedagógica que también desempeñan funciones en la institución. A pesar de que exista esta diversidad de profesionales realizando prácticas pedagógicas dentro de la institución, todos deben cumplir con la competencia relacionada con las habilidades comunicacionales, la cual permite desarrollar una comunicación asertiva y eficaz con el estudiante.

### **2.3 Autoconciencia de las habilidades comunicacionales**

Uno de los puntos centrales para entender cómo los docentes perciben sus propias habilidades comunicacionales con los estudiantes, es la capacidad que estos tienen para autoevaluar su accionar en la práctica docente. Es por ello, que se entiende a la autoconciencia, según lo descrito por la Real Academia de la Lengua Española (2001), como “la capacidad de los seres humanos de verse y reconocerse a sí mismos y de juzgar sobre esa visión y reconocimiento”.

La autoconciencia, permite identificar emociones y cómo afectan, con el fin de poder distinguir virtudes y puntos débiles. Al poseer estas habilidades de percepción, el consciente es capaz de detectar fortalezas y debilidades, característica que hacen reflexionar frente a las experiencias que se presentan, susceptibles a otros puntos de vista por lo que se incentiva de alguna u otra manera la formación continua. De esta

forma, se logra reconocer y corregir los errores propios del ser (Instituto Tecnológico de Sonora, s.f).

Por otro lado, la psicología transpersonal enseña que la autoconciencia humana admite diversos niveles, tal como lo señala Merlano (2004), quien establece que los niveles de autoconciencia definen la forma en que el ser humano experimenta su propia identidad, respondiendo preguntas como ¿Quién soy? y ¿Quiénes son mis iguales?.

De acuerdo a lo anterior, se entiende que la autoconciencia será la capacidad que tendrán los docentes de verse ellos mismos frente a una temática en particular, en este caso, respecto a sus propias habilidades comunicacionales. Serán estas habilidades las que potenciarán su rol de maestro y facilitador dentro del proceso de aprendizaje.

Para que el proceso de enseñanza aprendizaje llegue a la meta deseada es necesario que el docente tenga un desarrollo completo integrando sus competencias académicas y emocionales que permitan empoderarse de su desenvolvimiento y repercusión profesional.

Según Isabel Ibarrola (2010):

Las competencias emocionales son las habilidades que permiten interactuar con los demás y/o con uno mismo de forma efectiva, además de contribuir a la satisfacción interna, a la consecución de éxitos personales y profesionales y a una adecuada adaptación al contexto". Esto le permitiría al docente relacionarse de forma empática con sus estudiantes, y a la vez siendo capaz de analizar su desempeño frente al desafío que involucra la educación, nos referimos al aprendizaje de todos los estudiantes (Hernández, 2017, p.83).

## **2.4 Evaluación docente**

### **2.4.1 Evaluación docente**

En virtud de los cambios en la forma de enseñanza y aprendizaje que impacta en los docentes y en los estudiantes, es que se ha determinado como papel fundamental de los docentes, el tema de su formación.

Dentro de esta perspectiva es que la evaluación docente viene a apoyar esta dimensión comunicativa como parte de las habilidades que debe poseer un docente. El docente es, más que nada, un transmisor de cultura y conocimiento (Tenti Fanfani, 2005).

Hay que considerar que actualmente el docente debe convertirse en un guía para los estudiantes durante todo su proceso formativo, mientras éste último debe ser el protagonista activo de su propio proceso.

González (2007) afirma:

El docente transmisor del conocimiento, gestor de información y modelo educativo, ha de compartir con el estudiante los conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de diálogo, tolerancia, intercambio y respeto que propicie la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje y que se expresa en su condición de tutor. El alumno pasa de ser mero receptor de la información a ser actor en el aprendizaje (p.1).

En función a lo anterior, es gran la importancia, en el proceso de aprendizaje hoy en día, que adquiere la interacción entre docentes y estudiantes en ambientes de debate donde ambos puedan entenderse. La comunicación parte por el respeto y el entendimiento y procesamiento de lo que el emisor intenta traspasar al receptor teniendo en cuenta un sin fin de factores que pueden influir.

Pérez y Tabernero (2008) afirman que el docente pasará de ser investigador, «enseñante», y/o profesional dedicado casi exclusivamente a la transmisión de contenidos, a servir de guía al alumnado para adquirir estas competencias requeridas. También el papel del alumnado debe cambiar y pasar de ser un «asimilador de contenidos» a ser un elemento activo del proceso colaborando en la elaboración de su propio currículo; formándose de esta manera en el desarrollo de competencias y capacidades.

De acuerdo a lo anterior, es que se debe considerar como punto fundamental en el logro de los aprendizajes de los estudiantes, además de sus propias motivaciones y su rol activo, el rol del docente. González (2007) afirma:

La complejidad del nuevo rol que cumple el docente universitario, en tanto educador del estudiante, plantea la necesidad de comprender el desarrollo profesional del docente como un proceso de desarrollo personal que trasciende el dominio de conocimientos y habilidades didácticas y exige la formación del docente como persona en el ejercicio de la docencia (p.3).

En consecuencia, es el nuevo docente el que debe comprender que su rol ha cambiado y que ya no es el dominador absoluto de los conocimientos de una disciplina sino que más bien está al servicio del aprendizaje de los estudiantes, como el encargo de formar no solo a los futuros profesionales sino que también a personas.

La formación docente adquiere un papel crucial para el desempeño de su práctica, comprendiendo que el desarrollo profesional se da a lo largo de la vida del docente y es parte del desarrollo de su personalidad, considerándose el levantamiento de necesidades de formación como uno de los factores iniciales para el proceso de toma de decisiones (González, 2007).

Es de acuerdo a las competencias docentes, que se definirá un tipo de evaluación de desempeño de acuerdo a las características que la institución necesite, como medio para el desarrollo profesional y con el fin de ayudar al docente a mejorar su desempeño en la sala de clases.

La UNESCO (2007) señala que la evaluación del docente tiene el objetivo de mejorar su desempeño, mantenerlo motivado o reconocer social y económicamente su trabajo. Por ello, se debe reconocer que la finalidad de la evaluación docente es mejorar la educación a través de la optimización de la calidad de la enseñanza, centrándose en el desarrollo profesional del docente, entendido como tal el proceso o procesos mediante los cuales los docentes mínimamente competentes alcanzan niveles más altos de idoneidad profesional y amplían su comprensión de sí mismos, de los papeles que juegan, de los contextos y de la carrera profesional. Ello quiere decir que logran tomar decisiones respecto al docente.

Por consiguiente, se puede señalar que la evaluación docente ha de permitir una mejor educación para los estudiantes, que involucra la formación de los docentes y un sistema de incentivos que potencien y permitan el desarrollo eficaz de dicha evaluación.

#### **2.4.2 Plan de acompañamiento docente.**

La labor del docente se complejiza cuando la expertise de un profesional está lejos de la pedagogía y más cerca de la disciplina que enseña. Es por ello y en virtud de apoyar la labor de estos profesionales, es que en algunas instituciones de educación superior se han establecidos planes de acompañamientos que orienten y guíen a los docentes en su práctica.

Dichos planes incorporan las evaluaciones de los docentes a nivel formativo y sumativo. La evaluación formativa tiene el propósito de ayudar a los docentes a mejorar su práctica pedagógica, a través de información continua del proceso. Mientras que la evaluación sumativa permite comparar los resultados de distintos cursos que fueron evaluados en la fase formativa (Scriven, 1967-1976. Como se cita en Arbesú. 2004).

Con esto podemos ver que la evaluación dependerá del enfoque que se le quiera otorgar, ya sea formativa o sumativa. La cual podemos relacionar directamente con la mejora de la educación (formativa) o con el sistema de incentivos (sumativa).

Desde la década del 2000, el Instituto Profesional Duoc UC ha definido diversos planes de acompañamiento docente con el propósito de apoyar a estos en su práctica pedagógica, con el fin de que logren desempeñarse de forma exitosa dentro de la sala de clases, ya que el grueso de los docentes de Duoc, corresponden a profesionales de áreas específicas que no necesariamente son de la educación.

Tomando en cuenta la creación de nuevas sedes, la contratación de nuevos docentes, el aumento de estudiantes, surge la necesidad de establecer y diseñar la actualización del Programa de Acompañamiento Docente (PAD) y las etapas para su implementación. Lo anterior tiene por finalidad tener una visión de los procesos que ocurren en el aula y junto con ello, ir desarrollando colaborativamente cambios y transformaciones que favorezcan una enseñanza y aprendizaje de calidad (Protocolo PAD, 2017).

Es por esto, que la institución ha definido y declarado un plan que permita acompañar a los docentes dentro de la sala de clases, con el fin de apoyarlos en el

desarrollo de su práctica. Esta evaluación será realizada por la Unidad de Apoyo Pedagógico (UAP), quién es la encargada a través de asesores, de realizar el seguimiento y acompañamiento de todos los docentes de la institución.

Dentro del quehacer de la Unidad de Apoyo Pedagógico, el Programa de Acompañamiento Docente (PAD) constituye la base fundamental sobre la cual se lleva a cabo un proceso constante de acompañamiento y reflexión que busca la mejora continua de los docentes de la sede (Observatorio Duoc, 2017).

Para Educar Chile, el Acompañamiento Docente, es la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula u otro profesional, quien asume el rol de colaborador puede ser un docente par, directivo, técnico u otro profesional especialista. En equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, evalúan aprendizajes, se autoevalúan, preparan clases juntos, etc. El Plan de Acompañamiento Docente se diseña a partir de las necesidades que existen en una clase para lograr que los estudiantes aprendan. En este aspecto, se debe tener claridad sobre el propósito del acompañamiento: ¿Qué se pretende mejorar a través de la acción de acompañamiento? ¿Quién o quienes lo realizarán? ¿Cómo se forman las duplas de acompañamiento? ¿Cuál es el aporte concreto del acompañamiento? ¿Qué resultados se espera lograr, producto del acompañamiento? ¿En qué momentos se realiza la acción de acompañamiento? ¿En qué espacios? (EducarChile, 2017).

Otro instituto que también posee un plan de acompañamiento docente es el Instituto Profesional Inacap, el cual es una instancia formativa que entrega al docente herramientas pedagógicas base, que le permiten realizar una docencia de calidad. Consta de variados talleres en las áreas de Planificación, Evaluación, Metodologías de Enseñanza Aprendizaje, Recursos Pedagógicos e Implementación de Competencias Genéricas y otros de áreas transversales. Se caracterizan por ser talleres habilitantes, en los cuales el docente debe desarrollar un producto que se convertirá en la evidencia de su aprendizaje.

En el caso de la Universidad Alberto Hurtado, define el Acompañamiento

Docente como, “lograr un mejoramiento escolar significativo requiere de manera indispensable elevar la calidad de las prácticas docentes, para lo cual resulta ineludible acompañar los procesos de aula, acompañamiento que implica observar, luego reflexionar en torno a lo observado y tomar decisiones y acuerdos de mejoramiento” (Hurtado, 2017).

Todos estos planes de acompañamiento tienen el propósito final de fortalecer la labor docente, realizando un acompañamiento en la sala de clases que deriva finalmente en acciones concretas que apuntan a la mejora de la práctica docente.

### **2.4.3 La evaluación**

La evaluación es el pilar de la formación, es por ello, que debe ser considerada con sus tres etapas como señala Sanmartí y Alimenti (1992):

- a) Recogida de información, que puede ser por medio de instrumentos o no;
- b) Análisis de esta información y juicio sobre el resultado de este análisis, y
- c) Toma de decisiones de acuerdo con el juicio emitido.

Tomar en consideración estos tres elementos implica tener presente cuál es la función de la evaluación, que va desde la calificación o evaluación sumativa, hasta la evaluación de proceso o formativa, cuyo fin es regular el proceso formativo.

Dentro de este proceso evaluativo hay que considerar la evaluación inicial, de proceso y la final. La inicial busca tomar conciencia del punto de partida, problemas y sus causas; y tomar decisiones al respecto; la de proceso busca detectar los problemas que va teniendo el alumno en su aprendizaje con el fin de apoyarlo en superarlas; y la final permite identificar los conocimientos o habilidades adquiridas al final del proceso y proponer mejoras al mismo (Sanmartí y Alimenti, 2004).

Es por ello, que el proceso de evaluación debe estar presente a lo largo del proceso formativo, con el fin de ser apoyar las oportunidades de mejora.

Por otra parte Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008) señalan que la evaluación debe

dar respuesta a preguntas como: qué se evalúa, cuáles son las partes implicadas, quién evalúa, cómo se evalúa, qué feedback se ofrece, cuál es el plan de mejora y cuáles son las opiniones sobre la evaluación.

Estos puntos son esenciales en el proceso de evaluación, ya que a través de ellos se puede lograr un avance en el proceso educativo para que sea un aporte al aprendizaje de los estudiantes.

#### **2.4.4 La Retroalimentación**

El proceso evaluativo no es solamente el entregar una calificación por la actividad en particular realizada. Dentro de dicho proceso se incorpora un elemento vital para que una evaluación sea relevante para quien va dirigida. Este elemento fundamental es la retroalimentación. Este concepto como tal, hace alusión a aquella información que se entrega sobre lo que una persona sabe, lo que hizo, en este caso en la evaluación, y en cómo actuó frente a ello.

La retroalimentación, o feedback, posibilita detallar el pensar, sentir y actuar de las personas frente a una situación y/o ambiente en específico, lo que finalmente ayudará a describir cómo fue el desempeño y cómo puede mejorarlo, en caso que sea necesario, a largo plazo (Ávila, p.5).

A su vez, permite a quienes son sometidos a este tipo de proceso a verse a través de un espejo, puesto que entrega a dicha persona una imagen de lo que ha hecho o de cómo se comportó durante el proceso evaluativo como tal. Se le considera una herramienta imprescindible para poder asimilar como los otros divisan sus acciones y/o conocimientos, permitiendo así el proceso de retroalimentación.

En los estudios recientes acerca del diseño educativo, el feedback se ha convertido en una instancia infaltable. En el diseño de ambientes que potencien aprendizajes significativo, Goldman et al. (1999) indican cuatro principios: 1) organizar la enseñanza alrededor del aprendizaje significativo y de metas apropiadas; 2) proveer soportes o andamios a la enseñanza; 3) proporcionar oportunidades para practicar con feedback, revisión y reflexión; y 4) promover la colaboración, la experiencia distribuida y creación de comunidades de aprendizaje (Garello, M.,

Rinaudo, M. 2013).

Al igual que cualquier tipo de mensaje que ha de ser entregado, involucra emociones. La retroalimentación para ser aceptada, debe de generarse dentro de un espacio y ambiente que proporcione al receptor una sensación de confianza y seguridad. Por consiguiente, para poder formular una buena retroalimentación se debe de ser un buen comunicador, ser capaz de transmitir el mensaje, a quien deba recibirlo, de manera que eficaz y asertivo, que sea fácil de decodificar y donde la emocionalidad sea un participante activo.

#### **2.4.5 Instrumentos de evaluación**

Con el fin de realizar un acompañamiento docente objetivo se utilizan instrumentos de evaluación que orientan a través de dimensiones lo que ha de ser observado en la práctica pedagógica de los docentes.

Por ello, debemos tener claro que el término instrumento, proveniente del latín “instrumentum”, su significado general, según la Real Academia Española (2001), es de un “objeto fabricado, relativamente sencillo, con el que se puede realizar una actividad”. Si se lleva su definición al área de la evaluación en sí, también se puede entender como una “escritura, papel o documento con que se justifica o prueba algo”. Por lo tanto, los instrumentos son herramientas que proporcionan registros de información y, a su vez, sirven para la recolección y documentación de información requerida que se necesita para poder evaluar un desempeño como tal en situaciones específicas de acuerdo a normas y parámetros establecidos con anterioridad. Se evalúa mediante criterios que consideran habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores.

Por otro lado, una pauta de evaluación hace mención a un modelo, un ejemplo, una normativa o regla de algo, es decir, son mandatos a seguir. Las pautas pueden ser, en el caso de ser utilizadas dentro del ámbito educacional, dirigidas a las evaluaciones de estudiantes en relación a su desempeño dentro de alguna actividad calificada, como también para evaluar el desempeño de los docentes al final de cada curso.

Para el caso de este estudio se utilizarán escala de apreciación, la cuales son un listado de características, aspectos o cualidades que deben ser juzgadas a través de una escala que permite identificar el grado hasta el cual se ha presentado cada cualidad o característica.

Debe tener asociada una explicación cualitativa de su escala numérica, en donde, por ejemplo, si la escala tiene 3 puntos, debe indicarse qué significa cada uno de ellos, en donde, generalmente, el menor número refleja un menor desempeño y el valor más alto, el mejor desempeño posible.

Puede tener distintas modalidades de representación para evaluar los criterios. Algunas de ellas pueden ser numéricas con escalas del 1 al 5 o incluso porcentajes de logro, pero también pueden usar conceptos (Por ejemplo: no observado, insuficiente, suficiente, bueno, excelente, o graduaciones similares), ideas y otras formas. En Duoc se trabaja con niveles de logro, eso quiere decir, con categorías de respuestas como: completamente logrado, medianamente logrado, parcialmente logrado y no logrado.

Una de las características de este instrumento es que permite obtener un puntaje y a través de éste se puede generar una calificación. Idealmente cada criterio debe ponderar lo mismo, si estos son muchos se pueden organizar también en dimensiones. De esta forma una dimensión para demostrar su importancia, puede considerar más elementos que otra. En el caso de este estudio se utilizan dimensiones y la que nos interesa es la de las habilidades comunicacionales.

Por otro lado, hay que considerar que estos instrumentos, independiente de si es una rúbrica, escala de apreciación o lista de cotejo, deben responder a un marco general. Este marco, de acuerdo a lo que señala Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008), parte con una justificación clara de su construcción, se debe detallar cuál es la variable de estudio, cuál será el contexto de aplicación, el tipo y formato de aplicación, y las decisiones que se tomarán a partir de las puntuaciones, las cuales sirven para diagnosticar, clasificar, orientar o evaluar un ámbito de estudio.

En este diseño es crucial la construcción para aspectos a evaluar y sus niveles de logro, ya que ellos permitirán la fiabilidad de los datos que se levantarán.

Todos los dominios de la variable de interés deben de estar igualmente representados, aproximadamente con el mismo número de ítems, a excepción de que se haya considerado un dominio más relevante dentro de la variable, y que por lo tanto, deba tener un mayor número de ítems, esto es, una mayor representación. Un muestreo erróneo del dominio objeto de evaluación sería una clara limitación a las inferencias que con posterioridad se dibujen a partir de los datos. Los ítems deben de ser heterogéneos y variados para así recoger una mayor variabilidad y representatividad de la variable de medida. Debe primar la claridad y la sencillez, se deben evitar tecnicismos, dobles negaciones, o enunciados excesivamente prolijos o ambiguos (Muñiz et al., 2005. Citado en Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008, p.20).

Cada uno de estos aspectos debe ser validado por un experto en el área, con el fin de obtener una evaluación precisa y objetiva, que permita verificar si son o no pertinentes los criterios señalados y si cada uno de los aspectos representa fielmente la dimensión a evaluar.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1. Diseño de la investigación**

#### **3.1.1 Metodología**

La metodología en un proceso de investigación es fundamental, ya que a través de ella se define cómo se llevará a cabo la planificación y gestión de la investigación, bajo esta premisa se determinó utilizar una metodología mixta para obtener el máximo provecho a la investigación.

Por un lado nos encontramos con un enfoque cuantitativo, la cual según lo que señala (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.5) nos proporciona por medio de la recolección de datos numéricos la comprobación de hipótesis, que han sido establecidas previamente. Además por medio del análisis de estos datos responderemos a las preguntas de investigación, y también utiliza la estadística para establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población.

En este enfoque se realiza un proceso hipotético-deductivo, que se basa en la revisión de teorías existentes, en la definición de un hipótesis, la cual deben ser probada con el fin de que los resultados la confirmen o la refuten, lo que lleva a buscar nuevas explicaciones o en una última instancia el rechazo de la hipótesis (Rodríguez y Valldeoriola, 2011, p.32).

Las principales características de este enfoque es que se centra en fenómenos observables y objetivos con evidencia empírica. Realiza una visión objetiva y tangible de un problema de investigación, con el fin de generalizar resultados a través de la obtención de una muestra representativa de la población, con el uso de instrumentos válidos y fiables, que permitan el análisis de datos para comprobar o falsear la hipótesis. La viabilidad, fiabilidad y objetividad son sus criterios de calidad. Su finalidad es conocer y explicar la realidad para controlarla y efectuar predicciones (Albert, 2007; Latorre, Rincón y Arnal, 2003; Mateo y Vidal, 2000. Citado en Rodríguez y Valldeoriola, 2011, pp.32-33).

Por su parte, el enfoque cualitativo (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.8) utiliza la recolección de datos y no realiza un análisis numérico para responder las

preguntas de investigación, se busca acotar la expansión de la información obtenida, con el fin de construir creencias del fenómeno de estudio.

Las principales características de la metodología cualitativa es que (Rossman y Rallis, 1998, Sandín, 2003. Citado en Rodríguez y Valdeoriola, 2011, p.32) se realiza en un contexto utilizando diversos métodos de levantamiento, que está condicionado por el investigador con el fin de interpretar dicha información.

En esta investigación en particular se realiza un análisis documental el cual señala Andréu (2002) como la operación, a través de la cual se busca representar el contenido de un documento, siendo diferente a la forma original, con el fin de facilitar su consulta o localización en un estudio ulterior (p.9).

Hay que tener presente que ambos enfoques se acercan a los problema de estudio de forma diferentes, no se puede decir que una es mejor que la otra, sino que se complementan. Por lo que este estudio será realizado con un enfoque mixto, la cual implica combinar los enfoques cuantitativo y cualitativo en un mismo estudio (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.40). Este tipo de enfoque es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Teddlie y Tashakkori, 2003; Creswell, 2005; Mertens, 2005; Williams, Unrau y Grinnell, 2005. Citado en Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.755).

La técnica utilizada para el análisis de los datos en esta investigación fue por medio del análisis de contenido. El análisis de contenido es una forma de esquematizar los distintos y diversos datos que se obtienen de las distintas fuentes, debido a que es un método claro y menos ambiguo que otros, ya que se reduce el material a las categorías y las relaciones que surgen entre ellas, lo que sirve para comparar las diferencias entre caso, fuentes, situaciones y/o explicaciones posibles (Flick, 2004, p. 206).

De esta manera, Flick (2004) plantea una serie de pasos en el análisis de contenido, como definir con qué y qué partes del material se usará, analizar la situación

de recogida de datos, caracterización formal, la dirección del análisis, la contrastación con la preguntas y las subpreguntas, la técnica analítica, la unidad analítica, análisis e interpretación en relación a las preguntas y respuestas de validez (pp. 207-208).

Las técnicas analíticas reseñadas por Miles y Huberman (1994) para el análisis de contenido son:

- i. Resumir el Análisis de Contenido. El material se parafrasea, así se reduce eliminando lo menos pertinente y las duplicaciones se resumen y juntan en abstracciones de niveles más altos.
- ii. Análisis Explicativo de Contenido. Aclara lo difuso y lo contradictorio apoyado por elementos del contexto. Se usan definiciones externas para determinar el sentido del análisis, referencias al autor, a las fuentes teóricas, a las situaciones en que se dio la recogida de los datos.
- iii. Análisis Estructurante del Contenido. Busca de tipos o estructuras formales en el material. La estructura se hace a nivel formal, de tipificación de escalamiento o respecto al contenido mismo.

Este análisis ha seguido un fructífero camino como estrategia de validación de métodos individuales hacia una estrategia de enriquecimiento del análisis para generar conocimiento, ya que como señalan Lincoln y Guba (1985):

La dificultad más seria y más importante en el uso de datos cualitativos es que los métodos de análisis no están bien definidos. Para los datos cuantitativos, está claro las convenciones que el investigador puede utilizar. Pero el analista puesto en frente de un banco de datos cualitativos tiene muy pocas pautas para la protección contra el autoengaño, aún menos ante la presentación de relevancia o de conclusiones inválidas (p. 354).

Con la unión de estos enfoques se analizarán los datos obtenidos en la pauta de autoevaluación y de observación con el fin de verificar o refutar la hipótesis planteada, a través del análisis de datos y documental.

### 3.1.2 Diseño no experimental

El diseño no experimental es aquel en el cual el investigador no tiene ningún control sobre las variables de investigación. Permiten describir la realidad analizando relaciones, categorizando u organizando las variables del objeto de estudio.

Este diseño se define por (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.205) como la investigación que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no hacemos variar en forma intencional variables independientes para ver su efecto sobre otras variable, ello quiere decir, observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para después analizarlos.

Este diseño se puede dividir según (Rodríguez y Valdeoriola, 2011, pág.33) en:

- Estudio descriptivo (estudios por encuesta y estudios observacionales)
- Estudios de desarrollo (estudios longitudinales, estudios transversales y estudios de cohortes)
- Estudios comparativo causales
- Estudios correlacionales (estudios de relaciones, estudios predictivos, análisis factorial, modelos causales o modelos de ecuaciones estructurales).

De acuerdo a lo anterior esta investigación al ser no experimental hay un bajo control de las variables y un accionar pasivo por parte de los investigadores, lo cual lleva a que no exista una modificación del objeto de estudio.

Por otro lado hay que considerar que esta investigación es del tipo correlacional, ya que se busca la relación entre dos variables. En el libro Metodología de la Investigación (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.104) definen investigación correlacional como la asociación de variables mediante un patrón predecible para un grupo o población, en donde se busca establecer la relación existentes entre dos o más conceptos.

Además, hay que considerar que este estudio es transeccional, lo cual es definido por (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.208) como aquellas

investigaciones que recopilan datos en un momento único, en donde su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento, ya que esta investigación solo se realizará con los datos obtenidos en el primer semestre del año 2017.

Con todo anterior, podemos establecer que se realizará una investigación del tipo no experimental, correlacional y transeccional. Los cuales nos permitirán analizar los datos obtenidos en un semestre relacionando las variables de estudio y sin intervención en la muestra.

### **3.1.3 Alcance de la investigación**

En la siguiente investigación, se realizó un estudio analítico de carácter correlacional, por medio de una observación sobre la relación entre dos o más variables con el fin de medir el grado de asociación o correlación entre éstas (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 105). La meta final para la investigación es poder asociar y/o relacionar variables que permitan predecir, mediante un patrón, para un grupo o población, teniendo en cuenta el riesgo de poder obtener relaciones falsas entre las variables.

Se realizó una correlación entre las variables de estudio, habilidades comunicacionales, y las variables de asociación, teniendo en cuenta el grado de autoconciencia de los docentes y sus habilidades comunicacionales reales, junto con un análisis documental para fortalecer los resultados de estudio.

## **3.2. Población y muestra**

### **3.2.1 Población**

La población, definido como el “conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 239), son todos los funcionarios que ejercen la docencia dentro del Instituto Profesional Duoc UC. El universo total de docentes ejerciendo en la institución y que se sometieron a las pautas de evaluación y autoevaluación es de 4.035 funcionarios de todas las sedes a lo

largo del país. La investigación se enfocó principalmente en la totalidad de docentes pertenecientes a la Sede Antonio Varas, Providencia, Santiago. Para poder acotar dicha población, se seleccionó a los docentes de la sede Antonio Varas acotando el universo total a 339. Por lo anterior, es que se decide realizar nuevamente una selección en función a aquellos docentes que completaron el proceso de Autoevaluación y Observación Docente durante el primer semestre del 2017, dejando un total de 177 profesionales que ejercen docencia en la institución.

### **3.2.2 Muestra**

En función del planteamiento de la investigación el universo de docentes de la Sede Antonio Varas que participaron en el proceso de acompañamiento docente es un total de 177 (ciento setenta y siete) que son analizados. Para ello se ha aplicado un porcentaje de nivel de confianza del 95%, por lo que el margen de error es de 5%.

Los 177 docentes, representan nuestro subgrupo de la población antes dicha, por lo que se utilizará el muestreo probabilístico, teniendo en cuenta que este tipo de muestra es esencial en los diseños de investigación transeccionales como correlacionales (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 243).

### **3.3. Instrumento**

#### **3.3.1 Descripción**

Para llevar a cabo el análisis de las habilidades comunicativas de los docentes del Instituto Profesional Duoc UC, se ha definido la aplicación de dos pautas: una autoevaluación del docente y una observación por parte de un asesor pedagógico de la institución, quién está a cargo de apoyar las labores pedagógicas de los docentes y establecer con ellos planes de mejora respecto a los indicadores más descendidos. Esto nos permitirá hacer las comparaciones entre lo que ven los propios docentes de sus habilidades y lo que ve un tercero respecto a ello, que en este caso es el asesor UAP de la sede de Antonio Varas.

Estas pautas están divididas en 4 dimensiones: Preparación para la enseñanza, Ejecución de la clase, Habilidades Comunicacionales y Clima en el Aula. La dimensión correspondiente a este estudio corresponde a las Habilidades comunicacionales, la cual considera las subdimensiones de: claridad, corporal, lenguaje oral y proxemia, como elementos claves que debe manejar un docente para impartir clases y propiciar el aprendizaje.

La Pauta de Autoevaluación, es un instrumento diseñado en base a las dimensiones observables del quehacer docente en aula, que procura incentivar procesos de reflexión de la práctica docente. Este instrumento debe ser llenado por el docente y entregado a su asesor UAP.

Mientras que la pauta de Observación de clases, es un instrumento diseñado con función evaluativa y formativa, estructurado según las dimensiones antes señaladas. Utiliza una escala de valoración, donde se establecen niveles de logro por dimensión. Debe ser utilizada por el asesor en la observación de clase y en la retroalimentación.

A través del análisis de estas pautas y cruce de datos se definirán las habilidades de comunicación de los docentes en la institución.

### 3.3.2 Validación del instrumento

Los instrumentos utilizados en esta investigación, Autoevaluación y Pauta de Observación de Clases, fueron diseñados por la Unidad de Gestión Docente, que depende de la Dirección de Docencia, con apoyo de Mide UC (centro de investigación dependiente de la Universidad Católica). En virtud de los cambios institucionales y los nuevos enfoques del proyecto educativo, surgió la necesidad de actualizar la labor docente, definiendo una carrera docente, a través de la evaluación de las competencias que se declaran en el perfil de éste. Ante esta necesidad, se definieron las competencias docentes necesarias, que se relacionan con: Clima en el aula, Planificación del proceso enseñanza y aprendizaje, Motivación y liderazgo, Trabajo Colaborativo, Aporte al Desarrollo Académico, Vínculo con el Medio, Responsabilidad por el Desarrollo Profesional, Gestión Académica de la asignatura, Implementación y evaluación del proceso enseñanza y aprendizaje, Innovación prácticas pedagógicas y, la competencia relacionada con este estudio, de Comunicación, que se declara como “comunicar conceptos e ideas a los estudiantes de forma clara y efectiva, adoptando la forma y tono de comunicación a las distintas situaciones para evitar distorsiones y causar el efecto deseado, junto con escuchar activamente a los demás”.

### 3.3.3 Operacionalización de variables cuantitativas

Variable	Dimensión	Criterio	Tipo
Autoevaluación de la comunicación	Claridad	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal
	Corporal	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal
	Lenguaje oral	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal
	Proxemia	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal
Heteroevaluación de la comunicación	Claridad	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal
	Corporal	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal
	Lenguaje oral	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal
	Proxemia	Completamente logrado Medianamente logrado No logrado	Ordinal

### 3.4 Técnicas de análisis

Para la elaboración de esta investigación fue necesario utilizar el programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences, SPSS, ® 2017.

#### 3.4.1 Estadística descriptiva

En relación al análisis de la frecuencia se ha podido interpretar que del total de 177 docentes evaluados, donde la categoría evaluativas se ordenan de manera decreciente, siendo la máxima “completamente logrado”, para seguir con “medianamente logrado” y “no logrado”.

**Tabla 1: Estadísticos**

	A27	A28	A29	A30	A31	A32	A33	H27	H28	H29	H30	H31	H32	H33
N Válido	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177	177
Perdidos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

En la Tabla 1, se puede apreciar que la Autoevaluación está definida con la letra “A” y las variables a evaluar van de A27 a A33. Por otro lado, la Heteroevaluación (Observación docente) se identifica con la letra “H”, igualmente de H27 a H33 para las respectivas variables de la dimensión.

- 27: Claridad de ideas en clases
- 28: Contacto Visual
- 29: Expresión Corporal
- 30: Ritmo, pausas, énfasis y emociones
- 31: Pronunciación
- 32: Volumen de voz
- 33: Proxemia

### 3.4.2 Coeficiente de Correlación de Pearson

La Correlación de Pearson es una prueba estadística paramétrica de las más utilizadas. Se utiliza para analizar la relación entre dos variables medidas en un nivel por intervalos o de razón (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p. 453). El coeficiente  $r$  de Pearson puede variar de  $-1.00$  a  $+1.00$ . El primero hace alusión a una correlación negativa perfecta, es decir, a mayor  $X$ , menor  $Y$ , o viceversa. El segundo valor, el positivo, habla de una correlación positiva de carácter perfecto, a medida que aumenta una variable, la otra también aumenta. A su vez, se debe considerar que, para los autores, los valores entre  $0.0$  y  $0.3$  no expresan una correlación útil o la califican de inexistente.

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

## **CAPÍTULO IV: RESULTADOS, ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

A continuación se presentan los resultados obtenidos a través de estudio realizado a los docentes de la Institución de Educación Superior en cuestión. Por medio de la autoevaluación de dichos profesionales, respecto a la dimensión de habilidades comunicacionales, es que se ha podido demostrar que, acorde a su percepción, en su gran mayoría las habilidades comunicacionales están presentes y son dominadas por ellos mismos. A su vez, se podrá observar los resultado de la observación realizada por parte de los evaluadores, en donde los números no varían en su totalidad, pero tampoco se puede distinguir resultados relevantes para la comprobación de la hipótesis declarada en la investigación.

Teniendo especial consideración ante la importancia de las evaluaciones en general, realizadas tanto por el evaluado en cuestión y el evaluador, y sobre todo en esta investigación en particular, es que se ha de considerar con gran detalle los resultados y las teorías acerca de por qué se presentan dichos resultados.

## 4.1 Autoevaluación

**Figura 1: Claridad en clases (A27)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente logrado	36	20,3%	20,3%	20,3%
	Completamente logrado	141	79,7%	79,7%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

Del total de los encuestados, en la categoría Claridad, A27, que hace alusión a la explicación de ideas por parte del docente, los resultados en la autoevaluación informan que 36 docentes (20,3%) se calificaron con medianamente logrado y 141 docentes (79,75%) con completamente logrado.

Según lo indicado, los docentes, en su mayoría, consideran poseer en sus argumentos o en su razonamiento, una comprensión clara por parte de sus estudiantes, es decir, el mensaje que entregan como emisores de la comunicación es entendible por los receptores puesto que, los primeros, utilizan un vocabulario preciso (Sanz, 2005, p. 121) para la explicación de ideas dentro de la sala de clases. Es por esto, que se puede inferir que en su mayoría, los docentes elaboran mensajes inteligibles, donde la elección de palabras y la decodificación, entendida como la capacidad para modificar las palabras escritas en expresiones orales (Coloma, Himmel, Coloma, 2012, p.150), se hacen posibles.

**Figura 2: Contacto Visual (A28)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	1	0,6%	0,6%	0,6%
	Medianamente logrado	7	4,0%	4,0%	4,5%
	Completamente logrado	169	95,5%	95,5%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

En la categoría de Corporalidad, la variable A28 habla del contacto visual que tiene el docente a la hora de realizar la clase. Dicho esto, 1 docente (0,6%) se evaluó como no logrado, 7 (4%) con medianamente logrado y 169 (95,5%) como completamente logrado.

La expresión corporal o corporalidad se relaciona con el lenguaje no verbal. Para los encuestados, gran parte ha de calificar el contacto visual, que generan a la hora de dictar sus clases, como el adecuado y necesario para lograr un ambiente o lugar de aprendizaje idóneo, donde exista, como define Atravia (2005), una sana convivencia, sea para los estudiantes como para los docentes. Si bien existe un porcentaje favorable de resultados positivos, preocupa que, siendo una autoevaluación docente, exista una respuesta de no logrado, es decir, este docente, según su propia apreciación, no logra ejecutar un contacto visual pertinente o propicio con uno ni con todos sus estudiantes a la hora de dictar su asignatura.

**Figura 3: Corporalidad (A29)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	1	0,6%	0,6%	0,6%
	Medianamente logrado	17	9,6%	9,6%	10,2%
	Completamente logrado	159	89,8%	89,8%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

En la misma subdivisión de Corporalidad, (A29) se refiere a la expresión corporal como tal, es decir, a sus movimientos, es decir, si estos son acordes a las ideas que desea comunicar. Acorde a lo anterior, es que un 1 docente (0,6%) se evaluó como no logrado, 17 (9,6%) con medianamente logrado y 159 (89,8%) como completamente logrado.

Para Sanz (2005), la expresión corporal del docente puede afectar de manera positiva como negativa en un estudiante. La postura que adquiere el docente podría indicar un intento de lejanía, provocando un estado de defensa, o cercanía al verse que está más relajado y seguro de sí mismo.

Los docentes han de haberse autoevaluado como capaces de poder controlar esta expresión del cuerpo, demostrando confianza y seguridad, lo que habla muy bien de ellos. A pesar de lo anterior, sigue existiendo un caso que ha de ser observado con detención puesto que asume que no logra o no posee esta coherencia entre sus ideas y sus sentimientos, siendo este último un factor muy importante dentro de la sala de clases y que se verá con mayor frecuencia acorde avance la investigación.

**Figura 4: Ritmo, pausas, énfasis y emociones (A30)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	2	1,1%	1,1%	1,1%
	Medianamente logrado	34	19,2%	19,2%	20,3%
	Completamente logrado	141	79,7%	79,7%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

En la subdivisión referente al Lenguaje oral, A30 habla del ritmo, las pausas y el énfasis del docente al hablar. En función a ello es que se puede apreciar que 2 docentes (1,1%) se evaluaron con no logrado, 34 (19,2%) medianamente logrado y 141 (79,7%) completamente logrado.

El ritmo, las pausa, el énfasis y emociones en el discurso que proyecta el docente para el desarrollo de las actividades de aprendizaje, en función a la diversidad del aula, supone no sólo un manejo ideal en su trabajo, sino que también una empatía con los estudiantes.

Observamos que, si bien esta característica o necesidad mencionada anteriormente es de un orden fundamental dentro del proceso pedagógico, existen docentes que no se encuentran capaces de poder demostrar dichas cualidades dentro del lenguaje. A pesar de que se obtiene una distancia no tan preocupante de puntos porcentuales, entre los no logrado en conjunto a los medianamente logrado versus a los completamente logrado, se debería considerar un seguimiento a aquellos que no alcanzan, según su percepción, la categoría máxima.

**Figura 5: Pronunciación (A31)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	2	1,1%	1,1%	1,1%
	Medianamente logrado	25	14,1%	14,1%	15,3%
	Completamente logrado	150	84,7%	84,7%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

Para el siguiente punto, (A31) se refiere a la pronunciación. Como no logrado se evaluaron 2 docentes (1,1%), medianamente logrado 25 (14,1%) y completamente logrado 150 (84,7%).

Considerando los resultados, se presenta una respuesta favorable a la autocrítica de los docentes referente a cómo utilizan el lenguaje a su favor en función al contexto educacional y su capacidad de pronunciación para lograr así, una comunicación asertiva y eficaz. De esta forma, existe una concordancia respecto a lo que el emisor quiere decir y lo que el receptor logra decodificar.

Se debe de tener especial consideración dentro del trabajo en aula, puesto que si bien la pronunciación no altera el proceso comunicativo como tal, es decir, no corta el hilo conductor de este, si la hace problemática y puede generar gran molestia en el receptor del mensaje al no ser este claro (Lozano, 2005).

**Figura 6: Volumen de voz (A32)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	4	2,3%	2,3%	2,3
	Medianamente logrado	18	10,2%	10,2%	12,4
	Completamente logrado	155	87,6%	87,6%	100,0
	Total	177	100,0%	100,0%	

Para describir si su volumen de voz es el óptimo (A32), 4 docentes (2,3%) se evaluaron con no logrado, 18 (10,2%) medianamente logrado y 155 (87,6%) completamente logrado. Aquí ha de distinguirse que cuatro docentes creen que su volumen de voz no es el adecuado, lo que es bastante preocupante puesto que la voz es una herramienta fundamental para esta profesión. Sin un adecuado uso de ella, se puede llegar a afectar no solo el rendimiento de los estudiantes, sino que el de los mismos docentes.

Como declaran Hersey y Blanchar (1998), los rasgos secundarios del significante respecto a la comunicación, considerando la velocidad, la dicción, el ritmo y precisamente el volumen de la voz, son esenciales para una correcta comunicación. No basta considerar sólo uno de estos, sino que deben ser complementados para así lograr, como se dijo con anterioridad, una mejor comunicación.

**Figura 7: Proxemia (A33)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	2	1,1%	1,1%	1,1%
	Medianamente logrado	17	9,6%	9,6%	10,7%
	Completamente logrado	158	89,3%	89,3%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

Respecto a la proxemia, referente a el desplazamiento y distancia que utilizan los docentes, 2 (1,1%) se evaluaron como no logrado, 17 (9,6%) medianamente logrado y 158 (89,3%).

Una cantidad importante de docentes reconoce que su naturaleza, acorde a la proxemia, es la esperada. En función a los resultados, se puede inferir que los docentes perciben, en su modo de ejecutar la docencia, que un desplazamiento o la distancia entre ellos y los estudiantes sea de tal importancia que pueda verse beneficiado para la captura de atención de los estudiantes, es decir, si bien, la gran mayoría asume que poseen un desplazamiento absolutamente completo, otros destacan que no es así en su caso.

En definitiva, se podría deducir que para aquellos docentes que marcan como medianamente o no logrado este punto, no se han dado cuenta de lo importante que es este indicador en el desarrollo de sus clases y el posible beneficio que podrían obtener no solo ellos mismos, sino que también los estudiantes al demostrar una posible mejora, por ejemplo, en sus resultados académicos o hasta en la relación docente-estudiante.

## 4.2 Heteroevaluación

**Figura 1: Claridad en clases (H27)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	1	0,6%	0,6%	0,6%
	Medianamente logrado	25	14,1%	14,1%	14,7%
	Completamente logrado	151	85,3%	85,3%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

En la Observación Docente o heteroevaluación, 1 (0,6%) obtuvo no logrado, 25 (14,1%) medianamente logrado y 151 (85,3%) completamente logrado.

El evaluador que participó en la observación de clases de los docentes analizados, estipuló que algunos de ellos no cumplen con la posesión de un mensaje claro y que pueda ser entendido sin problemas por los estudiantes. Esto afecta en los docentes de manera negativa, considerando que sus estudiantes no puedan decodificar de la manera correcta un mensaje puede llevarlos a no adquirir el conocimiento esperado y que pueda fallar en un futuro al no poseer el perfil de egreso declarado por la institución en particular, concluyendo, al fin y al cabo, en una posible evaluación docente no favorecedora.

Así pues, la claridad del mensaje ha de involucrar un uso adecuado del lenguaje y que se relacione con el contexto en el que se trabaja (Sanz, 2005. p.121). Se ha de tener real cuidado con aquello que se desea transmitir y cómo, finalmente, es transmitido.

**Figura 2: Contacto visual (H28)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Medianamente logrado	16	9,0%	9,0%	9,0%
	Completamente logrado	161	91,0%	91,0%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

En la Observación Docente, 16 (9,0%) alcanzan el medianamente logrado y 161 (91%) completamente logrado.

El generar contacto visual con un estudiante o varios a la hora de realizar una clase,, tal como lo menciona Isabel Ibarrola (2010), logra una interacción emocional con los demás y/o con uno mismo de forma efectiva. Se ha establecido que los docentes poseen un “contacto ojo a ojo” importante y considerable al momento de ser evaluados. Esto es porque la comunicación no verbal juega un papel fundamental dentro del proceso de comunicación como tal. El contacto visual que genere el docente debe ir de la mano de la intención del mensaje, puesto que puede generar un impacto importante en el aprendizaje del estudiante, ya que el primero debe de reforzar la intención del segundo.

Acorde a P.W. Miller, autor de “Nonverbal communication: what a researcher says to the teachers” (1998), el nivel de credibilidad y honestidad está relacionado con la cantidad de contacto visual exhibido por quien expone del tema en particular. Nuevamente se habla de la emocionalidad en interacción junto a las subdimensiones presentadas.

**Figura 3: Expresión Corporal (H29)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	1	0,6%	0,6%	0,6%
	Medianamente logrado	11	6,2%	6,2%	6,8%
	Completamente logrado	165	93,2%	93,2%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

En la Observación Docente, el porcentaje (0,6%) de no logrado correspondiente a 1 docente, 11 (6,2%) los medianamente logrado y 93,2% los completamente logrado con 165 docentes.

El evaluador consideró que la confianza y la seguridad que demostraron los docentes al momento de expresar sus ideas considerando su expresión corporal como un punto importante, poseen una calificación positiva. La corporalidad involucra no solo de cómo se presenta el cuerpo ante una audiencia, como es en este caso, puesto que no solo habla de la rigidez de la postura, sino que también abarca la mirada, su expresión facial y hasta los gestos que hace de manera quizás involuntaria.

En cuanto a lo anterior, es que se dice que la emocionalidad juega un papel fundamental a la hora de expresarse dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, porque comunicar no solo es transmitir información, sino que también es una forma de relacionarse entre individuos (Cano, 2005). Por consiguiente, los resultados son en gran parte favorables para los docentes, el observador pudo percibir que el docente posee manejo dentro de esta subdimensión.

**Figura 4: Ritmo, pausas, énfasis y emociones (H30)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	2	1,1%	1,1%	1,1%
	Medianamente logrado	35	19,8%	19,8%	20,9%
	Completamente logrado	140	79,1%	79,1%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

La cantidad de docentes con no logrado es igual a 2 personas (1,1%), medianamente logrado corresponde a 35 personas (19,8%) y completamente logrado son 140 personas (79,1%).

Respecto a los resultados obtenidos por medio de la heteroevaluación docente, los observadores concluyen que existe una mayoría de profesores que consideran el manejo del ritmo, el énfasis en las palabras claves y hacer pausas, como elementos necesarios para un mejor entendimiento de los contenidos por parte de los estudiantes. A lo anterior, se puede agregar que, respecto a las significantes complementarias al proceso comunicativo, los docentes deben tener cuidado puesto que podrían existir estudiantes con diversos estilos de aprendizaje como el auditivo clasificado por Grinder y Blander (1970).

Un ritmo de voz adecuado, donde la cantidad de palabras que genere el comunicador sea de un rango que pueda ser procesado con facilidad, logra que el mensaje pueda ser entendible por los receptores.

**Figura 5: Pronunciación (H31)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	2	1,1%	1,1%	1,1%
	Medianamente logrado	9	5,1%	5,1%	6,2%
	Completamente logrado	166	93,8%	93,8%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

Existen 2 docentes (1,1%) en la categoría de no logrado, 9 docentes (5,1%) con medianamente logrado y 166 en completamente logrado (93,8%).

Se observa una respuesta positiva por parte de los evaluadores a la calidad de la pronunciación que emplean los docentes en sus aulas. Un porcentaje no menor al 90% ha sido calificado con la categoría máxima que se otorga para la evaluación, por lo que se concluye que existe un muy buen manejo en esta área por parte de los docentes.

Al igual que en la categoría anterior, la calidad de la pronunciación puede afectar en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, puesto que cada uno posee un estilo propio a la hora de participar en dicho proceso. Se puede decir que sólo una pronunciación eficaz puede garantizar la interacción entre los hablantes (Iruela, 1997. Citado en Lozano, 2005, p.2), en este caso docentes y estudiantes.

De acuerdo a lo anterior, es necesario tener presente que la pronunciación es vital para el proceso de comunicación que se da dentro de la sala de clases. Si bien, la claridad de las ideas, el tono de voz, la corporalidad, también son parte de este proceso comunicativo, no podemos olvidar que la pronunciación debe ser acorde a la asignatura y al contexto en el que se está dando, ya que no es correcto pronunciar de forma inadecuada términos o conceptos claves para el desarrollo de la asignatura.

**Figura 6: Volumen de voz (H32)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	1	0,6%	0,6%	0,6%
	Medianamente logrado	8	4,5%	4,5%	5,1%
	Completamente logrado	168	94,9%	94,9%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

A continuación, se observa en la tabla a 1 docente con no logrado (0,6%), 8 (4,5%) medianamente logrado y 168 (94,9%) los completamente logrado.

Los evaluadores destacan por sobre un 94% un adecuado volumen de la voz en los docentes. Este factor de la comunicación, influye en su totalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que se debe considerar que en la organización de una sala de clases, tal como escucha el estudiante sentado en primera fila, ha de escuchar quien se encuentra en la última, teniendo en cuenta, más que a cualquiera, a aquellos que poseen alguna condición de falla auditiva.

La voz como tal, es una herramienta laboral fundamental para cualquier docente, sin ella sería imposible comunicar dentro del aula (Universia, 2008). Es por ello que al volumen de la voz se le relaciona con la emocionalidad. Un volumen de voz muy bajo podría indicar timidez y hasta que se posee poco manejo del tema que se está tratando, por otro lado, un volumen alto transmite autoridad, así como seguridad y dominio de aquello que está presentando, en este caso, el docente.

**Figura 7; Proxemia (H33)**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	No logrado	8	4,5%	4,5%	4,5%
	Medianamente logrado	33	18,6%	18,6%	23,2%
	Completamente logrado	136	76,8%	76,8%	100,0%
	Total	177	100,0%	100,0%	

En esta tabla de frecuencia, se observan 8 docentes (4,5%) en los no logrado, los medianamente son 33 (18,6%) y 136 (76,8%) los completamente logrado.

Respecto a lo observado por los evaluadores docentes, se presentan varios casos de docentes que no utilizan la proxemia como un factor no verbal importante. Así como Edward Hall (1979) se acuña el término proxemia para definir la distancia o espacio entre individuos, aquello que puede beneficiar o afectar a uno o a ambos actores dentro del proceso de comunicación, en este caso hablando de docentes y estudiantes. Si bien la definición como tal del autor hace referencia a la distancia entre personas o individuos en general, la pauta define este punto como el desplazamiento del docente dentro de la sala de clases en interacción con el o los estudiantes presentes. Siendo ambas definiciones no coherentes entre sí.

Es la cercanía física que posee el docente la que puede influenciar positivamente dentro del proceso educativo como tal. A su vez, se podría asociar con el tema afectivo y emocional en interacción con la cercanía física, por lo cual la distancia entre docentes y estudiantes debe ser trabajada dentro de la sala de clases.

### 4.3 Correlación

Al cruzar los valores obtenidos por medio del programa estadístico SSPS ®, se obtiene como resultado que sí existe relación entre algunas variables, dado que la significancia es menor o igual a 0.05. Esto significa que se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis estadística, es decir, el grado de autoconsciencia de los docentes influye en las habilidades comunicacionales, pero este producto no se presenta en todas las variables estudiadas.

En las categorías de correlación de dichas variables, se observa una baja, y hasta nula, correlación entre las dimensiones por ser valores positivos menores a 0,3% que, como establecen Hernández, Fernández & Baptista (2010) , se considera como el mínimo valor para ser una correlación significativa. Por ejemplo, se observa una correlación positiva, pero muy débil entre la variable volumen de voz, de la autoevaluación, y la variable volumen de voz de la heteroevaluación.

Así como se observa en las Tabla 1 y Tabla 2, correspondientes a cuadros comparativos entre variables por su grado de significancia y de correlación entre ellas, dados los datos obtenidos por medio del procesamiento de datos, se puede concluir que no existe relación alguna entre heteroevaluación y autoevaluación. Esto es debido a que, como se expresa anteriormente, los resultados del cruce de variables para identificar los grados de significancia y correlación entre dichas variables, no son relevantes ni de utilidad para crear una conclusión acertada acerca del instrumento o el rendimiento de los docentes.

Acorde a lo anteriormente establecido, y a lo declarado dentro de la investigación sobre los conceptos de autoevaluación y heteroevaluación, la UNESCO (2007) ha de recalcar la importancia de las evaluaciones docentes donde el objetivo no solo es otorgar una calificación, sino que proyectar una mejora que sea de absoluto beneficio tanto para docentes como para estudiantes y, a su vez, para la casa de estudio en donde desempeñan su labor como educadores.

De acuerdo a lo anterior, los instrumentos utilizados para la evaluación docente deben ser contruidos en base a una estructura que permita la objetividad al momento de su aplicación, con el fin de prevenir sesgos que son propios de una evaluación, pero que podrían acentuarse con un instrumento deficientemente diseñado, los cuales dan cuenta de una inconsistencia evaluativa entre los agentes.

Por lo tanto, al ser el instrumento deficiente y la evaluación sesgada, esto se convierte en un problema directo para correlacionar las variables, que así como establecen Hernández, Fernández & Baptista (2010), la correlación se utiliza para analizar la relación entre dos variables (p.453). Tomando en cuenta el desarrollo del estudio, la significancia demuestra una inconsistencia en el instrumento utilizado.

Tabla 1: Comparativo grados de significancia

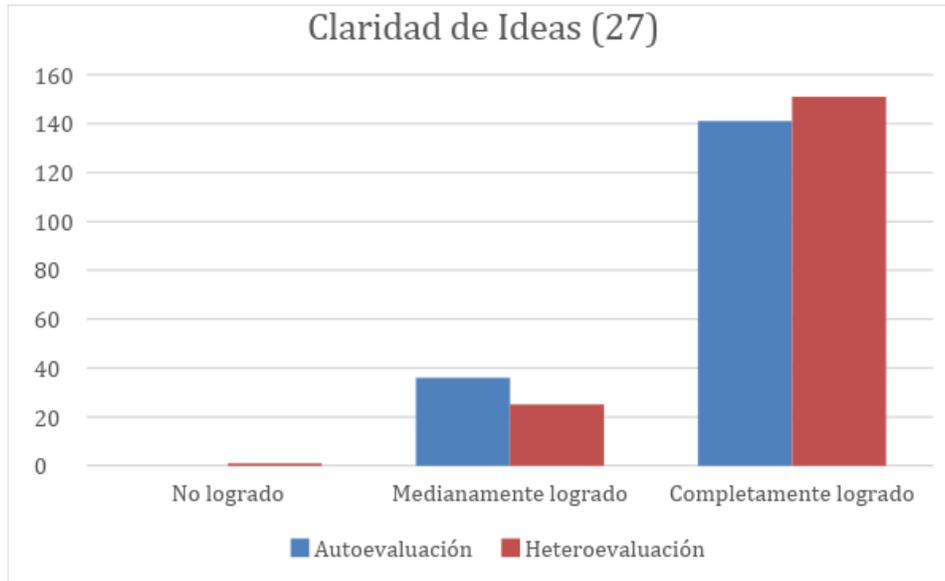
HETEROEVALUACIÓN								
AUTOCORRELACIÓN	Dimensión/Significancia	Claridad en clases	Contacto visual	Expresión Corporal	Ritmo, pausas, énfasis	Pronunciación	Volumen de voz	Proxemia
	Claridad en clases	0,455						
	Contacto visual		0,205					
	Expresión Corporal			0,193				
	Ritmo, pausas, énfasis				0,885			
	Pronunciación					0,589		
	Volumen de voz						0,071	
	Proxemia							0,395

Tabla 2: Comparativo Correlación de Pearson

HETEROEVALUACIÓN								
AUTOCORRELACIÓN	Dimensión/Correlación	Claridad en clases	Contacto visual	Expresión Corporal	Ritmo, pausas, énfasis	Pronunciación	Volumen de voz	Proxemia
	Claridad en clases	0,056						
	Contacto visual		0,096					
	Expresión Corporal			0,098				
	Ritmo, pausas, énfasis				-0,011			
	Pronunciación					0,041		
	Volumen de voz						0,136	
	Proxemia							0,064

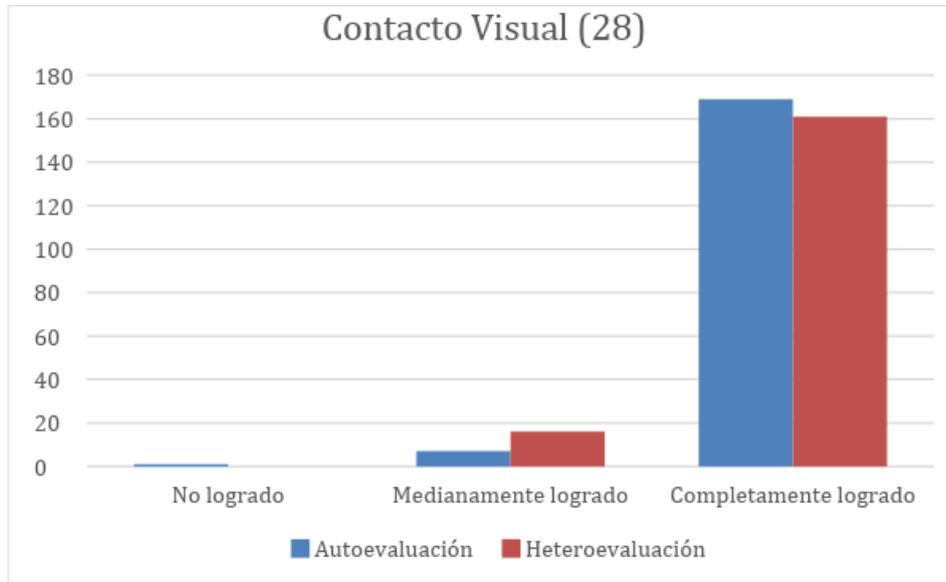
#### 4.4 Comparación Autoevaluación y Heteroevaluación

**Gráfico 1**



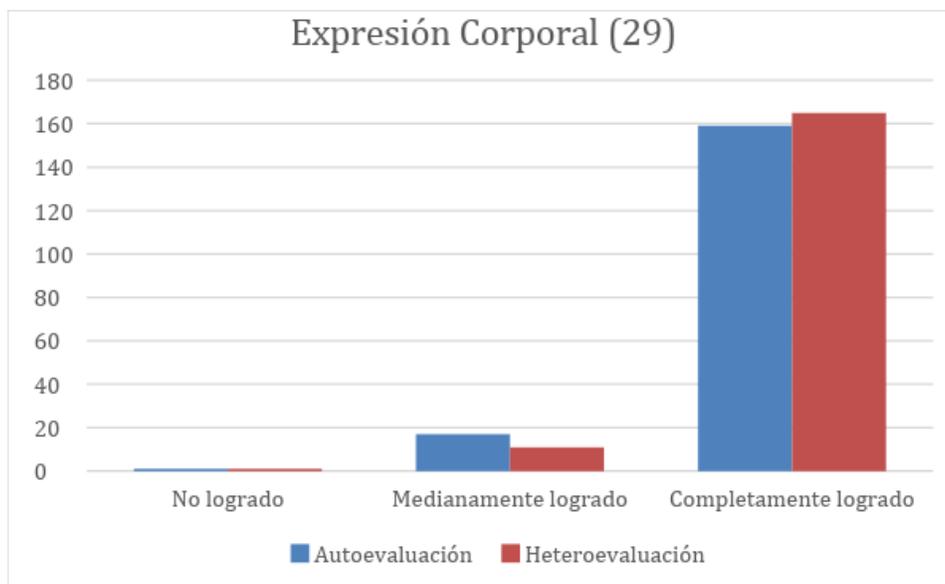
Como se puede observar en el Gráfico 1, dónde se hace una comparación entre los resultados de la Autoevaluación docente y la Heteroevaluación docente, los resultados varían levemente entre unos y otros. Si bien en la heteroevaluación aparece un caso de docente que obtuvo un no logrado respecto a esta categoría en particular, aquellos que obtienen como resultado final la máxima categoría de completamente logrado aumentan de 141 a 151 docentes. Ante esto, se ha de decir que en su gran mayoría, los docentes proyectan un mensaje claro, con vocabulario preciso (Sanz, 2005, p.121), presentando una dinámica de trabajo particular para la realización de sus actividades.

Gráfico 2



En el Gráfico 2, si consideramos que el aula es un ambiente colectivo, pero donde no se ha de perder la individualidad de cada integrante (Cámere, 2009), los docentes se han autoevaluado como capaces de lograr, casi en su totalidad, el contacto visual, parte esencial dentro de la comunicación no verbal. Al comparar los resultados con la heteroevaluación, la variación no es significativa, es decir, no existe un cambio tan rotundo entre las evaluaciones, por ejemplo, aquellos que se calificaron con completamente logrado en la autoevaluación son 169 docentes y, por otro lado, en la heteroevaluación, los docentes evaluados con dicha calificación son 161, o sea, 8 docentes menos que en la primera. Ha de ser considerado el caso de un (1) docente que se ha autoevaluado de manera negativa (no logrado), es decir, acorde a su percepción, el o la docente no posee la capacidad de mantener un contacto visual constante con sus estudiantes. Este factor se debe de tener en cuenta puesto que dicha capacidad ayuda a la correcta transmisión y/o entendimiento del mensaje que el emisor desea enviar, puesto que permite captar la atención del receptor a la hora de entregar el mensaje.

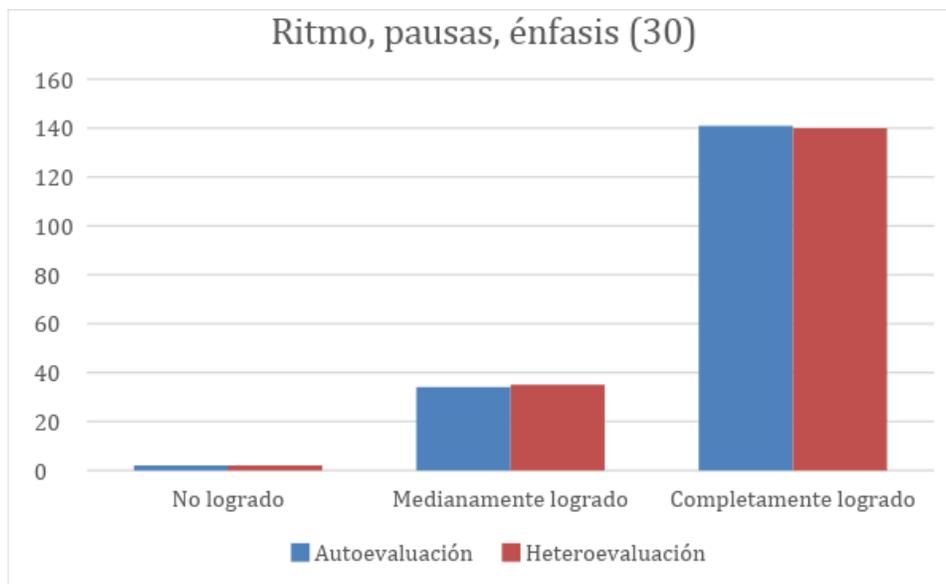
Gráfico 3



En el Gráfico 3, los resultados, respecto a la Expresión Corporal del docente, declaran en la autoevaluación ser poseedores en su totalidad de una coherencia entre su expresión corporal y las ideas que desean comunicar. Según esto, el docente exhibe su confianza ante sus estudiantes, por lo que asegura su fluidez y el manejo del tema en específico que él o ella trata. A pesar de ello, existe de todos modos un caso donde el o la docente reconoce no ser competente en esta área de la corporalidad y, a su vez, la heteroevaluación refleja este mismo resultado, por lo que se podría asumir es el o la mismo/a docente en ambos casos.

Se debe considerar que la confianza y seguridad son competencias básicas que deben poseer los docentes, puesto que ellos son los comunicadores principales para el correcto entendimiento de los conceptos.

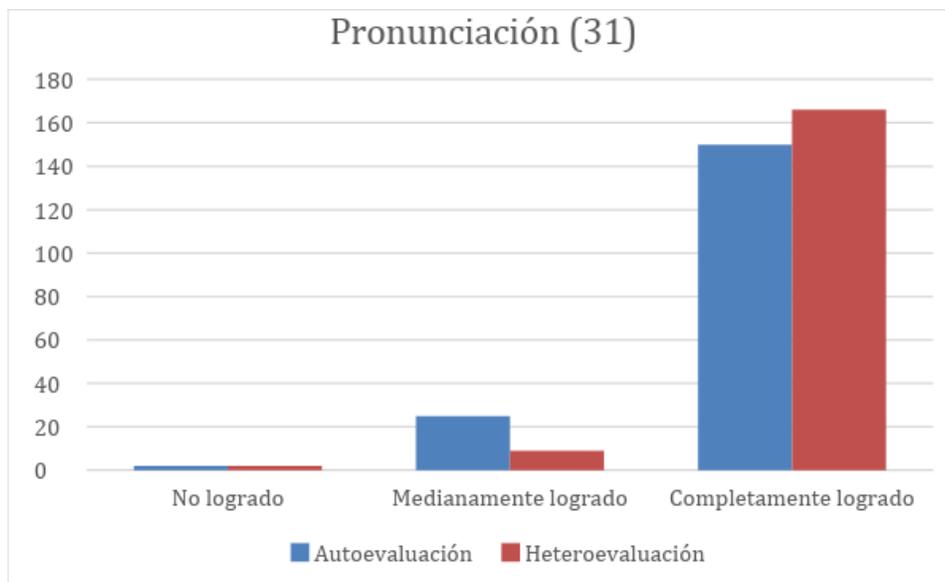
Gráfico 4



En el Gráfico 4, referido a los factores verbales dentro de la comunicación, no se observa una diferencia entre los resultados expresados en la autoevaluación como en la heteroevaluación, salvo un caso en particular en la categoría de completamente logrado que baja de 141 en la autoevaluación a 140 en la heteroevaluación. Por consiguiente, el caso que varía entre ambos resultados se incorpora, en la heteroevaluación, a aquellos que obtienen el puntaje de medianamente logrado pasando de 34, en la autoevaluación, a 35 docentes, en la heteroevaluación.

En esta sub dimensión de las habilidades comunicacionales, se muestra el cambio de rol del docente dentro del aula. Como cambia el paradigma desde uno tradicional que no incluye un cuidado tan meticuloso dentro del proceso de comunicación, a uno donde se incorporan las emociones, el cómo podría afectar al estudiante si se utiliza de buena o mala manera las pausas, puesto que el docente ahora es un orientador y facilitador del aprendizaje (Hernández, 2014), no solo un informador.

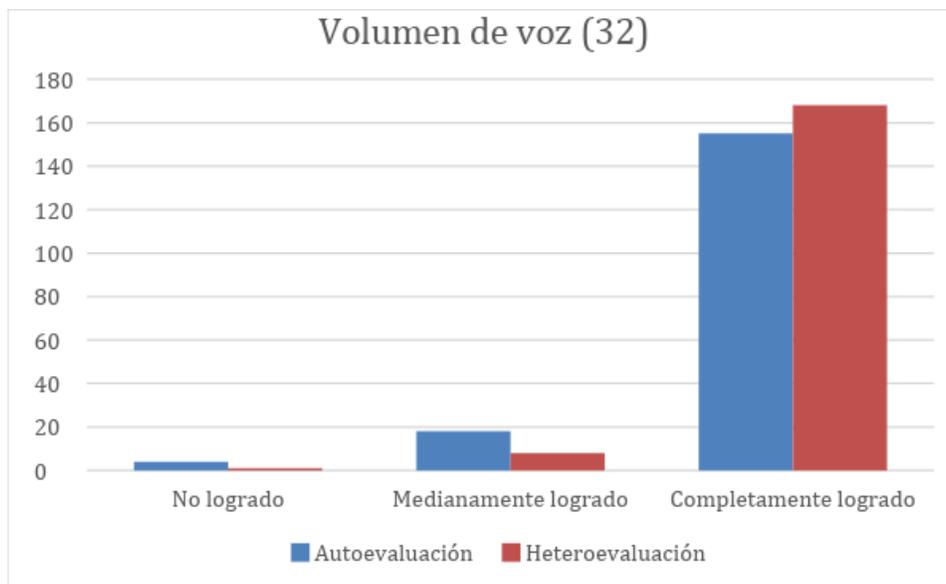
Gráfico 5



En el Gráfico 5, se debe considerar lo que para Gloria Sanz (2005) es imprescindible: parte de una comunicación exitosa son los pequeños procesos que ayudan a mejorar al comunicador, como son la observación, la planificación y la práctica, siendo este último un pilar fundamental. La práctica entrega seguridad y esta ayuda a la fluidez. Un mensaje seguro y fluido, aparte de ser claro y preciso, se da producto de un uso adecuado, y acorde, del lenguaje, lo que conlleva a una pronunciación correcta.

Acorde a lo anterior, es que dentro de los resultados se observa que en la heteroevaluación, los docentes obtuvieron una mejor calificación sobre esta sub dimensión, pasando de los 150 en la autoevaluación a 166 en la heteroevaluación. A su vez, disminuyen los casos que obtienen medianamente logrado, pero sigue existiendo la misma cantidad de docentes que no logran la calificación adecuada. Esta condición podría mejorar desarrollando cursos de apoyo a los docentes dentro del área del lenguaje, tales como coaching o clases de oralidad.

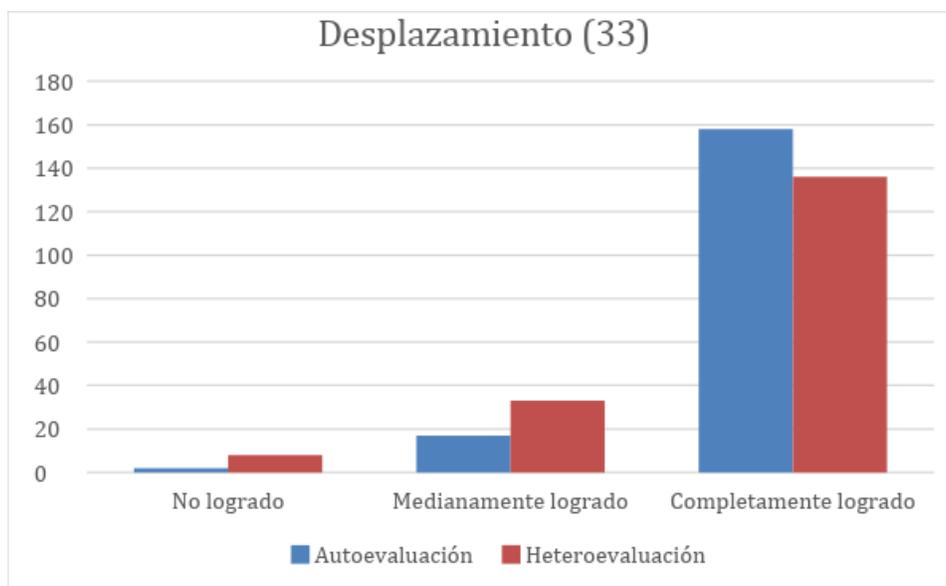
Gráfico 6



Para el Gráfico 6, se comparan los resultados de ambas evaluaciones respecto al volumen de voz que utilizan los docentes dentro del aula. La voz ha de tener mucha relación con la proxemia, puesto que en función a la distancia o espacio medible (Hall, 1979) en la que se encuentran los interlocutores, es el volumen requerido para la situación en particular. En el caso del ejercicio docente, este aspecto ha de ser imperativo, puesto que se necesita que, al igual como el estudiante sentado en frente, el último del salón escuche de igual manera.

Dado lo anterior, el análisis de los datos entregados por ambas evaluaciones otorga como resultado, en la autoevaluación, cuatro casos de docentes que no consiguen, acorde a su percepción, un volumen de voz apropiado. A pesar de ello, en la heteroevaluación, disminuyen los casos a solo uno. En los medianamente logrado ocurre lo mismo: la percepción de 18 docentes es de que no poseen en un 100% un adecuado volumen de voz, siendo que en la heteroevaluación, el resultado es de solo 8. Por lo que en la categoría de completamente logrado, existe un aumento, de 155 a 168, por aquellos que logran un perfecto volumen de voz acorde a la heteroevaluación.

Gráfico 7



El Gráfico 7, referente a la proxemia, muestra una variación interesante entre ambas pautas evaluativas. Si bien para la categoría de no logrado en la autoevaluación solo existen 2 casos de docentes que, según su percepción, no utilizan el desplazamiento como herramienta para el desarrollo de las habilidades comunicacionales, en la heteroevaluación el resultado varía cuatro veces más, es decir, aumenta a 8 los docentes. En la categoría de medianamente logrado ocurre nuevamente lo mismo, en la autoevaluación solo 17 docentes creen no ser 100% aptos en esta categoría, siendo que en la heteroevaluación son 33 los que no logran la calificación máxima. Y por último, en los completamente logrado, se observa una diferencia de 26 docentes entre la autoevaluación y la heteroevaluación, siendo esta última la con el resultado más bajo.

Por lo tanto, se puede concluir que los docentes no son tan conscientes del desplazamiento y el proceso comunicativo. Existen variaciones ligeramente significativas que pueden dar cuenta de esto. El desplazamiento puede ayudar a captar la atención de los estudiantes al poder combinar esta capacidad con herramientas dinámicas. A su vez, la distancia como tal, puede influir directamente con el clima en el aula y en cómo se relacionan los participantes del acto comunicacional.

## 4.5 Análisis Evaluativo

En el Programa de Acompañamiento Docente (PAD): Guía de asesores UAP del año 2017, se describe y define cómo se realizará el Acompañamiento en sede especificando que es válido para todas las sedes de la institución.

Se define como objetivo general: Fortalecer y desarrollar prácticas pedagógicas que promuevan la implementación del proceso de enseñanza-aprendizaje, la innovación y evaluación para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Protocolo PAD, 2017, p.4).

Esto responde a lo que señala Muñiz y Fonseca-Pedrero (2008) quienes declaran que se debe establecer claramente cuál es la variable de estudio en un proceso evaluativo, que en este caso será el objetivo del plan de acompañamiento docente. Para el caso de esta investigación este objetivo apunta a apoyar la labor docente dentro del aula con el fin de mejorar los resultados de los estudiantes, lo que se ve reflejado en la evaluación que se realiza a las habilidades comunicacionales de los docentes frente a sus estudiantes.

En este sentido, será el asesor UAP, quien además de evaluar, deberá guiar, apoyar, motivar y modelar en los docentes de la institución, los ejes fundamentales del Modelo Educativo y cómo estos se llevan a la concreción en el aula (Protocolo PAD, 2017, p.4).

Es en este proceso de acompañamiento que la labor del asesor UAP, quien es el encargado de orientar el trabajo que realiza el docente, se convierte en el gran validador de los resultados que se obtengan. Por ello, se debe reconocer que la labor realizada por el asesor es vital en el proceso, como también la forma en que éste evalúa a su asesorado. Esto se resalta destacando que el logro de la mejoras en los aprendizajes está vinculado con la calidad de las prácticas pedagógicas, para lo cual es necesario acompañar los procesos de aula, acompañamiento que implica observar, luego reflexionar en torno a lo observado y tomar decisiones y acuerdos de mejoramiento (Hurtado, 2017).

Dado que es un proceso entre pares, si bien el asesor UAP debe realizar las instancias descritas anteriormente, será responsabilidad del docente asesorado generar la reflexión sobre la calidad de sus prácticas pedagógicas, manteniendo las fortalezas y ocupándose de abordar las oportunidades de mejora que sean sugeridas durante el proceso (Protocolo PAD, 2017,p.4).

El programa de acompañamiento docente tal como lo menciona este extracto, busca mejorar las prácticas realizadas por los docentes en las salas de clase con el fin de que esto se vea reflejado en la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, lo cual es definido por Educar Chile, como la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula u otro profesional, quien asume el rol de colaborador puede ser un docente par, directivo, técnico u otro profesional especialista, lo cual se relaciona con la labor que realiza el asesor UAP. Este acompañamiento trae consigo implícitamente la necesidad de la reflexión por parte de los docentes para mejorar sus prácticas pedagógicas, lo cual es algo que rescata el Observatorio de la misma institución.

Dentro del quehacer de la Unidad de Apoyo Pedagógico, el Programa de Acompañamiento Docente (PAD) constituye la base fundamental sobre la cual se lleva a cabo un proceso constante de acompañamiento y reflexión que busca la mejora continua de los docentes de la sede (Observatorio Duoc, 2017).

Si bien la reflexión es una responsabilidad del docente, tal como se reconoce en este extracto, debe ser el asesor UAP el que guíe y active este proceso reflexivo que permita al docente detectar sus oportunidades de mejora y establecer un plan de acción respecto a los elementos en los cuales debe trabajar, llegando a acuerdos dentro del programa de acompañamiento.

La reflexión que debe realizar el docente, ocurre en instancias de autoevaluación sobre su práctica docente, revisión de resultados de sus observaciones de clases, retroalimentación y plan de acción. Por otra parte, el acompañamiento involucra: apoyo, capacitación, entrevistas y observaciones de clases que realiza el asesor de la UAP (Protocolo PAD, 2017,p.5).

Si bien el programa de acompañamiento involucra a lo largo del proceso elementos que permiten evaluar las habilidades y competencias pedagógicas de los

docentes, se señala a la autoevaluación como una fase de este acompañamiento, pero que no está vinculada con una retroalimentación directa de dichas concepciones del docente sobre su práctica, sino que esto se realiza hasta después de la primera observación de clases. Ello implica que la autoevaluación, o sea, la concepción del docente sobre sus habilidades no se toma como punto de partida para la reflexión, que es la cual permite reconocer y mejorar las debilidades desde la percepción del propio docente. Tal como lo señala el Instituto Tecnológico de Sonora, la autoconciencia, permite identificar emociones y cómo afectan, con el fin de poder distinguir virtudes y puntos débiles. Al poseer estas habilidades de percepción, el consciente es capaz de detectar fortalezas y debilidades, característica que hacen reflexionar frente a las experiencias que se presentan, susceptibles a otros puntos de vista por lo que se incentiva de alguna u otra manera la formación continua. De esta forma, se logra reconocer y corregir los errores propios del ser.

El docente a través de la palabra y de sus acciones debe generar expectativas en el estudiante, motivar a través de las distintas experiencias de aprendizaje, donde es importante que el alumno logre comprender el sentido y utilidad que estas tienen para su ejercicio profesional, y para ello, deben estar pensadas y planeadas en el marco de las competencias que se deben abordar, asociadas al perfil de egreso declarado por cada carrera (Protocolo PAD, 2017,p.7).

En este extracto se puede apreciar la importancia de la comunicación frente al proceso educativo, ya que es ella la que le otorga el sentido del aprendizaje al estudiante, es por esto que la comunicación debe ser asertiva y eficaz. Esta última se entiende como el adecuado y consciente uso de todos los elementos y canales del proceso comunicativo. en donde el receptor interpreta el mensaje tal como fue realizado por el emisor. (Marcuello, 2018).

También, se deben considerar los factores que intervienen en la relación docente-estudiante que tienen relación con las estrategias que éste utilice y sus didácticas (Guevara et al., 2005. p. 723).

Si estos factores; comunicación asertiva, eficaz y estrategias didácticas, no son evaluados adecuadamente por el docente y su asesor, se puede ver afectada la

motivación y el sentido que los estudiantes otorgan al proceso enseñanza-aprendizaje.

Es importante destacar que un proceso clave dentro del modelo de acompañamiento corresponde a la retroalimentación, instancia que permite dar coherencia a la asesoría, de la que no se desprenden recetas únicas, sino que son pertinentes para cada docente de forma privada y confidencial (Protocolo PAD, 2017,p.10).

Si bien se establece el proceso de retroalimentación como parte clave del acompañamiento, no se declara literalmente que se debe realizar entre la pauta de autoevaluación y la observación, lo que lleva a realizar la retroalimentación basado en lo observado por el asesor, pero sin consideración de la autoevaluación, no impactando en el puntaje obtenido por el docente. Esto se contradice con lo que señala Sanmartí y Alimenti (2004), los cuales establecen que la evaluación inicial permite tomar conciencia del punto de partida, problemas y sus causas; y tomar decisiones al respecto, al no dar mayor prioridad a este proceso el docente no logra ver y reconocer efectivamente sus oportunidades de mejora.

Habilidades comunicacionales: Esta dimensión considera los aspectos relacionados con las habilidades comunicacionales que debe tener un docente para impartir clases y propiciar el aprendizaje. En este contexto es posible desarrollar acciones concretas en relación a:

- Transmite de manera clara los mensajes e instrucciones usando lenguaje oral, gestual y escrito, favoreciendo la comunicación y comprensión de los alumnos.
- Desarrolla la dimensión expresiva de su forma comunicativa como una herramienta que favorece el clima de la clase.
- Estrategias para la creación y mantención de una comunicación efectiva.
- Técnicas de escucha activa para la fluidez comunicativa.
- Técnicas de desarrollo kinésico y proxémico para la comunicación en aula.
- Técnicas de comunicación oral para la enseñanza (Protocolo PAD, 2017,p.14).

Claramente podemos ver que se declaran las acciones concretas a realizar en la dimensión de las habilidades comunicacionales, pero no se logra apreciar efectivamente el detalle que allí debiera expresarse. Por ejemplo, se señalan técnicas

de escucha efectiva, pero no se declaran cuales, lo que implicaría en la observación por parte del asesor pedagógico, alguna desviación en cuanto a en qué criterio ubicar la labor del docente.

La virtud está en el punto medio, hay que llegar a un compromiso para evaluar lo esencial del constructo, y hacerlo de forma válida y fiable, lo uno sin lo otro conduce a una evaluación fracasada” (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008, p.14).

Es vital en este proceso que aquello que se evaluará sea claro y a la vez constructivo, ello quiere decir que sea un aporte al proceso que se está observando, por ello los criterios a utilizar deben ser elementos esenciales y estar claramente redactados para ser útiles para un futuro plan de mejora.

Entendiendo que la reflexión es un proceso cíclico, tanto el asesor como el docente, en esta etapa llegan a acuerdo en cuanto a las estrategias a implementar para mejorar las prácticas pedagógicas. Además, el profesor inicia un proceso de indagación personal, al mismo tiempo que el asesor lo apoya en el ámbito técnico (Protocolo PAD, 2017,p.15).

A pesar de que en este extracto podemos entender que se releva la reflexión a lo largo del proceso de acompañamiento, en donde el docente y el asesor trabajan de manera colaborativa, no se explicita cómo se debe realizar la “indagación personal” , no se declaran los pasos que debe realizar el docente para hacer una análisis de sus necesidades, ni se explica cómo el asesor orienta esa indagación.

Observación de clases: diagnosticar fortalezas, carencias y debilidades en el desarrollo de las clases de acuerdo a propósitos compartidos (Educarchile, 2017).

Tal como se señala en Educarchile, el acompañamiento docente responde a un trabajo colaborativo entre docente y asesor en donde se diagnostican necesidades, se evalúa y se autoevalúa, en este último punto es en donde se encuentra el punto central,

ya que se reconoce la importancia de la autoevaluación no se declara específicamente como debe ser realizada y apoyada desde el asesor hacia el docente.

Si bien este instrumento permite al docente autoevaluar sus prácticas pedagógicas. Se establece claramente en este párrafo que el docente completa la pauta y la entrega al asesor UAP, no señala la reflexión entre ambos sobre lo declarado por el docente en dicha pauta.

El *feedback* consiste en "las respuestas que se dan (...) a los productos elaborados por los estudiantes e indirectamente acerca de sus planes cognitivos" (Rinaudo, 1999, p. 204). La noción de "planes cognitivos", según lo afirma el mismo autor, refiere a la forma en que los estudiantes se representan mentalmente las demandas de las tareas y las operaciones intelectuales necesarias para completarlas. Se entiende que el *feedback* proporciona oportunidades para que el alumno obtenga información acerca de sus resultados académicos. Respecto del tipo de *feedback*, Koedinger y Corbett (2006) indican que el más beneficioso es el que se brinda inmediatamente después del desempeño de los estudiantes. El *feedback* inmediato colaboraría significativamente con el aprendizaje, motivando a los estudiantes y generando resultados más eficientes. Además, permite corregir los errores y creencias falsas de modo rápido; y es aún más beneficioso cuando ofrece acceso a los fundamentos y a las explicaciones sobre las correcciones (Garello, M., Rinaudo, M. 2013).

Tal como se señala en la cita anterior la retroalimentación es vital que sea realizada inmediatamente después de la evaluación, o sea, una vez que el docente realiza su autoevaluación se debe realizar un feedback de su evaluación, con el fin de que esta acción permite la corrección de errores o concepciones erradas del docente antes de la primera observación de clases. Hay que reconocer que esta retroalimentación si se realiza una vez aplicada la pauta de observación de clases en el menor tiempo posible.

La escala de valoración que se utilizará en los instrumentos del PAD y en la evaluación de pares será de logro, con un puntaje de 0 a 2, donde Completamente Logrado es 2 y No Logrado es 0, considerando un No Aplica (NA) en caso de no observar o no aplicar la acción para el descriptor (Protocolo PAD, 2017,p.16).

El instrumento de evaluación utilizado, si bien consta de criterios y niveles de logro para la dimensión de habilidades comunicaciones, posee solo 3 niveles, lo que implica que si un docente tiene una dificultad en alguno de los criterios, inmediatamente baja en su puntaje. Esto podría evitarse con la ampliación de los niveles de logro, en donde se pueda acceder a mayor libertad evaluativa, que permita que un docente no disminuya de 2 puntos a 1 solo por un error.

Todos los dominios de la variable de interés deben de estar igualmente representados, aproximadamente con el mismo número de ítems, a excepción de que se haya considerado un dominio más relevante dentro de la variable, y que por lo tanto, deba tener un mayor número de ítems, esto es, una mayor representación. Un muestreo erróneo del dominio objeto de evaluación sería una clara limitación a las inferencias que con posterioridad se dibujen a partir de los datos. Los ítems deben de ser heterogéneos y variados para así recoger una mayor variabilidad y representatividad de la variable de medida. Debe primar la claridad y la sencillez, se deben evitar tecnicismos, dobles negaciones, o enunciados excesivamente prolijos o ambiguos. (Muñiz et al., 2005. Citado en Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2008, p.20).

Esto también implicaría un sesgo en la evaluación, ya que no da libertad de criterios a la labor que realiza el asesor frente a su asesorado. Por otro lado, un tema no menor a considerar es que solo existe una visión a parte del docente respecto a sus habilidades, por lo cual se debe dar por cierto que esa persona maneja estos elementos completamente.

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

## **CAPÍTULO V: CONCLUSIONES**

### **5.1 Generales**

Las habilidades comunicacionales son un tema central dentro del proceso de enseñanza aprendizaje que se da en las salas de clases, ya que es a través de éstas, que el docente transmite el conocimiento de manera efectiva y eficaz a sus estudiantes. Por lo cual es vital que el docente entienda la importancia de estas habilidades y a la vez, que también pueda reconocer cuáles son sus oportunidades de mejora en este ámbito.

Durante la realización de la investigación, siendo el foco principal poder analizar el grado de autoconciencia de los docentes respecto a sus habilidades comunicacionales, se detectó como una de las grandes dificultades el instrumento de autoevaluación. Este instrumento que está diseñado para medir el grado de autoconciencia de los docentes, si bien las mide, no se logra establecer un grado de correlación significativo entre el grado de autoconciencia y sus verdaderas habilidades, aunque entre algunas de las variables si existe correlación y significancia, la teoría las considera nulas o débiles al encontrarse en este rango. Hay que considerar que los resultados de la autoevaluación y la observación son muy cercanos entre sí, por lo que se relacionan. Pero en caso de subir o bajar un criterio de una pauta, el mismo en la otra pauta no se ve afectado, ello nos hace concluir que la debilidad para detectar el grado de autoconciencia se encuentra en el instrumento aplicado.

Por un lado, las pautas de evaluación, específicamente la escala de valoración utilizada en esta investigación, presenta debilidades en su diseño, ya que sus subdimensiones no declaran información coherente y clara en algunos casos, y en otros la descripción es débil, lo cual no permite al evaluador realizar una evaluación coherente a lo que está observando. Además, los niveles de logros de dichas pautas, que actualmente corresponden a 3, sesgan la evaluación, ya que limita la decisión de la evaluación para que el evaluador se incline directamente, ante la presencia de un “error”, al nivel central.

Como parte fundamental de esta investigación hay que considerar el análisis de contenido del protocolo de acompañamiento docente, ya que es a través de él donde se declaran y especifica el marco de acción sobre el cual debe trabajar el asesor UAP para acompañar, orientar y evaluar las habilidades comunicacionales del docente. Es en este documento también, donde observamos limitaciones respecto al proceso de autoevaluación que si bien se menciona no se detalla, como también al proceso evaluativo el cual no describe específicamente las acciones observables que debe realizar el docente en esta dimensión.

En función a todo lo anterior y relacionado a nuestra pregunta de investigación, ¿Cuál es el nivel de autoconciencia de los docentes respecto a sus habilidades comunicativas, considerando las dimensiones de claridad de ideas, expresión corporal, el lenguaje oral y proxemia utilizados, en correlación a la Pauta de Observación de Clases del Instituto Profesional Duoc UC, sede Antonio Varas, durante el primer semestre de 2017? Podemos establecer que existe una correlación entre el nivel de autoconciencia y la pauta de observación, ya que los docentes cumplen en ambos procesos con todas las dimensiones que se establecen en dicha pauta, por lo que el problema no está en el nivel de autoconciencia sino en la inconsistencia evaluativa del instrumento aplicado, ya que el análisis de los datos demuestran que no existe una relación directamente proporcional en cada una de las dimensiones.

## 5.2 Desde los objetivos

De acuerdo a lo que se declara en el primer objetivo específico, respecto a los datos arrojados en el análisis de esta investigación, se puede concluir que los docentes poseen resultados bastante similares a los que proporciona la heteroevaluación realizada por los asesores pedagógicos.

Por esta razón, para caracterizar al docente, se aplica una pauta de observación por parte del asesor UAP, el cual evalúa en función a lo observado en la sala de clases y de acuerdo a los lineamientos de la pauta respecto a las habilidades comunicacionales de los docentes.

Por tanto, podemos decir que en relación a las 7 sub dimensiones (claridad de ideas, contacto visual, corporalidad, ritmo pausa, énfasis y emocionalidad, pronunciación, volumen de voz y proxemia) dentro de la observación por parte del asesor se considera que las habilidades comunicacionales de los docentes, a nivel general, cumplen con un 87,72% para completamente logrado, 11,04% medianamente logrado y 1,21% no logrado. Se visualizan resultados favorables en cuanto a las habilidades comunicacionales de los docentes, lo que conlleva a concluir que gran parte de los ellos están perfectamente calificados dentro de esta dimensión.

Para realizar la medición del nivel de autoconciencia, como se menciona en el segundo objetivo específico, se utilizó una pauta de autoevaluación para levantar la información respecto a cómo el docente identifica y reflexiona sobre sus habilidades comunicacionales. De las 7 sub dimensiones (claridad de ideas, contacto visual, corporalidad, ritmo pausa, énfasis y emocionalidad, pronunciación, volumen de voz y proxemia) podemos decir que un 86.54% de los participantes se considera como completamente logrado, un 12.38% medianamente logrado, y un 0.97% no logrado aproximadamente. Esto nos hace pensar en qué criterios de objetividad se utilizaron por parte del docente para situarse en uno u otro criterio, lo que nos lleva a reflexionar en la necesidad de una negociación entre el docente y su asesor, respecto al resultado obtenido, para validar el grado de autoconciencia y reformular el resultado señalado en la primera instancia de autoevaluación.

Para poder establecer la relación entre la autoevaluación y la observación, en respuesta al tercer objetivo específico, se utilizó la misma pauta de evaluación en ambos procesos, dando resultados parecidos en ambas ocasiones. Ello nos lleva a concluir, que el grado de autoconciencia de los docentes es validado por el observador externo (UAP) llegando a porcentajes similares a nivel general del estudio, si bien existen pequeñas variaciones porcentuales entre ambas, esto nos lleva a concluir que si existe un grado de autoconciencia en relación a los resultados numéricos, pero si lo consideramos bajo las pruebas estadísticas realizadas, podemos ver que existe correlación entre uno y otro de los resultados, estos no son tan significativos.

Es importante considerar también la posibilidad de integrar un proceso de negociación entre ambos procesos evaluativos, nos referimos entre la autoevaluación y la observación con el fin de poder levantar las consideraciones y reflexiones necesarias del docente respecto de sus habilidades.

Con el fin de evaluar el procedimiento evaluativo del protocolo PAD, y en respuesta al tercer objetivo específico, es que se realizó un análisis en donde se demuestra la necesidad de ajustar dicho protocolo con el fin de especificar con mayor detalle las características del proceso de acompañamiento y de sus alcances. Se levantó la importancia de ajustar la descripción y caracterización del proceso de autoevaluación así como también, el de observación con el fin de establecer lineamientos claros para todos los asesores, que den cuenta de reglas claras e indicadores de logro que efectivamente demuestren el proceso.

Importante es recalcar la significancia del feedback, el cual se bien se menciona no se precisa en detalle cómo debe ser realizado, ni cuales son los tipos, lo cual es vital para el asesor que acompaña al docente, ya que es el mismo protocolo el que debe otorgar el marco de acción y como este debe realizarse.

### 5.3 Desde lo teórico

En base a la información que nos proporciona el marco teórico, se debe establecer como punto principal la importancia de las competencias del docente respecto a las habilidades comunicacionales que posee. González afirma (2007):

El docente transmisor del conocimiento, gestor de información y modelo educativo, ha de compartir con el estudiante los conocimientos, vivencias, experiencias y reflexiones respecto a los contenidos de enseñanza en un ambiente de diálogo, tolerancia, intercambio y respeto que propicie la participación y el compromiso del estudiante en el proceso de aprendizaje y que se expresa en su condición de tutor. El alumno pasa de ser mero receptor de la información a ser actor en el aprendizaje (p.1).

Sabemos que la comunicación es un punto trascendental y que debe ser asertiva y efectiva en la sala de clases para lograr una interacción. Dicha comunicación por sí sola tampoco es la única forma de lograr un aprendizaje efectivo sino que también debemos activar y potenciar la relación que se da entre el estudiante y el docente.

Es en esta relación que el docente debe comprender y valorar el contacto con sus estudiantes, ya que este es esencial en la construcción del aprendizaje con la intención de lograr relaciones impregnadas de mayor afecto, seguridad y comprensión. Estos sentimientos van a motivar que, en el salón de clase, reine un ambiente que, además de ser apto para el aprendizaje, sea, para sí mismo y los estudiantes, un lugar de sana convivencia (Atravia, 2005).

Dicho esto es que el docente debe procurar generar una relación de confianza con sus estudiantes en pos de mantener la motivación en el proceso de aprendizaje, junto con ello debe trabajar y emplear sus habilidades comunicacionales, las cuales son el pilar para que los estudiantes comprendan, entiendan e integren el aprendizaje.

Es por ello que para apoyar o activar las competencias comunicativas de los docentes es que diversas instituciones de educación superior, particularmente las técnico profesional, han implementado programas de acompañamiento que permitan guiar y apoyar habilidades descendidas de los docentes que poseen bajo o nulo conocimiento pedagógico.

Estos planes, se basan en un proceso de evaluación diverso acompañado por un instrumento que permite validar las competencias allí declaradas. Lo importante, es que

estos programas se enmarcan dentro de un proceso institucional macro que busca como fin último la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y docentes. Para ello, invita a los actores participantes a reflexionar sobre sus conocimientos y habilidades en vista de buscar opciones de mejora.

De acuerdo a lo mencionado, en el portal de educación EducarChile (2012) se propone una definición del Acompañamiento Docente, donde se establece como “la acción de trabajo compartido entre el profesor de aula u otro profesional...y que en equipo, diagnostican prácticas docentes, toman decisiones, realizan clases, se autoevalúan, etc”.

Un punto importante dentro de este proceso evaluativo, son las pautas de evaluación utilizadas ya que si estas poseen deficiencias desde su diseño podrían persistir a lo largo del tiempo y durante su implementación, generando datos poco confiables respecto a las competencias de los docentes. Es por ello, que se hace necesario la construcción de instrumentos validados y objetivos que permitan una autoevaluación y una heteroevaluación neutral acorde a la efectiva práctica docente y evitando sesgos del evaluador en dicho proceso.

En función a lo anterior, es que se puede concluir que la incorporación de un proceso evaluativo para los docentes es vital dentro de las Instituciones de Educación Superior Técnico-Profesional, no solo realizada por un observador sino que también considerando la visión de cómo él o ella cree que está ejerciendo su papel docente en concordancia a las habilidades comunicacionales. Ya que a través de este proceso se pueden generar las mejoras y modificaciones de las habilidades docentes que impacten directamente en el aprendizaje del estudiante, fortaleciendo y activando estas dimensiones relegadas por los docentes, que priorizan los conocimientos técnicos por sobre las habilidades comunicacionales, como elementos fundamentales del proceso de comunicación que se da dentro de la sala de clases.

## 5.4 Limitaciones

Esta investigación se encontró con un gran obstáculo, que incluso se levanta después de todo el análisis realizado y que tiene relación directamente con el instrumento institucional utilizado. Con esto nos referimos a la escala de valoración aplicadas en el proceso de autoevaluación y observación de clases.

Ambas pautas, con dimensiones, sub dimensiones y niveles de logro idéntico, pero aplicados por diferentes actores, presentan desde su diseño y confección algunas barreras, nos referimos a la descripción de las sub dimensiones y a los solo tres niveles de logro existente (completamente logrado, medianamente logrado y no logrado).

Si hablamos de las descripciones de las sub dimensiones, podemos detectar que en ellas se encuentran elementos faltantes que no permiten la comprensión en su totalidad del criterio, por ejemplo, en la sub dimensión de Corporalidad, se evalúa el “contacto visual del docente hacia sus estudiantes de manera individual y colectiva”, pero no especifica un detalle claro en cada nivel de logro que permita al asesor o al docente, a través de cosas observables, ubicarse o definir un nivel de logro de acuerdo a las habilidades realmente realizadas y no por medio de supuestos que se consideran realizados. También, nos pudimos encontrar con sub dimensiones en las cuales su descripción no es acorde al concepto utilizado. Por ejemplo, Proxemia se describe como “desplazamiento en la sala logrando capturar la atención de los estudiantes”, pero para el autor Edward Hall (1970) que se adjudica el concepto como tal, ha de definirlo como aquel espacio medible entre las personas mientras interactúan entre ellas, es decir, el autor habla de la distancia entre individuos.

Vemos, por lo tanto, una gran carencia respecto a lo que se quería medir y cómo finalmente fue declarado en la pauta, lo cual, de acuerdo a lo que acabamos de ver, no es específico y en algunos casos carece de coherencia con el concepto original.

Por otro lado, respecto a los niveles de logro podemos decir que al solo existir 3 categorías (CL, ML, NL) la evaluación se ve sesgada, ya que la movilidad entre uno y otro criterio no está delimitada, al no establecer específicamente elementos observables de cada una de ellas. Esto lleva a que el asesor incorporé sus conocimientos en su

evaluación, lo que podría estar en un enfoque distinto de otro asesor que realiza la misma tarea, convirtiendo una evaluación concreta a una subjetiva. Además, hay que considerar que al ser categorías impares por lo general el evaluador al tener alguna duda respecto a si posee o no completamente una habilidad se dirige a tomar la decisión central, lo cual adultera el resultado final, no respondiendo necesariamente a la realidad.

## 5.5 Proyecciones

Se propone para un estudio futuro aumentar la muestra, pasando de 177 docentes al total de docentes que hayan participado en el programa de acompañamiento docente, con esto podemos contar con un rango más amplio de datos para analizar y ver si efectivamente en otras sedes ocurre lo mismo que en la sede de Antonio Varas o de lo contrario servirá para estar pendiente ante las mejoras que pueda necesitar el proceso a nivel institucional.

A su vez, se sugiere mejorar el instrumento evaluativo, tanto en sus sub dimensiones como en sus niveles de logro, ampliando de tres a más de cuatro niveles y, también, cambiar instrumento evaluativo desde una pauta de evaluación a una rúbrica, ya que este es el instrumento que por defecto nos permite ver lo que estamos evaluando y permite a quien es evaluado tener mayor conciencia de los resultados obtenidos.

Sería interesante realizar estas mismas correlaciones en un proceso más extenso, que involucre autoevaluación, primera observación, plan de acción, segunda observación, y autoevaluación. Con esto logramos visualizar las habilidades de entrada y como estas se modifican en función del plan de acción, permitiendo o no mejorar los indicadores al cierre del proceso.

Finalmente, podría integrarse a la dimensión de Habilidades Comunicacionales, otras como: Preparación de la enseñanzas, clima en el aula, preparación para la enseñanza, ejecución de la clase, entre otras. Esto nos permitirá tener una visión global de las habilidades docentes que impactan directamente en el aprendizaje de los estudiantes y como estas se modifican en función de un plan de acción.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, C., Gallego, J., y Honey, P. (1997). Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnósticos y mejora. Bilbao: Mensajero. Citado en Lozano, Rojas & Zárate. *La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario*. Revista de Estilos de Aprendizaje, Vol.9, No.17. Abril 2016.
- Ángel Marcuello. (s.f.). Obtenido de Psicología Online: [http://www.psicologia-online.com/monografias/5/comunicacion\\_eficaz.shtml](http://www.psicologia-online.com/monografias/5/comunicacion_eficaz.shtml)
- Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: Una revisión actualizada. Scielo, 10-15.
- Arbesú, M.I (2004). Evaluación de la docencia universitaria: Una propuesta alternativa que considera la participación de los profesores. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. IX, núm. 23, octubre-diciembre, 2004, pp. 863-890. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Distrito Federal, México.
- Argudín, Y. (2001). Educación basada en competencias. *Revista de Educación Nueva época*.
- Atravia, J. (2005). Interacciones personales entre docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, julio-diciembre, 1-19.
- Ávila, P. (2009). La importancia de la retroalimentación en los procesos de evaluación. Una revisión del estado del arte. Universidad del Valle de México. México, Querétaro.
- Bandres, E. (2011). *Formación Docente: la clave para lograr un verdadero cambio educativo*. Boletín UNESCO-IELSAC informa de Educación Superior. No. 217.
- Barba, F. (2003). *Diagnóstico de Comunicación Interna, para la Universidad de las Américas-Puebla, elaborada para profesores de tiempo completo*. Cholula,

Puebla: Departamento de Administración de Empresas. Escuela de Negocios, Universidad de las Américas Puebla.

Beltrán, M., & Serrano, E. (2008). La docencia universitaria y su evaluación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, Especial*.

Berlo, D. (1978). *El proceso de la comunicación: Introducción a la teoría y a la práctica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Bolumburu, A. (2009). *Un estudio aborda la relación profesor-alumno desde la perspectiva de estudiantes UC*. Recuperado del sitio de Internet de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://www.uc.cl/la-universidad/noticias/505-un-estudio-aborda-la-relacion-profesor-alumno-desde-la-perspectiva-de-estudiantes-uc>

Buyss y Becks. (1986) Citado en Álvarez Varó, E. y M. Martínez L. (1997). Diccionario de Lingüística Moderna. Editorial Ariel. Barcelona. Citado por Nilsa Guardia de Viggiano (2009). Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica. Editorial Editorama. San José, Costa Rica.

Cabrera, J. (2003). Docente en el Aula. *Estudios Pedagógicos*, 7-26. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052003000100001>

Calderón, M. N. (15 de Julio de 2004). *Desarrollo del Lenguaje Oral (Parte 1)*. Obtenido de Espacio Logopédico: <https://www.espaciologopedico.com/revista/articulo/616/desarrollo-del-lenguaje-oral-parte-1.html>

Cámere, E. (2009). La relación profesor-alumno en el aula. Recuperado de: <https://entreeducadores.com/2009/08/01/la-relacion-profesor-alumno-en-el-aula/>

Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: GRAO.

Castillo, R. (s.f.). *Autorreflexión y evaluación de la práctica docente*. San Salvador.

Cepeda, M. (2005). *Desarrollo de competencias en la producción escrita de textos: Una*

*problemática en la era de ciberespacio*. Concepción.

Cisneros, A. (2004) Manual de estilos de aprendizaje: material autoinstruccional para docentes y orientadores educativos. México: SEP (Secretaría de Educación Pública). Recuperado de: <http://www.slideshare.net/peques1718c/manual-de-estilos-de-aprendizaje>.

De la Fuente, J., Asensio, E., Smalec, I., y Blanco, A. (2015). Autoevaluación y desarrollo de las habilidades comunicativas en profesores universitarios mediante e-rúbricas y grabaciones. *Revista de docencia Universitaria*, 257-276.

DuocUC. (2015). *Proyecto Educativo*. Santiago.

Dubrovsky et al. (s.f). *La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar*. Anuario N° 6 - Fac. de Cs. Humanas - UNLPam (pp. 305-308)

EducarChile. (15 de julio de 2017). *Gestión y dirección escolar de calidad*. Obtenido de [http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/textosdirectivos/formas\\_de\\_acompanamiento\\_docente.pdf](http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/textosdirectivos/formas_de_acompanamiento_docente.pdf)

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata

Garello, M.V, & Rinaudo, M.C. (2013). *Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento: Investigación de diseño con estudiantes universitarios*. *Revista electrónica de investigación educativa*, 15(2), 131-147. Recuperado en 14 de diciembre de 2017, de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412013000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412013000200009&lng=es&tlng=es).

González, V. (2007). Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6). EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Universidad de La Habana, Cuba

González, R.M. (s.f). *Diagnóstico de necesidades y estrategias de formación docente en las universidades*. Universidad Politécnica de Madrid, España

- Guba, E.G.; Lincoln, Y.S. (1985). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En: C. Denman y J.A. Haro (Comps.) Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social, 113-145. Sonora: Colegio de Sonora.
- Gutiérrez, O. (s.f.). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. En Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*. México: ANUIES. Recuperado el 25 de abril de 2009. En: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.
- Hall, E. (1979). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. México: Siglo XXI.
- Hernández, V. (2017). *Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional*. Revista Alternativas en Psicología. Universidad Oparin. México. Obtenido de: <http://www.alternativas.me/26-numero-37-febrero-julio-2017/147-las-competencias-emocionales-del-docente-y-su-desempeno-profesional>
- Hernández, M. (2014). *Metodología activa como herramienta para el aprendizaje de las operaciones básicas en matemática maya*. (Tesis de grado). Universidad Rafael Landívar, Quetzal Tenango. Recuperado de: <http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2014/05/86/Hernandez-Miguel.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5ta ed.). México D.F.: McGraw-Hill Interamericana.
- Hersey, P., & Blanchard, K. (1998). *Administración del comportamiento organizacional*. México: Prentice Hall.
- Inacap. (s.f.). *Acompañamiento docente en aula. Formación y Perfeccionamiento Docente*. Recuperado de: <http://www.inacap.cl/tportalvp/docentes/contenido-docente/docentes/acompanamiento-docente-en-aula>
- Infante, Marta, Coloma, Carmen Julia, & Himmel, Erika. (2012). Comprensión lectora, comprensión oral y decodificación en escolares de 2º y 4º básico de escuelas

municipales. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(1), 149-160.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100009>

Instituto Tecnológico de Sonora. (s.f). Obtenido de Instituto Tecnológico de Sonora:  
[http://biblioteca.itson.mx/oa/desarrollo\\_personal/oa36/autoconciencia/x2.htm](http://biblioteca.itson.mx/oa/desarrollo_personal/oa36/autoconciencia/x2.htm)

Kaplún, M. (1987). *El comunicador popular*. Buenos Aires: Humanitas.

Kolb, (1976). Citado en Rojas, L., Zárate, J., Lozano, A. (s.f). *La relación entre los estilos de aprendizaje de los estudiantes y los estilos de enseñanza del profesor en un grupo de alumnos de primer semestre del nivel universitario*. Revista de Estilos de Aprendizaje, 9,(17), 174-205.

Lozano, A. (2005). *Sobre el vocalismo y la pronunciación*. PHONICA , [SI], v. 1, Marzo 2013. ISSN 1.699-8774. Disponible en: <  
<http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5564/7352> >. Fecha acceso: 22 ENE. 2018.

Marcuello, A. (2018). *Técnicas para la comunicación eficaz*. Psicología-online. Recuperado de: <https://www.psicologia-online.com/tecnicas-para-la-comunicacion-eficaz-3124.html>

Merlano, A. (2004). *Prácticas para desarrollar la autoconciencia Pensamiento & Gestión*. 17, diciembre, 2004, pp. 134-160 Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Ministerio de Educación. (05 de 07 de 2017). *Evaluación Docente*. Obtenido de Ministerio de Educación: <http://www.cpeip.cl/evaluacion-docente/>

Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5 (0), 13-25.

Noreña, D. (2015). *La proxemia del espacio público. Caso de estudio: "Bulevar del Cable Avenida Santander"* . Manizales: UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES.

Observatorio Duoc. (10 de julio de 2017). *Duoc UC observatorio*. Obtenido de [http://observatorio.duoc.cl/la\\_uap\\_y\\_su\\_incursion\\_en\\_la\\_mentoria\\_el\\_rol\\_de\\_un\\_asesor\\_de\\_asesores](http://observatorio.duoc.cl/la_uap_y_su_incursion_en_la_mentoria_el_rol_de_un_asesor_de_asesores)

Pérez Pueyo, A. y Taberero, B. (2008). *Evaluación formativa y compartida en la docencia universitaria y el espacio europeo de Educación Superior: Cuestiones clave para su puesta en práctica*. *Revista de Educación*, 347, 435-451.

Protocolo PAD, P. A. (2017).

ProyectoEducativo Duoc. (2017). *Proyecto Educativo*.

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (23.1ª ed.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html>

Robredo, C. (1995). *La tolerancia a la frustración en relación al grado de asertividad que tienen los vendedores comisionistas electrodomésticos. Tesis inédita de Licenciatura en Psicología*. México: Universidad Femenina de México. Citado en Gaeta & Galvanovskis (2009). *Asertividad: Un análisis Teórico-Empírico*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol.14, pp 403-425. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México.

Rodríguez, D.; Valldeoriola, J. (2011). *Metodología de la investigación*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.

Rodriguez, E., & Serralde, M. (1991). *Asertividad para negociar*. México: McGraw-Hill. Citado en Gaeta & Galvanovskis (2009). *Asertividad: Un análisis Teórico-Empírico*. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, vol.14, pp 403-425. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México.

Salinas, P. (2005). *El desarrollo de habilidades comunicativas en el docente*. Victoria, México. *PsicoPediaHoy*, 7(3). Disponible en: <http://psicopediahoy.com/habilidades-comunicativas-en-el-docente>

- Sanmartí, N., Alimenti, G. (2004). *La evaluación refleja el modelo didáctico: análisis de actividades de evaluación planteadas en clases de química*. *Educación Química*, 15 (2), 120 – 128.
- Santos Guerra, M. (1993). *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Granada: Aljibe.
- Sanz, G. (2005). *Comunicación Efectiva en el Aula*. Barcelona: Graó
- Tenti Fanfani, E. (2005). *La condición docente: Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina S.A.
- UNESCO. (1996). Citado en Gutiérrez, O. (s.f). *El profesor como mediador o facilitador del aprendizaje. En Enfoques y modelos educativos centrados en el estudiante*. México: ANUIES. Recuperado el 25 de abril de 2009. En: <http://scenfer.licenfer.umich.mx/avisos/modulo2/OfeliaGtz.pdf>.
- UNESCO. (2007). *Evaluación del desempeño y carrera profesional docente. Una panorámica de América y Europa*. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile.
- Universia. (2008). *Los trastornos de voz en el aula. La voz, la herramienta de trabajo del docente*. 14 de noviembre de 2008. Recuperado de: <http://noticias.universia.es/ciencia-nntt/reportaje/2008/11/14/648527/1/trastornos-voz-aulas/voz-herramienta-trabajo-docente.html>.
- Universidad Alberto Hurtado. (2017). *Acompañamiento Docente Universidad Alberto Hurtado*. Obtenido de [http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno\\_educacion\\_31/pdf/instrumento31.pdf](http://mailing.uahurtado.cl/cuaderno_educacion_31/pdf/instrumento31.pdf)
- Vásquez, E (2006). *La autoevaluación del profesor universitario*. Caracas: Universidad Católica Andrés Bello.
- Villardón Gallego, M. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Education Siglo XXI*, 24, 57-76. Recuperado de <http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136>

Villareal, A. A. (2015). *La comunicación eficaz del profesor: Una responsabilidad social*. *Redalyc*, 34-49.

Wolters, K. (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos*. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A.

**ANEXOS**