



UNIVERSIDAD  
**Finis Terrae**

UNIVERSIDAD FINIS TERRAE

FACULTAD DE EDUCACIÓN, PSICOLOGÍA Y FAMILIA

MAGÍSTER EN NEUROCIENCIAS APLICADAS A LA EDUCACIÓN

## **LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS DE LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA SOCIAL DE AULA**

VERÓNICA SAAVEDRA VALENZUELA

GABRIEL ZELADA BÁEZ

Proyecto de Aplicación Profesional presentado a la Facultad de Educación,  
Psicología y Familia de la Universidad Finis Terrae para optar al Grado Académico  
de Magíster en Neurociencias Aplicadas a la Educación

Profesor Guía: Claudia Donoso Rioseco

Asesor Metodológico: Fabián Derby Allendes

Santiago, Chile

2018

©2018, SAAVEDRA Y ZELADA

Las habilidades pragmáticas de los docentes y su relación con el clima social de aula.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

## **AGRADECIMIENTOS**

A la Rectora del Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, señora Virginia Rojas, por permitirnos realizar la investigación en su establecimiento; y a la Directora de Convivencia Escolar, señora Vivian Fuenzalida, por facilitarnos las condiciones para el desarrollo de nuestro trabajo.

A los docentes que formaron parte de este estudio, por confiar en nuestra propuesta y por su generosa disposición a participar a pesar de todo su quehacer.

A Amparo Pérez Carbonell, Genoveva Ramos Santana y Emelina López González, quienes generosamente nos autorizaron a utilizar la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula, por ellas creada y aplicada.

Los investigadores

A mi compañero de investigación, por su amistad y ayuda empática, y porque con él he aprendido más de fonoaudiología y de la vida.

A mis padres, porque tras cada desafío que emprendo está su apoyo incondicional, su amor y su contención. Gracias por su sacrificio, sus cuidados y por estar tan disponibles siempre.

A mis hijos, Efraín, Gabriel y Simón, por su cariño y paciencia; y por ser quienes me desafían cada día a ser mejor madre y persona.

Verónica Saavedra Valenzuela.

A mi esposa María Teresa que me impulsó a tomar este magíster y me ha prestado su apoyo incondicional hasta el final.

A mis padres que son la raíz donde se fundan todos mis proyectos.

Gabriel Zelada Báez

*“Cuando en nuestras clases nos centramos abiertamente en crear un estado positivo para el aprendizaje, empezamos a establecer en los cerebros de los alumnos, unas asociaciones entre el aprendizaje y el placer que les va a durar toda la vida”.*

Ian Gilbert

# INDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	8
1.1. <b>CONTEXTO Y PROBLEMA</b> .....	9
1.2. <b>OBJETIVOS</b> .....	13
1.3. <b>ESTADO DE LA CUESTIÓN</b> .....	16
1.4. <b>JUSTIFICACIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN</b> .....	17
1.5. <b>VIABILIDAD</b> .....	18
1.6. <b>CONTEXTUALIZACIÓN</b> .....	18
1.7. <b>CONTACTO</b> .....	19
1.8. <b>SELECCIÓN DE LA MUESTRA</b> .....	20
1.9. <b>RECOLECCIÓN DE DATOS</b> .....	20
1.10. <b>DIAGNÓSTICO</b> .....	21
1.11. <b>APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b> ....	21
1.12. <b>EVALUACIÓN POST APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA</b> .....	22
1.13. <b>ETAPA DE ANÁLISIS</b> .....	22
2.1. <b>INTRODUCCIÓN</b> .....	24
2.2. <b>COMUNICACIÓN, PRAGMÁTICA Y HABILIDADES PRAGMÁTICAS</b> .....	24
2.2.1. <b>La Comunicación</b> .....	24
2.2.2. <b>La Pragmática</b> .....	25
2.2.3. <b>Las Habilidades Pragmáticas</b> .....	30
2.2.4. <b>EL ROL Y LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE COMO COMUNICADOR EN LA SALA DE CLASES</b> .....	53
2.2.5. <b>COMUNICACIÓN, PRAGMÁTICA Y NEUROCIENCIAS</b> .....	55
2.3. <b>CLIMA SOCIAL DE AULA</b> .....	60
2.3.1. <b>La importancia del clima de aula</b> .....	60
2.3.2. <b>Antecedentes históricos</b> .....	63
2.3.3. <b>Clima Escolar</b> .....	64
2.3.4. <b>Clima de Aula</b> .....	65
2.3.5. <b>Clima Social de Aula</b> .....	66
2.3.6. <b>Dimensiones del Clima Social de Aula</b> .....	74
2.3.7. <b>Evolución del enfoque de estudio del clima social de aula</b> .....	76

2.3.8.	Rol del docente en la construcción del clima social de aula .....	77
2.3.9.	Importancia de mejorar el clima social de aula en el contexto escolar .....	81
<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>		<b>86</b>
3.1.	Tipo y diseño de la investigación:.....	86
3.2.	Población / muestra.....	88
3.3.	Variables.....	89
3.3.1.	Variable 1: Habilidades pragmáticas.....	89
3.3.2.	Variable 2: Clima Social de Aula.....	92
3.4.	Operacionalización.....	94
3.4.1.	Variable Habilidades Pragmáticas del docente.....	94
3.4.2.	Variable Clima Social de Aula .....	98
3.5.	Instrumentos de recolección de información .....	99
3.6.	Recopilación de la información y análisis de datos (técnicas de procesamiento o análisis) .....	103
3.7.	Aspectos éticos.....	104
3.8.	Desarrollo de la investigación.....	104
<b>CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN.....</b>		<b>106</b>
4.1.	Plan de Intervención .....	106
4.2.	Equipo docente .....	113
4.3.	Recursos .....	113
4.3.1.	Humanos.....	113
4.3.2.	Materiales.....	113
4.4.	<b>CRONOGRAMA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN.....</b>	<b>113</b>
PRESENTACIÓN .....		115
5.1.	<b>RESULTADOS GENERALES.....</b>	<b>115</b>
5.2.	<b>ANÁLISIS POR DIMENSIÓN.....</b>	<b>118</b>
5.2.1.	<b>HABILIDADES PRAGMÁTICAS DE LOS DOCENTES.....</b>	<b>118</b>
5.2.2.	<b>CLIMA SOCIAL DE AULA .....</b>	<b>125</b>
5.3.	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR DOCENTE .....</b>	<b>133</b>
5.3.1.	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR DOCENTE SEGÚN SUS HABILIDADES PRAGMÁTICAS.....</b>	<b>133</b>
5.3.2.	<b>ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR DOCENTE SEGÚN EL CLIMA SOCIAL DE AULA .....</b>	<b>150</b>
5.4.	<b>SÍNTESIS DEL CAPÍTULO .....</b>	<b>155</b>

<b>6.1. CONCLUSIONES</b> .....	157
6.1.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN .....	157
6.1.2. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS .....	158
<b>6.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	161
6.2.1. Limitaciones del sistema educativo para la investigación .....	161
6.2.2. Clima Social de Aula y tiempo .....	162
6.2.3. Respuestas subjetivas de los estudiantes .....	162
6.2.4. Fuentes de información.....	162
6.2.5. La muestra .....	163
<b>6.3. PROYECCIONES</b> .....	164
6.3.1. Definición .....	164
6.3.2. Instrumento de evaluación .....	164
6.3.3. Programa de intervención.....	165
6.3.4. Proyecciones y futuros estudios.....	165
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	166
<b>ANEXOS</b> .....	174
ANEXO N° 1 .....	175
ANEXO N° 2 .....	178
<b>ANEXO N° 3</b> .....	179
<b>ANEXO N° 4</b> .....	186
ANEXO N° 5 .....	187
ANEXO N° 6 .....	189

## **INTRODUCCIÓN**

El presente proyecto de aplicación profesional busca establecer una relación causal entre las habilidades pragmáticas del docente de educación media dentro de su sala de clases y la percepción de sus estudiantes del clima social de aula creado por este profesor.

Se iniciará con la presentación del contexto y problema a partir de los cuales nacen las preguntas de investigación y los objetivos. Seguidamente, en el marco teórico, se expondrán las investigaciones y publicaciones encontradas respecto de las dos variables en cuestión, de sus dimensiones, y de otros aspectos relacionados con el tema. Un tercer capítulo describirá la metodología de investigación, sus procedimientos e instrumentos de evaluación y la propuesta de intervención. Luego se analizarán los resultados, por variable, por dimensión y por fuente de información. Después se detallarán las conclusiones, a partir de los objetivos y preguntas de investigación, y se presentarán algunas proyecciones y temas de discusión que nacen al concluir esta investigación. Finalmente, se dará término a este documento con la bibliografía y los anexos.

# CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN

## 1.1. CONTEXTO Y PROBLEMA

En la década de los '80, comenzó todo un movimiento destinado a mejorar la educación en América Latina, tanto en gestión y financiamiento como en los procesos y resultados educativos.

En nuestro país, las reformas vinieron con la Ley General de Educación<sup>1</sup> que consagra a la calidad y equidad como principios orientadores de la educación; y la Ley de Calidad y Equidad de la Educación<sup>2</sup>, que establece mayores exigencias para la evaluación docente y para la labor directiva. Finalmente, la Ley de Aseguramiento de la Calidad de la Educación<sup>3</sup> crea la Agencia de Calidad y la Superintendencia de Educación. Ambas instituciones constituyen un cambio estructural fundamental para nuestro sistema educativo.

Pero, al hablar de mejorar la educación, son muchos los factores que se pueden tomar en cuenta, aunque la mayoría se enfocan en las estrategias pedagógicas a utilizar para la transmisión de conocimientos, y en los contenidos que los estudiantes deberían manejar. El hecho educativo es, sin embargo, esencialmente un acto comunicativo. Por esto, hoy es impensable hablar de comunicación y de educación como conceptos diferentes. Los procesos de comunicación son componentes pedagógicos del aprendizaje. En los años '70, Paulo Freire puso sobre la mesa el tema del diálogo en la sala de clases, y la UNESCO lo validó en 1979.

Un documento de la Universidad Pedagógica Nacional (México, 2002) señala que los docentes son mediadores pedagógicos, es decir, instrumentos que unen al estudiante con sus aprendizajes y que son, “esencialmente,

---

<sup>1</sup> <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

<sup>2</sup> <https://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20501>

<sup>3</sup> <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

comunicadores, y no informadores o transmisores de un saber científico y socialmente establecido”.

Otros autores al referirse al tema de la comunicación profesor estudiante destacan la importancia de las conductas no verbales de cercanía o inmediatez, que “incluyen: expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, no usar el pódium para exponer, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los alumnos y utilizar vocalizaciones adecuadas” (Thomas y otros, 1994 citados en García, 2009).

En nuestro país, las investigaciones que se han realizado acerca de los factores que aumentan la efectividad de la escuela, revelan que “la comunicación entre profesor-alumno, como eje del clima de aula, genera las condiciones para conducir un proceso efectivo de enseñanza aprendizaje en la clase” (Bárbara Reyes y Remigio Muñoz, 2013).

Los últimos estudios plantean que “la vida social escolar (en el establecimiento y en el aula) es la variable educativa que mayor peso tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Un clima amigable entre compañeros, donde los docentes tratan con respeto a sus alumnos y resuelven sus dudas, se asocia a mayores logros de aprendizaje” (UNESCO-OREALC, 2010:5).

Es así que podemos visualizar un triángulo sinérgico que nos da la clave para entender y resolver muchos de los problemas que encontramos en el ámbito de la educación, y en el que interactúan:

- La comunicación al interior de la sala de clases (entre el profesor y sus alumnos y entre los mismos jóvenes o niños).
- El clima social de aula compuesto por las relaciones que se dan entre el docente y sus estudiantes, y entre estos últimos.
- El proceso de enseñanza aprendizaje.

Sabemos que en una sala de clases se junta un grupo humano para compartir conocimientos y desarrollar habilidades. Y esto se hace en un contexto comunicativo; un flujo de información transcurre, bidireccionalmente, entre un docente y un grupo de estudiantes.

Esta comunicación se realiza principalmente a través de un código: el lenguaje oral, que se complementa con otra serie de instrumentos escritos y audiovisuales. Sin embargo, hay otra serie de herramientas y reglas menos conocidas y, a veces, implícitas. Los seres humanos nos expresamos con nuestro cuerpo, con la mirada, con variaciones vocales de tono y volumen. Pero la comunicación también se estimula cuando dejamos que el otro se exprese, cuando le damos los espacios y lo motivamos para que nos entregue su información. Estos y otros elementos observables en cualquier interacción comunicativa conforman las habilidades pragmáticas, aspecto relevante del lenguaje y que abordaremos en nuestra investigación.

Entendemos por habilidades pragmáticas las destrezas comunicativas que usa el emisor y que le permiten reconocer los intereses y emociones del receptor, y las adaptaciones que puede hacer en el contenido y forma del mensaje, con el propósito de lograr que se produzca un efecto en el interlocutor. Asimismo, son destrezas comunicativas que usa el receptor para reconocer el propósito y emociones del emisor, la valoración que éste tiene del receptor y las habilidades comunicativas que muestra el hablante. Es así que podemos distinguir distintos tipos de emisor y de receptor, dados por las destrezas comunicativas que manejan y que, en ambos casos, implican saber leer al otro.

Se sabe que el neocórtex es el encargado de procesar el código lingüístico (lenguaje oral o escrito), pero que es el sistema límbico el que reconoce toda la información emocional que subliminalmente nos entrega el emisor; y por otro lado, es el cerebro reptiliano el que lee la información no verbal (lenguaje gestual y corporal) para saber cuándo estamos en peligro. Esta información es relevante puesto que nuestros cerebros más primitivos son capaces de bloquear la información que llega a la corteza (Lucía Sutil et al, 2013).

Esta realidad es, muchas veces, desconocida y subutilizada, lo que entorpece la comunicación o, en el mejor de los casos, la hace poco eficiente. Este escenario pone de manifiesto, la falta de valoración, por ejemplo, de aquellos aspectos no verbales (movimientos corporales que acompañan al lenguaje verbal) y paraverbales (aquellos que tienen que ver con la oralidad, pero que no corresponden al código lingüístico; por ejemplo, la prosodia) que se asocian a la comunicación oral, en la que el profesor suele poner mayor énfasis al momento de enseñar en la sala de clases.

Sin duda, el docente es el líder en el aula y, por lo tanto, el responsable de hacer que, en su interior, la comunicación sea fluida y provechosa. Por esto, que conozcan, manejen y utilicen las reglas y variables de la comunicación, además de las variables de interés, satisfacción y relación social (lo que para Pérez Carbonell, Ramos Santana y López González (2009) son las principales variables que constituyen el “clima social de aula”), es importante porque, con frecuencia, los problemas educativos que se advierten al interior de la sala de clases se relacionan con factores que no tienen que ver con la instrucción.

Entonces, cabe preguntarse si las habilidades pragmáticas, como estrategias de uso del lenguaje, realmente inciden en el clima social de aula. Porque, de ser así, las habilidades comunicativas del docente, como quien preside y guía la actividad en la sala de clases, deberían ser, en este aspecto, las más relevantes.

En este mismo sentido, nos preguntamos:

¿Qué tan conscientes están los(las) profesores(as) de sus habilidades pragmáticas y de la importancia de éstas en su labor docente?

¿Cuál es la congruencia existente entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y lo que opinan sus estudiantes al respecto?

¿Qué tan conscientes están los(las) profesores(as) del clima social que se genera al interior de su sala de clases y de la relación entre éste y sus habilidades pragmáticas?

Y, finalmente,

¿Cómo influye la potenciación de las habilidades pragmáticas en profesores de enseñanza media, a través de un programa de intervención, en la mejora del clima social al interior del aula?

## 1.2. OBJETIVOS

- **Objetivo General 1:** Analizar las habilidades pragmáticas de cuatro profesores(as) de 2° y 3° año de Enseñanza Media del Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, durante el desarrollo de sus clases.
  
- **Objetivos Específicos:**
  - ✓ Identificar las diversas habilidades pragmáticas de los(las) profesores(as) durante el desarrollo de sus clases según la opinión de los observadores expertos.
  - ✓ Identificar las diversas habilidades pragmáticas de los(las) profesores(as) durante el desarrollo de sus clases según la opinión de sus estudiantes.
  - ✓ Identificar las diversas habilidades pragmáticas de los(las) profesores(as) durante el desarrollo de sus clases según su propia percepción (autoevaluación).

- ✓ Establecer la congruencia existente entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y lo observado por los investigadores.
  - ✓ Establecer la congruencia existente entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y la opinión de sus estudiantes.
  - ✓ Establecer la congruencia existente entre lo observado por los investigadores respecto de las habilidades pragmáticas de los(las) profesores(as) durante la clase y la opinión de sus estudiantes.
- **Objetivo General 2:** Analizar las percepciones de los estudiantes de 2° y 3° año de Enseñanza Media del Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, respecto del clima social de aula que genera el (la) profesor(a) durante el desarrollo de sus clases.
  - **Objetivos Específicos:**
    - ✓ Identificar las percepciones de los estudiantes de 2° y 3° año de Enseñanza Media, respecto del clima social de aula que genera el (la) profesor(a) durante el desarrollo de sus clases.
    - ✓ Analizar las percepciones de los estudiantes de 2° y 3° año de Enseñanza Media, respecto del clima social de aula que genera el (la) profesor(a) durante el desarrollo de sus clases, según sus distintas dimensiones.
    - ✓ Analizar las percepciones de los estudiantes de 2° y 3° año de Enseñanza Media, respecto del clima social de aula que genera cada uno de los(las) profesores(as) durante el desarrollo de sus clases.

- **Objetivo General 3:** Diseñar y aplicar una propuesta de intervención que potencie las habilidades pragmáticas del profesor(a) con el fin de favorecer el clima social de aula.
  
- **Objetivos Específicos**
  - ✓ Realizar un taller para profesores(as) con el propósito de que enriquezcan sus habilidades pragmáticas y, por consecuencia, sus destrezas comunicacionales en la sala de clases.
  - ✓ Describir los cambios en las habilidades pragmáticas del(la) profesor(a) en la sala de clases, producidos por el taller, según la opinión de los observadores expertos.
  - ✓ Describir los cambios en las habilidades pragmáticas del(la) profesor(a) en la sala de clases, producidos por el taller, según la opinión de sus estudiantes.
  - ✓ Describir los cambios en las habilidades pragmáticas del(la) profesor(a) en la sala de clases, producidos por el taller, según su propia percepción (autoevaluación).
  - ✓ Establecer la congruencia existente entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y lo observado por los investigadores, después del taller.
  - ✓ Establecer la congruencia existente entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y la opinión de sus estudiantes, después del taller.
  - ✓ Establecer la congruencia existente entre lo observado por los investigadores respecto de las habilidades pragmáticas de los(las)

profesores(as) durante la clase y la opinión de sus estudiantes, después del taller.

- ✓ Describir los cambios producidos en la percepción del clima social de aula generado por cada profesor durante sus clases, después de la realización del taller.
- ✓ Correlacionar los cambios en las habilidades pragmáticas del docente con el clima social de aula en sus clases en Enseñanza Media.

### **1.3. ESTADO DE LA CUESTIÓN**

Se han realizado diversas investigaciones, en Chile y el resto del mundo, explorando el clima de aula, los factores que inciden en su formación y composición, y su relación con los aprendizajes (Ana María Aron, Neva Milicic, Iván Armijo, 2012; Ernesto Treviño, Katherine Place, René Gempp, 2013; Verónica López, 2014). Autores como Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski (2004, citado por Bárbara Reyes y Remigio Muñoz, 2013) consideran la comunicación que se desarrolla entre profesores y alumnos como un factor determinante en la creación del clima social de aula. Sin embargo, no se han encontrado trabajos que establezcan una correlación entre estos dos factores. De esta manera, quedan sin respuesta interrogantes tales como ¿Inciden las habilidades comunicativas del docente en el clima de aula?, ¿Inciden las habilidades comunicativas del docente en las destrezas de sus estudiantes para relacionarse con sus compañeros o con otros profesores? Y, finalmente, ¿Inciden las habilidades pragmáticas del docente en los aprendizajes de los alumnos?

## **1.4. JUSTIFICACIÓN DE NUESTRA INVESTIGACIÓN**

Los cambios sociales en un mundo cada vez más fluctuante, sin duda alguna han llegado también al aula. Las actuales generaciones de estudiantes han cambiado, y por ende se requiere de modificaciones en las estrategias pedagógicas y, especialmente, en las formas de comunicación con ellos.

En este marco, la enseñanza media es un espacio de convivencia complicado en nuestra realidad educativa debido a que es una etapa crítica en la vida de los estudiantes. En ella, existe una transición entre el mundo escolar y el mundo de la educación superior o el mundo laboral y, por otra parte, coincide con el período de transformación bio-psico-social más importante del ser humano. De aquí surge la relevancia de gestionar un clima social de aula propicio para el aprendizaje de estudiantes que se mueven en esta realidad.

Esta investigación pretende determinar si el fortalecer las habilidades pragmáticas en un docente de enseñanza media en el contexto de la sala de clases, favorece un mejor clima social de aula.

Se considera que, si el profesor maneja más herramientas comunicativas, se favorecerá el clima social de aula, y esto optimizará los procesos de aprendizaje, de tal manera que la clase cumpla el objetivo de dotar al estudiante de destrezas y herramientas para enfrentar la vida adulta, tanto en términos académicos como emocionales y sociales.

Se cree que esta investigación puede ser un aporte en tanto que, contribuiría a crear un instrumento de evaluación de las habilidades pragmáticas del docente en el contexto de sala de clases, para así trabajar en el fortalecimiento de dichas destrezas.

Por otro lado, al mejorar las habilidades pragmáticas del docente en la sala de clases, esperamos contribuir a mejorar la comunicación docente-estudiante para impactar en el clima social de aula e indirectamente en el rendimiento académico.

Finalmente, se piensa que al mejorar las habilidades pragmáticas del docente mejorarán las habilidades pragmáticas de los estudiantes, puesto que el profesor cumple un rol de guía y modelo para aquellos a quienes acompaña en el proceso educativo.

## **1.5. VIABILIDAD**

El presente proyecto de aplicación profesional consta de 3 etapas, las cuales tendrán lugar en un período de 7 meses, entre los meses de abril y noviembre de 2017. Este proyecto no necesita de una gran cantidad de recursos; el material a utilizar en su mayoría es fungible y no implica un costo adicional para el establecimiento educacional donde será llevado a cabo.

## **1.6. CONTEXTUALIZACIÓN**

El proyecto de investigación se realizará en un colegio católico de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, perteneciente a la Fundación Sociedad de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino. Dentro de su proyecto educativo podrían señalarse los siguientes aspectos relevantes:

- Colegio particular subvencionado –gratis- ubicado en la Comuna de Pedro Aguirre Cerda (Santiago de Chile).
- Cuenta con dos mil cien alumnos, distribuidos en 50 cursos: 4 Pre kínder; 4 kínder; 30 cursos de Educación Básica y 12 en Educación Media. Los Terceros y Cuartos Medios pertenecen a la modalidad Técnico Profesional, en la especialidad de Administración.
- El establecimiento es particular subvencionado. El 95% de sus estudiantes proviene de las comunas Pedro Aguirre Cerda y Lo Espejo. El 5% restante de otras comunas aledañas de la Región Metropolitana.

- Misión: Educar evangelizando, con el Carisma de La Consolación, a todos/as nuestros/as estudiantes, a través de una formación integral de excelencia que les permita ser personas comprometidas en la construcción de una sociedad más humana, con las competencias que el mundo de hoy requiere.
- Visión: Posicionarse como una oportunidad educativa de excelencia probada por estándares internos y externos; en continua mejora que garantice el desarrollo integral de sus estudiantes.
- Valores: Respeto, responsabilidad, perseverancia, solidaridad, sociabilidad, creatividad.

El centro educativo está inserto en la población “José María Caro”, la cual muestra un entorno de exclusión social y marginalidad, y presenta un alto índice delictual. Socialmente presenta problemáticas tales como: hacinamiento, bajos niveles educacionales, cesantía, micro-tráfico de drogas, violencia social, pobreza, embarazo adolescente, entre otros más.

En este contexto, el Proyecto de Aplicación Profesional se llevará a cabo en dos cursos de Educación Media del colegio (2° y 3° medio); cada uno de éstos cuenta con 35 estudiantes en sala, un profesor jefe y un equipo de profesores por asignatura.

## **1.7. CONTACTO**

En diciembre de 2016, se generó contacto con el establecimiento educacional “Frings College, perteneciente a la Sociedad Educacional Homel Limitada, particularmente con el director académico de éste, quien derivó a los investigadores a la coordinadora de educación media y al director del establecimiento. Se hizo una sesión expositiva, donde se informó de manera general los objetivos de la investigación, las etapas y modalidad de esta misma.

Posterior a ello, se inició el proceso investigativo propiamente tal. Sin embargo, éste se vio truncado cuando, terminada la etapa de evaluación inicial, el colegio se

negó a facilitar a los profesores para las 8 horas que duraba la propuesta de intervención pedagógica.

Entonces se inició el contacto con el Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, perteneciente a la Fundación Sociedad de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino, donde finalmente se llevó a cabo la investigación.

### **1.8. SELECCIÓN DE LA MUESTRA**

La muestra estuvo formada por cuatro docentes voluntarios de enseñanza media:

	Sexo	Especialidad	Curso
Docente 1	Masculino	Matemáticas	2°
Docente 2	Femenino	Lenguaje y Comunicación	2°
Docente 3	Femenino	Matemáticas	3°
Docente 4	Femenino	Lenguaje y Comunicación	3°

### **1.9. RECOLECCIÓN DE DATOS**

Se recopiló la información a través de:

- La observación de clases con una Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas de los Docentes (en tres ocasiones para cada profesor) y una posterior entrevista a cada docente.
- La aplicación de la misma pauta a los alumnos de cada curso, respecto de cada profesor de la muestra. Los estudiantes de 2° respondieron respecto de los docentes 1 y 2, respectivamente; en tanto que los de 3° respondieron respecto de los docentes 3 y 4.
- La aplicación de la misma pauta a los propios docentes (autoevaluación).

- La aplicación de una Pauta para la Valoración del Clima Social de Aula,<sup>4</sup> a los alumnos de cada curso, respecto de los profesores de la muestra. Nuevamente, los estudiantes de 2º respondieron respecto de los docentes 1 y 2, respectivamente; en tanto que los de 3º respondieron respecto de los docentes 3 y 4.

### **1.10. DIAGNÓSTICO**

Se hizo un diagnóstico con la aplicación en sala, por parte de los investigadores, de la *Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas*, durante la clase de los cuatro docentes, en tres oportunidades a cada uno y siempre con el mismo curso. También se aplicó esta misma pauta a los alumnos de cada curso evaluando a los profesores de la muestra de su curso. Además, se les pidió que respondieran la *Pauta para la Valoración del Clima Social de Aula* apreciando el clima creado por cada profesor de la muestra que daba clases en su curso. Además, se le pidió a cada docente que hiciera una autoevaluación de sus habilidades pragmáticas respondiendo la primera pauta.

Todos estos datos fueron cuantificados para poder compararlos con la evaluación que se haría en los mismos términos, después de la realización de la intervención pedagógica.

### **1.11. APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

La propuesta de intervención tuvo sus fundamentos en la variable de habilidades pragmáticas y se centró en el tópico de la comunicación más las ocho dimensiones que observa la pauta. Éstas son:

---

<sup>4</sup> Pauta diseñada y aplicada por Amparo Pérez Carbonell, Genoveva Ramos Santana y Emelina López González.

- Intención comunicativa
- Aspectos no verbales
- Aspectos paraverbales
- Manejo de turnos
- Formulación de peticiones
- Manejo de temas
- Manejo de quiebres en la comunicación
- Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor.

## **1.12. EVALUACIÓN POST APLICACIÓN DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA**

En esta etapa se replicaron los procedimientos realizados en el comienzo para poder compararlos en la fase de análisis.

## **1.13. ETAPA DE ANÁLISIS**

Se recogieron los resultados de las evaluaciones pre y pos-intervención y se calculó un promedio general y por dimensión, el que fue convertido en notas con el procedimiento que se detalla a continuación. Cada ítem podía ser calificado con cuatro indicadores, a los que se le dio la valoración de 3 a 0 de la siguiente manera:

- Siempre = 3
- Casi siempre = 2
- Casi nunca = 1
- Nunca = 0

Si cada uno de esos valores se multiplica por 2 y se le suma 1, la escala queda así:

<b>ESCALA DE VALORACIÓN</b>	<b>PUNTAJE BRUTO</b>	<b>NOTA</b>
<b>Siempre</b>	3	7
<b>Casi siempre</b>	2	5
<b>Casi nunca</b>	1	3
<b>Nunca</b>	0	1

Con esta valoración se pudo sacar promedios de notas con los que se realizaron análisis numéricos de cada parte de la evaluación.

## **CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. INTRODUCCIÓN**

La presente investigación trata de establecer si hay una relación entre las habilidades pragmáticas de los docentes y la percepción del clima social de aula por parte de los alumnos. Por esto se comenzará por describir el proceso comunicativo; qué es la pragmática; las habilidades pragmáticas con sus diversas dimensiones, la importancia que todo esto tiene para el rol del docente, y una aproximación al sustento neurológico de todas estas destrezas. Después se describirá la otra variable, el clima social de aula, con sus variados aspectos y el alcance que tiene el actuar del docente en la construcción del clima de aula.

### **2.2. COMUNICACIÓN, PRAGMÁTICA Y HABILIDADES PRAGMÁTICAS**

#### **2.2.1. La Comunicación**

Según la Real Academia Española de la Lengua, el término *comunicación* (del lat. *communicatio*, -ōnis), en su tercera acepción, es la “transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”<sup>5</sup>.

Según Hofstadt (2015), “todos nos comunicamos. De una manera o de otra, de forma correcta o incorrecta, voluntaria o involuntariamente, siempre nos comunicamos. Incluso cuando no queremos comunicar, nos comunicamos”. “La comunicación constituye, pues, una característica y una necesidad de las personas y de las sociedades, por primitivas que sean (incluso no racionales), con el objetivo de poder intercambiarse informaciones y relacionarse entre sí” (Hofstadt, 2015).

---

<sup>5</sup> Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (<http://dle.rae.es/?id=A58xn3c>)

“Desde un punto de vista más técnico o comercial, podríamos definir la comunicación, o mejor dicho, el acto de comunicar, como un proceso más o menos complejo en el que dos o más personas se relacionan y, a través de un intercambio de mensajes con códigos similares, tratan de comprenderse e influirse de forma que sus objetivos sean aceptados en la forma prevista, utilizando un canal que actúa de soporte en la transmisión de la información.” (Hofstadt, 2015).

“La comunicación interpersonal se podría definir como el proceso de comunicación entre individuos, que tratan de transmitir estímulos a través de símbolos, con la intención de producir un cambio de comportamiento.” (Hofstadt, 2015).

Entonces podemos destacar que la comunicación se produce entre dos o más sujetos; donde hay un emisor y un receptor; que comúnmente estos roles son intercambiables; donde se transmite información a través de un código; y que la finalidad del emisor es producir un cambio en el receptor.

### **2.2.2. La Pragmática**

Charles Morris usa el término *pragmática* para designar “la ciencia de los signos en relación con sus intérpretes” (Morris Charles, 1985). Jacob L. Mey “la define desde el contexto social, como el uso del lenguaje en la comunicación humana según las determinaciones generadas por las condiciones de la sociedad” (Camacho 2014).

El profesor Luis Martínez, doctor en lingüística, dice que “...la pragmática se identifica con el uso lingüístico, es decir, con el estudio de los propósitos para los cuales se usa el lenguaje en las distintas situaciones comunicativas (cfr. Bloom y Lahey, 78). Desde una perspectiva comunicativa o interactiva, la pragmática está orientada al estudio de la estructura de la interacción comunicativa, es decir, busca determinar las habilidades pragmáticas necesarias para la comunicación eficiente y los recursos lingüísticos y no lingüísticos utilizados para ello.” (Alfaro, De Barbieri y Maggiolo, 1998).

Según María Victoria Escandell Vidal (1996), el estudio de la estructura de la interacción comunicativa nos revela que la comunicación va más allá de la simple transmisión de una idea a través de un código. “En la comunicación, las frases pueden adquirir contenidos significativos que no se encuentran directamente en el significado literal de las palabras que la componen, sino que dependen de los datos que aporta la situación comunicativa en que dichas frases fueron pronunciadas” (Escandell Vidal, 1996).

Por esta razón, a los conocidos elementos de la comunicación: emisor, receptor (o destinatario), mensaje (o enunciado) y canal, la autora agrega el entorno (o situación espacio-temporal), lo que ella denomina como *componentes relacionales* (la información pragmática, la intención y la relación social) y el *problema del significado y la interpretación* (Escandell Vidal, 1996).

El *entorno, contexto o situación espacio-temporal* “es el soporte físico, el decorado en el que se realiza la enunciación. Incluye, como factores principales, las coordenadas de espacio y tiempo”. Pero es mucho más que un mero escenario. En muchos casos, las circunstancias que imponen el aquí y el ahora constituyen uno de los pilares en los que se fundamenta la interpretación del mensaje (Escandell Vidal, 1996). Es así que se describe un:

- CONTEXTO FÍSICO: Soporte físico concreto en el que se realiza la enunciación, la situación espacio-temporal, el aquí y ahora.
- CONTEXTO HISTÓRICO: Circunstancias históricas conocidas por los hablantes.
- CONTEXTO SOCIOCULTURAL: Tradición cultural de una comunidad.

En cuanto a los *componentes relacionales*, la autora habla de la *información pragmática* como “el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal”. Dice, además, que ésta “es de naturaleza claramente subjetiva” (Escandell Vidal, 1996).

Pero, para entender la real importancia de la información pragmática durante la comunicación, se tendrá que detallar que existe *la información pragmática del emisor, la del destinatario y la que es común entre ambos*. Además está la idea que tiene el emisor de la información pragmática del destinatario; la idea que tiene el destinatario de la información pragmática del emisor; la información común entre ambos y el centro de la comunicación, que es información que el emisor quiere transmitir al destinatario.

Habiéndose dicho que la información pragmática es subjetiva, esto no excluye el que haya parcelas que comparten emisor y receptor, entre las que se incluye el lenguaje, tanto en lo que se refiere al sistema gramatical como en lo relativo a los contenidos semánticos (Escandell Vidal, 1996). También está la idea de que los interlocutores comparten una parcela de información pragmática de dimensiones variables según los casos, y que, además, cada uno construye una hipótesis sobre dicha parcela y sobre la información que el otro maneja. De lo adecuado de estas hipótesis dependerá, en gran medida, el éxito de la comunicación.

Figura 1. Antes de la comunicación



Fuente: (Escandell Vidal, 1996)

El punto central de la comunicación, el mensaje que el emisor quiere enviar al destinatario, se sitúa, con mucha frecuencia, fuera de esta parcela común. Esto ocurre cuando el emisor informa al receptor de algo que éste ignora. Pero, incluso la información nueva, debe poder ser identificada y situada correctamente a partir de los conocimientos de esta parcela común. Como señala Johan van der Auwera (1979), si no tuviéramos ningún tipo de información previa a la que ligar lo nuevo que se nos dice, todo enunciado resultaría ininterpretable (Escandell Vidal, 1996). Y se puede suponer que esto les ocurre a muchos estudiantes que no logran conectar lo que el profesor enseña con los conocimientos que con anterioridad manejan.

Cuando la comunicación ha concluido con éxito, la nueva información transmitida pasa a formar parte de la parcela común.

Figura 2. Después de la comunicación



Fuente: (Escandell Vidal, 1996)

Un segundo elemento es la *intención*. Para Escandell Vidal (1996), todo acto humano, consciente y voluntario se concibe como el reflejo de una determinada

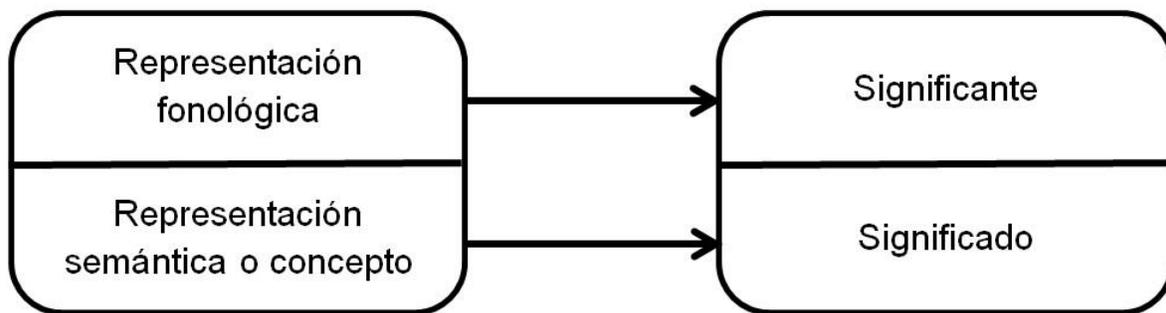
actitud de un sujeto ante su entorno. Del mismo modo, la comunicación humana tiene como finalidad alcanzar ciertos objetivos en relación con otras personas. Hablamos con una determinada intención. Es así que los diversos tipos de actos de habla posibles responden a intenciones distintas. Por lo tanto, la intención funciona como un principio regulador de la conducta: conduce al hablante a utilizar los medios más idóneos para conseguir sus fines (Escandell Vidal, 1996).

El último componente relacional es la *relación social*. Éste es el vínculo que existe entre los interlocutores por el sólo hecho de pertenecer a una sociedad, lo que les impone una serie de selecciones que determinan la forma del enunciado. El objetivo de realizar esta selección es mejorar el grado de relación social entre los interlocutores para facilitar la comunicación (Escandell Vidal, 1996).

Finalmente tenemos el problema del *significado* y la *interpretación*.

El *significado* (o contenido semántico) es la información codificada en la expresión lingüística. Y en cada lengua, éste es asociado, en forma más o menos permanente, a representaciones fonológicas (Escandell Vidal, 1996).

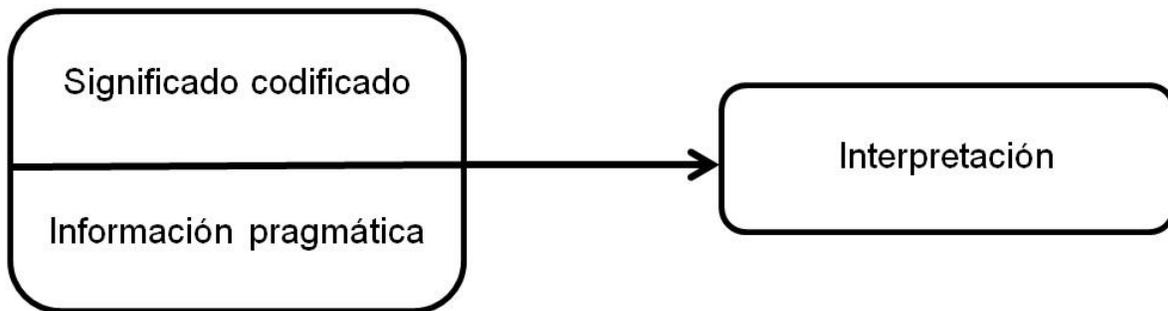
Figura 3.



Fuente: (Escandell Vidal, 1996)

La *interpretación*, en cambio, pone en juego los mecanismos pragmáticos, y puede definirse como la función entre el significado codificado y la información pragmática con que cuenta el destinatario.

Figura 4.



Fuente: (Escandell Vidal, 1996)

Entonces, la tarea del receptor consiste en intentar reconstruir la intención comunicativa del emisor de acuerdo con los datos que le proporciona su información pragmática (Escandell Vidal, 1996).

### **2.2.3. Las Habilidades Pragmáticas**

Siguiendo a Acuña y Sentis (2004), se puede afirmar que “el hecho de que un adulto sea eficaz en la conversación, es una actividad compleja, debido a que se requiere combinar el control sobre procesos semánticos y sintácticos de planificación, de producción y comprensión de emisiones, con el control de principios pragmáticos y procedimientos para la toma de turnos; mantener y reconocer relevancia del tópico; reparar malos entendidos o comprender quiebres y regular kinésica y proxémicamente la interacción dialógica. Por otra parte, todas estas reglas y principios conversacionales son altamente dependientes del contexto situacional, lo que hace que deban adaptarse según los roles, el tema de discusión, las características particulares de los participantes, entre otros factores, todo ello enmarcado en situaciones determinadas culturalmente” (Acuña y Sentis, 2004).

Todo lo anterior forma parte de lo que se conoce como *habilidades pragmáticas*, y es un aspecto que todo docente debería manejar para poder crear un clima comunicacional eficiente en su sala de clases.

### **Definición**

Para este trabajo se hablará de *habilidades pragmáticas* como las destrezas comunicativas que usa el emisor y que le permiten reconocer los intereses y emociones del receptor, y las adaptaciones que puede hacer en el contenido y forma del mensaje, con el propósito de lograr que se produzca un efecto en el interlocutor. Asimismo, son destrezas comunicativas que usa el receptor para reconocer el propósito y emociones del emisor, la valoración que éste tiene del receptor y las habilidades comunicativas que muestra el hablante. Es así que podemos distinguir distintos tipos de emisor y de receptor, dados por las destrezas comunicativas que manejan y que, en ambos casos, implican saber leer al otro (Definición propia).

Otros autores han dividido estas capacidades de variadas maneras, pero muchas de ellas coinciden en hablar de habilidades verbales y no verbales. Se presentarán las tres más conocidas en el medio nacional. Una es la de Carol Prutting y Diane Kirchner (1987) que aparece en su “Protocolo Pragmático Simplificado” (Ver Tabla N° 1).

Tabla N° 1: Habilidades pragmáticas según el Protocolo Pragmático Simplificado de Carol Prutting y Diane Kirchner

ASPECTO	DIMENSIÓN	ITEMES
ASPECTOS VERBALES	ACTOS DE HABLA	Intenciones Comunicativas
		Presuposición
	TOPICO	Selección
		Introducción
		Mantención
		Cambio
	TOMA DE TURNO	Inicio
		Respuesta
		Reparación/ revisión
		Tiempo de pausa
		Interrupción/ superposición
		Contigüidad: pares de adyacencia, pregunta-respuesta
		Feedback al interlocutor
		Contingencia
	SELECCIÓN LEXICAL EN ACTOS DE HABLA	Precisión y especificidad
		Cohesión
	VARIACION ESTILISTICA:	Adaptaciones del estilo comunicativo
ASPECTOS PARA-LINGÜÍSTICOS	INTELIGIBILIDAD/ PROSODIA	Inteligibilidad
		Intensidad vocal
		Calidad vocal
		Prosodia
		Fluidez
ASPECTOS NO VERBALES	KINESICA / PROXEMICA	Proximidad física
		Postura Corporal
		Movimientos de manos y extremidades
		Gestos
		Expresión Facial
		Dirección de la mirada

Fuente: Carol Prutting y Diane Kirchner, 1987

Por su parte, el Protocolo Pragmático del profesor Luis Martínez evalúa las siguientes cuatro categorías de habilidades pragmáticas, con sus correspondientes ítemes o subcategorías:

Tabla N° 2: Habilidades pragmáticas según el Protocolo Pragmático Simplificado del profesor Luis Martínez

DIMENSIÓN	ITEMES O SUBCATEGORÍAS
Toma de turnos	Iniciación con comentario
	Iniciación con requerimiento
	Respuesta abierta
	Respuesta cerrada
	Sobreposición
“Quiebres” comunicativos	Reconocimiento del quiebre
	Peticiones de reparación de quiebres (de confirmación, de especificación, de aclaración, de corrección)
	Estrategias de reparación de quiebres (repetición, confirmación y expansión)
Deixis	Locativa (proximal, distal)
	De persona (primera y tercera persona)
Manejo del tópico	Mantención de tópico
	Cambio de tópico
	Información nueva / dada

Fuente: Alfaro, De Barbieri y Maggiolo, 1998.

Finalmente, se muestra el Protocolo de Evaluación Pragmática del Lenguaje (PEP-L), de Romero, Higuera, Cuadra, Correa y Del Real (2014), creado en base

al trabajo de las psicolingüistas Carol Prutting y Elizabeth Kirchner (Prutting y Kirchner, 1987) y otros autores. Esta prueba se agrupa en cinco aspectos:

1. Calidad del Acto Enunciativo: hace referencia a las características de adecuación de la producción del mensaje.
2. Acto Proposicional: tiene relación con las propiedades semántica-sintácticas del acto verbal.
3. Organización Social del Discurso: orientados a [...] cómo se organiza el discurso en relación al flujo de la comunicación.
4. Variedad de Actos de Habla (Intenciones Comunicativas): relacionado con lo que uno puede hacer con el lenguaje, por ejemplo: comentar, requerir, prometer, etc.
5. Reparación de Quiebres: mide las competencias relacionadas a la reparación de quiebres tanto del rol del hablante, como del oyente (Romero, Higuera, Cuadra, Correa y Del Real, 2014).

Es importante aclarar que estos protocolos, con sus correspondientes categorías, fueron diseñados para evaluar las habilidades pragmáticas de niños en edad escolar o preescolar, y no están pensadas para ser aplicados en adultos.

Debido a que no se encontró en la literatura nacional ni extranjera un protocolo que permitiera evaluar la conducta pragmática de adultos y, en específico, de docentes al interior de su sala de clases, se elaboró una subdivisión propia de habilidades pragmáticas que se adaptara a las necesidades de esta investigación. Es así que se utilizó el siguiente esquema, el que da cuenta de las dimensiones de dicha variable:

1. Intención comunicativa
2. Aspectos no verbales
3. Aspectos paraverbales
4. Manejo de turnos
5. Formulación de peticiones
6. Manejo de temas

7. Manejo de quiebres en la comunicación
8. Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor

A continuación se detallan estas dimensiones:

### **2.2.3.1. Intención comunicativa**

Según el filósofo británico J. L. Austin, “comunicarse es una forma de actividad, de modo que los diversos tipos de actos de habla posibles responden a intenciones distintas” (Escandell Vidal, 1996). Entonces, la intención es el objetivo que persigue el sujeto al iniciar un acto comunicativo. Esto requiere, de parte del emisor, saber para qué se va a comunicar; y de parte del receptor implica saber reconocer el o los objetivos que persigue el emisor. Pero también, luego de establecido el propósito, es querer comunicarse con el otro y tomar la iniciativa de empezar la comunicación.

“Una característica de la comunicación humana es la intención de producir, a través del lenguaje, un efecto en el oyente, y esperar que el oyente lo identifique. Dicho reconocimiento de la intención del hablante establece un pacto intencional, lo cual hace posible la comunicación. Para el receptor, comprender lo que el orador quiere comunicar va más allá de conocer el significado tradicional de las palabras y las relaciones entre ellas. De hecho, en la vida diaria, las personas pocas veces expresan una intención comunicativa de manera explícita, sino que la transmisión de información implícita es parte de la verdadera comunicación” (Camacho, 2014).

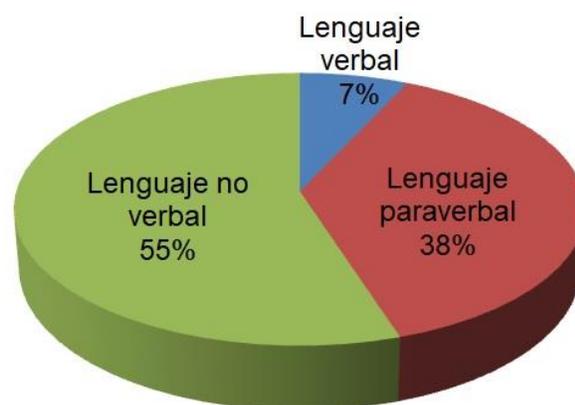
Se sabe que la intención comunicativa es una función que empieza a progresar muy tempranamente, antes del año de edad (Gallardo-Paúls, 2009), y que es el motor del desarrollo del lenguaje. También que, en el caso de niños con limitaciones sensoriales, si bien su deseo de comunicarse es normal, se ve frenado por las dificultades que enfrenta para entablar un diálogo con los adultos a cargo debido a sus restricciones en el manejo de los códigos lingüísticos, lo que

provoca en ellos importantes problemas emocionales (Jansen et al., 2002). En el caso del autismo y los trastornos del espectro autista, “la habilidad para usar el lenguaje de una manera comunicativa y socialmente adecuada está muy alterada [...] Otros déficits suponen la ausencia de impulso para comunicarse verbalmente, gestualmente o por escrito, hablar sin intención comunicativa, hablar sin entablar contacto visual o dando la espalda al interlocutor” (García de la Torre, 2002).

En resumen, la intención comunicativa es el deseo de comunicarse con el otro para provocar un efecto él. Este empeño es, muchas veces, frenado por el ambiente o por los interlocutores, lo que frecuentemente provoca en el sujeto problemas emocionales, afectivos y de autoestima.

### 2.2.3.2. Aspectos paraverbales

Antes de definir esta dimensión, es significativo destacar la importancia del *lenguaje paraverbal* y *no verbal*. Basta decir que sólo un 7% de la transmisión del mensaje se realiza a través del lenguaje verbal; un 38% lo hacen las variables de la voz, de la velocidad y del ritmo. El resto lo hace el lenguaje



corporal.” (Pease, 1981). Para Teresa Baró (2012), “el lenguaje corporal y la voz inciden, de manera mucho más decisiva que la palabra, en la inmensa mayoría de nuestras relaciones. Hasta el punto en que un gesto puede anular por completo un discurso cargado de argumentos”. “Existen numerosos estudios del área de la comunicación interpersonal que afirman que tanto las expresiones faciales como el tono de la voz son instrumentos altamente informativos y enormemente potentes para la comunicación de estados internos, actitudes o sentimientos” (De Paulo y Friedman, 1998, citado por Soto Sanfiel, 2008).

“Nuestra formación en la escuela, en la universidad, se ha articulado alrededor del lenguaje verbal escrito. Nadie nos ha enseñado la gramática del lenguaje corporal o los recursos vocales que podemos utilizar. En la educación primaria y secundaria se ha priorizado el análisis del lenguaje verbal y su estudio teórico en lugar de fomentar la oralidad, con la intervención correspondiente de la voz y el lenguaje corporal. Nos han mostrado solo una parte de la realidad.” (Baró, 2012).

En el mundo de la lingüística, la integración multisensorial es fundamental para la interpretación correcta del mensaje. No sólo prestamos atención al significado de las palabras, sino también a la entonación de estas y a la expresión facial que acompaña a la dicción. Estudios recientes muestran que la ponderación de las diferentes informaciones sensoriales depende en gran medida del origen cultural de la persona que la percibe (Lorente et al., 2012).

Las neuronas espejo permiten la comprensión de los estados emocionales vía imitación, permitiendo la traducción de una acción observada (como una expresión facial) en su significado emocional sentido interiormente (Lorente et al., 2012).

Fernando Potayos (1994), habla de paralenguaje y lo define como “las cualidades no verbales de la voz y sus modificadores y las cualidades cuasiléxicas producidas o condicionadas en las zonas comprendidas en las cavidades supraglóticas, la cavidad laríngea y las cavidades infraglóticas hasta los músculos abdominales, así como los silencios momentáneos, que utilizamos consciente o inconscientemente para apoyar o contradecir los signos verbales, kinésicos, proxémicos, químicos, dérmicos y térmicos, simultáneamente o alternando con ellos, tanto en la interacción como en la no-interacción.”

También agrega que “la intensidad o volumen [...] es, junto con los registros [tonales], uno de los efectos comunicativos más elocuentes, pasando de un grado a otro gradualmente o de repente” (Potayos, 1994).

Refiriéndose al tempo o velocidad del enunciado, dice que “incluye también la duración silábica y que se entiende aquí como la velocidad relativa en la emisión

sucesiva de las palabras, frases, etc., incluyendo las pausas, lo que se reconoce enseguida como parte del estilo personal básico” (Potayos, 1994).

“...el tempo lento puede significar, por ejemplo: el énfasis con que hacemos resaltar ciertas palabras o frases, titubeo, incertidumbre, previniendo de algo en el futuro, amenazando (a menudo mirando fijamente sin casi parpadear y con movimientos lentos), seguridad en sí mismo, dominación, superioridad (los tres últimos articulando con excesiva precisión), etc.; el tempo rápido se usa generalmente para expresar animación, control de la situación, previniendo de algo a punto de ocurrir (‘¡Cuidado que te caes!’), enojo, fastidio, impaciencia, prisa, urgencia, rechazando algo que se ha dicho como desagradable o quitándole importancia, etc. (‘No, no quieres ayudarnos ¡venga, vamos a hacerlo nosotros!’)” (Potayos, 1994).

Es decir, son todas las variaciones vocales (de volumen y tono), velocidad y ritmo (acentuación y las pausas) que utilizamos para destacar una parte de la oración más que otra, o para convertir una afirmación en una pregunta, una petición, una súplica o una orden.

Se detallan, a continuación, las distintas variables que implica esta dimensión.

#### **2.2.3.2.1. Variables vocales**

##### **a) Entonación (prosodia)**

Son las variaciones en el tono al hablar. El tono es la percepción subjetiva de la frecuencia del sonido y se puede calificar como grave o agudo. Se usan para marcar la intencionalidad de las frases (pregunta, orden, petición, duda, etc.).

##### **b) Volumen**

Es la percepción subjetiva de la intensidad del sonido y se puede calificar como alto o bajo, o fuerte y débil. Usando variaciones de volumen, se puede “enfaticar algunas partes de nuestro discurso mediante la realización de cambios en el

mismo, puede ayudarnos a transmitir nuestras emociones (gritos frente a susurros) o puede servirnos para señalar los destinatarios de nuestros mensajes...” (Hofstadt, 2015).

#### 2.2.3.2.2. Variables de ritmo

##### a) Velocidad

La velocidad se refiere a la cantidad de sílabas que se articulan por unidad de tiempo y se puede calificar como rápido o lento. Se puede destacar una parte de una frase o un discurso, bajando la velocidad del habla.

##### b) Acentuación

Así como las palabras, las frases también tienen su sílaba tónica. El lugar donde se ubica esta sílaba tónica depende de la palabra de la frase que queremos destacar.

Es distinto decir:

- Cuando salió a caminar se encontró con él
- Cuando salió a caminnar se encontró con él
- Cuando salió a caminar se encontró con él

##### c) Pausas

Hablamos usando cadenas de sílabas donde se unen varias palabras. Para separar estas cadenas, hacemos pausas de distinto tipo y longitud, según sea nuestra intención. Así tenemos tres tipos de pausas:

- Pausa larga

La dicción se para momentánea pero absolutamente. Dura aproximadamente 3 segundos (el tiempo que demora botar el aire sobrante y volver a inspirar).

Corresponde, por lo general, al punto final de un párrafo (punto aparte). Al igual que este signo, se utiliza al final de una idea, cuando sabemos que con la idea siguiente se cambia de tema. También la usamos para permitir que el auditorio reflexione sobre lo que se ha dicho.

- Pausa corta

La dicción se para, pero dejando al auditor la certeza de que el texto continúa. Dura aproximadamente un segundo.

Corresponde, por lo general, al punto seguido, al punto y coma, a los dos puntos y, en algunos casos, a las comillas que ponen de relieve un inciso o explicación.

Al igual que en el punto seguido, se utiliza al final de una idea, cuando el pensamiento siguiente se referirá al mismo tema.

- Suspensión

No es una pausa ni un corte. Se alarga la sílaba como para hacer desear la continuación, lo que tiene por efecto poner de relieve la palabra o frase que sigue. Resaltar una palabra o frase no consiste en apoyarla con fuerza, sino en hacerla desear.

Corresponde, por lo general, a las comas (Zelada, 1999).

En síntesis, existe un lenguaje paralelo al verbal (el paraverbal y el no verbal), más desconocido y mucho más importante en cuanto a la cantidad de información que transmiten durante el acto comunicativo. El lenguaje paraverbal son todas las variaciones de la voz (de volumen y tono), velocidad y ritmo (acentuación y las pausas) que nos sirven para destacar una parte de la oración más que otra, o para convertir una afirmación en una pregunta, una petición, una súplica o una orden.

### **2.2.3.3. Aspectos no verbales**

Hoy se sabe que “la comunicación humana se efectúa más mediante gestos, posturas, posiciones y distancias relativas que por cualquier otro método”. Sin embargo, el germen de los estudios modernos sobre el tema data de 1872, cuando Charles Darwin publicó su libro “La expresión y las emociones en el hombre y en los animales” (Pease, 1981).

“La mayoría de los investigadores coincide en que el canal verbal se usa principalmente para proporcionar información, mientras que el canal no verbal se usa para expresar las actitudes personales, y en algunos casos como sustituto de los mensajes verbales”. Sin embargo, “el humano rara vez es consciente de sus posturas, movimientos y gestos que pueden contar una historia mientras su voz nos cuenta otra”. En muchos casos, cuando tenemos un palpito o la intuición de que alguien nos ha mentado o no ha dicho toda la verdad, esto no es sino la percepción de que no coincide lo que esa persona nos ha dicho con lo que expresa con el cuerpo. Y esta intuición la desarrollan más las mujeres que han criado niños [...] porque durante los primeros años, la madre se comunica con la criatura solamente en forma no verbal (Pease, 1981).

Finalmente, gracias a las investigaciones de Darwin, del alemán Eibl-Eibesfeldt y del doctor Paul Ekman, sabemos que la expresión corporal de las emociones básicas, como la alegría, el miedo, la sorpresa, la tristeza, el desprecio y el enojo son innatos (Ekman, 1993). Sin embargo, “gran parte de nuestra conducta no verbal básica es aprendida, y el significado de los movimientos y gestos está determinado por el tipo de civilización” (Pease, 1981).

### **2.2.3.4. Manejo de turnos**

El manejo de turnos es una habilidad que ayuda cuando se entablan diálogos o conversaciones con otro u otros interlocutores. Por esto, “los esfuerzos abocados a las tareas relacionadas con el análisis conversacional han llevado a la

formulación de diversos modelos que contribuyen a la comprensión de las estructuras de la acción conversacional y las prácticas de conversación entre los miembros que participan en ella. Mediante estos estudios, se ha demostrado que la habilidad conversacional del adulto presenta una variedad significativa de componentes; algunos son estrictamente lingüísticos y otros son claramente interactivos, por lo que la característica de un intercambio altamente competente, considerado como una conversación hábil, es mucho más compleja de lo que aparenta (Acuña y Sentis, 2004). Esta competencia, en general, incluye, en cuanto al manejo de turnos:

1. *Tomar el turno rápidamente.* Un problema fundamental que enfrentan los participantes es resolver en qué momento deben comenzar a hablar o cuándo dejar de hacerlo, sabiendo que cada turno, normalmente, comienza un microsegundo antes de que el turno previo termine (Acuña y Sentis, 2004).
2. *Evitar el traslape, las interrupciones y las disfluencias generales* a lo largo del discurso conversacional. Se entiende, por regla general, que “un hablante hable cada vez” y que “solo un hablante asuma cada turno”, aunque esto puede variar bajo ciertas circunstancias específicas (Acuña y Sentis, 2004).
3. *Tender a la obligación de contestar.* Existen algunos turnos que requieren absolutamente una contestación, mientras que otros sólo lo permiten (Acuña y Sentis, 2004).
4. *Desempeñar la condición de oyente*, el cual no es un rol pasivo, como se ha tendido a pensar a veces. Éste, además de contestar cuando se requiere, se espera que esté atento, que indique si comprende o no, y que le dé al interlocutor tiempo y oportunidad de hablar (Acuña y Sentis, 2004).
5. Emplear señales verbales y no verbales para indicar el inicio o la finalización de los roles de “hablante” y de “oyente” (Acuña y Sentis, 2004).

6. Sostener el contacto visual, efectuar expresiones faciales y posturales que indiquen que se está emitiendo, o bien que se está comprendiendo el enunciado (Acuña y Sentis, 2004).

Entonces, el manejo de roles en una conversación requiere de saber:

- Tomar y usar su turno en forma oportuna, lo que requiere de la capacidad para reconocer la oportunidad de tomar el turno y hacerlo de manera adecuada.
- Ceder su turno y respetar el turno del otro. En un diálogo o conversación, es importante que la información fluya en ambos sentidos. Esto significa que todos los involucrados deben tener la oportunidad de intervenir, dar su opinión o aportar con información.

También es importante destacar que esta habilidad varía dependiendo del tipo de situación comunicativa y del rol que le toque al hablante:

- *Conversación informal*: el manejo de los turnos se da de manera más desordenada, pero tranquila, y depende de las personas que intervienen en ella.
- *Conversación formal*: el manejo de los turnos se da de manera más ordenada y depende del o los temas a tratar y de la jerarquía entre los interlocutores.
- *Discusión entre dos o más*: el manejo de los turnos se da de manera más desordenada y atropellada, dependiendo de lo acalorada que esté la discusión.
- *Clase a un grupo numerosos de alumnos*: el monopolio de las intervenciones la tiene el profesor, y depende de él ceder el turno a sus alumnos para intervenir o preguntar.
- *Debate formal o "mesa redonda"*: el manejo de los turnos está a cargo de un moderador, pero las intervenciones más importantes son las de los invitados a la mesa.

Entonces, la habilidad conversacional del adulto presenta una variedad significativa de componentes, algunos de carácter claramente interactivo, por lo que, realizar un intercambio altamente competente, considerado como una conversación hábil, es algo mucho más complejo de lo que aparenta. Por esto, el manejo de roles en una conversación requiere de saber tomar y usar su turno en forma oportuna, ceder su turno y respetar el turno del otro. Finalmente, también es importante destacar que esta habilidad varía dependiendo del tipo de situación comunicativa y del rol que le toque al hablante.

#### **2.2.3.5. Manejo de temas**

Siguiendo el análisis de Acuña y Sentis (2004), el manejo de temas es una habilidad que se desempeña durante el diálogo, aunque también es importante a la hora de dar un discurso, una clase o redactar un escrito.

La conversación, por su propia naturaleza, no presenta una planificación predeterminada, por lo que “el flujo de ella se va construyendo a través de la participación co-orientada de los interlocutores, donde se entiende que las emisiones deben estar relacionadas a las precedentes desde el punto de vista del tema”. Todo esto permite “dar claridad y cohesión conversacional mediante la mantención del tópico común” (Acuña y Sentis, 2004).

“El requerimiento de relacionar el tópico conlleva, a su vez, muchas otras características. Por una parte, la disponibilidad de explicitar el cambio de tópico o de estrategias para diversificarlo; para ello se pueden ocupar expresiones tales como: “a propósito...”, “no es por cambiar de tema, pero...”, “eso me recuerda...”, así como también otras fórmulas que sirven para retomarlo o terminarlo” (Acuña y Sentis, 2004).

Entonces, el manejo de temas durante una conversación, una clase o una charla supone:

- Introducir un tema, para lo que se requiere la capacidad de presentar el tópico en cuestión de manera que el o los interlocutores se interesen en él.
- Mantener el tema vigente, lo que implica la capacidad de continuar con dicho tópico sin producir quiebres; hacer intervenciones de acuerdo al tema que se está tratando y seguir el tópico de conversación a pesar de las interrupciones.
- Cerrar un tema, lo que involucra la capacidad de finiquitar el tópico, haciendo un resumen o presentando una conclusión; esto permite la transición a otro tema.
- Cambiar un tema. Esto implica la capacidad de reemplazar el tópico actual, por otro, sin que se produzca un quiebre en la comunicación, e introducir el nuevo tema de manera que el o los interlocutores se interesen en él.

En resumen, el manejo de temas es una habilidad que, durante el diálogo, se construye con la participación de todos los interlocutores. Pero también se desempeña en otras situaciones comunicativas, como una charla o una clase donde es importante saber introducir, mantener, cerrar y cambiar un tema.

#### **2.2.3.6. Manejo de quiebres en la comunicación**

Un quiebre comunicativo o quiebre en la comunicación es una interrupción abrupta del flujo de información entre el emisor y el receptor debido a múltiples posibles causas (un ruido repentino; el receptor se distrajo; el emisor usó términos que el receptor desconoce; el emisor realizó un gesto atemorizante para el receptor, etc.). Nuevamente Acuña y Sentis (2004), refiriéndose a la situación conversacional, hablan de la necesidad de utilizar estrategias para remediar un quiebre, efectuando “procedimientos corteses para elicitación de reparaciones, chequear comprensión o asegurar un enfoque común en la interpretación del discurso conversacional”.

Frente a un quiebre se espera que el receptor pueda *reconocer* la interrupción en la comunicación y pedir al emisor que lo *repare*. Pero el emisor también puede, eventualmente, percatarse del problema y, por iniciativa propia, eliminar el obstáculo.

Se puede reconocer un quiebre en la comunicación por la petición directa de aclaración del o los interlocutores o a través del reconocimiento de señales no verbales (gestos faciales y corporales).

Una vez reconocido el quiebre, viene la petición de reparación. Dependiendo de cómo se haga esta solicitud será la estrategia de reparación que se escoja. Finalmente, en virtud del tipo de quiebre, viene la corrección, por parte del emisor (Ver Tabla N° 3).

Tabla N° 3. ESTRATEGIAS DE REPARACIÓN DE QUIEBRES EN LA COMUNICACIÓN

<b>QUIEBRE EN LA COMUNICACIÓN</b>	<b>SOLICITUD DE REPARACIÓN</b>	<b>ESTRATEGIA DE REPARACIÓN</b>
<b>PÉRDIDA DE PARTE O TODO EL MENSAJE:</b> El receptor pierde parte o la totalidad del mensaje.	<b>SOLICITUD DE REPETICIÓN:</b> El interlocutor solicita la repetición parcial o total del mensaje enviado por el emisor.	<b>ESTRATEGIA DE REPETICIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor repite el mensaje completo o parte de él.
<b>INSEGURIDAD SOBRE EL CONTENIDO DEL MENSAJE:</b> El receptor no está seguro de haber recibido correctamente el mensaje o le ha sorprendido su contenido.	<b>SOLICITUD DE CONFIRMACIÓN:</b> El interlocutor quiere asegurarse de que el mensaje recibido corresponde al mensaje enviado por el emisor.	<b>ESTRATEGIA DE CONFIRMACIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor confirma que el mensaje recibido es el que él envió o, por el contrario, reenvía el mensaje, si este no fue bien recibido o comprendido.
<b>FALTA DE INFORMACIÓN COMÚN:</b> El receptor no maneja uno o más términos utilizados en el mensaje o requiere mayor información.	<b>SOLICITUD DE ESPECIFICACIÓN O EXPANSIÓN:</b> El interlocutor pide información específica sobre uno más términos utilizados en el mensaje.	<b>ESTRATEGIA DE ESPECIFICACIÓN O EXPANSIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor agrega información sobre el o los términos que el receptor no maneja.

<b>QUIEBRE EN LA COMUNICACIÓN</b>	<b>SOLICITUD DE REPARACIÓN</b>	<b>ESTRATEGIA DE REPARACIÓN</b>
<b>FALTA DE CORTESÍA:</b> La omisión de formas corteses produce un quiebre al desviar la atención del interlocutor del contenido a la forma del mensaje.	<b>SOLICITUD DE CORTESÍA:</b> El interlocutor pide que se utilicen formas corteses en la comunicación.	<b>ESTRATEGIA DE CORTESÍA:</b> Para reparar el quiebre, el emisor corrige la forma del mensaje (verbal y no verbal), solicitando al interlocutor que utilice formas corteses para emitir el mensaje.
<b>ERRORES EN LA FORMA Y/O CONTENIDO DEL MENSAJE:</b> Se produce un quiebre en la comunicación por la discordancia entre emisor y receptor.	<b>SOLICITUD DE CORRECCIÓN:</b> El interlocutor señala un error en la forma y/o en el contenido del mensaje y pide su corrección.	<b>ESTRATEGIA DE CORRECCIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor revisa la forma y/o el contenido del mensaje y, de considerarlo adecuado, corrige uno o ambos aspectos de éste.
<b>ERRORES EN LA FORMA Y/O EN LA PERTINENCIA DEL MENSAJE RESPECTO DEL TEMA QUE SE ESTÁ TRATANDO:</b> Se produce un quiebre en la comunicación por la discordancia entre emisor y receptor.	<b>SOLICITUD DE RELEVANCIA:</b> El interlocutor pide información acerca de la pertinencia del mensaje respecto del tema que se está tratando.	<b>ESTRATEGIA DE ESPECIFICACIÓN O EXPANSIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor agrega información sobre la pertinencia del mensaje respecto del tema que se está tratando.

Fuente: Elaboración propia

En síntesis, un quiebre comunicativo o quiebre en la comunicación se produce cuando hay una interrupción abrupta del flujo de información entre el emisor y el receptor debido a múltiples posibles causas. Frente a esta situación, el hablante (emisor o receptor) debe reconocer el quiebre; en caso de ser el destinatario, pedir la reparación. Finalmente, tanto emisor como destinatario, pueden efectuar procedimientos corteses para remediar el quiebre, chequear comprensión o asegurar un enfoque común en la interpretación del discurso conversacional.

### 2.2.3.7. Formulación de peticiones

Formular una petición es un acto de habla que puede adoptar varios tipos de estrategias: directas, indirectas convencionales e indirectas no-convencionales. La predominancia del tipo de estrategia a utilizar depende de factores culturales regionales y etarios. La literatura dice, por ejemplo, que la petición en español es directa, destacando que el modo condicional en español se utiliza sólo para peticiones formales, y que el imperativo se usa más que el condicional. En francés, no obstante, se suele optar por estrategias más indirectas (Marsily, 2017).

Para Anna Nowakowska-Głuszak (2008), la petición es un acto de habla directivo, cuya finalidad es hacer que el oyente haga algo y que debe cumplir con los principios de cortesía, que a su vez, son determinados por la cultura de la lengua. Es así que mientras los hablantes de inglés australiano optan por peticiones orientadas al hablante (del tipo *¿Puedo tener la sal, por favor?*) y los de hebreo por estructuras impersonales (*¿Sería posible tener un poco de sal?*), los emisores de español argentino prefieren formular peticiones orientadas al oyente, como *Pásame la sal, por favor*. Las tres realizaciones del mismo acto de habla tendrán efectos diversos en el interlocutor (Nowakowska-Głuszak, 2008).

Otro aspecto a considerar es que tanto la orden como la petición persiguen el objetivo de lograr que el hablante haga algo. La diferencia, sin embargo, está en los supuestos; la orden tiene en su estructura profunda el supuesto de que el destinatario tiene que hacer lo que quiere el hablante; en la petición puede hacerlo o no (Nowakowska-Głuszak, 2008).

Para los psicólogos, la formulación de peticiones también ha sido un tema de estudio. Es así que Amaya Terrón (2017) da los siguientes consejos:

- “Hacer peticiones incluye pedir favores, pedir ayuda y pedir a otra persona que cambie su forma de comportarse.
- La persona que hace una petición espera que ésta sea aceptada: no facilita el rechazo a la otra persona.

- Una petición no es sinónimo de exigencia, hay que reconocer el derecho del otro a rechazar la petición.
- Si la respuesta de la otra persona no es clara, ha de expresarse de nuevo la petición.
- Si la respuesta de la otra persona es “no”, no ha de insistirse más de una vez pues podría parecer que no se respeta su derecho a decir no.
- Creencias poco racionales como las siguientes pueden bloquear respuestas asertivas: ‘si pido un favor, estaré en deuda con esa persona y no quiero tener esa obligación’, ‘si hago una petición la otra persona no será capaz de decir que no, incluso aunque quiera rechazarla’.”

“Recomendaciones para hacer peticiones:

- Sé directo.
- No es necesario que te justifiques, aunque las explicaciones normalmente ayudan.
- No es necesario que te disculpes por pedir algo.
- Hay que estar preparado tanto para escuchar un “no” como un “sí”, y respetar el derecho de la otra persona a decirlo.”

“Cómo hacer peticiones paso a paso:

- Avisa de que vas a pedir un favor: ‘Mira, Raúl, te tengo que pedir un favor’.
- Pídelo directamente y sin rodeos comenzando por: ‘Me gustaría que...’, por ejemplo: ‘Me gustaría que el próximo viernes de 9 a 12 de la noche te quedases en mi casa para cuidar de mi sobrina pequeña’.
- Este punto es opcional. Explica las consecuencias positivas que se obtendrían del favor que te hace la otra persona comenzando por: ‘De esta manera’, por ejemplo: ‘De esta manera, podría ir a cenar con los compañeros de trabajo’.
- Consigue una respuesta: un sí o un no. ¿Te parece bien? o ¿Estás de acuerdo? o ¿Cuento contigo, verdad?”

## “Cómo NO hacer peticiones

- De manera agresiva, ya que provoca el rechazo o una respuesta de defensa, por ejemplo: ‘Estoy hasta las narices de hacer todo lo que me pides... así que como no hagas esto que te pido vas a tener problemas’. Esto puede provocar una respuesta similar a: ‘Yo también estoy harto de que vengas siempre con lo mismo. Si tan harto estás, ya sabes lo que hay’.
- De manera inhibida, ya que se facilitan al otro los argumentos para rechazar nuestra petición, por ejemplo: ‘Mira..., si..., iba a pedirte una cosa, pero tampoco es muy importante. A ver si algún día, cuando podáis..., os pudierais quedar con mamá. Pero..., vamos... que si no podéis lo entiendo, vaya...’. Esto puede provocar una respuesta similar a: ‘La verdad es que me gustaría ayudarte, pero estoy muy ocupado estos días. Ya te llamaré cuando pueda’.”

Entonces, una petición es un acto de habla que pretende lograr algo del interlocutor, pero dejando a éste la opción de concederlo o no. Este acto puede adoptar diversos tipos de estrategias, pero para ser eficiente, debe cumplir con los principios de cortesía, los que a su vez están determinados por la cultura y edad del hablante, puesto que las formas y su interpretación varían considerablemente.

### **2.2.3.8. Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor**

#### **2.2.3.8.1. Sobre la situación comunicativa**

Anteriormente se habló del *entorno, contexto o situación espacio-temporal* como “el soporte físico, el decorado en el que se realiza la enunciación. Incluye, como factores principales, las coordenadas de espacio y tiempo” (Escandell Vidal, 1996). Y también se dijo que en muchos casos, las circunstancias que imponen el aquí y el ahora constituyen uno de los pilares en los que se fundamenta la interpretación del mensaje (Escandell Vidal, 1996). De ahí deriva la importancia de

que el emisor tome en cuenta este contexto al momento de componer su mensaje (contexto físico, histórico y cultural).

Teun A. van Dijk (2001), utilizando la teoría del modelo mental del contexto, dice que el hablante se forma una idea del escenario físico, histórico y cultural en el cual va a realizar su acto de habla y adapta a ella los tópicos a tratar, la estructura de su discurso, etc.

#### **2.2.3.8.2. Sobre el interlocutor**

Escandell Vidal (1996) al hablar de los *componentes relacionales*, detallaba que la *información pragmática* es “el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal”, la que “es de naturaleza claramente subjetiva”.

Entonces, el éxito de la comunicación dependerá, en gran medida, de qué tan real es la idea que tiene el emisor de la información pragmática del destinatario y de la capacidad que tenga el hablante de adaptar su mensaje según esta idea.

Acuña y Sentis (2004) añaden que “la adaptación del discurso al interlocutor, concebido como “comunicación de referencia”, es una habilidad pragmática que los niños desarrollan tardíamente y continúan hasta más allá de la adolescencia, en un momento cuando difícilmente se admitiría desarrollo lingüístico.”

“Contrariamente, la destreza para adecuar el habla según quien sea el interlocutor, denominada técnicamente “cambio de código”, emerge en el discurso infantil alrededor de los 3 años. Los niños de esta edad se muestran comunicativamente competentes en el “cambio de código” en el momento de conversar con niños más pequeños, aludiendo a que son “menores”. En estos casos, ocupan como estrategia la producción de enunciados más cortos y más simples, realizando una adaptación espontánea mediante el “cambio de código”, lo que no es simplemente una respuesta imitada”.

Marta García (2013) dice que un aspecto fundamental en una conversación es negociar el significado, es decir, “hacerse entender adaptando lo que se dice al

nivel de conocimientos del interlocutor y asegurándose de que la comprensión ha tenido lugar”.

Aludiendo a la teoría del modelo mental del contexto, Teun A. van Dijk (2001) agrega que “una categoría crucial es el conocimiento real de los/las participantes. Así, el/la hablante tiene un 'modelo del conocimiento' de sus interlocutores o 'público'. Ese modelo del conocimiento controla la información que un(a) hablante incluye en la representación del discurso: en principio se incluye toda la información que el/la oyente todavía no sabe (o por lo menos cómo el hablante construye esa falta de comunicación). No todas las categorías contextuales son relevantes en toda situación. A veces la edad o el género del hablante u oyente es relevante para el hablante, a veces no. Es decir, los modelos del contexto son muy flexibles –y se adaptan– a las restricciones de la situación.”

“Los modelos del contexto controlan la producción y la recepción del discurso, de tal manera que la estructura del discurso (o su interpretación por el receptor) sea 'adecuada' o 'apropiada' a la situación interpersonal y social. Los modelos del contexto controlan sobre todo la producción (variación) de las estructuras discursivas que pueden variar con la variación del contexto: la selección de tópico, el estilo (el léxico, algunas estructuras sintácticas como el orden de las palabras, la complejidad de las oraciones, etc.), el formato general (la organización global), etc.” (Van Dijk, 2001).

En resumen, todo hablante se forma una idea del escenario físico, histórico y cultural en el cual va a realizar su acto de habla, y de la idea que tiene de la información pragmática de su interlocutor, y adapta a ella los tópicos a tratar y la estructura y duración de su discurso, así como los medios a utilizar para ello.

## **2.2.4. EL ROL Y LA IMPORTANCIA DEL DOCENTE COMO COMUNICADOR EN LA SALA DE CLASES**

Se ha hablado de cómo se lleva a cabo el proceso de comunicación, de la pragmática y de las habilidades pragmáticas. Pero ¿cuál es la importancia de todo esto para el docente y su rol en la sala de clases?

Por un lado están las habilidades pragmáticas como instrumento fundamental para la tarea del profesor, tomando en cuenta que “el tipo de interacción y relación que se establece entre dos o más interlocutores incide en gran medida en sus procesos cognitivos y en sus disposiciones emocionales hacia la propia interacción y hacia los contenidos que se abordan en sus intercambios comunicativos. Desde una perspectiva constructivista, docentes y alumnos, están ‘obligados’ a construir un contexto de interacción (Renshaw, 1992) que les permita comprender y adaptarse al entorno que les rodea y contribuir a la transformación de una realidad social (Giroux, 1992)” (Fernández y Cuadrado, 2008). Castellà, Comelles, Cros y Vilà (2007) afirman que “los distintos estudios interesados por la labor de los docentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje coinciden en que éstos necesitan, además de una sólida formación disciplinar y didáctica, ser buenos gestores de la comunicación en el aula. Desde nuestro punto de vista, de sus habilidades discursivas depende en gran parte la eficacia de su tarea, tanto para incidir en la construcción de los conocimientos de los estudiantes como para organizar la interacción en el aula y, en consecuencia, para conseguir crear un clima propicio para el aprendizaje”.

Juan Ramírez (2011), citando a Sanz (2005), afirma que “la dimensión oral y comunicativa en general de los profesores ha sido un aspecto de su formación bastante descuidado sin tener en cuenta que constituye la más importante herramienta profesional utilizada en las aulas”. Testigo de esta deficiencia es la ausencia, en las mallas curriculares de las carreras de educación parvularia, pedagogía básica y pedagogía media de las principales universidades de nuestro

país, de módulos donde se trate el tema de la complejidad del acto comunicativo, de las habilidades pragmáticas del docente y de cómo potenciarlas<sup>6</sup>.

Un segundo aspecto a considerar es el rol de modelo del docente para sus alumnos. Por todo lo descrito con anterioridad, es evidente que las habilidades pragmáticas son una herramienta fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano; y también que el educador, en relación con sus estudiantes, debe exceder la enseñanza de las materias propias de su disciplina, buscando prepararlos de la mejor manera para ser seres humanos integrales, felices y útiles a la sociedad. Ricardo Fernández Muñoz (2003), en su artículo “Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI” señala que “el docente es un agente de primer orden en el proceso de socialización metódica de los menores en el tejido social. Los valores, actitudes y otras pautas de conducta que exhibe o vehicula constituyen un marco de referencia normativo para las personas en formación”.

En resumen, las habilidades pragmáticas son de gran importancia para el docente puesto que su labor se realiza principalmente a través del discurso. Pero no se limita a esto. Además, le ayuda a crear un ambiente comunicativo eficaz, lo que redundará en un clima propicio para el aprendizaje. Finalmente, desde su rol de modelo y educador, puede influir positivamente en la posibilidad de que sus estudiantes adquieran estas habilidades comunicativas tan útiles para su desempeño social.

---

<sup>6</sup> Universidad Finis Terrae: <http://dda.uft.cl/index.php/malla-educacion-basica>  
Universidad Católica: <http://educacion.uc.cl/2015-01-08-21-56-30/mallas>  
<http://admisionyregistros.uc.cl/futuros-alumnos/admision-via-psu/carreras/1113-carreras-pregrado-ped-media>  
Universidad de Chile: <http://www.uchile.cl/pedagogias#media>

## **2.2.5. COMUNICACIÓN, PRAGMÁTICA Y NEUROCIENCIAS**

Si bien desde mediados del siglo XIX que se conocen las áreas del lenguaje de Broca y Wernicke, el estudio del sustento biológico de la conducta pragmática humana es más tardío.

### **2.2.5.1. HEMISFERIO DOMINANTE**

Tradicionalmente se ha afirmado que los centros del lenguaje se encuentran en el hemisferio izquierdo (HI). Sin embargo, se ha visto que “pacientes con lesiones en el hemisferio derecho (LHD) [...] presentaban dificultades en la organización del discurso narrativo, manteniendo su habilidad para el tratamiento del nivel oracional”. Además, “los procesos que se llevan a cabo en el H.D. tienen un papel decisivo en la coherencia discursiva y la capacidad de integrar unidades complejas de información lingüística”. También se encontró que “los pacientes con lesiones derechas presentan especiales dificultades en [...] utilizar el contexto circundante en la decodificación de mensajes lingüísticos”. Finalmente, “se han descrito distintos tipos de desórdenes de la prosodia secundarios a lesiones cerebrales [en el HD] (hiperprosodia, disprosodia, aprosodia)” [...]. Los trabajos de investigaciones anatomoclínicas han demostrado que las lesiones en HD en los diestros (pre y postrolándicas) originan una reducción en la entonación, con escasas variaciones rítmicas” (Labos et cols., 2003).

Es decir, así como los centros que permiten producir y comprender el lenguaje como código se encuentran en el HI, el HD parece ser el lugar donde, predominantemente, se procesan el discurso, la conversación y la prosodia.

### 2.2.5.2. NEURONAS ESPEJO

Otro descubrimiento reciente que posibilita entender la comunicación no verbal es el de las neuronas espejo (Giacomo Rizzolatti, 1996). Estas “permiten la comprensión de los estados emocionales vía imitación, permitiendo la traducción de una acción observada (como una expresión facial) en su significado emocional sentido interiormente” (Carr et al., 2003 citada por Lorente, Bengoetxea, Buyse y Pizarro, 2012).

Se sabe que “la alegría, la tristeza, el miedo, el asco, etc. son emociones susceptibles de ser compartidas por quien las observa. Nuestras relaciones con el entorno y con nuestros propios comportamientos emotivos dependen de nuestra capacidad para comprender las emociones ajenas. Esta resonancia emotiva ya aparece en los recién nacidos, capaces de distinguir entre rostros alegres y tristes, y a los tres meses ya sincronizan expresiones faciales o vocalizaciones con sus progenitores. Esta reacción de empatía tiene una base neuronal distinta de los procesos cognitivos más semánticos. Los niños, pocas horas después del nacimiento, imitan la mímica de los adultos. Si la madre le saca la lengua el recién nacido lo imita con notable éxito (García, 2008).

Respecto de los niños autistas, se dice que “la incapacidad para percibir las emociones de los otros y sintonizar con ellos en contextos pragmáticos, estaría presente ya desde el nacimiento y sería la limitación básica” (García, 2008). En este caso, las neuronas espejo proporcionan claves muy interesantes para entender dicha condición. “Si el sistema de neuronas espejo está relacionado con la capacidad de empatía y comunicación interpersonal, las personas que tienen problemas en estos ámbitos deberían presentar las alteraciones neurológicas correspondientes. [...] En 2005, Theoret, de la Universidad de Montreal presentó a adultos autistas una película de video de 10 segundos, en la que aparecían movimientos del pulgar. Comparó con la misma presentación a sujetos normales. Mientras la corteza motora de las personas sanas se disparó, la de los autistas permaneció muda. Mirilla Dapretto investigó la forma en que los adolescentes autistas reconocen la expresión facial de sus interlocutores. Los jóvenes

examinaban 80 rostros, alegres y tristes, temerosos, irritados y neutros. A diferencia del grupo control, los autistas no manifestaban actividad en su corteza premotora. Pero las áreas de la corteza visual derecha y el lóbulo parietal anterior izquierdo mostraban intensa actividad. A la hora de imitar los semblantes, los resultados de ambos grupos no mostraron diferencias. Una posible explicación es que mientras las personas no autistas imitan y sienten las emociones observadas a través de su sistema espejador, los autistas tienen que elaborar estrategias conscientes. Cuando una persona normal ve a alguien con una expresión facial triste, su cerebro simula la actividad neural que les lleva a ellos a poner una cara triste. Las motoneuronas se comunican con los centros emocionales y enseguida se percibe la tristeza. Las personas con autismo no logran vivenciar el significado emocional de la mímica reproducida a través de su estrategia alternativa (García, 2008).

### **2.2.5.3. EL CEREBRO TRIUNO**

Finalmente, tenemos las explicaciones sobre la conducta pragmática del ser humano que ofrece la teoría evolutiva del cerebro triuno propuesta por el doctor Paul MacLean. Según Patrick Renvoisé y Christophe Morin (2006):

- El cerebro nuevo piensa. Procesa la información y la comparte con las otras dos partes.
- El cerebro medio siente. Procesa las emociones y sentimientos y también comparte sus resultados con los otros dos.
- El cerebro primitivo decide. Toma en consideración los resultados de los otros dos, pero sólo él controla las decisiones (Renvoisé y Morin, 2006).

Entonces, si se quiere captar la atención del interlocutor, es necesario “seducir” al cerebro reptiliano, que es el que decide quién será escuchado y quién no. Y para lograr este propósito tenemos que considerar que, debido a que su función principal es lograr la supervivencia del individuo y evitar los peligros, el cerebro primitivo:

- Está centrado en sí mismo. Por esto no tiene paciencia ni predilección por tratar con nada que no le concierna a su bienestar y supervivencia (Renvoisé y Morin, 2006). Se tiene que actuar con presteza y el mensaje, de alguna manera, tiene que tener relación con el destinatario.
- Es sensible al contraste (antes/después, riesgo/seguro, con/sin, lento/rápido). El contraste permite al cerebro primitivo tomar decisiones rápidas y sin riesgo (Renvoisé y Morin, 2006).
- Necesita información tangible: está constantemente en busca de lo que le es familiar y amigable; lo que pueda ser reconocible (Renvoisé y Morin, 2006). Un mensaje efectivo tiene que partir de lo que es familiar para el receptor.
- Recuerda el principio y el final, y olvida casi todo lo que está en la mitad. “Esta corta capacidad de atención tiene grandes implicaciones a la hora de construir mensajes. Empezar con el contenido más importante es una obligación y volver a repetirlo al final, un imperativo. Tenga presente que la mayor parte de lo que diga entre el principio y el final de una presentación, será olvidado” (Renvoisé y Morin, 2006).
- Es visual. La neurociencia demuestra que cuando usted ve algo que parece una serpiente, el cerebro primitivo le avisa al instante de un posible peligro, de forma que usted pueda reaccionar, incluso antes de que el cerebro nuevo reconozca físicamente de que es una serpiente (Renvoisé y Morin, 2006). Por lo tanto, para que el mensaje tenga un efecto en el destinatario, es importante usar imágenes, tanto físicas como descritas verbalmente.
- Se dispara fuertemente con la emoción. La neurociencia ha demostrado claramente que las reacciones emocionales crean enlaces químicos en el cerebro que impactan directamente la forma en que se procesa y memoriza la información. De hecho sólo podemos recordar sucesos e información a corto plazo cuando va acompañada de un fuerte “cóctel emocional” (Renvoisé y Morin, 2006).

Refiriéndose, también, a la importancia del cerebro primitivo, Lucía Sutil Martin afirma que, “la mayoría de nosotros nos hemos encontrado en un situación en la

que nuestros ganglios basales reciben tanta información, a través de la corteza, que el umbral de carga electroquímica es demasiado alto como para procesarlo. Cuando esto ocurre, el estímulo provoca que los ganglios basales actúen como el disyuntor de una caja de fusibles y desconecten el circuito principal, por decirlo de alguna manera, lo que deja al cuerpo en un estado de apagón general momentáneo. Por ejemplo, cuando un jefe de equipo grita a sus subordinados asustándolos, pueden quedarse paralizados” (Sutil et als., (2013). Esto mismo puede ocurrir en una sala de clases, no sólo frente a un grito del profesor, sino ante cualquier gesto del docente que el estudiante interprete como amenazante; el niño o joven se quedará bloqueado y, cualquier mensaje posterior del emisor será no será atendido.

Al respecto, Abraham Muinelo (2015) señala “que la toma de decisión emocional es hasta 250 veces más rápida que la racional y sus decisiones siempre prevalecen sobre el Cortex y Sistema Límbico, por lo que los principales obstáculos con los que nos encontramos [al comunicarnos] son algunos filtros e instrucciones básicas como:

- Si no es peligroso, ignóralo.
- Si no es nuevo y excitante, ignóralo.
- Si es nuevo, resúmelo de la forma más rápida posible y olvida los detalles.
- No envíes nada al neocórtex si no se trata de una situación realmente inesperada y fuera de lo ordinario.”

“En este escenario, no cabe duda de que a la hora de comunicar es imprescindible aplicar ciertas estrategias para que nuestro mensaje sea estimulante y memorable.” (Muinelo, 2015).

En síntesis, los avances en neurociencias están siendo cada vez más importantes para explicar la conducta pragmática del ser humano y para guiar a los profesionales que utilizan la comunicación como centro y herramienta de su quehacer en vista de lograr mejores resultados.

## **2.3. CLIMA SOCIAL DE AULA**

### **2.3.1. La importancia del clima de aula**

Los múltiples hallazgos que la investigación científica en el campo de las neurociencias ha ofrecido al ámbito de la educación, son aspectos que todos aquellos que forman parte del contexto educativo deberían considerar, puesto que permiten de mejor manera comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los factores que lo perjudican y favorecen; y, de esta manera, lograr la construcción de ambientes pedagógicos que enriquezcan dicho proceso.

Una importante contribución de las neurociencias ha sido probar que los procesos cognitivos y emocionales no son independientes. Mora (2013) (citado por Guillén 2014) señala que: “Todo aquello conducente a la adquisición de conocimiento como la curiosidad, la atención, la memoria o la toma de decisiones, requiere de esa energía que hemos llamado emoción”. Guillén (2014) complementa exponiendo que la exposición a emociones positivas, ejerce una importantísima influencia en el aprendizaje, consiguiendo que éste sea significativo y permita afrontar las situaciones de la vida, lo que contribuiría a un mejor bienestar personal y social. Este autor también comenta que “las emociones positivas tienen efectos beneficiosos sobre el aprendizaje al mejorar procesos relacionados con la atención, la memoria o la resolución creativa de problemas. Con la simple observación de imágenes que constituyan estímulos diferentes, ya sean positivos, negativos o neutros, se activan diferentes regiones cerebrales. En el caso de los positivos, interviene el hipocampo que favorece los procesos memorísticos y de aprendizaje mientras que, en el caso de los negativos, se activa la amígdala (Erk et al., 2003) [...] Los niños necesitan retos y disfrutar del aprendizaje porque sabemos que existe una correlación fuerte entre el clima emocional existente en el aula con el éxito académico de los alumnos (Reyes et al., 2012)”.

Gran parte de la problemática que se puede observar en los colegios, no está puramente relacionada con elementos de la instrucción, más bien se vincula con

condiciones del contexto y organización, que en forma indirecta terminan por afectar los resultados académicos, como indican Cornejo y Redondo (2001).

Martínez-Otero (2007) (citado por Marchena, 2010) considera que hay cinco dimensiones interdependientes que debería desarrollar cualquier práctica comunicativa en una clase, las que buscan favorecer el desarrollo personal del educando, el aprendizaje, y la gestión y organización del aula. Estas dimensiones son:

- Dimensión Instructiva.

“Se encamina principalmente a la transmisión de los contenidos. [...] Se sitúa en esta dimensión la formación disciplinar que pueda tener un profesor. Es evidente que para dar una clase debemos saber lo que estamos dando, por lo que su desarrollo tendrá un carácter básico e inicial. [...] Pero como ocurrirá con el resto de las dimensiones, evidenciar su presencia, esto es, dominar el conocimiento matemático, histórico o de cualquier otro ámbito, no es suficiente para que los alumnos aprendan. Dar clase es mucho más que esto” (Martínez-Otero (2007) citado por Marchena, 2010).

- Dimensión Afectiva.

“El aula está protagonizada por personas. Y en las personas existe todo un laberinto de estados afectivos que se manifiestan a través de impulsos, tendencias, instintos, pasiones, emociones, sentimientos... En el aula surgen alegrías, tristezas, miedos, vergüenza, enfados... todo ello formará parte de esta dimensión y el profesor tendrá que actuar en la clase teniéndolo en cuenta” (Martínez-Otero (2007) citado por Marchena, 2010).

- Dimensión Motivacional

“Coincidiría con las llamadas estrategias para esponjar la información. El nombre bajo el que se engloba -motivacional- nos adelanta que es el proceder que genera una mayor motivación en el aula ya que cuando se incorpora

vamos a percibir un incremento notable de la participación de todo el alumnado. [...] Hemos apoyado su aparición porque, fundamentalmente, es la que consigue que menos alumnos se sientan excluidos y que, en consecuencia, aumente la participación” (Martínez-Otero (2007) citado por Marchena, 2010).

- Dimensión Social.

“...supone que el discurso educativo, lejos del adoctrinamiento, se asiente en el respeto, en la defensa y fomento de la dignidad de la persona, en tener presente los condicionamientos sociales, culturales, económicos y hasta históricos del alumnado. Supone, por tanto, que en todas las asignaturas, unas en mayor grado que otras, se aborden cuestiones de índole social. Para ello, habrá que fortalecer la comunidad educativa y la consiguiente inclusión de todas las personas” (Martínez-Otero (2007) citado por Marchena, 2010).

- Dimensión Ética.

“Desde esta dimensión se considera que el discurso educativo debe orientar hacia el buen comportamiento y la creación de hábitos positivos. La educación moral se introduce en las prácticas cotidianas de clase” (Martínez-Otero (2007) citado por Marchena, 2010).

Esta autora menciona que, si no hay un equilibrio en la puesta en marcha de todas las dimensiones mencionadas, se producirá un deterioro de la gestión y organización del aula y los problemas de convivencia se verán incrementados.

Onetto (2003) manifiesta que la escuela producto de la función social que cumple, sostiene como objetivo prioritario la transmisión de conocimientos. Sin embargo, también se debe considerar que no es posible alcanzar este objetivo si no se construye una relación entre las personas que constituya un ambiente favorable para el aprendizaje y que, si no se desarrolla bajo parámetros de bienestar psicológico, éticos y emocionales puede resultar muy difícil e incluso imposible enseñar y aprender.

Es así como la variable Clima Social de Aula aparece como el aspecto más relevante a la hora de reflexionar respecto de cómo mejorar las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. “El clima de aula por sí solo es el factor que más explica las variaciones de aprendizaje. Es la variable que más explica por qué los alumnos de un aula aprenden más que los alumnos de otra” (Casassus, 2008). Esto lo reafirman Toledo, Magendzo y Gutiérrez (2009) en un estudio en el que confirman que el clima de aula impacta el desempeño académico de los estudiantes.

### **2.3.2. Antecedentes históricos**

En principio, el concepto Clima Escolar o Clima Social Escolar surge a partir del concepto “Clima organizacional” que nació en la década de los 60, producto de los estudios de psicología social, acerca de las organizaciones en el ambiente laboral, Tagiuri & Litwin, 1968; Schneider, 1975 (Citado por Mena y Valdés, 2008). El estudio de esta variable aportó valiosa información para entender la gestión de las organizaciones y favorecer los procesos de mejora de la calidad en ellas. De estas investigaciones, emergen variadas definiciones de Clima Organizacional, que proporcionan distintos puntos de vista al concepto, dependiendo de si el énfasis está puesto en la estructura organizacional (cultura, normas, estilos de administración), en la estructura y lo subjetivo (cómo las características de la organización afectan la percepción de sus integrantes y su conducta) o en los procesos de la organización y lo subjetivo (proceso que cambia constantemente como resultado de la interacción entre los sujetos y las características de la institución, a partir de las percepciones que tienen sus miembros de ella). Considerando este último enfoque, Rodríguez (2004) señala que el clima organizacional corresponde a las “...percepciones compartidas por los miembros de una organización respecto al trabajo, al ambiente físico en que éste se da, las relaciones interpersonales que tienen lugar en torno a él y las diversas regulaciones formales que afectan a dicho trabajo”. Se advirtió, entonces, que las percepciones de los miembros de una organización afectaban su comportamiento,

lo que tenía un impacto en su disposición a participar, en la adecuada realización de sus tareas y en el nivel de identificación y compromiso con la empresa.

### **2.3.3. Clima Escolar**

Los establecimientos educacionales también constituyen una organización, pero con rasgos particulares considerando la función que cumplen, además del hecho que los beneficiarios del trabajo de la institución son a su vez parte de ella (Casassus, 2000). Es así como surgen definiciones propias para el contexto educativo, y entonces hablamos de Clima Escolar, que Cere (1993) explica como “...el conjunto de características psicosociales de un centro educativo, determinados por aquellos factores o elementos estructurales, personales y funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo a dicho centro, condicionante, a la vez de los distintos procesos educativos.”. En términos más sencillos, Arón y Milicic (1999) lo definen como la percepción que los miembros de la institución escolar tienen respecto del ambiente en el cual desarrollan sus actividades habituales, y tales percepciones, se basarían en la experiencia que el propio individuo desarrolla en la interacción. Es así como también Cornejo y Redondo (2001) concluyen que el Clima Escolar es la “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan” (citado por Zepeda, 2007). De acuerdo a esto, se puede decir que, si el Clima Escolar se explica a partir de las percepciones de las personas que lo componen, entonces éste se puede analizar desde los distintos integrantes de la comunidad escolar, es decir, estudiantes, docentes, no docentes, familia o directivos, cuya apreciación será fruto de su experiencia personal en la interacción con otros que forman parte del mismo contexto.

Así como en cualquier organización, en el sistema escolar podemos encontrar varios subsistemas que pueden estar constituidos, ya sea por un pequeño grupo de amigos o por un grupo curso completo. Por lo tanto, el Clima Escolar posee

diversos microclimas, y éstos pueden favorecer o dificultar el proceso organizacional, sin que influya en ello el clima general de la institución, es decir, pueden funcionar en forma independiente debido a que, por ejemplo, en un colegio con un ambiente negativo, la buena percepción del grupo curso puede ser un factor protector que favorece la organización o viceversa.

En la organización de un sistema educativo se han distinguido dos microclimas principales y determinantes del proceso de enseñanza-aprendizaje: el Clima de Aula y el Clima Laboral (Mena y Valdés, 2008). Aun cuando el Clima Laboral es un factor muy importante a considerar, sólo se profundizará en el concepto Clima Social de Aula, debido a la relevancia y pertinencia que este tema tiene para este estudio.

#### **2.3.4. Clima de Aula**

Para Assael y Neumann (1991) el Clima Escolar es un constructo multidimensional que hace referencia a las percepciones, pensamientos y valores que los miembros de un establecimiento educacional construyen de éste y de las relaciones que en él se dan; mientras que el Clima de Aula, se vincularía a la percepción de estudiantes y profesores respecto de los aspectos del aula que influyen en la calidad de las relaciones y los aprendizajes (Villa & Villar, 1992), citado por Mena y Valdés, 2008. Dicho esto, entonces el Clima Social de Aula sería un constructo que se da a partir de las sensaciones e ideas que surgen de los individuos, en relación a las interacciones que experimentan en la sala de clases tanto en lo relativo a lo instruccional como a lo vincular, y que se pueden dar entre el profesor y los estudiantes o entre los mismos alumnos, lo que configuraría un microclima que es parte del clima del colegio.

La idea de Clima Social de la Clase es relativamente nueva y suele referirse según Emmons, Comer y Haynes (1996) a la calidad de las interacciones entre estudiantes-profesorado y entre estudiantes-estudiantes; o, como lo señala

Trianes (2000) a la percepción, por parte de sus integrantes, alumnos/as y profesores/as, de bienestar personal, sentimientos positivos, de sentirse aceptado y ser valioso para los demás en la convivencia diaria (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006). En el caso de este último autor, destaca la incorporación de elementos emocionales a la definición.

Tradicionalmente, los autores se han centrado en el constructo clima de la clase en el que actualmente se advierten dos campos de estudio: clima académico y clima social de la clase.

### **2.3.5. Clima Social de Aula**

Como se ha podido ver existe una gran variedad de definiciones de Clima Social de Aula, dependiendo de la visión objetiva o subjetiva, individual o colectiva con la que se mire el concepto. Pérez, Ramos y López (2010) concluyen que el Clima Social de Aula se explica como la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima. Esta definición igualmente plantea una mirada del Clima Social de Aula enfocada en aspectos de las relaciones entre estudiantes, entre profesores y entre profesor y estudiante, que se distingue de lo que se conoce como clima organizacional, clima institucional u otros.

Para el estudio de la variable Clima Social de Aula se han utilizado una serie de dimensiones, que apuntan a intentar conocer las percepciones de los que participan en la dinámica de la sala de clases, en relación a lo que ocurre en su interior. Es así como algunos ejemplos de Pautas de Evaluación para la observación de esta variable se muestran a continuación en la siguiente Tabla.

Tabla N° 4

NOMBRE	DIMENSIONES	ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA
<p><b>(SES) School Environment Scale.</b>  <b>Marjoribanks, Kevin (1980)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto Regulativo</li> <li>• Contexto Imaginativo</li> <li>• Contexto Instructivo</li> <li>• Contexto Interpersonal</li> </ul> <p><b>No ítems: 40</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Ta.</b> Totalmente de acuerdo</li> <li>• De acuerdo, bastante de acuerdo</li> <li>• Indeciso, sin opinión clara</li> <li>• <b>D.</b> En desacuerdo, bastante en desacuerdo</li> <li>• <b>Td.</b> Totalmente en desacuerdo</li> </ul> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b>  <b>Alumnos</b></p>
<p><b>(CES) Classroom Environment Scale.</b>  <b>Trickett, E.M. y Moos, R.H. (1973)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Implicación</li> <li>• Orden y Organización</li> <li>• Control del Profesor</li> <li>• Afiliación</li> <li>• Innovación</li> <li>• Orientación a la tarea</li> <li>• Apoyo del Profesor</li> <li>• Claridad de las, Normas</li> <li>• Competitividad</li> </ul> <p><b>No ítems: 90</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <p>Contestación a dos polos:  Verdadero / Falso que manifiestan los ALUMNOS con la cuestión planteada</p> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b>  <b>Alumnos</b></p>

NOMBRE	DIMENSIONES	ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA
<p><b>(LEI) Learning Environment Inventory.</b>  <b>Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1974)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión interna</li> <li>• Diversidad</li> <li>• Formalidad</li> <li>• Velocidad</li> <li>• Ambiente</li> <li>• Fricción</li> <li>• Orientación a los objetivos</li> <li>• Favoritismo</li> <li>• Pandilla</li> <li>• Satisfacción</li> <li>• Desorganización</li> <li>• Dificultad</li> <li>• Apatía</li> <li>• Democracia</li> <li>• Competitividad</li> </ul> <p><b>No ítems: 105</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CD</b> Completamente en desacuerdo con la cuestión planteada</li> <li>• <b>D</b> Desacuerdo con la cuestión planteada</li> <li>• <b>A</b> Acuerdo con la cuestión planteada</li> <li>• <b>CA</b> Completamente de acuerdo con la cuestión planteada</li> </ul> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b>  <b>Alumnos</b></p>
<p><b>(MCI) My Class Inventory (Versión simplificada del LEI).</b> Anderson, G.J. y Walberg, H.J. (1974)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Satisfacción</li> <li>• Fricción</li> <li>• Competitividad</li> <li>• Dificultad</li> <li>• Cohesión</li> </ul> <p><b>No ítems: 60</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <p>Contestación a dos polos: Acuerdo / Desacuerdo que manifiestan los ALUMNOS con la cuestión planteada</p> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b>  <b>Alumnos</b></p>

NOMBRE	DIMENSIONES	ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA
<p><b>(P.A.E.) Percepción Ambiente Escolar. Villa, A. (1992)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Libertad de expresión</li> <li>• Atracción</li> <li>• Rechazo</li> <li>• Normas</li> <li>• Satisfacción</li> <li>• Ambiente Estimulante</li> </ul> <p><b>No ítems: 24</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>TA</b> Totalmente de acuerdo</li> <li>• <b>A</b> De acuerdo, parcialmente de acuerdo</li> <li>• <b>R</b> Regular. Ni en desacuerdo ni de acuerdo</li> <li>• <b>D</b> En desacuerdo, parcialmente en desacuerdo</li> <li>• <b>TD</b> Totalmente en desacuerdo</li> </ul> <p><b>Fuente de recogida de información: Alumnos</b></p>
<p><b>Cuestionario sobre Clima Escolar</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionalidad</li> <li>• Relaciones sociales</li> <li>• Gestión</li> <li>• Ambiente escolar</li> </ul> <p><b>No ítems: 27</b></p>	<p><b>Contestación ante dos polos opuestos</b></p> <p><b>Fuente de recogida de información: Alumnos, Profesores, Miembros del AMPA</b></p>

NOMBRE	DIMENSIONES	ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA
<p><b>(ICEQ)</b>  <b>Individualized Classroom Environment Questionnaire.</b>  <b>Fraser, B. (1982)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalización</li> <li>• Participación</li> <li>• Independencia</li> <li>• Investigación</li> <li>• Diferenciación</li> </ul> <p><b>No ítems: 50</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Preferiría que no ocurriese esta actividad CASI NUNCA</li> <li>• Preferiría que ocurriese esta actividad POCAS VECES</li> <li>• Preferiría que ocurriese esta actividad ALGUNAS VECES</li> <li>• Preferiría que ocurriese esta actividad A MENUDO</li> <li>• Preferiría que ocurriese esta actividad FRECUENTEMENTE</li> </ul> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b>  <b>Alumnos</b></p>
<p><b>(CUCEI) College and University Classroom Environment Inventory.</b>  <b>Fraser, B.J.; Treagust, D.F. y Dennis, N.C. (1986)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Personalización</li> <li>• Implicación</li> <li>• Cohesión con los estudios</li> <li>• Satisfacción</li> <li>• Orientación en la tarea</li> <li>• Innovación</li> <li>• Individualización</li> </ul> <p><b>No ítems: 49</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>CD</b> Completamente en desacuerdo con la cuestión planteada</li> <li>• <b>D</b> Desacuerdo con la cuestión planteada</li> <li>• <b>A</b> Acuerdo con la cuestión planteada</li> <li>• <b>CA</b> Completamente de acuerdo con la cuestión planteada</li> </ul> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b>  <b>Alumnos</b></p>

NOMBRE	DIMENSIONES	ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA
<p><b>(IACU) Inventario de Ambiente de Clases Universitarias. Villar Angulo, J.L. (1988)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión</li> <li>• Satisfacción</li> <li>• Personalización</li> <li>• Orientación a la tarea</li> <li>• Innovación</li> <li>• Evaluación</li> <li>• Gestión</li> </ul> <p><b>No ítems: 49</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Total desacuerdo con la cuestión planteada</li> <li>2. Desacuerdo con la cuestión planteada</li> <li>3. Acuerdo con la cuestión planteada</li> <li>4. Total acuerdo con la cuestión planteada</li> </ol> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b> <b>Alumnos</b></p>
<p><b>(ESOC) Escala Sistémica de Observación de la Clase Baeza, S. (2005)</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cohesión</li> <li>• Flexibilidad</li> <li>• Liderazgo</li> <li>• Comunicación</li> </ul> <p><b>No ítems: 47</b></p>	<p><b>Escala de contestación</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Nunca</li> <li>• 2 A veces</li> <li>• 3 Regular</li> <li>• 4 Constantemente</li> </ul> <p><b>Fuente a quién se pregunta:</b> <b>Alumnos y Profesores</b></p>

NOMBRE	DIMENSIONES	ESCALA DE CONTESTACIÓN Y FUENTE DE RECOGIDA
<b>Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primaria Gutiérrez Marfileño, V.E.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nivel de conflictividad en la escuela</li> <li>• Forma de resolución de conflictos</li> <li>• Dinámica de la relación entre los actores</li> <li>• Existencia de canales de comunicación</li> <li>• Existencia de un clima de confianza</li> </ul> <p><b>No ítems: depende fuente, oscila entre 23 y 33.</b></p>	<p><b>Escala de contestación en todos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 5 = Muy de acuerdo</li> <li>• 4 = De acuerdo</li> <li>• 3 = En desacuerdo</li> <li>• 2 = Muy en desacuerdo</li> <li>• 1 = Sin elementos para responder</li> <li>• 0 = Indeciso</li> </ul> <p><b>Fuente a quién se pregunta: Supervisores, Directores, Padres, Alumnos y Profesores</b></p>

FUENTE: Pérez, Ramos y López, 2008.

Existen diversas investigaciones relacionadas con el Clima Social de Aula, en las que se aprecian distintos temas de interés, que apuntan a dos motivaciones principales: por una parte, intentar probar la validez de una prueba construida para evaluar Clima Social de Aula o, por otro lado, lograr establecer alguna relación entre la variable Clima Social de Aula y otras variables. Ejemplo de esto son:

1. La investigación realizada por Romero Izarra (2005). En ella se pretende indagar en qué medida la aplicación de un proyecto concreto de enseñanza-aprendizaje basado en la cooperación (Filosofía para niños y niñas) incide en la mejora del Clima Social del Aula. En concreto, optan por medir el Clima Social del Aula con tres variables grupales (cohesión del grupo, medida global del ambiente del aula y el nivel del conflicto intergrupar) y con otras tres interpersonales (empatía, satisfacción y autoestima). Como instrumentos de medida utilizan el análisis sociométrico, la escala CES, escalas de empatía,

autoestima, y cuantificación del no de conflictos interpersonales. La investigación se llevó a cabo con 191 estudiantes de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de institutos públicos de Madrid, y los resultados obtenidos les permiten concluir que la aplicación del proyecto ha tenido efectos relevantes en cinco de las seis variables relacionadas con el Clima Social del Aula.

2. El estudio de la eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar expuesto por Sánchez, Rivas y Trianes, 2006; que presenta diversos objetivos relacionados con el ámbito de la competencia social y las relaciones sociales. El programa presenta resultados positivos que lo avalan como instrumento o recurso para el profesorado, mostrando una vía para intervenir preventivamente, antes de que la violencia sea ya grave, y reducir tensiones, mejorar relaciones interpersonales, redundando en el desarrollo profesional del docente, y en el bienestar, motivación e implicación del alumnado en la marcha del centro.
3. Estudio de Zepeda Aguirre (Fundación Emmanuel, Chile. 2007) sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. El tema de esta investigación guarda relación con las percepciones de los estudiantes acerca de la relación profesor estudiantes; se focaliza en los estudiantes que provienen de contextos de vulnerabilidad escolar y plantea como problema el desconocimiento de las percepciones de los estudiantes acerca de la relación profesor-alumno, y el desconocimiento de las relaciones que se generan entre las percepciones y aspectos personales, del contexto familiar y escolar de los estudiantes.
4. Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social de aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria” de Pérez Carbonell, Ramos Santana y López González, 2008. En este estudio se revisaron diferentes variables de contexto en el ámbito educativo para la construcción de una Escala que mide la percepción que los alumnos tienen del Clima Social Aula, tanto en primaria como en secundaria. Como resultado se ofrece una

definición propia del constructo Clima Social de Aula y, se propone una nueva Escala integrada por un conjunto de ítems destinados a medir la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma.

De esta última investigación se obtuvo la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula que ha sido parte de los instrumentos usados en este estudio.

### **2.3.6. Dimensiones del Clima Social de Aula**

Como se ha mencionado anteriormente, en el contexto de clases, son muchas los aspectos que se han observado con el fin de conocer las percepciones acerca del Clima Social de Aula. Sin embargo, en este trabajo se hará alusión a las cuatro dimensiones que se ha visto que con mayor frecuencia han sido aceptadas y adoptadas en los distintos instrumentos revisados en los estudios de Amparo Pérez, Genoveva Ramos y Emelina López en 2010. Estas dimensiones son: Interés, Satisfacción, Relación y Comunicación.

#### **2.3.6.1. Dimensión Interés**

La Dimensión **INTERÉS**, corresponde al aliciente, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula.

El concepto interés se origina en el latín *interesse*, y funciona para expresar aquello que hace que a las personas les importe alguna cuestión. La primera acepción del término es entonces la vinculada con la psicología y la emotividad, que entiende que el interés es un sentimiento que hace que uno atienda a un acontecimiento o a un proceso.

### **2.3.6.2. Dimensión Satisfacción**

La Dimensión **SATISFACCIÓN**, considera anhelar ir al aula y alcanzar lo esperado, así como el sentimiento de complacencia y compensación que se tiene al salir de la misma. Corresponde a la sensación de placer que se tiene con el trabajo realizado o con el reconocimiento social de la tarea realizada.

El concepto satisfacción designa lo que ha sido realizado de modo acabado, cumpliendo las expectativas, órdenes o deseos, de tal modo que habiendo hecho lo suficiente se siente la gratificación o el agrado de llegar a un buen resultado, que no necesita de un mayor aporte.

La satisfacción es un estado mental de goce por sentir que ya nada se necesita para lograr la completitud ya sea física o mental.

### **2.3.6.3. Dimensión Relación**

La Dimensión **RELACIÓN**, equivale a la interrelación entre todos los integrantes del aula. Evalúa el grado en que los estudiantes están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí.

El concepto relación se define como una conexión o vínculo establecido entre dos o más individuos, lográndose así una interacción entre los mismos y que es recíproca. Se trata de interacciones que, se encuentran reguladas por las normas que el contexto establece.

### **2.3.6.4. Dimensión Comunicación**

La Dimensión **COMUNICACIÓN**, guarda relación con poder hablar, comunicarse, expresarse y ser escuchado, atendido por los demás. Evalúa grado en que se produce la comunicación entre las personas y los grupos. Agilidad en el traslado

de la información, nivel de respeto existente entre los miembros de la comunidad educativa, grado de aceptación de las propuestas existentes.

El concepto comunicación, deriva del latín *communicare*, que significa “compartir algo, poner en común”. Por lo tanto, la comunicación es un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo. A través de la comunicación, las personas obtienen información respecto a su entorno y pueden compartirla con otras.

### **2.3.7. Evolución del enfoque de estudio del clima social de aula**

La mirada respecto del Clima Social del Aula ha ido evolucionando en el transcurso del tiempo, desde una visión general, más bien acotada a las formas de organización y gestión de las actividades de instrucción, hasta una visión más analítica, que intenta distinguir los distintos factores involucrados en este clima. En un principio, la construcción del clima de aula estuvo ligada únicamente a la labor del docente, siendo considerado el actor central del proceso educativo, ergo, el elemento principal que define las características de este clima. Consecutivamente, se han complejizado las posturas respecto del tema, al sumar nuevas dimensiones tales como la satisfacción del profesorado y alumnado, los contenidos curriculares, los conflictos, las formas de agrupamiento de los estudiantes o la interacción profesor-alumnos y entre los propios alumnos (Pérez, 2007).

Los estudios acerca del Clima Social de Aula, en su mayoría, se vinculan con escenarios de agresividad y violencia en el marco de la convivencia escolar. En ellos se intenta prevenir situaciones de conflicto entre estudiantes, buscar remediales para los ambientes de violencia; además de, dilucidar por qué se da dicha realidad. Algunas de las explicaciones que se han dado guardan relación con el contexto familiar de los escolares, los problemas de disciplina y los obstáculos del docente para desempeñar su rol de autoridad en la sala de clases. Si bien, son múltiples los factores que participan en la configuración de un

determinado Clima de Aula, es preciso considerar que esta construcción incluye, fundamentalmente, aspectos cognitivos, emocionales y valóricos de los principales integrantes de ese espacio compartido, es decir, estudiantes y profesores. Entre ellos, quien tiene la posibilidad de orientar y mediar el proceso para la conformación del clima de aula es el educador, debido a su jerarquía, su conocimiento pedagógico y su rol como formador integral de estudiantes (Reyes y Muñoz, 2013). En este sentido, es relevante indagar respecto de lo que perciben los alumnos en su vínculo con el profesor.

### **2.3.8. Rol del docente en la construcción del clima social de aula**

Que el estudiante tenga la oportunidad de recordar su paso por el colegio como una experiencia positiva y valiosa, depende en gran medida del ambiente que logren establecer los alumnos y, particularmente, el profesor en el contexto del aula. Como comentan Aron y Milicic (1999), la formación de la propia imagen en el niño, parte de la imagen que los adultos significativos tienen de él. En este sentido, en el contexto escolar, el adulto más significativo es el profesor y, por esto, es fundamental que éste reconozca la relevancia de su rol y el impacto que sus comentarios, actitudes, métodos y manifestaciones emocionales tiene en la definición de la imagen que el niño se va creando de sí mismo. Es así, como existen ambientes en los que los estudiantes se sienten respetados en sus diferencias y opiniones, sienten el apoyo de sus compañeros y profesores, sienten que lo que aprenden es útil y significativo, se identifican con su curso y escuela; lo que se reconoce como Clima de Aula Positivo. En contraste, hay otros contextos educativos que causan resentimiento, distrés, depresión, desmotivación, rechazo por el colegio, temor al fracaso y a la exposición; factores con los que se identifica un Clima de Aula Negativo (Ascorra, Arias, Graff, 2003).

Cornejo y Redondo, en su estudio “El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media” realizado entre los años 1998 y 2000, investigaron acerca de la percepción de los jóvenes respecto del «clima escolar» que viven en sus liceos y

su relación con otros aspectos de su experiencia en dichos establecimientos. Entre sus hallazgos, observaron que, a diferencia de lo que ocurre en España, en donde la percepción de los estudiantes en relación al “Contexto Imaginativo” (ambiente creativo que los estimule a recrear y experimentar su mundo) está ligada al “Contexto Instruccional” (la orientación académica e interés de los profesores por el aprendizaje), en Chile la percepción que tienen los alumnos acerca del “Contexto Imaginativo” está vinculada a la apreciación del “Contexto interpersonal” (cercanía, confianza y preocupación de los profesores hacia sus problemas). Es así como, para los estudiantes chilenos, la percepción de un ambiente creativo está asociada a la intimidad, cercanía y confianza en las relaciones interpersonales que establecen con sus profesores, más que con las prácticas instruccionales.

En otro estudio realizado en Chile por Arón y Milicic (1999, véase también Milicic & Arón, 2000) (citado por López, V., Bilbao, M. & Rodríguez, J., 2012) se identificaron factores que inhiben el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Ellos fueron: una concepción autoritaria de la educación, una rigidez excesiva en el concepto de jerarquía, sistemas de control coercitivos, una concepción unidireccional de las relaciones de respeto (tú me respetas a mí), una concepción de la obediencia que no permite la divergencia (“porque sí”), y la evitación del conflicto. Estas autoras creen que la responsabilidad de construir un clima social positivo y nutritivo atañe a todos los integrantes del sistema escolar, pero que es la institución educativa, desde sus estamentos técnicos y directivos la que tiene primordialmente la responsabilidad de crear espacios de reflexión respecto de la importancia del clima social para el rendimiento de los estudiantes, además de generar las acciones para su mejoramiento.

Si entendemos, entonces, el aprendizaje como el producto de la interacción del estudiante con un actor social más competente (docente), que se espera le aporte la orientación y apoyo que necesita en el contexto educativo, es cierto que, se requiere conocer y considerar aspectos relativos al alumno como su historia, sus necesidades, sus capacidades, sus limitaciones y destrezas; pero, también es

fundamental considerar la postura que adopta el educador frente a la realidad del estudiante y su disposición a hacerse parte de los cambios pertinentes para favorecer dicho proceso de aprendizaje (Ascorra, Arias, Graff, 2003).

Como se ha visto, muchos investigadores advierten que el logro de aprendizajes significativos requiere del establecimiento de un clima de aula propicio para aprender, y para ello es fundamental el surgimiento de relaciones interpersonales de calidad, y de procesos de mediación adecuados entre estudiantes y docentes. Aquí el rol del educador es primordial, puesto que “la principal demanda de los alumnos hacia sus profesores, es establecer relaciones interpersonales de mayor afectividad e intimidad, más que mejorar las relaciones instruccionales o las metodologías de sus profesores (Cornejo y Redondo, 2001).

Toda acción del docente, es observada y tiene repercusión en sus estudiantes. Dado que el educador es el gestor de lo que ocurre en el aula, es entonces responsable del clima que se genere. Su papel es importante tanto en la relación que cree con los alumnos, como en las relaciones entre estudiantes que se realicen dentro de la clase (Barreda, 2012).

Un desafío para el docente es lograr que los intereses de sus alumnos se dirijan hacia el trabajo escolar. El estudiante aprende si “quiere” aprender, por esto motivarlos y “hacer que quieran aprender” es una de las principales tareas del educador, puesto que el interés por aprender habitualmente no se da en forma espontánea. Con alumnos motivados hacia lo escolar se conseguirá un buen clima en el aula, lo cual favorecerá el proceso de enseñanza-aprendizaje. “Conseguir un adecuado clima de aula debe ser un fin en sí mismo, y es la base para que se puedan generar adecuadas situaciones de aprendizaje” y “dependiendo del tipo de liderazgo del profesor, se consiguen diferentes climas” (Barreda, 2012).

El docente además de comunicar y/o enseñar conocimientos, muestra su personalidad, destacando la conducta no verbal que acompaña su discurso que influye en el clima del aula y en las relaciones sociales que se construyen y, por consiguiente, en la formación de actitudes en los alumnos (Molina y Pérez, 2006).

Las conductas no verbales de cercanía o inmediatez de los docentes, incluyen expresiones faciales y gesticulaciones de agrado, no usar el pódium para exponer, moverse alrededor de la clase, sonreír a los alumnos, tocar de forma afectuosa y no amenazante u hostigante a los estudiantes, además de utilizar vocalizaciones adecuadas (Thomas y otros, 1994 citados en García, 2009). Los profesores que tienen alto puntaje en estos aspectos son calificados mejor por sus estudiantes. Asimismo, altos niveles de cercanía se relacionan con un gran número de áreas de afecto positivo (García, 2009) (Citado por Moreno, Díaz, Cuevas, Nova y Bravo, 2011). Es así como “para el desarrollo de un buen clima de aula el docente debe ser generoso en su actuar, generando un clima de respeto, emanado de relaciones justas, serias, humildes, en las que el alumnado y el profesorado, se relacionan en un ambiente de libertad y autoridad, de manera ética” (Salinas, Vallejo y Vásquez, 2004).

En la “Guía 4 Clima de Aula y Condiciones para el Aprendizaje” del Ministerio de Educación, se considera que, para la creación de un clima apropiado para el aprendizaje en la sala de clase, el profesor debería tener en cuenta a lo menos cuatro criterios básicos:

- Establecer un sistema de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto.
- Manifestar altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de cada estudiante.
- Establecer y mantener consistentemente normas de comportamiento dentro del aula.
- Construir un ambiente organizado de trabajo y disponer los espacios y los recursos en función de los aprendizajes.

Esto viene a reforzar la relevancia y responsabilidad del rol docente en la gestación de un contexto propicio para aprender.

### **2.3.9. Importancia de mejorar el clima social de aula en el contexto escolar**

Queda claro que el Clima Social de Aula es una variable muy importante a la hora de pensar en cómo afrontar de mejor manera los procesos de enseñanza-aprendizaje. De ahí la utilidad de considerarla en las acciones de los planes de mejoramiento educativo de los establecimientos.

La razón de porqué resulta tan relevante para el proceso formativo de los estudiantes se funda en que:

- La relación entre el Clima Social del Aula y el rendimiento de los alumnos, pone de manifiesto la conexión existente entre la eficacia en la enseñanza y el clima favorable en el aula. Las clases eficaces serían las que favorecen el proceso de aprendizaje de todo el alumnado, promueven relaciones positivas entre los miembros del grupo y desarrollan procedimientos orientados hacia el éxito escolar, Fullan, 2002; Nieto, 2003. (Citado por Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).
- El Clima Social del Aula tiene una gran importancia a nivel educativo, pues se ha demostrado que la conducta del estudiante se modifica en función de su percepción del clima social, lo que puede transformarse en un factor potenciador o limitante del proceso de aprendizaje de los estudiantes (Sánchez, Rivas y Trianes, 2006).
- Existe una relación directa entre un clima escolar positivo y variables académicas: rendimiento, adquisición de habilidades cognitivas, aprendizaje efectivo y desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Casassús y otros, 2000; Gómez y Pulido, 1989; Walberg, 1969; Anderson y Walberg, 1974, citados por Cornejo, 1993; Villa y Villar, 1992). Además, también hay una relación entre la percepción del clima escolar y el desarrollo emocional y social de estudiantes y profesores. Aurelio Villa

(Villa, 1992a) por medio de indagaciones en la percepción de los estudiantes, confirma el hecho de que “hoy ya no basta el enseñar bien (en el sentido exclusivamente intelectual), sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe producir y favorecer todos aquellos aspectos personales, motivacionales y actitudinales de las personas”. El estudio del ambiente emocional percibido por los sujetos tiene importancia para la comprensión de los procesos de aprendizaje en el aula, porque su interacción con las características personales constituye un determinante de la conducta y del desempeño escolar (Zepeda, 2007).

- El clima de enseñanza-aprendizaje negativo obstaculiza el normal desarrollo de las actividades de los miembros de la comunidad educativa. Genera distrés, ansiedad e intranquilidad; puede llegar a irritar a alumnos y docentes; provoca desmotivación y desinterés hacia el aprendizaje. Todos estos aspectos pueden llegar a producir agotamiento físico (Arón & Milicic, 1999).
- Un clima social adecuado presenta efectos positivos sobre el ajuste psicológico (Kuperminc, Leadbeater y Blatt, 2001; Roesery Eccles, 1998), sobre todo en estudiantes que pueden tener riesgos de dificultades académicas, emocionales o comportamentales (Felner, Brand, Dubois, Adan, Mulhall y Evans, 1995; Haynes, Emmons y Ben-Avie, 1997), asociándose a un desarrollo saludable, un aprendizaje óptimo y disminuyendo las conductas desadaptativas (Kuperminc, Blatt y Leadbeater, 1997; Ladd, 1990; Parker y Asher, 1987; Westling, 2002). Otras intervenciones que mejoran el clima social encuentran también beneficios en la adaptación escolar y social (Comer, Ben-Avie, Haynes y Joyner, 1999; Romasz, Cantor y Elias, 2004) y en la capacidad de afrontamiento, autoconcepto y autoestima, empatía y sociabilidad (Aciego, Domínguez y Hernández, 2003). Asimismo, la mejora del clima social se asocia a una disminución del riesgo de conductas agresivas y violentas que

pueden impactar negativamente en la vida del aula o del centro (Trianes, Blanca, Morena, Infante y Raya, 2006).

- La UNESCO señala que un clima amigable es “la variable educativa que mayor peso tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Un clima amigable entre compañeros, donde los docentes tratan con respeto a sus alumnos y resuelven sus dudas, se asocia a mayores logros de aprendizaje” (UNESCO-OREALC, 2010:5).

Tomando en cuenta lo expuesto, constituye un desafío para cualquier institución educativa, especialmente aquellas inmersas en contextos de mayor vulnerabilidad social, cambiar el foco de atención, habitualmente puesto en lo disciplinar; y poner la mirada y los esfuerzos en mejorar desde un ámbito más social los contextos de aprendizaje.

En Chile existen estudios (Dagmar Raczynski y Gonzalo Muñoz, 2005) que muestran el contraste entre establecimientos que enseñan en ambientes vulnerables y que han logrado resultados académicos sobresalientes, y otras instituciones que, en similares condiciones ambientales, han disminuido sus resultados; teniendo como elemento común y relevante el impacto positivo que ejerce el clima de aula sobre dichos contextos (cuando se percibe un clima de aula favorable, las escuelas muestran buenos resultados académicos, y por el contrario, en colegios donde hay una mala apreciación del clima, el desempeño académico sufre un deterioro). Por lo tanto, es de suma importancia estar al tanto de cómo perciben los estudiantes lo que ocurre en el aula y, particularmente, cómo valoran la relación que se establece con el profesor en la sala de clases, puesto que es un espacio en donde los factores emocionales se manifiestan en ella de manera influyente (Villa, 1992b; Casassús, 2003; Cornejo y Redondo, 2001) (Citado por Zepeda, 2007).

Conocer esta información crea una oportunidad para progresar en la generación de mejores condiciones que permitan que los estudiantes alcancen aprendizajes

más significativos, en una sala de clases en la que se establezca un escenario emocionalmente más sano.

Autores como Watts y Bentley (1987) hacen referencia a que, en climas acogedores, cálidos y de confianza, donde los/as estudiantes pueden expresar sus ideas y creencias, se sienten escuchados por sus docentes teniendo contacto visual con ellos/as, y en los que los profesores están atentos a las necesidades de sus alumnos, el cambio que se provoca a nivel cognitivo es más favorable.

Se ha visto, además, que existe una relación entre el Clima Social de Aula y la capacidad de retención de los establecimientos educativos, tanto de estudiantes como de docentes, con el grado de satisfacción con la vida escolar y, en definitiva, con la calidad de la educación (Paiva y Saavedra, 2014).

Considerando la información que aportan diversos estudios respecto de la influencia directa que el Clima Social de Aula ejerce sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, es curioso que el Ministerio de Educación de Chile, entidad que se ha preocupado de disminuir la brecha de desigualdad educativa y dar orientaciones para mejorar los factores que se relacionan con el Rendimiento Escolar de los estudiantes, no haya impulsado una seria discusión y puesta en marcha de acciones que mejoren el Clima Social de Aula y, con ello, se propicien ambientes favorables para el aprendizaje. Es así como, en nuestro país se han implementado diversas políticas públicas que intervienen con el funcionamiento los establecimientos educacionales, y que están orientadas a potenciar el aprendizaje y el rendimiento de los/as estudiantes mediante el desarrollo de un Clima Social Escolar nutritivo, el resguardo de la integridad física, afectiva y social, y el desarrollo eficaz del currículum (MINEDUC, 2013), por ejemplo, a través del Programa de Apoyo Compartido, la Agencia de Calidad de la Educación o la Ley de Convivencia Escolar (MINEDUC, 2013). Sin embargo, debido a que el Clima Social de Aula no sería considerado por los colegios como un factor determinante en el desempeño escolar, no sería un objetivo a alcanzar, y todos los esfuerzos dirigidos al logro de mejores resultados académicos estarían puestos en el ámbito de la instrucción. Sería un gran aporte, entonces, diseñar y sustentar estrategias

de intervención en el ambiente de aula, y posibilitar oportunidades para que los estudiantes tengan mejores experiencias de aprendizaje.

## CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

### 3.1. Tipo y diseño de la investigación:

La investigación tiene un alcance correlacional; aquí se pretende responder preguntas que asocian variables mediante la observación de un grupo de docentes de educación media y de sus clases, cuantificando y analizando los resultados obtenidos. Esta clase de estudios tienen como objetivo “conocer la relación o grado de asociación que exista entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto en particular” (Sampieri, R. Collado, C. Baptista, P. 2010. p. 81). La información obtenida, permite dotarla de un valor explicativo. “La investigación correlacional tiene, en alguna medida, un valor explicativo aunque parcial. Saber que dos conceptos o variables están relacionadas aporta cierta información explicativa” (Díaz, V. 2009. p. 182).

Particularmente, este Proyecto de Aplicación Profesional mide la variable *Habilidades Pragmáticas del Docente*, y si es que esta incide en el *Clima Social de Aula* que perciben los alumnos de educación media de un colegio de la comuna de Pedro Aguirre Cerda. Por medio de este estudio, se podrá evidenciar si realmente existe una relación entre estas variables o simplemente no hay correlación entre ellas. Es importante mencionar, que estas variables han sido observadas sin manipular espacios ni tiempos, por lo tanto se hará un registro dentro de un ambiente natural en las salas de clases. Un estudio correlacional “mide el grado de relación entre variables de la población estudiada” (Bernal, C. 2006. p. 121).

Además, el estudio se desarrolló desde un enfoque mixto, puesto que “los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (meta inferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio” (Sampieri, R. Collado,

C. Baptista, 2010). Toda la información obtenida en el proyecto logra una mirada más amplia, integral, completa, holística y profunda del fenómeno observado, otorgando a la investigación un carácter genuino, fiel y fidedigno.

El diseño del proyecto fue considerado cuasi experimental, puesto que esta clase de estudios “manipulan deliberadamente, al menos, una variable independiente para observar su efecto y relación con una o más variables dependientes, sólo que difieren de los experimentos “puros” en el grado de seguridad o confiabilidad que pueda tenerse sobre la equivalencia inicial de los grupos” (Sampieri, R. Collado, C. Baptista, p. 2010. p. 148). De acuerdo a lo anterior, la muestra no se asignó al azar, puesto que los grupos ya estaban formados con anterioridad, considerándose grupos intactos (independientes del experimento).

El método de estudio se define como una investigación acción, puesto que este método tiene como finalidad “propiciar el cambio social, transformar la realidad y que las personas tomen conciencia de su papel en ese proceso de transformación” (Sampieri, R. Collado, C. Baptista, p. 2010. p. 509). Tal como se plantea en los objetivos de este Proyecto de Aplicación Profesional, la finalidad de éste es mejorar la realidad observada, por medio de un *Taller de Habilidades Pragmáticas* aplicado a los docentes. El proyecto aborda un problema práctico, que tiene una solución a lo largo del tiempo, cuyos participantes (docentes) actuarán colaborando en la pre-intervención, en la aplicación del taller y en la postintervención.

Las etapas de trabajo que se manejaron en el estudio de caso fueron:

1. Construcción y selección de los instrumentos (pautas de observación y cuestionarios) para ser aplicados a los docentes y estudiantes.
2. Creación del taller para capacitar a los docentes en sus habilidades pragmáticas.
3. Definición del grupo de docentes.

4. Aplicación de las pautas de observación, tres veces a cada docente, en la etapa diagnóstica. Además, realización de una entrevista a cada profesor (ver Anexo 2).
5. Análisis de la información de las pautas de observación.
6. Implementación de un taller de capacitación de 8 horas a los docentes, distribuidas en cuatro sesiones de dos horas, en relación a las variables de la comunicación y a sus habilidades pragmáticas.
7. Nueva aplicación de las pautas de observación a todos los actores, de la misma manera como se hizo en la etapa diagnóstica.
8. Análisis e interpretación de la información de los resultados de la evaluación realizada a los docentes antes y después de la intervención pedagógica, para generar las conclusiones del tema principal (*¿Cómo influye la potenciación de las habilidades pragmáticas en profesores de enseñanza media, a través de un programa de intervención, en la mejora en el clima social al interior del aula?*) y de los tópicos colaterales.

### **3.2. Población / muestra**

La población escogida en este estudio es homogénea y finita. El muestreo de esta investigación es **no probabilístico intencionado**; es decir, las muestras se escogen en un proceso que no da la posibilidad a todos los individuos de la población a ser elegidos. Los criterios de la muestra son detallados a continuación:

- Es un estudio de caso aplicado a cuatro docentes de educación media, pertenecientes a un segmento social medio.
- Docentes de Educación Media de un colegio subvencionado Técnico Profesional de la comuna de Pedro Aguirre Cerda.
- Docentes de Educación Media que trabajan jornada completa.
- Docentes de Educación Media universitarios.

### **3.3. Variables**

#### **3.3.1. Variable 1: Habilidades pragmáticas**

##### **3.3.1.1. Definición**

Se entiende por habilidades pragmáticas las destrezas comunicativas que usa el emisor y que le permiten reconocer los intereses y emociones del receptor, y las adaptaciones que puede hacer en el contenido y forma del mensaje, con el propósito de lograr que se produzca un efecto en el interlocutor (Camacho, 2014). Asimismo, son destrezas comunicativas que usa el receptor para reconocer el propósito y emociones del emisor, la valoración que éste tiene del receptor y las habilidades comunicativas que muestra el hablante. Es así que se puede distinguir distintos tipos de emisor y de receptor, dados por las destrezas comunicativas que manejan y que, en ambos casos, implican saber leer al otro.

##### **3.3.1.2. Dimensiones**

El concepto Habilidades Pragmáticas abarca distintas destrezas y ha sido separado de distintas maneras (Carol Prutting y Diane Kirchner, 1987; S. Alfaro, Z. De Barbieri y M. Maggiolo, 1998; Romero, Higuera, Cuadra, Correa y Del Real, 2014). Para este trabajo se ha optado por hacer una clasificación original, en especial considerando aquellas que son relevantes dentro del aula y que le permitan a los docentes provocar cambios significativos.

###### **3.3.1.2.1. Dimensión 1: Intención comunicativa**

Según el filósofo británico J. L. Austin, “comunicarse es una forma de actividad de modo que los diversos tipos de actos de habla posibles responden a intenciones distintas”. Por lo tanto, la intención comunicativa implica:

- Querer comunicarse con el otro.

- Tomar la iniciativa de comunicarse con el otro.
- Saber para qué se va a realizar el acto comunicativo.

#### **3.3.1.2.2. Dimensión 2: Aspectos no verbales**

Si bien algunos autores hablan del lenguaje no verbal para referirse a los movimientos corporales y a las variaciones vocales que acompañan al lenguaje oral<sup>7</sup> (Aznárez Mauleón, Mónica, 2000), en este trabajo se hablará de *aspectos no verbales* sólo para hacer referencia a lo primero. Entonces, en esta dimensión se hará alusión a la facultad de acompañar al discurso hablado con movimientos de manos, gestos de la cara, postura del cuerpo, etc. Pero también importa la capacidad del docente de reconocer lo que sus alumnos le comunican a través de este lenguaje.

#### **3.3.1.2.3. Dimensión 3: Aspectos paraverbales**

Se hablará de aspectos paraverbales para referirse a todas las variaciones de la voz (de volumen y tono), velocidad y ritmo (acentuación y las pausas) que nos sirven para destacar una parte de la oración más que otra, o para convertir una afirmación en una pregunta, una petición, una súplica o una orden.

#### **3.3.1.2.4. Dimensión 4: Manejo de turnos**

En una situación comunicativa es habitual que los roles de emisor y receptor sean intercambiables. Es por esto que resulta de la mayor importancia el que los interlocutores tengan la capacidad de manejar los turnos de habla, tomando y

---

<sup>7</sup> Sólo un 7% de la transmisión del mensaje se realiza a través del lenguaje verbal; un 38% de la transmisión del mensaje lo hacen las variables de la voz y del habla (velocidad, tono, acentuación y volumen). El resto lo hace el lenguaje corporal.

usando su turno en forma oportuna y cediéndolo al otro participante cuando sea pertinente.

#### **3.3.1.2.5. Dimensión 5: Formulación de peticiones**

Una petición es un acto de habla directivo, cuya finalidad es solicitar al oyente haga algo de manera voluntaria, y que debe cumplir con los principios de cortesía, que a su vez, son determinados por la cultura de la lengua. Sin embargo, esta acción tan cotidiana, si no es realizada de forma adecuada, si no se formula de manera correcta, puede resultar confusa, infructuosa, o provocar un quiebre comunicacional, más aún cuando uno de los interlocutores tiene una posición de poder como el docente en una sala de clases.

#### **3.3.1.2.6. Dimensión 6: Manejo de temas de conversación**

Toda conversación es el intercambio de información entre los interlocutores sobre uno o más temas. Por esto es importante el manejo que se hace de éstos, lo que implica saber introducir, mantener, cerrar y cambiar un tópico de conversación, de manera que no se produzcan quiebres en la comunicación. Pero también, en el caso de un docente, es importante estimular propuestas de temas de conversación de sus estudiantes.

#### **3.3.1.2.7. Dimensión 7: Manejo de quiebres en la comunicación**

Todo acto comunicativo implica el flujo de información desde el emisor hacia el receptor. Cuando esa corriente se interrumpe, se produce un quiebre comunicativo, que es importante saber manejar. Esto implica reconocer la existencia de ese quiebre; si se es el receptor, pedir al emisor la reparación del quiebre; si se es el emisor, reparar el quiebre. Dependiendo del origen de la

interrupción del flujo de información, será la estrategia que deberá seguirse para repararlo.

#### **3.3.1.2.8. Dimensión 8: Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor**

Todo acto comunicativo se lleva a cabo en un entorno o situación espacio-temporal concreto (Escandell Vidal, 1996) que es importante conocer para poder tener éxito en nuestra comunicación. No es lo mismo dar una clase al aire libre que dentro de una sala; a las 8 de la mañana o a las 3 de la tarde; con apoyo audiovisual o sin él, etc.

Además es importante conocer las características de nuestro interlocutor, la información pragmática que éste posee y cuánto de ésta coincide con la del emisor (Escandell Vidal, 1996).

### **3.3.2. Variable 2: Clima Social de Aula**

#### **3.3.2.1. Definición**

Existe una gran variedad de definiciones de Clima Social de Aula, dependiendo de la perspectiva objetiva o subjetiva, individual o colectiva con la que se mire. En este estudio, se entiende el Clima Social de Aula como “la percepción que cada miembro del aula tiene sobre la vida interna y diaria de la misma. Esta percepción promueve una conducta individual y colectiva (una forma de relacionarse entre sí y con el profesor, una forma de estar...) que a su vez influye en el propio clima” (Pérez, Ramos y López, 2009).

Esta definición plantea una visión del Clima Social de Aula enfocada en aspectos de las relaciones entre estudiantes, entre profesores y entre profesor y estudiante,

que se distingue de lo que se conoce como clima organizacional, clima institucional u otros.

### **3.3.2.2. Dimensiones**

La variable Clima Social de Aula incluye una serie de dimensiones que intentan recoger las percepciones de los integrantes de la sala de clases, respecto de lo que ocurre en ella. Para efectos de este estudio, se utilizará la clasificación propuesta por Amparo Pérez, Genoveva Ramos y Emelina López en su artículo “*Diseño y análisis de una escala para la valoración de la variable clima social aula en alumnos de Educación Primaria y Secundaria*” de 2009, quienes seleccionaron las dimensiones que con mayor frecuencia han sido aceptadas y adoptadas en los distintos instrumentos revisados en sus trabajos. Estas dimensiones son: *Interés, Satisfacción, Relación y Comunicación*.

#### **3.3.2.2.1. Dimensión 1: Interés**

Corresponde al interés, respeto o preocupación que se da entre los integrantes del aula (Pérez, Ramos y López, 2014).

#### **3.3.2.2.2. Dimensión 2: Satisfacción**

Considera anhelar ir al aula y alcanzar lo esperado, así como el sentimiento de satisfacción y compensación que se tiene al salir de la misma (Pérez, Ramos y López, 2014).

### **3.3.2.2.3. Dimensión 3: Relación**

Equivale a la interrelación entre todos los integrantes del aula (Pérez, Ramos y López, 2014).

### **3.3.2.2.4. Dimensión 4: Comunicación**

Guarda relación con poder hablar, comunicarse, expresarse y ser escuchado, atendido por los demás (Pérez, Ramos y López, 2014).

## **3.4. Operacionalización**

### **3.4.1. Variable Habilidades Pragmáticas del docente**

A continuación, presentamos la variable ***Habilidades Pragmáticas*** operacionalizada.

**TABLA 1: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE HABILIDADES PRAGMÁTICAS**

<b>DIMENSIONES</b>	<b>INDICADORES</b>		<b>FUENTES DE INFORMACIÓN</b>		
			Observadores Expertos	Estudiantes	Autoevaluación
Intención Comunicativa	1	El docente inicia diálogos con sus estudiantes.			
	2	El docente genera momentos para que sus estudiantes intervengan espontáneamente en su clase.			
	3	El docente escucha a sus estudiantes cuando le hablan.			
	4	El docente felicita expresamente a sus estudiantes cuando toman la iniciativa de comunicarse con él.			
Aspectos No Verbales	5	El docente usa movimientos corporales mientras habla.			
	6	El docente usa gestos faciales mientras habla.			
	7	El docente mira a sus estudiantes mientras les habla.			
	8	El docente camina hacia distintos puntos de la sala mientras habla.			
	9	El docente reacciona ante señales de duda, como miradas, gestos faciales o postura corporal de sus estudiantes.			
Aspectos Paraverbales	10	El docente habla a una velocidad que permite que los estudiantes le entiendan.			
	11	El docente habla con un volumen que permite que los estudiantes le escuchen.			
	12	El docente usa variaciones de velocidad al hablar.			
	13	El docente usa variaciones de volumen de voz al hablar.			
	14	El docente resalta palabras importantes del enunciado.			
	15	El docente usa pausas y silencios al hablar.			

DIMENSIONES	INDICADORES		FUENTES DE INFORMACIÓN		
			Observadores Expertos	Estudiantes	Autoevaluación
Manejo de Turnos	16	El docente actúa como moderador durante los diálogos que se establecen en la sala de clases.			
	17	El docente cede el turno de habla a sus estudiantes.			
	18	El docente corrige explícitamente a sus estudiantes cuando no respetan el turno de habla del profesor o el de alguno de sus compañeros.			
Formulación de Peticiones	19	El docente se dirige en forma amable a sus estudiantes para hacer peticiones o para responder a éstas.			
	20	El docente usa un vocabulario comprensible para sus estudiantes cuando les hace alguna petición o cuando responde a ellas.			
	21	El docente responde oportunamente a las peticiones de sus estudiantes.			
	22	Las respuestas del docente a las peticiones de sus estudiantes tienen relación con las mismas.			
	23	El docente corrige a sus estudiantes cuando hacen peticiones de manera confusa o poco amable.			
Manejo de Temas	24	El docente hace una introducción de los temas a tratar en su clase.			
	25	El docente mantiene el tema que está desarrollando pese a las interrupciones.			
	26	El docente realiza un cierre del tema que ha tratado en su clase.			
Manejo de Quiebres en la Comunicación	27	El docente cambia su forma de explicar o exponer un tema, cuando percibe que alguno de sus estudiantes no logra comprender su mensaje.			
	28	El docente satisface las peticiones de aclaración que le hacen sus estudiantes.			
	29	El docente pide aclaración cuando la pregunta o comentario de un estudiante no ha sido suficientemente clara.			

DIMENSIONES	INDICADORES		FUENTES DE INFORMACIÓN		
			Observadores Expertos	Estudiantes	Autoevaluación
Presupuestos Sobre la Situación Comunicativa y Sobre el Interlocutor	30	El docente administra el tiempo con que cuenta de manera que logre concluir su clase.			
	31	El docente elige para comunicarse con sus estudiantes, palabras acordes al lugar y momento en el que se realiza la clase.			
	32	El docente elige para comunicarse con sus estudiantes, palabras acordes a su edad y características personales.			

### 3.4.2. Variable Clima Social de Aula

A continuación, presentamos la variable Clima Social de Aula operacionalizada.

**TABLA 2: MATRIZ DE OPERACIONALIZACIÓN DE LA VARIABLE CLIMA SOCIAL DE AULA**

DIMENSIONES	INDICADORES		Estudiantes
INTERÉS	1	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	
	2	Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos	
SATISFACCIÓN	3	Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	
	4	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	
	5	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	
	6	Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	
RELACIÓN	7	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	
	8	Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables	
	9	En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	
	10	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	

DIMENSIONES	INDICADORES		Estudiantes
COMUNICACIÓN	11	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	
	12	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	
	13	En estas clases se propician debates	
	14	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	
	15	Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir	

### 3.5. Instrumentos de recolección de información

A continuación, se presenta una tabla que resume los distintos instrumentos y técnicas de aplicación utilizados en este estudio.

**TABLA 3: INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE APLICACIÓN**

SUJETO EN ESTUDIO	INSTRUMENTO	TÉCNICAS DE APLICACIÓN
Docente de Educación Media	Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas del Docente	Pauta respondida por los observadores expertos en sala de clases
		Pauta respondida por los estudiantes del curso que atiende
		Pauta respondida por el mismo docente (autoevaluación)
Docente de Educación Media	Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula	Pauta respondida por los estudiantes del curso que atiende
Docente de Educación Media	Entrevista individual y devolución de resultados del pretest	Entrevista personalizada

En cuanto a los instrumentos y técnicas que se aplicarán a los docentes y estudiantes, la investigación recopilará antecedentes a través de dos pautas de observación y una entrevista, las cuales ayudarán a recolectar información sobre sus habilidades pragmáticas; sobre cómo perciben sus alumnos el clima social de aula durante las clases de estos educadores, y acerca de la disposición de los profesores frente a la investigación y sus conocimientos sobre la temática a tratar. Estos instrumentos son los siguientes:

#### 1. PAUTA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS DEL DOCENTE EN LA SALA DE CLASES

- De elaboración propia.
- Consta de 32 indicadores distribuidos en las 8 dimensiones antes mencionadas.
- Cada indicador tiene 5 opciones de respuesta:
  - Siempre
  - Casi Siempre
  - Pocas Veces
  - Nunca
  - No Observado
- Fue sometida a validación por juicio de experto por:
  - Flga. Grace Burnier
  - Flgo. Marco Ortiz
- Fue pilotada en el Colegio Frings College en abril de 2017.

(véase Anexo N° 1)

#### 2. PAUTA DE EVALUACIÓN DEL CLIMA SOCIAL DE AULA

- Diseñada, aplicada y probada por Amparo Pérez Carbonell y Genoveva Ramos Santana, de la Universidad de Valencia, y Emelina López González, de la Universidad de Málaga (2009).
- Se pidió autorización vía e-mail a las autoras para utilizar el instrumento en esta investigación.

- Consta de 15 indicadores distribuidos en las 4 dimensiones antes mencionadas
- Cada indicador tiene 4 opciones de respuesta:
  - Siempre
  - Casi Siempre
  - Pocas Veces
  - Nunca

(véase Anexo N° 2)

### 3. ENTREVISTA A LOS DOCENTES

- Ésta incluye preguntas abiertas destinadas a recoger datos específicos de los docentes, sobre la forma en que éstos enfrentan su tarea pedagógica y de lo que saben y esperan de esta investigación.

El rango de evaluación que se utilizará en la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas durante el presente estudio tiene los valores 0, 1, 2 y 3; éstos corresponden a las cuatro posibles respuestas ante cada indicador:

- Siempre = 3 (tres). Este valor se asigna cuando la conducta esperada aparece en todas las ocasiones que es necesaria.
- Casi siempre = 2 (dos). Esta calificación se le da en este caso de que la conducta esperada aparece la mayoría de las oportunidades. Es decir, efectivamente realizó lo esperado pero no en la totalidad de las observaciones.
- Pocas veces = 1 (uno). Este valor se asigna cuando la conducta esperada aparece sólo en algunas ocasiones. Es decir, realizó lo esperado pero no en la mayoría de las observaciones.
- Nunca = 0 (cero). Esta valoración se asigna cuando no se observó la conducta esperada en el docente en ninguna de las ocasiones en que ésta fue necesaria.
- No Observado: Esta es un quinto tipo de respuesta, que se asigna cuando, durante el período de observación, no se dio la posibilidad de que el

docente efectuara esta conducta. En este caso, al dato no se le asignará un valor.

En el caso de la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula, el rango de evaluación que se utilizará corresponde también a los valores 0, 1, 2 y 3; y éstos corresponden a las cuatro posibles respuestas ante cada indicador:

- Siempre = 3 (tres)
- Casi siempre = 2 (dos)
- A veces = 1 (uno)
- Nunca = 0 (cero)

Esta pauta no tiene la alternativa de respuesta N/O (No observado), pero sí es posible que aparezcan respuestas omitidas. En este caso, tampoco a este dato se le asignará un valor.

Finalmente, a los puntajes entregados por ambas pruebas, se les aplicó la fórmula:

$$X = N \times 2 + 1$$

De esta manera, la valoración de cada indicador quedó en un rango de 1 a 7, donde 1 (uno) es “Nunca” y 7 (siete) es “Siempre”.

Por último, la entrevista personal incluirá las siguientes preguntas:

#### I. ANAMNESIS

1. Nombre
2. Edad
3. Profesión
4. Especialidad
5. Año de ejercicio profesional

6. Otros estudios
7. Algún problema de salud importante

## II. PREGUNTAS PARA LA ENTREVISTA

1. ¿Qué sabes de esta investigación?
2. ¿Qué opinas de esta investigación?
3. ¿Qué dudas tienes respecto de esta investigación?
4. ¿Qué esperas de esta investigación?
5. ¿Sientes que te va a ser útil?
6. ¿Cómo te sentiste siendo evaluado(a)?
7. ¿Qué otras actividades realizas además de la docencia?
8. ¿Qué limitaciones personales identificas en tu labor docente?
9. ¿Qué limitaciones externas identificas para realizar tu labor docente?
10. ¿Qué problemáticas en el contexto social del aula puedes identificar?
11. ¿Cuál es tu rol como docente?
12. Describe cómo te sientes en la sala de clases (aspectos positivos y negativos)
13. ¿Cuál es tu responsabilidad en la construcción del clima social de aula?

### **3.6. Recopilación de la información y análisis de datos (técnicas de procesamiento o análisis)**

Para el análisis de los datos de esta investigación, y posteriores conclusiones, existirá un promedio ponderado y desviación estándar de cada una de las dimensiones, comparando los resultados antes y después de la aplicación de la propuesta de intervención pedagógica. Las técnicas a utilizar en el análisis de los datos están orientadas, principalmente, a un procesamiento cualitativo y cuantitativo.

### **3.7. Aspectos éticos**

El estudio consideró criterios éticos, contemplando primero la solicitud de autorización por parte del establecimiento educacional para llevar a cabo la investigación, así como la explicación previa a la aplicación de cada instrumento de evaluación, de que los antecedentes recogidos por parte de los investigadores eran absolutamente confidenciales y que no serían utilizados para otros fines que el mencionado dentro de los objetivos de la investigación.

Asimismo, se informó a cada docente que participó en la investigación de los objetivos y procedimientos del trabajo.

### **3.8. Desarrollo de la investigación**

Luego de presentado y aprobado el Proyecto de Aplicación Profesional, en una primera etapa se elaboró la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas para Docentes. Este instrumento fue sometido a juicio de expertos, en el que participaron la fonoaudióloga Grace Burnier y el fonoaudiólogo Marco Ortiz.

También se diseñó el Taller de Habilidades Pragmáticas del Docente en el Aula. En su momento, este diseño fue adaptado a la realidad mostrada por los resultados del pretest.

A fines del año 2016 se hizo el contacto con el Colegio Frings College, donde se llevaría a cabo la investigación. En marzo de 2017 se hizo la selección de la muestra y el levantamiento de la información (pretest). Sin embargo, en la etapa de implementación del taller, los directivos del establecimiento se negaron a conceder el espacio de tiempo requerido para éste, por lo que se decidió interrumpir el proceso y buscar otra institución. Empero, este impasse sirvió para pilotar la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas para Docentes y los procedimientos de aplicación del pretest, lo que permitió mejorar el instrumento y la evaluación en general.

A partir de ese momento, se comenzó la búsqueda de otro colegio con similares características. Se hizo contacto con el Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, perteneciente a la Fundación Sociedad de Escuelas Católicas de Santo Tomás de Aquino. Allí se inició nuevamente el proceso, con la entrevista con los directivos, la selección de la muestra y, finalmente, la fase de pretest, que terminó poco antes de las vacaciones de invierno.

Luego del receso, se realizó la intervención pedagógica, no sin contratiempos. Fue complejo mantener las fechas programadas; debió postergarse el inicio y, además, se suspendió una sesión para la semana siguiente, debido a que los profesores fueron destinados a otras tareas. Otra dificultad fue contar con la infraestructura necesaria para el desarrollo del taller.

El siguiente paso, etapa de postest, no estuvo exento de percances, debido a que se encontraba próximo el final de año. Esto hizo difícil encontrar la ocasión en que estuvieran juntos el profesor con el mismo curso participante de la investigación, y en el contexto de clases que permitiera la observación. Las pruebas de fin de año, los cambios de actividades y los días feriados fueron un obstáculo para ello.

Finalmente, se logró concretar las observaciones necesarias y aplicar las pautas a los estudiantes y a los profesores.

A partir de ese momento comenzó la etapa de recopilación y análisis de los resultados y, la reflexión respecto de las conclusiones del estudio.

## **CAPÍTULO 4: PROPUESTA DE INTERVENCIÓN**

Luego de analizar la información de la etapa de diagnóstico, y en concordancia con los datos aquí recopilados, se procedió a la aplicación de la propuesta de intervención, la cual constó de 4 sesiones teórico-prácticas de dos horas de duración cada una.

### **4.1. Plan de Intervención**

“TALLER DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS DEL DOCENTE EN EL AULA”

Versión: 01. 2017

- Requisitos de ingreso: Poseer título universitario de Licenciado en Educación, con contrato y ejercicio de la profesión vigentes en la institución educativa, al momento de la realización de la investigación. Demostrar interés, de manera voluntaria, por toda la extensión del proyecto.
- Dirigido a: Profesores de Educación Media.

A continuación se presentará el Guión Metodológico del Taller de Habilidades Pragmáticas del Docente en el Aula, donde se exponen los objetivos de cada sesión y las actividades que se desarrollarán para alcanzar dichos objetivos.

**TABLA N° 4. GUIÓN METODOLÓGICO**

<b>Nombre de Curso/Taller:</b>	TALLER DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS DEL DOCENTE EN EL AULA		
<b>Objetivo de Desempeño:</b>	Que mejore el uso de sus habilidades pragmáticas de manera que pueda comunicarse en forma más eficiente con sus estudiantes durante sus clases en aula.		
<b>Tipo de participantes</b>	Profesores de Educación Media	<b>Sector:</b>	Comunicación
<b>Número de participantes:</b>	4	<b>Duración:</b>	4 sesiones de dos horas cronológicas cada una (total: 8 horas)
<b>Idea fuerza:</b>	Crear conciencia sobre la importancia de las habilidades pragmáticas para mejorar el clima social de aula y, por consecuencia, el aprendizaje.		

Sesión	DIMENSIÓN	OBJETIVOS	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
1	1. La comunicación	- Bienvenida y presentación	Bienvenida y presentación del taller	Los facilitadores presentan el taller: <ul style="list-style-type: none"> <li>• La relación Comunicación-Clima Social de Aula-Aprendizaje</li> <li>• Los profesores son profesionales de la comunicación.</li> </ul> Luego se presentan: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Objetivos</li> <li>• Contenidos</li> <li>• Calendario</li> </ul>
		- Descongelamiento	Actividad	Dinámica sobre la comunicación: Nos ponemos en fila, de espaldas. Uno de los monitores le muestra a uno de los alumnos, sin que los demás lo vean, la mímica de una situación cotidiana. Luego, el que observaba, llama a uno de sus compañeros y le hace la mímica de lo que observó; y así, hasta llegar al último del grupo. Finalmente, el segundo monitor describe lo que cree que le comunicó gestualmente el último del grupo.
		- Expectativas	Actividad	Los facilitadores piden a los participantes que, en una frase, indiquen cuáles son sus expectativas respecto del curso.

Sesión	DIMENSIÓN	OBJETIVOS	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN	
		- Que conozcan qué es la comunicación y cómo se desarrolla.	Actividad	Se muestra un video sobre comunicación: Elementos de la comunicación en un fragmento de la película "Intensamente".	
			Exposición: La comunicación	Se expone el tema "La comunicación" <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasos básicos de la comunicación</li> <li>• Componentes materiales</li> <li>• Componentes relacionales</li> <li>• Significado e interpretación</li> </ul>	
		- Que dialoguen acerca de su experiencia comunicativa pasada, en su colegio y en su papel de alumnos.	Actividad	Se muestra un video sobre comunicación: Cadena de monos, fragmento de la película Madagascar 2.	
			Actividad	Diálogo sobre las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué recuerdos tienen de la comunicación en la sala de clases cuando ellos eran alumnos?</li> <li>• ¿Qué rescatarían de esa experiencia?</li> <li>• ¿Qué aspectos de esa experiencia consideran negativos?</li> </ul>	
			Exposición: La Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es la pragmática?</li> <li>• Habilidades pragmáticas</li> </ul>	
	2. La Intención Comunicativa y el Manejo de Turnos	- Que conozcan qué es la intención comunicativa. - Que conozcan qué es el manejo de turnos. - Qué sepan cómo varían la intención comunicativa y el manejo de turnos de acuerdo a la situación comunicativa	Exposición: Intención comunicativa y Manejo de turnos de acuerdo a la situación comunicativa	1. Intención comunicativa 2. Manejo de turnos 3. Roles en el diálogo: Interlocutores y moderador 4. Tipos de situación comunicativa <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Conversación informal</li> <li>b. Conversación formal</li> <li>c. Clase a un grupo numerosos de alumnos</li> <li>d. Debate formal o "mesa redonda"</li> <li>e. Discusión entre dos o más</li> </ol>	
				Actividad	Antes recordamos nuestra experiencia comunicativa como estudiantes. Ahora somos profesores. <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo percibes la comunicación en tu sala de clases?</li> <li>• ¿Cómo percibes el rol del profesor en este aspecto?</li> <li>• ¿Qué otras posibilidades se pueden dar en el aula?</li> </ul>

Sesión	DIMENSIÓN	OBJETIVOS	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
2	3. Lenguaje paraverbal	- Bienvenida	Bienvenida a la 2° Sesión	Los facilitadores presentan las características principales de la 2° Sesión. Luego piden a los participantes que, en una frase, indiquen cuáles fueron sus experiencias durante la semana respecto de la sesión anterior.
		- Que conozcan el objetivo de esta dimensión	Presentación del objetivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que manejen las variables de la voz y del habla para captar la atención de sus estudiantes.</li> </ul>
		- Que conozcan las estrategias paraverbales y su utilidad en un discurso - Variables vocales y de pronunciación.	Exposición: Aspectos paraverbales de un discurso – 1° Parte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importancia del lenguaje paraverbal y no verbal</li> <li>• Variables vocales: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Entonación (prosodia)</li> <li>○ Volumen</li> </ul> </li> <li>• Variables de pronunciación: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Velocidad</li> <li>○ Calidad de la pronunciación</li> </ul> </li> </ul>
		- Que descubran la presencia de estrategias paraverbales en un discurso.	Actividad: Análisis de un discurso – 1° Parte	Se presentará a los alumnos, por escrito en PPT y en audio, un fragmento del Discurso del Papa Juan Pablo II a los Jóvenes en el Estadio Nacional (1988). Luego se les hará oír el mismo discurso, pero acompañado del texto de éste con elementos de análisis de variables vocales y de pronunciación.
		- Que conozcan las estrategias paraverbales y su utilidad en un discurso - Que conozcan los tipos de pausas	Exposición: Aspectos paraverbales de un discurso – 2° Parte	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pausas <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Pausa larga</li> <li>○ Pausa corta</li> <li>○ Suspensión</li> </ul> </li> </ul>
		- Que descubran la presencia de estrategias paraverbales en un discurso.	Actividad: Análisis de un discurso – 2° Parte	Se les hará oír nuevamente el discurso del Papa Juan Pablo II a los Jóvenes en el Estadio Nacional, pero acompañado del texto de éste con elementos de análisis de pausas.
		- Que utilicen estrategias paraverbales al leer un discurso.	Actividad: Lectura y crítica de discursos hecho por los alumnos	Se pedirá, a cada uno de los alumnos, que lean un discurso corto, el que, luego, será criticado por los demás, usando los elementos de análisis vistos anteriormente y con la ayuda de la PAUTA DE EVALUACIÓN Y CRÍTICA DE UN DISCURSO.

Sesión	DIMENSIÓN	OBJETIVOS	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
	4. Lenguaje no verbal	- Que conozcan el objetivo de esta dimensión	Presentación de los objetivos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Que sepan leer el lenguaje corporal de sus alumnos.</li> <li>• Que sepan qué están expresando con su propio cuerpo.</li> </ul>
		- Que expresen, espontáneamente, con la cara, las emociones básicas.	Actividad: Reconocimiento de la expresión facial de emociones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Separamos a los cuatro alumnos en dos parejas que competirán. Cada uno de los monitores se hará cargo de una pareja.</li> <li>• El monitor a cargo mostrará a uno de la pareja, sin que el otro lo vea, una tarjeta con el nombre de una emoción (alegría o felicidad, miedo, tristeza o pena, asombro o sorpresa, ira o enojo, desprecio, asco). Este deberá expresar dicha emoción sólo con su cara para que su compañero la adivine. En cuanto esto ocurra, el monitor repetirá el proceso con el otro miembro de la pareja. Todo esto hasta que se terminen las tarjetas.</li> <li>• Mientras tanto, la otra pareja hará lo mismo, con las mismas emociones, pero en distinto orden.</li> <li>• Gana la pareja que termina primero.</li> </ul>
		- Que aprendan a leer la expresión facial de las emociones más comunes.	Exposición: Expresión facial de las emociones más comunes	Los facilitadores exponen las características de la expresión facial de las emociones más comunes.
			Actividad: Leer gestos faciales en personas	Se exhibe a los alumnos fotos de caras con distintas expresiones y se le pide que las analicen y reconozcan.
		- Que aprendan a leer los gestos corporales.	Exposición: Cómo leer los gestos corporales	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Algunas generalidades</li> <li>2. Significado de: <ol style="list-style-type: none"> <li>a. Gestos con las manos</li> <li>b. La mano en la cara</li> <li>c. La posición de las manos y de los brazos.</li> <li>d. La mirada.</li> </ol> </li> </ol>
			Actividad: Leer gestos faciales y corporales en grupos de personas	Se exhibe a los alumnos fotos de grupos de personas que muestran diferentes actitudes corporales y juntos hacen el ejercicio de interpretarlas.
		Cierre	Video de cierre	“El lenguaje corporal”

Sesión	DIMENSIÓN	OBJETIVOS	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
3	5. Manejo de Temas	Bienvenida	Bienvenida a la 3° Sesión	Los facilitadores presentan los objetivos, los contenidos, y las características principales de la 3° Sesión. Luego piden a los participantes que, en una frase, indiquen cuáles fueron sus experiencias durante la semana respecto de la sesión anterior.
		Que conozcan los distintos momentos en el manejo de temas y cómo realizarlas	Exposición: Manejo de temas de conversación	Importancia de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Introducir un tema de conversación</li> <li>• Saber cómo mantener un tema de conversación</li> <li>• Saber cambiar adecuadamente un tema de conversación</li> <li>• Estimular temas de conversación de otros</li> </ul>
		Que identifiquen en una charla cuando el relator cambia de tema y cómo lo hace.	Actividad: Video de una clase de 10 minutos.	Se exhibe el video “Los nuevos retos de la educación” de César Bona (TEDx Barcelona) y se pide a los alumnos que identifiquen dónde el expositor cambia un tema y cómo lo hace.
		Que reflexionen sobre el manejo de temas de conversación en el contexto del aula.	Actividad	Manejo de temas de conversación en el contexto del aula. Reflexionamos: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar los momentos en que se producen cambios de tópico en una clase.</li> <li>- Identificar situaciones que constituyen dificultades para: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Introducir un tema de conversación</li> <li>▪ Mantener un tema de conversación</li> <li>▪ Cambiar un tema de conversación</li> <li>▪ Cerrar un tema de conversación</li> </ul> </li> <li>- Buscar soluciones para estas dificultades</li> </ul>
	6. Manejo de Quiebres en la Comunicación	Que conozcan qué es un quiebre comunicativo, cómo reconocerlo y las distintas estrategias de reparación	Exposición: Manejo de quiebres en la comunicación	Se expone sobre el tema: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué es un quiebre en la comunicación?</li> <li>• ¿Cómo reconocer un quiebre en la comunicación?</li> <li>• Estrategias de reparación de acuerdo al tipo de quiebre.</li> </ul>
		Que identifiquen, en un debate, las situaciones de quiebre comunicativo, y las estrategias de reparación utilizadas, si las hubiera.	Actividad	Se exhibe un video del programa “En buen chileno” de Megavisión, y se pide a los alumnos que identifiquen y comenten las situaciones de quiebre comunicativo.
		Que reflexionen acerca del manejo de quiebres comunicativos en el contexto del aula.	Actividad	Reflexiona acerca de: <ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuáles son las principales situaciones de quiebre comunicativo que se dan en sus clases?</li> <li>• ¿Cuál es el origen de esos quiebres comunicativos?</li> <li>• ¿Cómo podemos solucionarlos?</li> </ul>

Sesión	DIMENSIÓN	OBJETIVOS	NOMBRE DE LA ACTIVIDAD	DESCRIPCIÓN
4	7. Formulación de Peticiones	Bienvenida	Bienvenida a la 4° Sesión	Los facilitadores presentan los objetivos, los contenidos, y las características principales de la 4° Sesión. Los facilitadores piden a los participantes que, en una frase, indiquen cuáles fueron sus experiencias durante la semana respecto de la sesión anterior.
		Que conozcan las características de una petición	Exposición: Las peticiones	Características de una petición ¿Cómo hacer una buena petición? ¿Cómo no hacer una petición?
		Que escenifiquen situaciones donde los actores hacen peticiones de buena y de mala manera	Actividad o Exposición	ROL PLAYING 1: Las buenas peticiones ROL PLAYING 2: Las malas peticiones
	8. Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor	Qué clasifiquen los distintos tipos de interlocutor y de situación comunicativa	Exposición	Características de los interlocutores y de la situación comunicativa.
		Que identifiquen y analicen las formas en que los expositores se adaptan a las diferentes situaciones comunicativas.	Actividad	Se presenta a los alumnos dos videos cortos en que se ven clases y se puede apreciar la forma en que presentan los expositores.
		Que preparen una exposición considerando el o los tipos de interlocutor y las características de la situación comunicativa	Actividad	Se entrega a cada alumno un papel con la petición de una charla o clase. Cada uno debe hacer las preguntas correspondientes sobre los interlocutores y la situación comunicativa, las que serán respondidas por los facilitadores. Luego, deberán responder cómo se van a adaptar a dichas condiciones.
		Cierre del curso	Resumen y despedida del curso	Los facilitadores recogen lo que a cada uno de los participantes ha parecido más importante, resumen lo más significativo del taller y entregan las recomendaciones finales.

## 4.2. Equipo docente

- Verónica Saavedra Valenzuela, Fonoaudióloga
- Gabriel Zelada Báez, Fonoaudiólogo

## 4.3. Recursos

### 4.3.1. Humanos

Compuesto por los cuatro docentes que participaron voluntariamente del proyecto de aplicación profesional, y por los investigadores que lo llevaron a cabo.

### 4.3.2. Materiales

- **Infraestructura:** Se utilizaron las dependencias del establecimiento para la realización del taller.
- **Mobiliario, equipo y otros:** sillas y mesas, mesa de trabajo, computador y proyector. Café, té y galletas.
- **Documento técnico – educativo:** Entrega de apuntes para estudio individual, referidos a lo tratado en cada sesión.

## 4.4. CRONOGRAMA DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Luego del pretest, que incluye las tres evaluaciones de los observadores expertos, una por semana; la aplicación de las pautas de evaluación de las habilidades pragmáticas y del clima social de aula a los estudiantes; la autoevaluación del profesor y, finalmente, la entrevista individual y la devolución de los resultados de las pautas, se podrá dar inicio al taller. Este tendrá una duración de cuatro sesiones de dos horas, una vez por semana.

Dos semanas después de terminada la intervención pedagógica, se comenzará el proceso de postest.

**TABLA N° 5: CRONOGRAMA**

ETAPAS	SUB ETAPAS	TIEMPO
Pretest	Observación de clases	3 semanas
	Aplicación de la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas y de la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula a los alumnos de ambos cursos. Aplicación de la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas a cada docente (autoevaluación).	1 semana
	Entrevista individual a cada docente y devolución de los resultados del pretest	1 semana
Intervención pedagógica	Realización del Taller de Habilidades Pragmáticas a los docentes de cuatro sesiones	4 semanas
Latencia	Tiempo de latencia entre la intervención pedagógica y el postest.	2 semanas
Pretest	Observación de clases	3 semanas
	Aplicación de la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas y de la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula a los alumnos de ambos cursos. Aplicación de la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas a cada docente (autoevaluación).	1 semana

## **CAPÍTULO 5. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

En este capítulo, se comparó lo observado antes y después de la realización del taller de habilidades pragmáticas para docentes en el aula. Se analizaron los resultados obtenidos en el pretest y posttest que evalúan las habilidades pragmáticas en los docentes, y que fueron realizados por los observadores expertos, por sus estudiantes y por ellos mismos (autoevaluación); así como los resultados que mostró la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula respondida por los alumnos que atiende cada profesor.

### **PRESENTACIÓN**

Para la presentación del análisis, se comenzará por los resultados generales obtenidos por ambas variables y se hará una comparación entre ellos. Se continuará revisando el detalle de lo mostrado por cada dimensión y, finalmente, los resultados de cada docente, tanto en *Habilidades Pragmáticas* como en *Clima Social de Aula*. En la primera variable, se tomarán las tres fuentes de información de esta investigación: los observadores expertos, los estudiantes y los mismos docentes. El Clima Social de Aula sólo fue evaluado por los estudiantes.

#### **5.1. RESULTADOS GENERALES**

En términos generales, se puede observar que la intervención planificada con los profesores, sí provocó un cambio, mejorando las *Habilidades Pragmáticas* de éstos, de manera significativa, según la percepción de los expertos y, en menor medida, según los estudiantes; pero, según los mismos docentes (autoevaluación), no se advierte una mejora en estas competencias (Promedio de notas pretest: 5.65; notas posttest: 5.62/ DS pretest: 0.46; DS posttest: 0.61), como se puede ver en la Tabla N° 1 y su respectivo gráfico.

Por otra parte, también se puede advertir que el comportamiento de la variable *Clima Social de Aula* mantuvo su rendimiento (Promedio de notas pretest: 5.18; notas postest: 5.12/ DS pretest: 0.82 DS postest: 0.84). De esta manera, podría pensarse que la mejora en las *Habilidades Pragmáticas de los Docentes* no tuvo influencia en la percepción de los estudiantes respecto del *Clima Social de Aula*, tal como se aprecia en la Tabla N° 1 y su respectivo gráfico. Por lo tanto, la hipótesis de investigación general del trabajo, “*Fortalecer las habilidades pragmáticas del docente de enseñanza media en el contexto de clases se asocia con un mejor clima social de aula*”, no fue confirmada al alero de los resultados obtenidos.

La variable *Habilidades Pragmáticas de los Docentes*, en general, muestra que no sólo aumentó el promedio de notas, luego de la implementación del taller, sino que también disminuyó la desviación estándar, lo que significa que hay un comportamiento más homogéneo entre los docentes. Por lo tanto, se puede pensar que el taller de habilidades pragmáticas sirvió para mejorar las prácticas entre los docentes de manera más estable.

Llama la atención que los estudiantes percibieron sólo leves progresos en las habilidades pragmáticas de los docentes, y ningún cambio en el clima social de aula. Puede ser que esto se deba a que sus respuestas están influenciadas por el vínculo afectivo que se estableció con el docente. Además, uno de los grupos curso que participó en el trabajo es considerado por la comunidad de profesores como conflictivo, desafiante y poco interesado por la dinámica académica (Véase Nota de campo 1 y 2). Otro factor a considerar es que el postest se realizó a fin del año escolar, momento en que los alumnos están en medio de muchas evaluaciones y trabajos finales, lo que puede influir en sus respuestas. Finalmente, también es importante notar que entre el pretest y el postest hubo un lapso de sólo cinco meses, tiempo eventualmente muy corto para cambiar la percepción del clima social de aula.

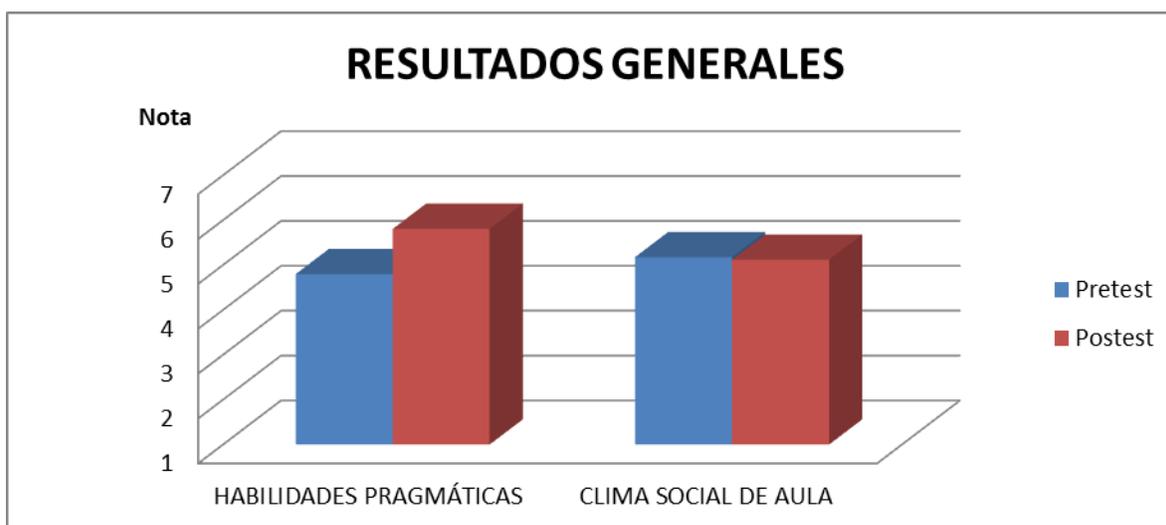
En síntesis, aunque se logró un cambio importante en las *Habilidades Pragmáticas de los Docentes*, no se logró establecer una relación entre éstas y la percepción del *Clima Social de Aula* por parte de sus estudiantes.

TABLA N°1

HABILIDADES PRAGMÁTICAS	Según los observadores	Pretest			Posttest		
		X	DS	Nota	X	DS	Nota
		1,90	0,99	4,80	2,40	0,86	5,80
HABILIDADES PRAGMÁTICAS	Según los estudiantes	Pretest			Posttest		
		X	DS	Nota	X	DS	Nota
		2,36	0,72	5,72	2,41	0,69	5,81
HABILIDADES PRAGMÁTICAS	Autoevaluación	Pretest			Posttest		
		X	DS	Nota	X	DS	Nota
		2,33	0,46	5,65	2,31	0,62	5,63
CLIMA SOCIAL DE AULA	Según los estudiantes	Pretest			Posttest		
		X	DS	Nota	X	DS	Nota
		2,09	0,82	5,18	2,06	0,84	5,12

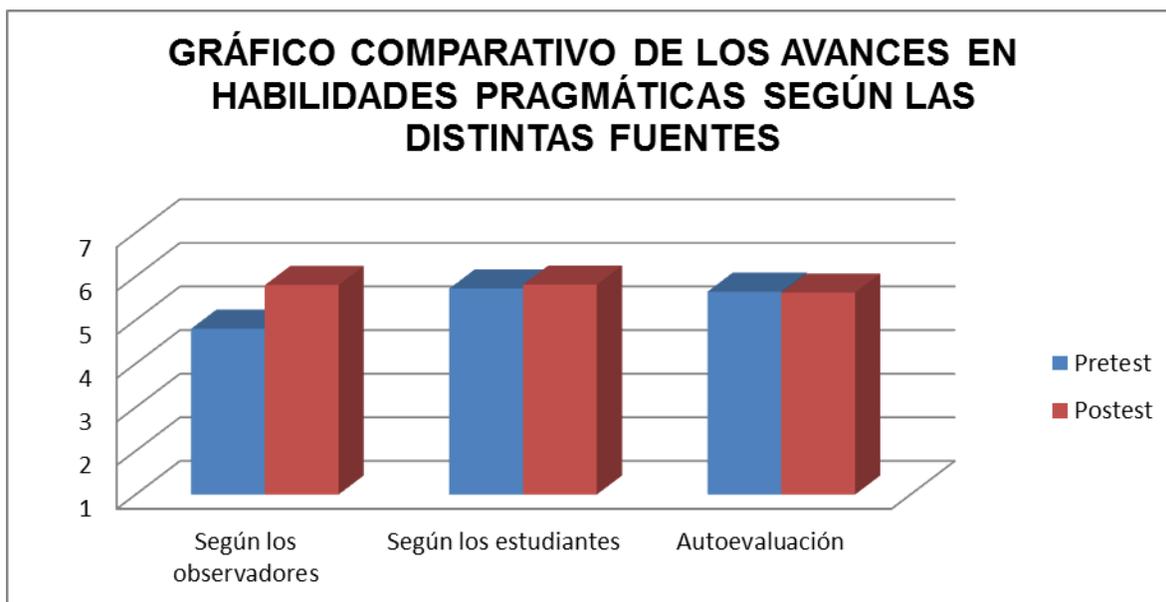
Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 1



Fuente: Elaboración propia

GRAFICO N° 2



Fuente: Elaboración propia

## 5.2. ANÁLISIS POR DIMENSIÓN

A continuación se hará un análisis por dimensión de cada una de las variables.

Se comenzará por cada una de las dimensiones de la variable *Habilidades Pragmáticas de los Docentes*, según la apreciación de los observadores expertos, de los estudiantes y de los mismos docentes (autoevaluación). Seguidamente, se hará el análisis de las dimensiones de la variable *Clima Social de Aula*, que fue evaluada sólo por los alumnos.

### 5.2.1. HABILIDADES PRAGMÁTICAS DE LOS DOCENTES

#### 5.2.1.1. Según los observadores expertos

En cuanto a las habilidades pragmáticas de los docentes, según la apreciación de los observadores expertos, el taller que se entregó a los profesores provocó un

cambio significativo en su comportamiento en esta área, lo que se observa en la mejoría que tuvieron todas las dimensiones, en mayor o menor medida, después de la intervención, como se aprecia en la Tabla N° 2 y su respectivo gráfico.

Sin embargo, el alza más significativa se aprecia en la dimensión “Manejo de Turnos”, con 2,4 puntos nota de diferencia. Esto se explicaría porque uno de los tres indicadores (“*El docente actúa como moderador durante los diálogos que se establecen en la sala de clases*”) fue muy poco observable, puesto que es poco frecuente que los docentes promuevan los diálogos entre los estudiantes; y sólo se vio una vez al inicio, con nota 1 (el profesor no actuó como moderador en un diálogo que se dio entre sus alumnos), y otra al final, con nota 7 (el profesor sí actuó como moderador en un diálogo que se dio entre sus alumnos). Los otros indicadores también aumentaron su calificación, aunque en menor medida, ya que los docentes permiten más intervenciones de sus estudiantes y los corrigen cuando no respetan el turno de habla de sus compañeros o de él mismo.

Además, se puede observar que las dimensiones *Intención Comunicativa*, *Aspectos No Verbales* y *Aspectos Paraverbales* se comportaron de manera similar dado que todas tienen una nota de inicio alrededor de 4 y terminan con una nota sobre 5 (un punto de diferencia). A su vez, todas disminuyeron su desviación estándar en alrededor de una décima.

Este mismo comportamiento se puede advertir en las dimensiones *Formulación de Peticiones*, *Manejo de Quiebres en la Comunicación* y *Presupuestos Sobre la Situación Comunicativa y Sobre el Interlocutor*, que comenzaron con notas sobre 5 y terminaron, después de la intervención, con notas sobre 6 (un punto de diferencia). De igual manera, también las desviaciones estándar bajaron, pero más que las del grupo anterior.

Es sabido que la forma en que nos comunicamos con otros (*Presupuestos Sobre el Interlocutor*), dependiendo de su edad, nivel educacional y otras características personales, es algo muy arraigado en la cultura, por lo que se adquiere de manera temprana, lo que podría explicar que también sea una práctica fácil de mejorar.

Por otra parte, la *Formulación de Peticiones* depende en gran medida de las cualidades de nuestro interlocutor y de las características del contexto. Y si consideramos que los profesores conocen a sus estudiantes (les hacen clases varias veces por semana) y que el ambiente de sala no varía de manera importante; entonces, la forma de hacer peticiones no sería difícil de perfeccionar. Finalmente, muchos de los quiebres en la comunicación se dan por el poco manejo de las dos dimensiones antes nombradas; por lo tanto, si estas mejoran, también disminuirían los quiebres.

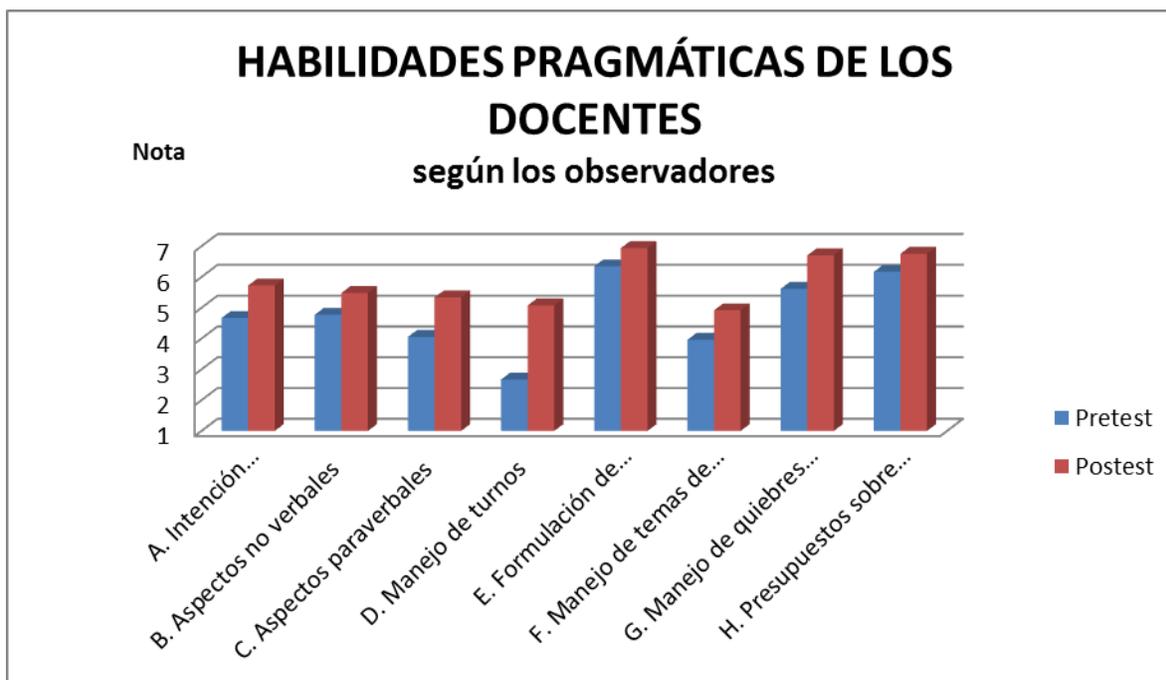
A su vez, la dimensión *Manejo de Temas*, si bien también presenta una mejora en su promedio, sigue siendo la que tiene la nota final más baja y la más alta desviación estándar. Esto se explicaría porque dos los tres indicadores hablan de hacer una introducción a los temas a tratar en cada sesión y hacer un cierre de los tópicos desarrollados en ésta; y la práctica de organizar la clase dando una introducción y un cierre de los temas trabajados, parece ser una costumbre poco arraigada en el profesorado.

TABLA N° 2

HABILIDADES PRAGMÁTICAS (según los observadores)						
DIMENSIONES	Pretest			Postest		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
A. Intención comunicativa	1,83	0,99	4,67	2,36	0,81	5,72
B. Aspectos no verbales	1,89	0,81	4,77	2,24	0,73	5,48
C. Aspectos paraverbales	1,53	1,00	4,06	2,17	0,83	5,33
D. Manejo de turnos	0,83	0,86	2,67	2,04	0,94	5,08
E. Formulación de peticiones	2,67	0,60	6,35	2,97	0,09	6,94
F. Manejo de temas de conversación	1,48	1,44	3,96	1,96	1,49	4,92
G. Manejo de quiebres en la comunicación	2,31	0,85	5,61	2,85	0,34	6,70
H. Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor	2,58	0,72	6,17	2,88	0,31	6,75

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 3



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, respecto de la dimensión “*Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor*”, las características de los grupos curso y del ambiente que se genera en la sala de clases tiene poca variación (el pretest y posttest se realizó siempre con el mismo curso, en la misma sala y con una estructura de clases muy similar), lo que no exige un gran esfuerzo de adaptación.

#### 5.2.1.2. Según sus estudiantes

Se dijo anteriormente que los alumnos percibían un avance en las habilidades pragmáticas de sus profesores, pero que esta era muy menor a lo percibido por los observadores expertos.

Al hacer un análisis por dimensión, vemos que “*Intención Comunicativa*”, “*Manejo de Turnos*” y “*Manejo de Temas*” tienen variaciones muy mínimas (entre 0,02 y 0,06 puntos de nota). Por otra parte, las diferencias más importantes se dan en

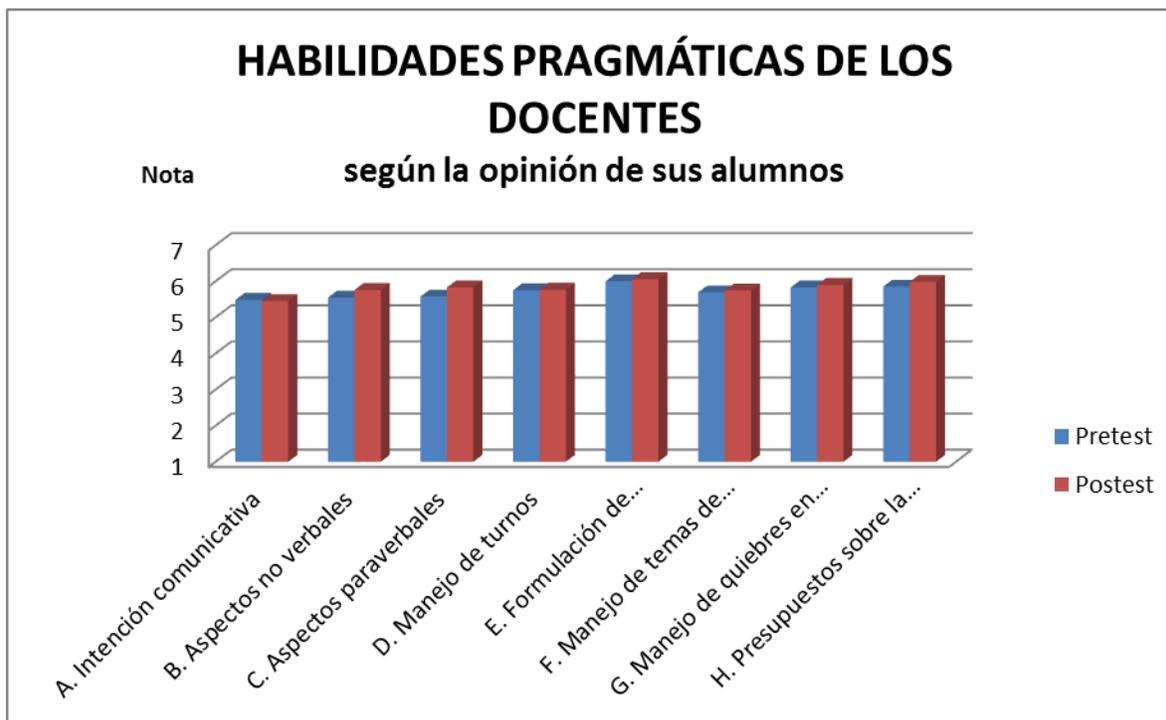
“Aspectos No Verbales” y “Aspectos Paraverbales” (0,21 y 0,25 puntos de nota, respectivamente). Las otras tres dimensiones (*Formulación de Peticiones, Manejo de Quiebres en la Comunicación y Presupuestos Sobre la Situación Comunicativa y Sobre el Interlocutor*) muestran alzas menores (0,06, 0,07 y 0,13 puntos de nota, respectivamente). Esto podría explicarse porque los “Aspectos No Verbales” y los “Aspectos Paraverbales” se refieren a atributos más fáciles de percibir, tales como movimientos corporales y de la cara, en el primer caso, y variaciones de la voz y el habla, en el segundo (Véase Tabla N° 3).

TABLA N° 3

HABILIDADES PRAGMÁTICAS (según los alumnos)						
DIMENSIONES	Pretest			Postest		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
A. Intención comunicativa	2,24	0,77	5,48	2,23	0,76	5,45
B. Aspectos no verbales	2,27	0,77	5,55	2,38	0,70	5,76
C. Aspectos paraverbales	2,29	0,77	5,58	2,41	0,72	5,83
D. Manejo de turnos	2,38	0,75	5,75	2,38	0,67	5,77
E. Formulación de peticiones	2,50	0,62	6,00	2,53	0,64	6,06
F. Manejo de temas de conversación	2,35	0,71	5,69	2,37	0,73	5,75
G. Manejo de quiebres en la comunicación	2,41	0,66	5,83	2,45	0,63	5,90
H. Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor	2,43	0,73	5,85	2,49	0,68	5,98

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 4



Fuente: Elaboración propia

### 5.2.1.3. Según los mismos docentes (autoevaluación)

En cuanto a lo percibido por los mismos docentes, referido a sus propias habilidades pragmáticas (autoevaluación), se dijo que, en promedio, éstos no habían apreciado ninguna mejoría. Sin embargo, al hacer el análisis por dimensión, se ve que sí notaron mejoras importantes en *Formulación de Peticiones* y *Manejo de Quiebres en la Comunicación* (0,35 y 0,25 puntos de nota, respectivamente); avances menores en *Aspectos No verbales* y *Presupuestos Sobre la Situación Comunicativa y Sobre el Interlocutor* (0,1 y 0,16 puntos de nota, respectivamente); ninguna variación en el *Manejo de Temas de Conversación*; una baja menor en la *Intención Comunicativa* (0,06 puntos de nota) y bajas importantes en los *Aspectos Paraverbales* y el *Manejo de Turnos* (0,59 y 0,33 puntos de nota, respectivamente). Es decir, según ellos mismos, hubo habilidades que mejoraron y otras que empeoraron (Véase Tabla N° 4).

La percepción de alza en *Formulación de Peticiones* puede explicarse porque tienden a evaluar que su forma de dirigirse a sus estudiantes para hacer peticiones o para responder a éstas es más amable; que su vocabulario es comprensible para sus estudiantes cuando les hacen alguna petición o cuando responden a ellas; que responden oportunamente a las peticiones de sus estudiantes y que las respuestas a las peticiones de sus estudiantes tienen relación con las mismas.

En cuanto al *Manejo de Quiebres*, el progreso se puede explicar porque perciben una mayor capacidad para cambiar su forma de explicar o exponer un tema, cuando advierten que alguno de sus estudiantes no logra comprender su mensaje. Además, han incorporado la estrategia de pedir aclaración cuando la pregunta o comentario de un estudiante no ha sido suficientemente comprensible.

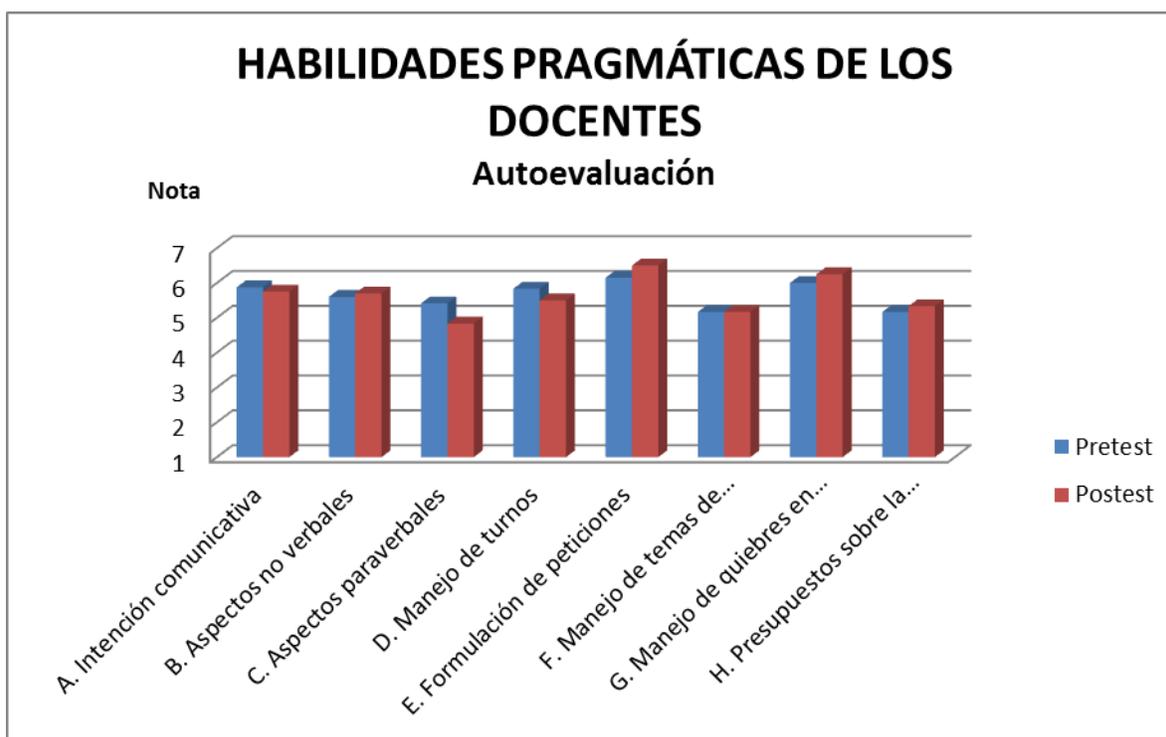
En los *Aspectos No verbales y Presupuestos Sobre la Situación Comunicativa y Sobre el Interlocutor*, los avances no son significativos porque perciben adelantos en algunos indicadores y retrocesos en otros.

TABLA N° 4

HABILIDADES PRAGMÁTICAS (autoevaluación)						
DIMENSIONES	Pretest			Postest		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
A. Intención comunicativa	2,44	0,38	5,88	2,38	0,82	5,75
B. Aspectos no verbales	2,30	0,54	5,60	2,35	0,59	5,70
C. Aspectos paraverbales	2,21	0,67	5,42	1,92	0,74	4,83
D. Manejo de turnos	2,42	0,43	5,83	2,25	0,58	5,50
E. Formulación de peticiones	2,58	0,26	6,15	2,75	0,47	6,50
F. Manejo de temas de conversación	2,08	0,68	5,17	2,08	0,83	5,17
G. Manejo de quiebres en la comunicación	2,50	0,29	6,00	2,63	0,18	6,25
H. Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor	2,08	0,43	5,17	2,17	0,72	5,33

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 5



Fuente: Elaboración propia

En resumen, la evaluación de los observadores expertos indica que sí hubo una mejora significativa en las habilidades pragmáticas de los docentes, pero que ésta es mayor en unas dimensiones que en otras. Los estudiantes, por su parte, también observan progresos en casi todas estas destrezas, pero menos significativas. Finalmente, si bien los mismos docentes, en promedio, no aprecian cambios en esta variable, sí ven que hay avances en algunas dimensiones y retrocesos en otras; esta percepción seguramente se vio influida por el mayor conocimiento y conciencia de las habilidades pragmáticas que les entregó la intervención pedagógica.

### 5.2.2. CLIMA SOCIAL DE AULA

Esta variable, se puede decir que, en términos generales, según la apreciación de los alumnos, no sufrió variaciones. Empeoró en tres de las cuatro dimensiones,

aunque no de manera significativa, y en la otra se mantuvo, como se aprecia en la Tabla N° 5 y su respectivo gráfico. Cabe mencionar que al instruir a los estudiantes para responder la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula, se les indicó que lo hicieran pensando en uno de los profesores en particular, lo que pudo haber influido en la objetividad de sus respuestas.

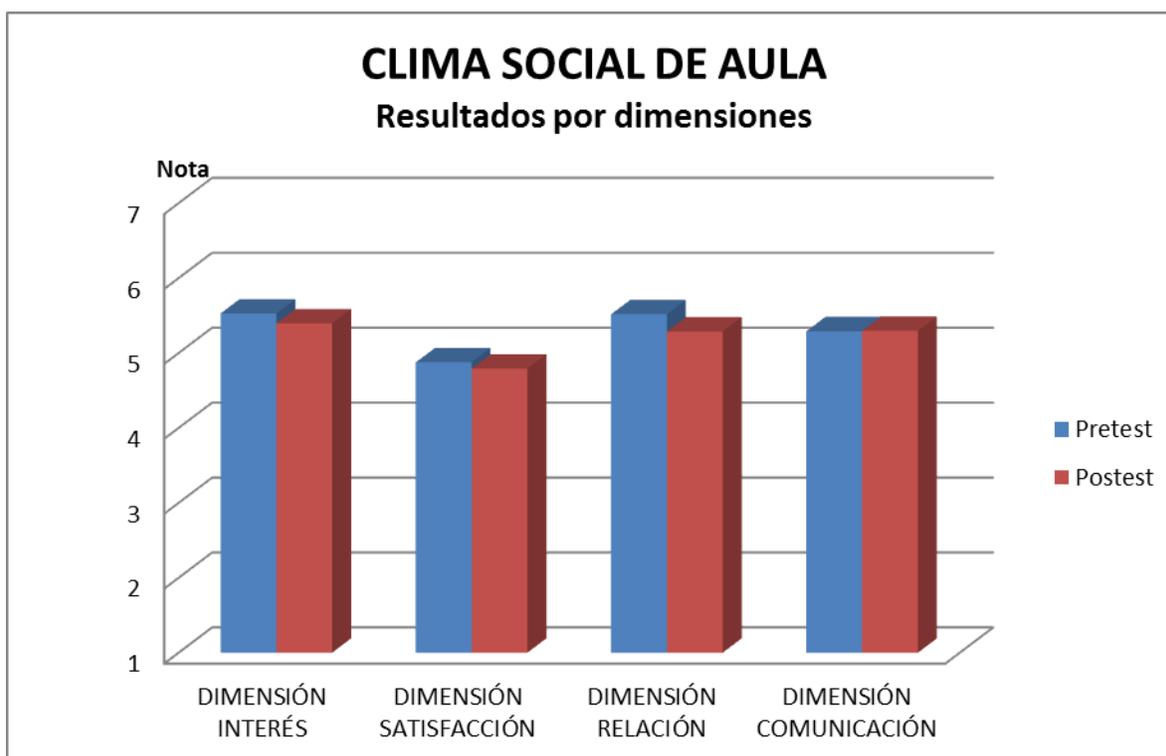
Las dimensiones “Interés” y “Satisfacción” muestran poca variación; la dimensión “Relación” muestra un cambio un poco mayor, aunque no relevante; y la dimensión “Comunicación” se mantuvo constante, por lo que sería interesante, en un estudio futuro revisar por qué la variable *Clima Social de Aula* y, especialmente este último aspecto se mantuvo, en general, más estable.

TABLA N° 5

CLIMA SOCIAL DE AULA						
DIMENSIONES	Pretest			Postest		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
DIMENSIÓN INTERÉS	2,26	0,68	5,53	2,20	0,77	5,39
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN	1,94	0,83	4,87	1,89	0,87	4,79
DIMENSIÓN RELACIÓN	2,26	0,75	5,52	2,14	0,79	5,28
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	2,14	0,82	5,29	2,15	0,83	5,30

Fuente: Elaboración propia

GRÁFICO N° 6



Fuente: Elaboración propia

A continuación analizaremos la tendencia de cada dimensión por separado con el objetivo de indagar en detalle sobre las relaciones que pueden estar subyacentes.

#### 5.2.2.1. Dimensión Interés

En esta dimensión, los dos indicadores que la componen presentaron un comportamiento sin grandes variaciones entre el pretest y posttest, tanto en lo que se refiere a notas promedio como a las desviaciones estándar. El indicador “*El profesor se interesa personalmente por cada uno de nosotros*” se mantuvo casi igual, con notas que variaron de 5,32 a 5,24, mientras que el indicador “*El profesor muestra respeto por nuestros sentimientos*” mostró un descenso mínimo con notas que variaron de 5,74 a 5,56 (Véase Tabla N° 6).

#### **5.2.2.2. Dimensión Satisfacción**

En esta dimensión, si bien entre el pretest y posttest no se aprecian cambios importantes en cuanto a notas promedio ni en relación a las desviaciones estándar, la variación más significativa fue el descenso de la puntuación del indicador “*Los alumnos estamos contentos con el grupo clase*” con dos décimas de diferencia en la nota promedio de 5,12 a 4,92 (Véase Tabla N° 6). Los indicadores “*Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase*” y “*Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)*” presentaron una leve baja de alrededor de una décima, mientras el indicador “*El profesor se siente orgulloso en esta clase*” mostró una leve alza de 4,64 a 4,7 (Véase Tabla N° 6).

#### **5.2.2.3. Dimensión Relación**

En esta dimensión, que exhibió los cambios más notorios en cuanto a promedio de notas, se ve que los indicadores “*La relación entre el profesor y los alumnos es cordial*”, “*La relación entre nosotros y el profesor es agradable*” y “*En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien*” presentan una baja más llamativa, de al menos dos décimas en la nota promedio (Véase Tabla N° 6). Por otra parte, el indicador “*Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros*” tuvo una baja poco relevante en su puntaje, menor a una décima, con notas que variaron de 5,16 a 4,98 (Véase Tabla N° 6). No se advierten cambios relevantes en las desviaciones estándar de ninguno de los indicadores de esta dimensión, mostrando que no varió la dispersión en las respuestas.

#### **5.2.2.4. Dimensión Comunicación**

Si bien esta dimensión, mantuvo un comportamiento global sin alteración, presenta dos indicadores que tuvieron las variaciones más significativas en toda la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula, con una diferencia de entre 4 y 5 décimas aproximadamente. Estos son el indicador “*En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros*”, que presentó la baja más

importante de 5,40 a 4,96 como nota promedio, y un descenso en la desviación estándar, lo que significa que hubo menos dispersión en sus respuestas; y el indicador “*En esta clase se propician debates*”, que mostró la nota que más se incrementó de 4,12 a 4,64, pero cuya desviación estándar fue la que más aumento, lo que quiere decir que hay menos homogeneidad que antes en las respuestas (Véase Tabla N° 6). La percepción de los estudiantes respecto de este último indicador es muy llamativa, puesto que los debates no son una herramienta pedagógica a menudo utilizada por los docentes, por lo que se podría pensar que tal vez los alumnos no comprenden el concepto debate.

En los otros indicadores los cambios no son importantes ni en cuanto a notas promedio ni en relación a las desviaciones estándar. El indicador “*En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores*” se mantiene prácticamente igual de 5,42 a 5,44; lo mismo que el indicador “*El profesor escucha a los alumnos sin interrumpir*” que varía de 5,84 a 5,86; mientras el indicador “*Hay una buena comunicación entre nuestros profesores*” muestra una baja mínima de 5,66 a 5,58 (Véase Tabla N° 6).

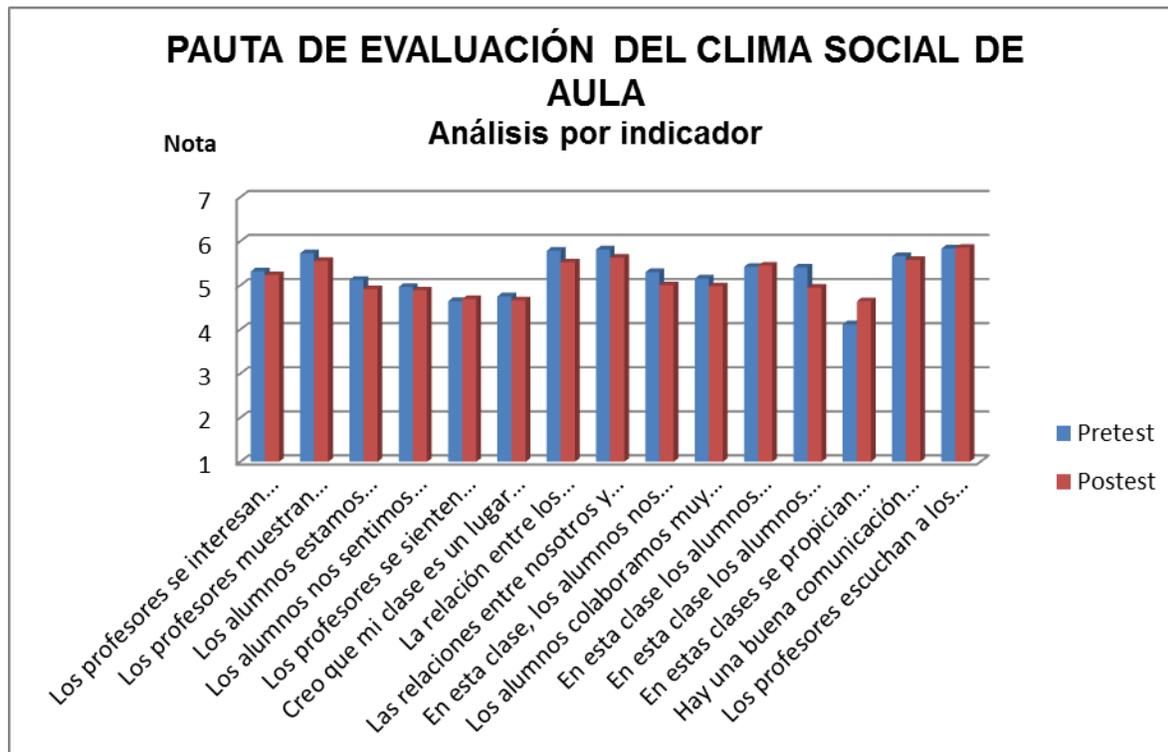
**TABLA N° 6**

CLIMA SOCIAL DE AULA			Pretest			Posttest		
Indicadores			X	DS	Nota	X	DS	Nota
Dimensión Interés	1	Los profesores se interesan personalmente por cada uno de nosotros	2,16	0,70	5,32	2,12	0,74	5,24
	2	Los profesores muestran respeto por nuestros sentimientos	2,37	0,65	5,74	2,28	0,79	5,56
Dimensión Satisfacción	3	Los alumnos estamos contentos con el grupo clase	2,06	0,81	5,12	1,96	0,85	4,92
	4	Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase	1,98	0,79	4,96	1,94	0,89	4,88
	5	Los profesores se sienten orgullosos de esta clase	1,82	0,73	4,64	1,85	0,79	4,70
	6	Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase)	1,88	0,91	4,76	1,83	0,93	4,66

Dimensión Relación	7	La relación entre los profesores y los alumnos es cordial	2,39	0,66	5,78	2,26	0,70	5,52
	8	Las relaciones entre nosotros y los profesores son agradables	2,41	0,64	5,82	2,31	0,73	5,62
	9	En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien	2,15	0,77	5,30	2,00	0,81	5,00
	10	Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros	2,08	0,79	5,16	1,99	0,82	4,98
Dimensión Comunicación	11	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con los profesores	2,21	0,69	5,42	2,22	0,77	5,44
	12	En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros	2,20	0,83	5,40	1,98	0,77	4,96
	13	En estas clases se propician debates	1,56	0,76	4,12	1,82	0,92	4,64
	14	Hay una buena comunicación entre nuestros profesores	2,33	0,67	5,66	2,29	0,73	5,58
	15	Los profesores escuchan a los alumnos sin interrumpir	2,42	0,67	5,84	2,43	0,74	5,86

Fuente: Elaboración propia

## GRÁFICO N° 7



Fuente: Elaboración propia

Para intentar explicar por qué la variable *Clima Social de Aula*, con sus respectivas dimensiones e indicadores, mostraron dicho comportamiento, se podría decir que hay una serie de elementos del entorno que influyen en ello. El contexto cultural, por ejemplo, en el que se desarrolla la comunidad escolar es un factor relevante. En primer lugar, desde la perspectiva del docente, instalar cambios significativos y permanentes en las prácticas pedagógicas al interior del aula, toma tiempo como cualquier cambio cultural. Además, requiere de un periodo de acompañamiento que permita observar la conducta del profesor, darle recomendaciones para orientar los cambios que sean necesarios y para que quien guía el proceso se transforme en un agente facilitador en la consolidación de la conducta deseable. Asimismo, el hecho de que el profesor no considere espacios para observar e interpretar las percepciones de sus estudiantes sobre el clima de aula ni para

identificar aquellas prácticas que lo favorecen, es una situación que tampoco beneficia un mejor clima.

Por otro lado, al considerar la experiencia de los estudiantes, se puede decir que la percepción de cambio en el aula toma aún más tiempo para ellos, debido a que se requiere que la conducta modificada no sea esporádica, sino sostenida en el tiempo y que, asimismo, no sea la conducta aislada de un profesor sino de un cuerpo docente alineado en el mejoramiento. Además, elementos como origen sociocultural de la familia, capital cultural de los padres y nivel socioeconómico del estudiante, son elementos que también influyen en la apreciación del clima de aula. De la misma forma, se ha visto que la percepción de avances tiende a disminuir a mayor edad y nivel escolar, y que las mujeres tienen una percepción menos favorable de dichos cambios, lo que coincide con los grupos curso participantes en esta investigación.

El clima se genera desde la percepción que profesores y estudiantes tienen sobre lo que ocurre en el aula; por tanto, hay muchos factores que podrían influir en esta percepción. En este caso, tanto para profesores como para estudiantes, el periodo de fin de año en que se realizó el postest y las múltiples demandas a las que son sometidos en ese momento, pudieron ser aspectos que desfavorecieran la apreciación de algún cambio positivo en el clima de aula.

En síntesis, en cada una de las dimensiones de la variable Clima Social de Aula, la percepción de los estudiantes, en términos generales, no presentó variaciones relevantes. La Dimensión Relación mostró mayores cambios en sus indicadores; mientras que la Dimensión Comunicación, siendo la más estable, presenta dos indicadores con las variaciones más significativas en toda la Pauta de Evaluación. Por otra parte, se puede observar que los indicadores que tienden a la baja corresponden en su mayoría a indicadores que dicen relación con la percepción del vínculo entre estudiantes.

Seguidamente se hará el análisis de los resultados por docente, tanto en la variable Habilidades Pragmáticas de los Docentes como en la variable Clima Social de Aula.

### **5.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR DOCENTE**

Como en el apartado anterior, se comenzará con el análisis de los resultados de cada profesor en cada una de las dimensiones de la variable *Habilidades Pragmáticas de los Docentes*, según la apreciación de los observadores expertos, de los estudiantes y de los mismos docentes (autoevaluación). A continuación se hará lo mismo con los resultados de cada educador, en cada una de las dimensiones de la variable *Clima Social de Aula*, que tiene como fuente sólo la evaluación de los alumnos.

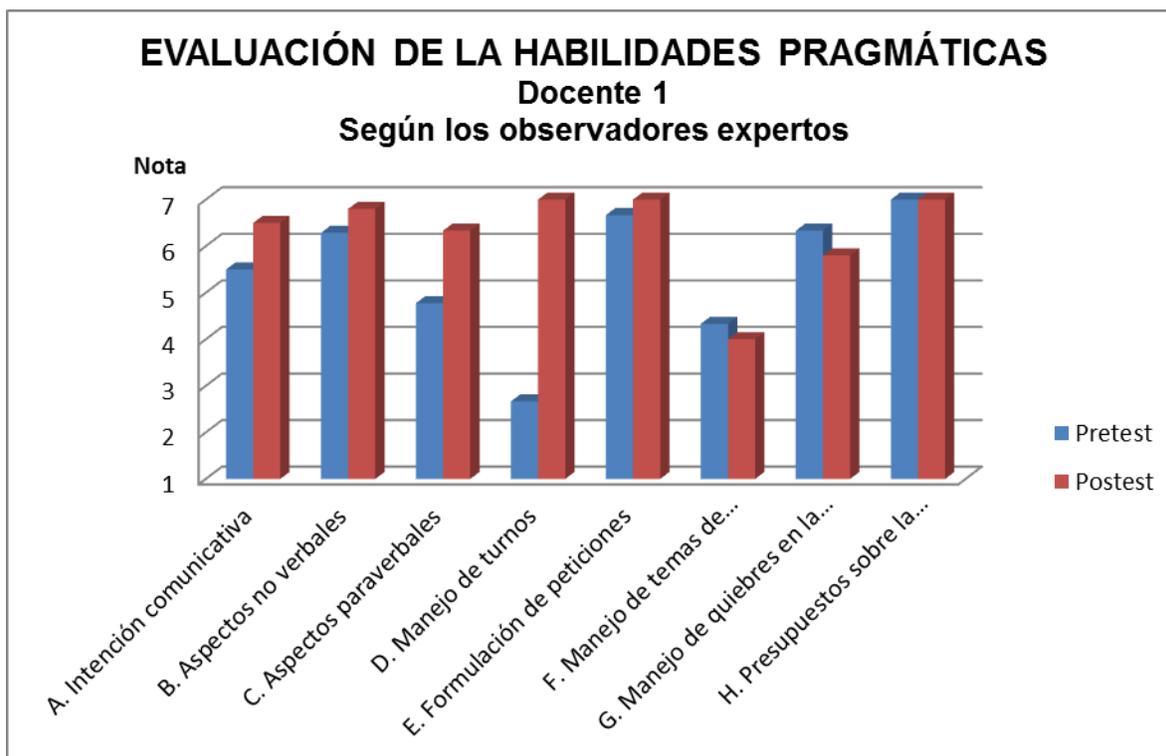
#### **5.3.1. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR DOCENTE SEGÚN SUS HABILIDADES PRAGMÁTICAS**

##### **5.3.1.1. Docente 1**

##### **5.3.1.1.1. Según los observadores expertos**

En la evaluación inicial, hecha por los observadores expertos, los rendimientos más bajos que presentó este docente fueron en las dimensiones *Aspectos Paraverbales*, *Manejo de Turnos* y *Manejo de Temas*, con calificaciones de 4,78, 2,67 y 4,33, respectivamente. Al hacer la reevaluación se encontró una mejora significativa en la segunda dimensión nombrada, y un poco menor en la primera (4,33 y 1,55 puntos de nota de diferencia, respectivamente). Sin embargo, *Manejo de temas* tuvo una baja menor de 0,33 puntos de nota (Véase Gráfico N° 8).

## GRÁFICO N° 8

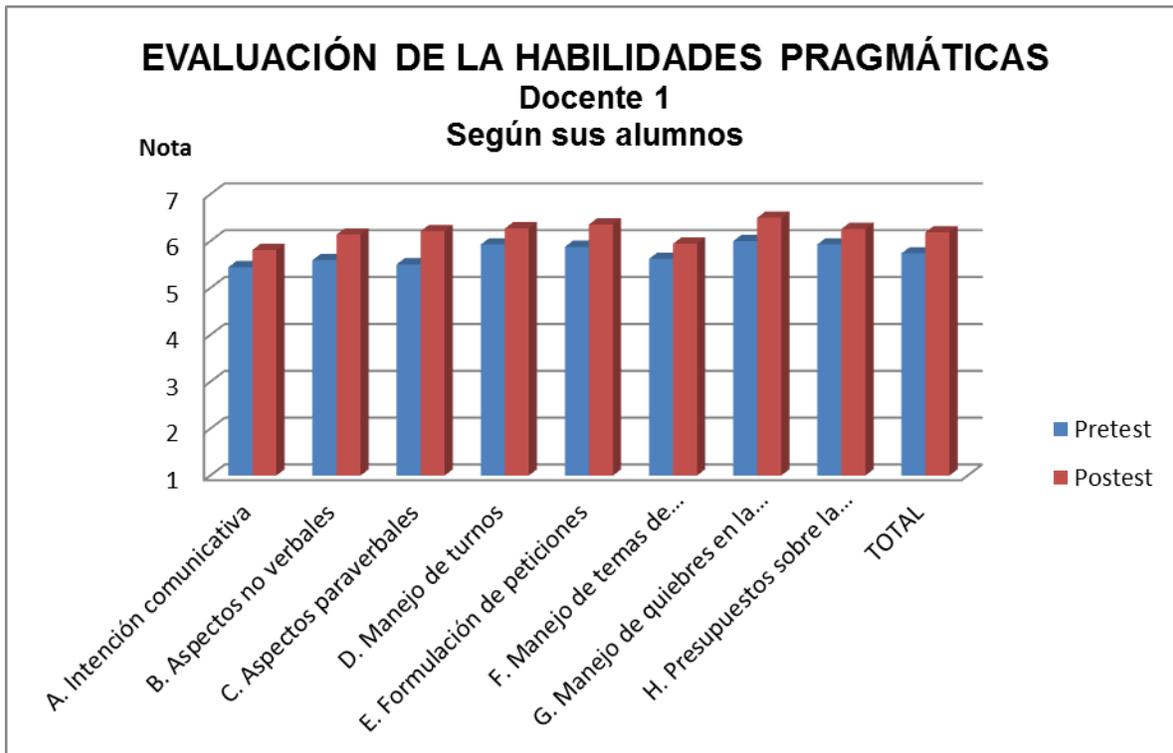


Fuente: Elaboración propia

### 5.3.1.1.2. Según sus estudiantes

Según sus alumnos, el Docente 1 tuvo alzas de entre 3 y 7 décimas en todas las dimensiones, destacando los *Aspectos Paraverbales* y *No verbales* (Véase Gráfico N° 9). Esto se explicaría porque, como se detalló anteriormente, estas dos dimensiones son las más fáciles de percibir.

GRÁFICO N° 9

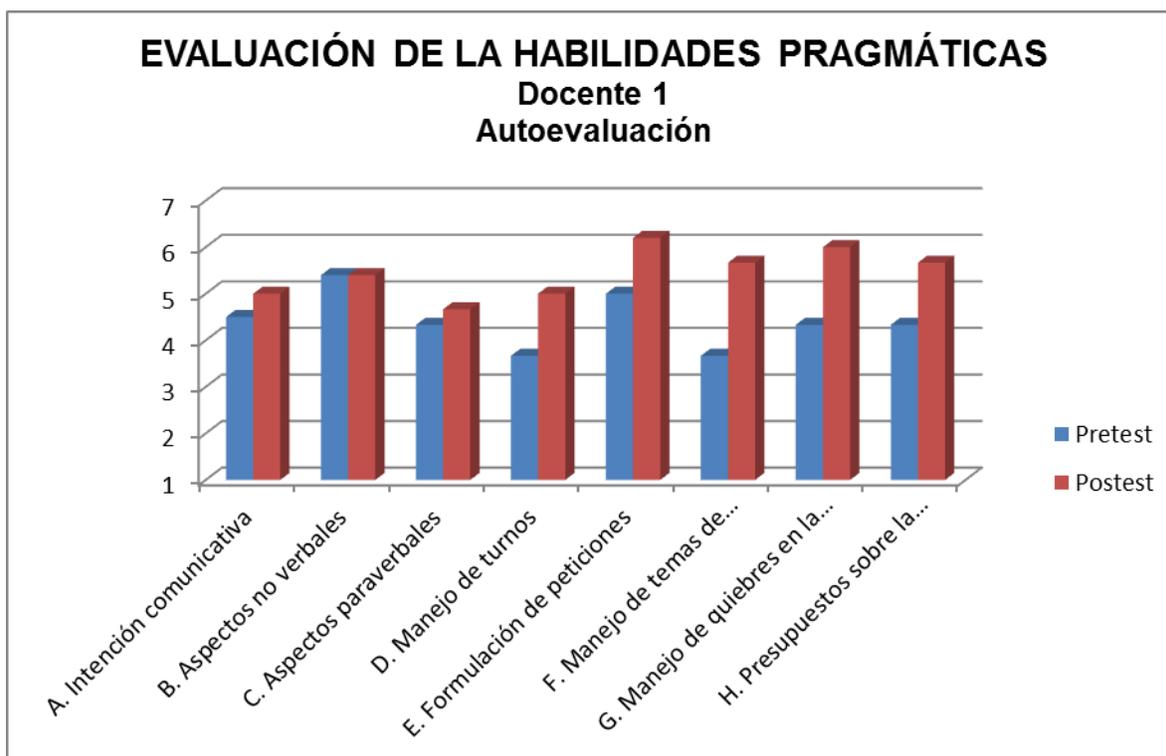


Fuente: Elaboración propia

#### 5.3.1.1.3. Según el mismo docentes (autoevaluación)

Su autoevaluación es más favorable que la de sus estudiantes, ya que, si bien no muestra cambios en los *Aspectos no verbales*, sí aprecia avances mayores y menores en todas las otras dimensiones. Destacan incrementos de entre 1,7 y 2 puntos en *Manejo de turnos*, *Formulación de peticiones*, *Manejo de temas*, *Manejo de quiebres en la comunicación* y *Presupuestos sobre la situación comunicativa y sobre el interlocutor* (Véase Gráfico N° 10).

GRÁFICO N° 10



Fuente: Elaboración propia

Todas las fuentes reconocen en este docente un progreso general de sus Habilidades Pragmáticas, y coinciden con la percepción de mejora en las dimensiones *Intención Comunicativa*, *Aspectos Paraverbales*, *Manejo de Turnos* y *Formulación de Peticiones*.

El Docente 1 fue quien obtuvo la mejor nota (6,03) según los observadores expertos.

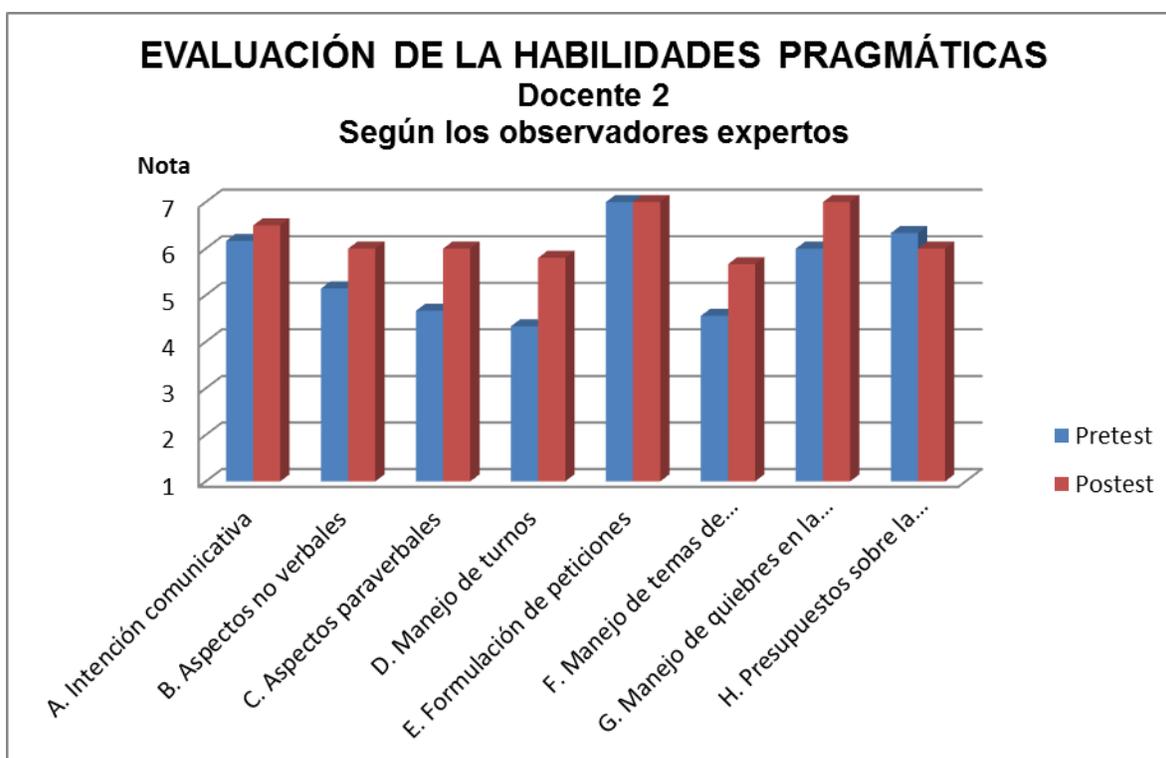
### 5.3.1.2. DOCENTE 2

#### 5.3.1.2.1. Según los observadores expertos

En el pretest, realizado por los observadores expertos, los rendimientos más bajos que presentó esta docente fueron en las dimensiones *Aspectos Paraverbales*,

*Manejo de Turnos y Manejo de Temas*, con calificaciones de 4,67, 4,33 y 4,56, respectivamente. Al hacer el postest se encontró mejoras de entre 1,1 y 1,3 puntos de nota, en todas las dimensiones antes nombradas. La dimensión *Formulación de Peticiones* obtuvo la nota máxima (7) en las dos evaluaciones. En la dimensión *Presupuestos Sobre la Situación Comunicativa y Sobre el Interlocutor* tuvo una ligera baja de 3 décimas (Véase Gráfico N° 11).

**GRÁFICO N° 11**



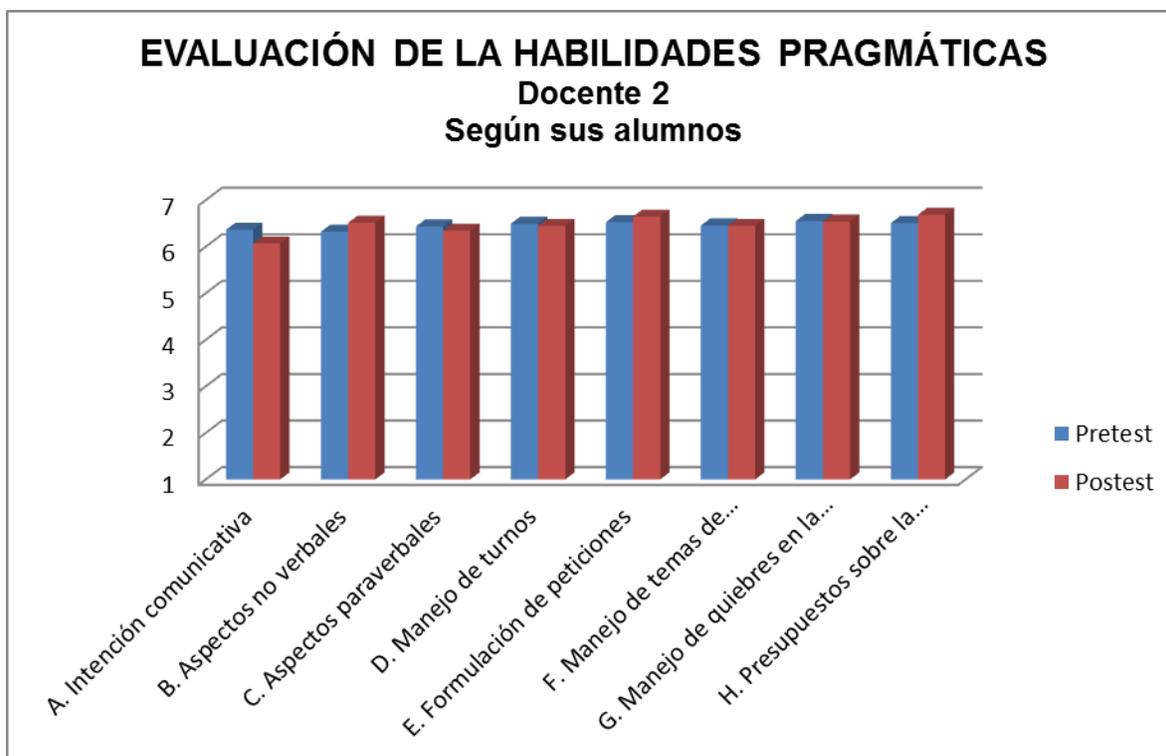
Fuente: Elaboración propia

### 5.3.1.2.2. Según sus estudiantes

Según la evaluación de sus alumnos, esta docente no presentó variaciones significativas en ninguna de las dimensiones, calificando todas ellas sobre 6, tanto

en el pretest como en el postest. Esto podría deberse a que, la relación cercana que mantenía con sus estudiantes, habría influenciado las respuestas de estos (Véase Gráfico N° 12).

**GRÁFICO N° 12**



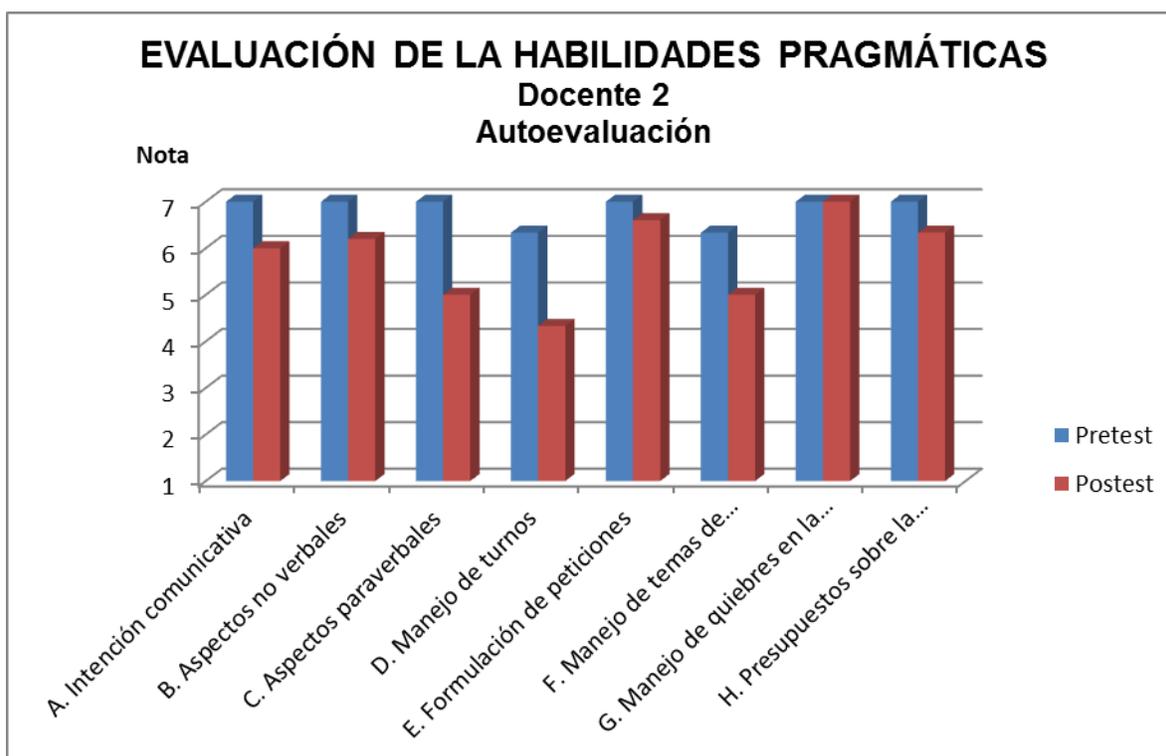
Fuente: Elaboración propia

### **5.3.1.2.3. Según el mismo docente (autoevaluación)**

En la autoevaluación, esta docente es muy crítica con sus habilidades pragmáticas. A excepción del *Manejo de Quiebres en la Comunicación*, calificada con la nota máxima en ambas evaluaciones, todas las otras dimensiones bajan, en mayor o menor medida, en el postest. Esto puede explicarse por el conocimiento del tema que le aportó la intervención pedagógica, y que le dio mayores criterios

para juzgar estas destrezas. Los descensos más destacados se dan en *Aspectos paraverbales*, *Manejo de Turnos* y *Manejo de Temas* (diferencias de 2, 2 y 1,33 puntos de nota, respectivamente). Las otras dimensiones también tienen caídas menos significativas de entre 1 y 0,4 puntos de nota (Véase Gráfico N° 13).

**GRÁFICO N° 13**



Fuente: Elaboración propia

Hay discrepancia en las opiniones de las tres fuentes, en relación a la percepción que cada una de ellas tiene acerca de las Habilidades Pragmáticas de la docente. Mientras los expertos advierten avances en seis de las ocho dimensiones, los estudiantes no aprecian grandes cambios y la profesora se otorga una calificación más baja en 7 de 8 dimensiones.

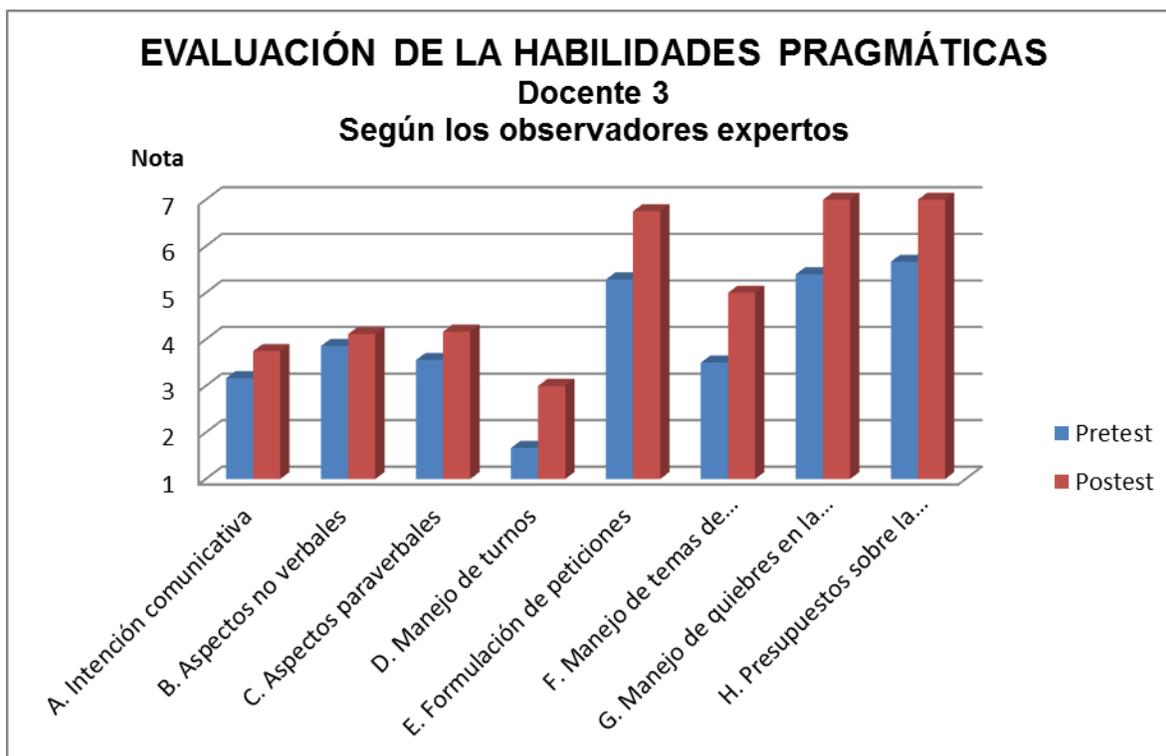
La Docente 2 fue la segunda mejor nota final del grupo, según los observadores expertos, alcanzando un promedio de 6, 25.

### **5.3.1.3. DOCENTE 3**

#### **5.3.1.3.1. Según los observadores expertos**

En la evaluación inicial, realizada por los observadores expertos, los rendimientos más bajos que presentó esta docente fueron en las dimensiones *Intención Comunicativa*, *Aspectos No Verbales*, *Aspectos Paraverbales*, *Manejo de Turnos* y *Manejo de Temas*. Cabe destacar que la nota en todas estas dimensiones fue bajo 4 (calificaciones de 3,17; 3,86; 3,56; 1,67 y 3,5, respectivamente). Al hacer la reevaluación se encontró mejoras significativas en *Manejo de Turnos* y *Manejo de Temas*, con un aumento de 1,33 y 1,5 puntos de nota. Si bien las dimensiones *Formulación de Peticiones*, *Manejo de Quiebres en la Conversación* y *Presupuestos sobre la Situación Comunicativa y sobre el Interlocutor* no aparecieron tan descendidas en la evaluación inicial, también presentaron mejoras significativas y alcanzaron una calificación sobre 6, con un aumento de 1,46; 1,6 y 1,33 puntos de nota, respectivamente. Pese a estos progresos, *Intención Comunicativa* y *Manejo de turnos* continuaron bajo 4 (Véase Gráfico N° 14).

GRÁFICO N° 14

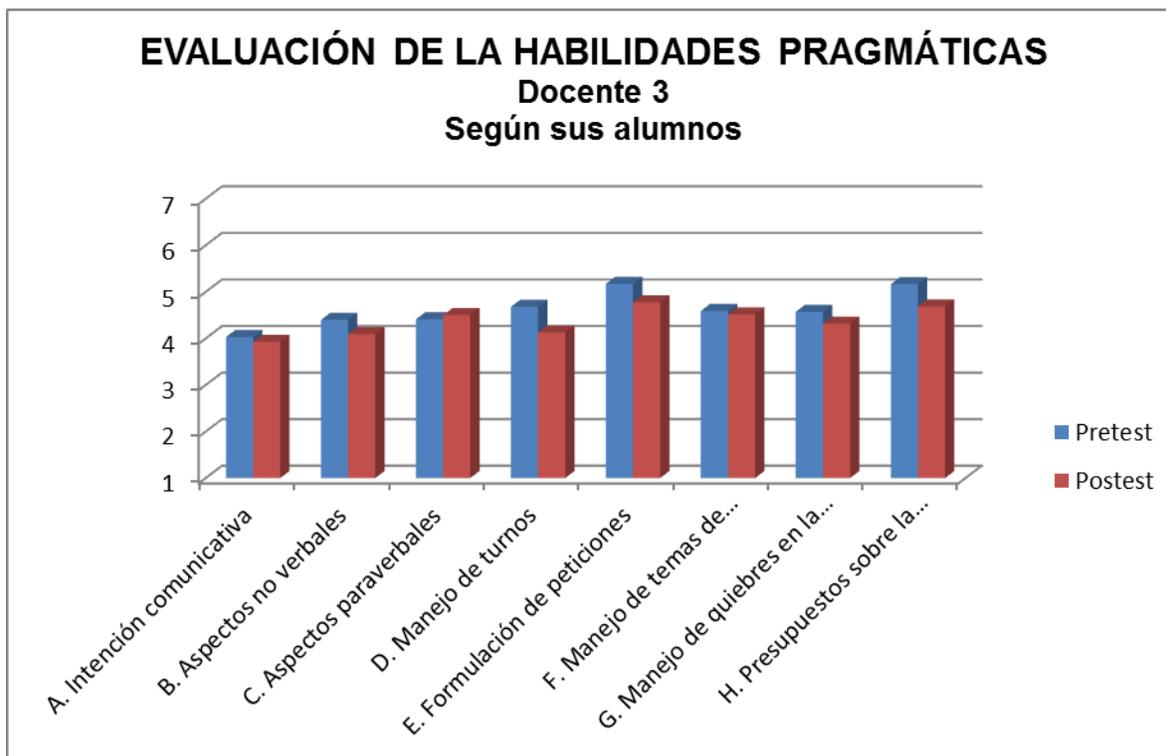


Fuente: Elaboración propia

#### 5.3.1.3.2. Según sus estudiantes

Según sus alumnos, esta docente tiene pocas habilidades pragmáticas (sus calificaciones van entre 4 y 5) y, entre el pretest y el posttest, las variaciones son menores y, en general, a la baja, como puede observarse en el Gráfico N° 15.

GRÁFICO N° 15



Fuente: Elaboración propia

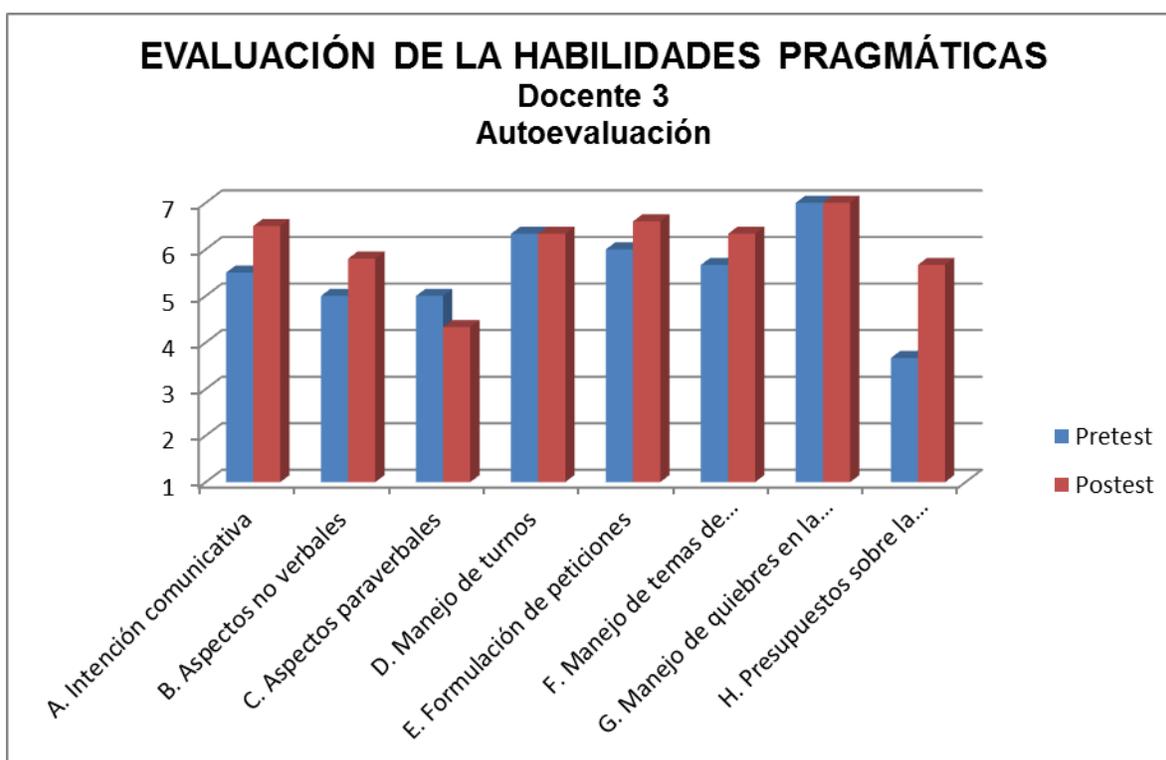
Esto podría explicarse porque su relación con los estudiantes del curso con que fue evaluada es mala o muy mala. Evidencia de lo anterior es que, antes del postest, ella pidió ser reevaluada con otro curso (ver Nota de Campo N° 1).

#### 5.3.1.3.3. Según el mismo docente (autoevaluación)

En la autoevaluación, esta docente tiene una opinión más bien positiva de sus progresos. De las ocho dimensiones, cinco las estima mejoradas (*Intención Comunicativa*, 1 punto de aumento; *Aspectos No Verbales*, 0,8 puntos de aumento; *Manejo de Peticiones*, 0,6 puntos de aumento; *Manejo de Temas*, 0,66 puntos de aumento, y *Presupuestos Sobre la Situación Comunicativa* y sobre el

*Interlocutor*, que destacan con 2 puntos de aumento) y dos se mantienen estables (*Manejo de Turnos* y *Manejo de Quiebres en la Comunicación*). Sólo califica a la baja la dimensión *Aspectos Paraverbales*, con 0,67 puntos de diferencia (Véase Gráfico N° 16).

**GRÁFICO N° 16**



Fuente: Elaboración propia

Hay discordancia en las opiniones de algunas fuentes, en relación a la percepción que cada una de ellas tiene, de las Habilidades Pragmáticas de la docente. Mientras los expertos advierten progresos en todas las dimensiones, y la profesora reconoce mejoras en 5 de las 8 dimensiones, los estudiantes consideran que empeoró su desempeño.

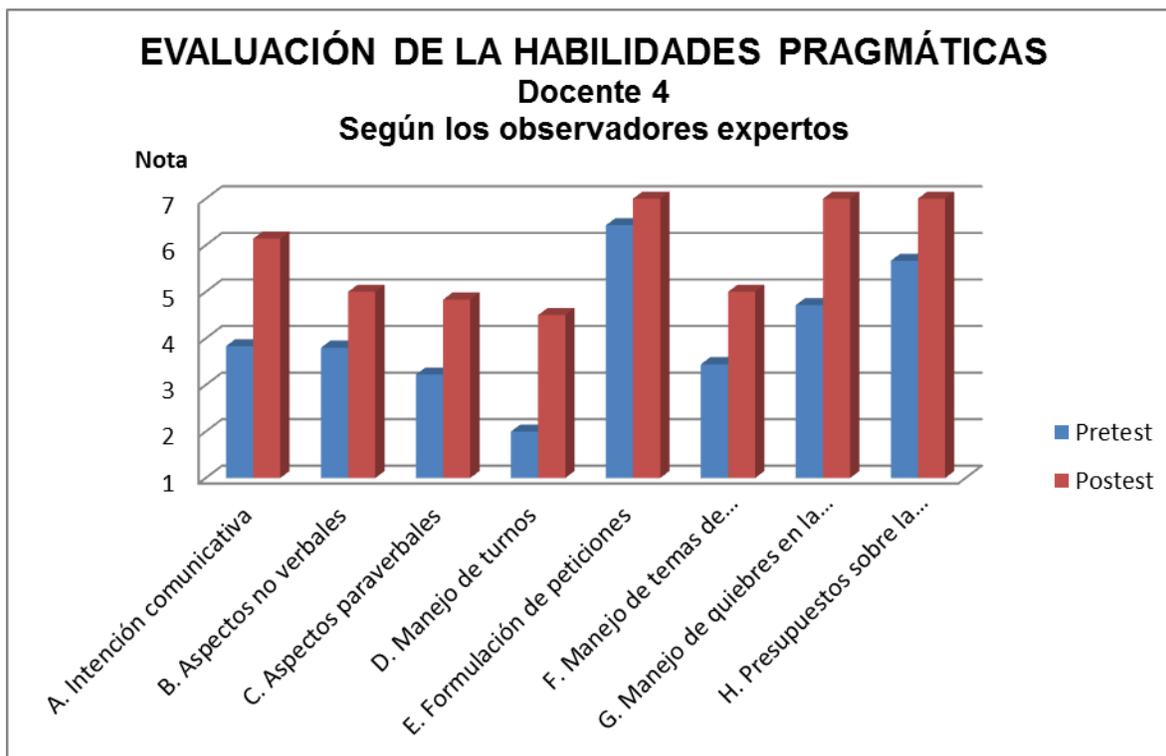
A pesar de sus avances, la Docente 3 sigue siendo quien presenta las notas más bajas del grupo, exhibiendo en la mitad de las dimensiones notas iguales o inferiores a 4.

#### **5.3.1.4. DOCENTE 4**

##### **5.3.1.4.1. Según los observadores expertos**

En el pretest realizado por los observadores expertos, los rendimientos más bajos que presentó esta docente fueron en las dimensiones *Intención Comunicativa* (con una nota de 3,83), *Aspectos No Verbales* (con una nota de 3,8), *Aspectos Paraverbales* (con una nota de 3,22), *Manejo de turnos* (con nota 2) y *Manejo de Termas* (con una nota de 3,44). Cabe destacar que la calificación en todas estas dimensiones fue bajo 4, resaltando *Manejo de Turnos*, con calificación 2. Al hacer el postest se encontró mejoras significativas en todas las dimensiones, tanto las que aparecían más descendidas como en las demás, como se observa en el Gráfico N° 17. En relación a esto, sobresale el progreso en *Intención Comunicativa* (2,31 puntos de avance), *Manejo de turnos* (2,5 puntos de avance), *Manejo de Quiebres en la Comunicación* (2,29 puntos de avance) y *Formulación de peticiones y Manejo de Quiebres en la Comunicación* (1,33 puntos de avance). Finalmente, todas las dimensiones alcanzaron nota sobre 4, llegando tres de ellas a 7 (*Formulación de peticiones, Manejo de Quiebres en la Comunicación y Presupuestos sobre la Situación Comunicativa y sobre el Interlocutor*).

GRÁFICO N° 17

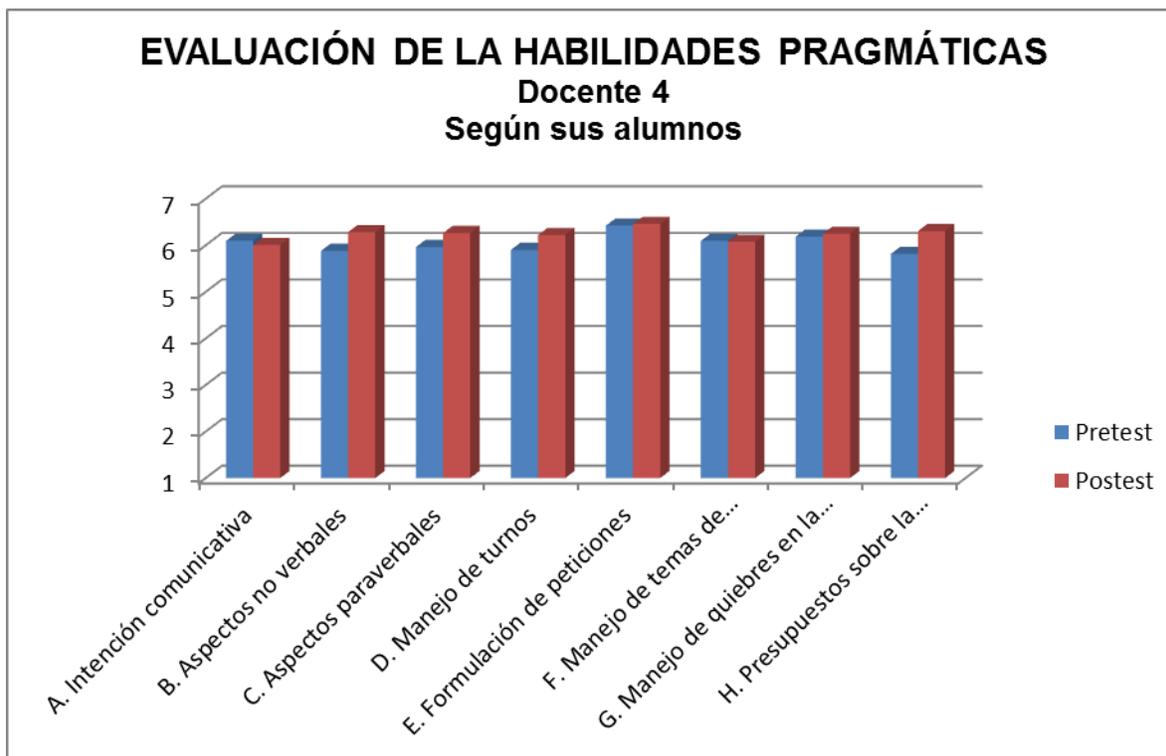


Fuente: Elaboración propia

#### 5.3.1.4.2. Según sus estudiantes

La opinión de los alumnos coincide con la de los observadores expertos, en cuanto a que casi todas las dimensiones mejoraron; sin embargo estos cambios fueron mínimos, como se observa en el Gráfico N° 18. Según ellos, *Formulación de peticiones*, *Manejo de Temas* y *Manejo de Quiebres en la Comunicación* tuvieron avances nulos o casi nulos; *Aspectos No Verbales*, *Aspectos Paraverbales*, *Manejo de Turnos* y *Presupuestos sobre la Situación Comunicativa* y *Sobre el Interlocutor* tuvieron avances menores (entre 0,3 y 0,5 puntos de avance), y hubo una ligera baja (0,08 puntos de nota) en *Intención Comunicativa*.

GRÁFICO N° 18

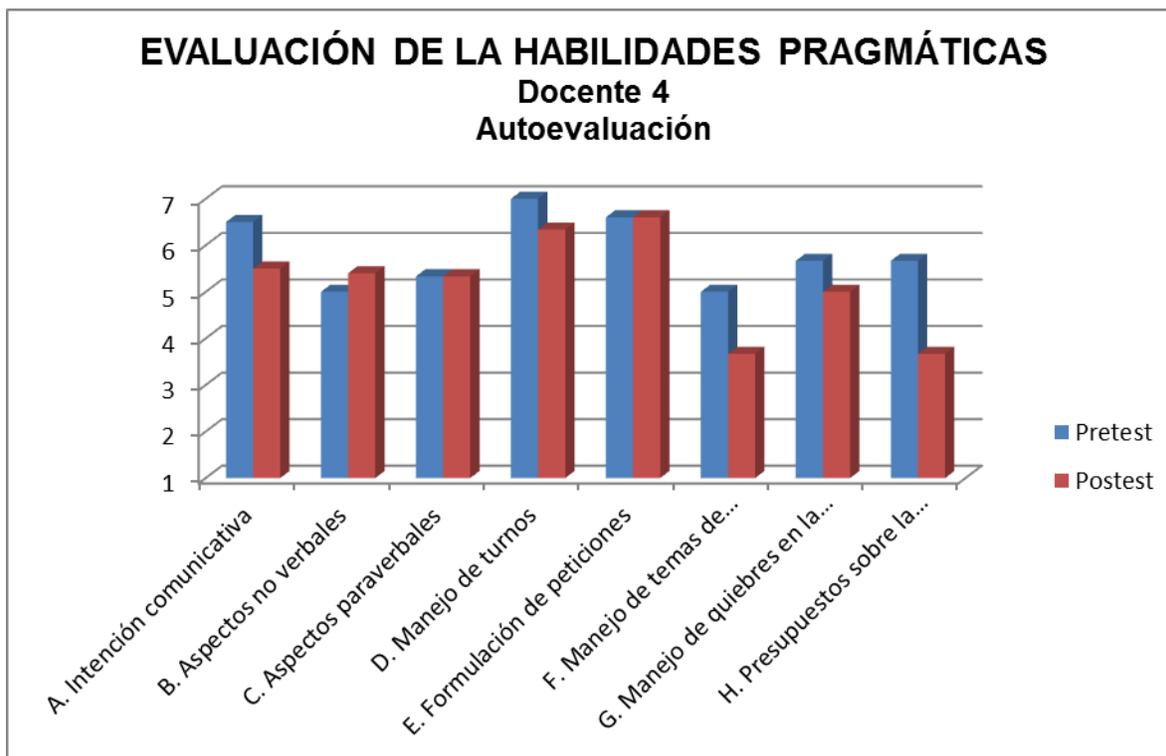


Fuente: Elaboración propia

#### 5.3.1.4.3. Según el mismo docente (autoevaluación)

En la autoevaluación, los resultados son dispares, influidos, por una parte, por la nueva conciencia que le dio el taller sobre sus fortalezas y debilidades en las habilidades pragmáticas y, por otra, por las evidentes mejorías que experimentó después de dicha experiencia. A excepción de *Aspectos No Verbales*, que sube 4 décimas, y *Aspectos Paraverbales* y *Formulación de Peticiones*, que se mantienen igual, todas las otras dimensiones son calificadas a la baja entre el pretest y el posttest. Así, *Intención Comunicativa* tuvo 1 punto de baja; *Manejo de Turnos*, 0,67 puntos de baja; *Manejo de Temas*, 1,33 puntos de baja; *Manejo de Quiebres en la Comunicación*, 0,67 puntos de baja y *Presupuestos sobre la Situación Comunicativa y Sobre el Interlocutor*, 2 puntos de baja (Véase Gráfico N° 19).

GRÁFICO N° 19

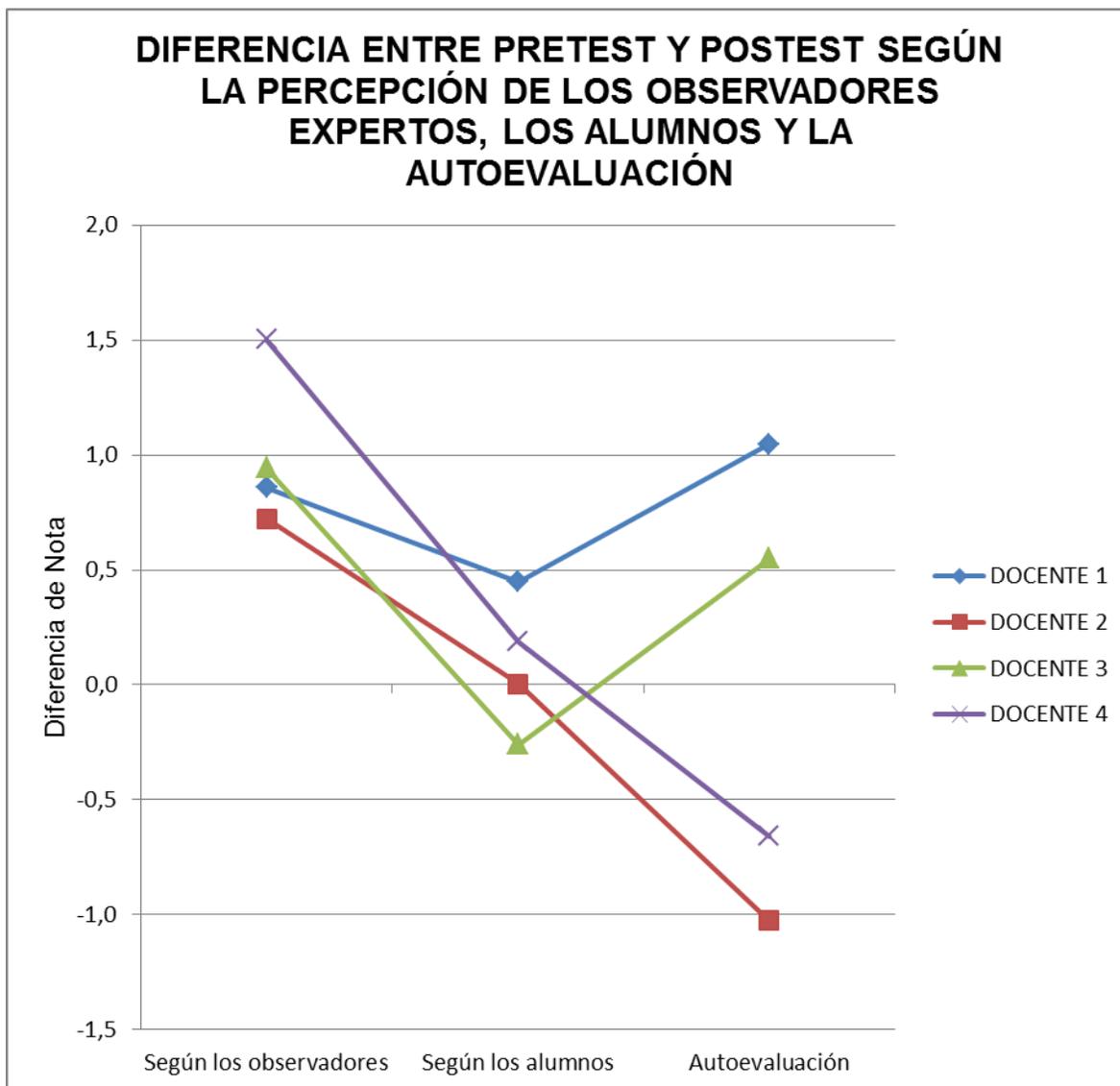


Fuente: Elaboración propia

Hay discrepancia en las opiniones de las tres fuentes, en relación a la percepción que tiene cada una de ellas de las Habilidades Pragmáticas de esta educadora. Mientras los expertos advierten avances en todas dimensiones, los estudiantes no aprecian grandes cambios, manteniendo notas alrededor del 6, y la profesora se otorga una calificación más baja en 5 de 8 dimensiones.

La Docente 4 es quien muestra los progresos más importantes según los expertos subiendo alrededor de 1,5 puntos su nota final.

GRÁFICO N° 20



Fuente: Elaboración propia

No se podría hablar de una tendencia en las percepciones de las Habilidades Pragmáticas de los cuatro docentes, al examinar los resultados que exhiben las dos fuentes de observación no expertas. En relación a la información aportada por los estudiantes, sólo se advierten mejoras en uno de los profesores, mientras que, en el caso de las otras educadoras, no se aprecian progresos, puesto que bajan o mantienen los puntajes promedio en el posttest. En cuanto a la información aportada por la autoevaluación de los docentes, se observan mejoras en dos de

los profesores, mientras que en las otras dos educadoras, no se aprecian progresos, mostrándose más críticas de su desempeño.

Al comparar las visiones de las tres fuentes de información, se puede ver que en dos docentes (Docente 2 y Docente 4) la máxima valoración es obtenida por los expertos, le sigue la apreciación de los estudiantes y la calificación más baja se obtiene de la autoevaluación; y, por otra parte, los otros dos docentes (Docente 1 y Docente 3), tienen en común sólo el hecho que los estudiantes otorgan más baja calificación al docente que la que le dan los observadores expertos y los mismos profesores (autoevaluación) como se distingue en el Gráfico N° 20.

**Tabla N° 7: Diferencia entre pretest y postest según la percepción de los observadores expertos, los alumnos y la autoevaluación**

	Según los observadores	Según los alumnos	Autoevaluación	Curso
DOCENTE 1	0,86	0,45	1,05	2º
DOCENTE 2	0,72	0,00	-1,03	2º
DOCENTE 3	0,94	-0,26	0,55	3º
DOCENTE 4	1,50	0,19	-0,66	3º

Fuente: Elaboración propia

Es altamente complejo explicarse el comportamiento de la variable Habilidades Pragmáticas y sus dimensiones desde el punto de vista de las tres fuentes de información, dado que teniendo una muestra tan pequeña no se podría hablar de una tendencia.

### 5.3.2. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS POR DOCENTE SEGÚN EL CLIMA SOCIAL DE AULA

#### 5.3.2.1. DOCENTE 1

En relación a la variable Clima Social de Aula, se observa que este docente subió su nota promedio en el postest en poco más de 3 décimas, de 5,63 a 5,95. Además, cada una de las dimensiones mostró un incremento en su nota final, siendo la dimensión Comunicación la que presentó el mayor incremento de 5,47 a 6,11; como se aprecia en la Tabla N° 8.

**Tabla N° 8**

CLIMA SOCIAL DE AULA DOCENTE 1						
DIMENSIONES	PRETEST			POSTEST		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
DIMENSIÓN INTERÉS	2,37	0,80	5,74	2,42	0,70	5,83
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN	2,20	0,81	5,40	2,38	0,87	5,76
DIMENSIÓN RELACIÓN	2,46	0,72	5,93	2,56	0,75	6,11
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	2,24	0,85	5,47	2,56	0,75	6,11
TOTAL	2,32	0,80	5,63	2,48	0,77	5,95

Fuente: Elaboración propia

Si bien, este docente no obtuvo la mejor nota promedio al inicio de la investigación, fue el único que consiguió una percepción de mejora por parte de sus estudiantes, alcanzando la máxima calificación del grupo (5,95) junto a otra docente. Esto podría explicarse, porque este profesor fue quien manifestó en la entrevista, previa al inicio de la investigación, la más alta conciencia de responsabilidad frente a la construcción del clima social de aula, por lo que podría haber estado más preocupado de instalar algunas conductas que lo favorecieran, de la misma forma que consiguió mejoras en sus habilidades pragmáticas (Ver entrevista a docentes en Anexo N° 2).

### 5.3.2.2. DOCENTE 2

En la variable Clima Social de Aula, se puede ver que esta docente disminuyó su nota promedio en el posttest en una décima, de 6,05 a 5,95. En cuanto al comportamiento de las dimensiones, se aprecia un incremento muy leve en la nota final de la dimensión *Satisfacción*, mientras que la dimensión *Relación* se mantuvo, y las dimensiones *Interés* y *Comunicación* disminuyeron también en forma ligera (entre 2 y 3 décimas); como se aprecia en la Tabla N° 9. Por lo tanto, en esta docente la variable Clima Social de Aula se mantuvo más o menos estable.

**Tabla N° 9**

CLIMA SOCIAL DE AULA DOCENTE 2						
DIMENSIONES	PRETEST			POSTEST		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
DIMENSIÓN INTERÉS	2,85	0,36	6,70	2,75	0,60	6,50
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN	2,17	0,75	5,33	2,24	0,85	5,49
DIMENSIÓN RELACIÓN	2,49	0,68	5,98	2,46	0,73	5,92
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	2,60	0,61	6,20	2,45	0,77	5,90
TOTAL	2,53	0,60	6,05	2,48	0,74	5,95

Fuente: Elaboración propia

Esta docente alcanzó la mejor nota promedio al principio y al final de la investigación (6,05 y 5,95; respectivamente); sin embargo, sus estudiantes no apreciaron mejoras en el Clima Social de Aula. Esto podría explicarse, porque esta docente en la entrevista, previa al inicio de la investigación, comentó que para ella un factor relevante para la creación del clima social de aula, es la seguridad que se tenga del rol a desempeñar en la sala de clases. Sin embargo, no es explícita en reconocer alguna responsabilidad personal en dicha construcción. Además, se

muestra sensible a la conducta de los estudiantes y a su contexto familiar, por lo que podría ser que estuviese más atenta a modificar la conducta de los alumnos que a enriquecer la propia (Véase entrevista a docentes en Anexo N° 2).

### 5.3.2.3. DOCENTE 3

En cuanto a la variable Clima Social de Aula, se puede advertir que esta docente disminuyó su nota promedio en el postest en 5 décimas, de 4,03 a 3,50. Así mismo, en todas las dimensiones se aprecia un descenso en la nota final, siendo la dimensión Relación la que bajó su nota en forma más importante (de 4,58 a 3,64) seguida de la dimensión Satisfacción (de 3,62 a 3,13); mientras que las dimensiones Interés y Comunicación disminuyeron también, pero de manera más leve que las otras; como se observa en la Tabla N° 10.

**Tabla N° 10**

CLIMA SOCIAL DE AULA DOCENTE 3						
DIMENSIONES	PRETEST			POSTEST		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
DIMENSIÓN INTERÉS	1,42	0,88	3,83	1,23	1,02	3,46
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN	1,31	0,90	3,62	1,06	0,84	3,13
DIMENSIÓN RELACIÓN	1,79	0,80	4,58	1,32	0,84	3,64
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	1,55	0,95	4,10	1,38	0,97	3,76
TOTAL	1,52	0,88	4,03	1,25	0,91	3,50

Fuente: Elaboración propia

Esta docente presentó las más bajas notas promedio al principio y al final de la investigación, y además sus estudiantes percibieron sólo cambios desfavorables, de mayor o menor importancia, en todas las dimensiones del clima social de aula. Esto podría deberse a que la docente en la entrevista realizada antes del inicio de

la investigación, no se mostró muy convencida de su responsabilidad en la construcción del clima social de aula, atribuyéndole más responsabilidad en esto a los estudiantes, específicamente al interés, la motivación y la conducta de ellos (Véase entrevista a docentes en Anexo N° 2). Esto, sumado al hecho que la profesora manifiesta abiertamente que el grupo curso con el que trabaja constituye una barrera para evidenciar los progresos en sus prácticas pedagógicas, podría provocar que sus esfuerzos no estuviesen dirigidos a mejorar, desde su conducta, el clima social de aula. Esto puesto que, de antemano, no existe en ella la creencia de que sea factible un progreso, si se trata de esos estudiantes (Véase Nota de Campo N° 1).

#### 5.3.2.4. DOCENTE 4

En relación a la variable Clima Social de Aula, se puede advertir que esta docente disminuyó su nota promedio en el postest en poco más de una décima, de 5,49 a 5,36. Al analizar el comportamiento de las dimensiones, se aprecia un incremento muy leve en la nota final de la dimensión Comunicación (de 5,39 a 5,41), mientras que las otras dimensiones, Interés, Satisfacción y Relación, disminuyeron también en forma ligera; siendo la dimensión Satisfacción la que mostró el mayor descenso de 5,14 a 4,78, como se aprecia en la Tabla N° 11. Por lo tanto, en esta docente la variable Clima Social de Aula se mantuvo más o menos estable.

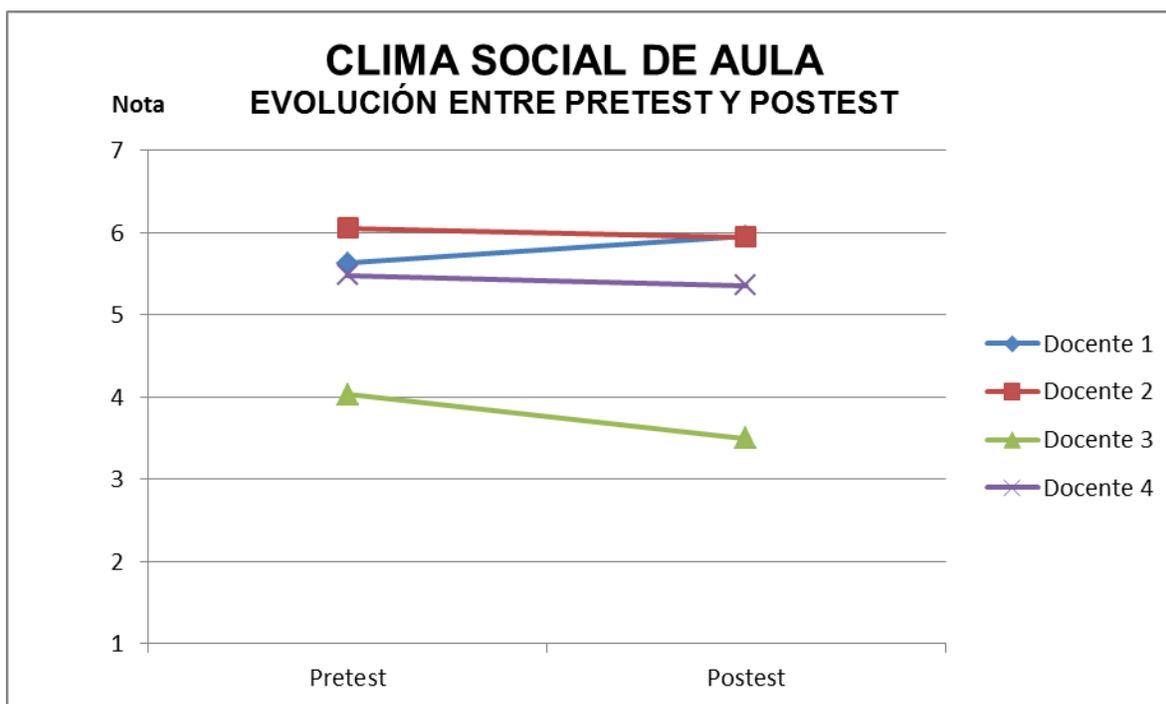
**Tabla N° 11**

CLIMA SOCIAL DE AULA DOCENTE 4						
DIMENSIONES	PRETEST			POSTEST		
	X	DS	NOTA	X	DS	NOTA
DIMENSIÓN INTERÉS	2,42	0,70	5,84	2,39	0,78	5,78
DIMENSIÓN SATISFACCIÓN	2,07	0,85	5,14	1,89	0,93	4,78
DIMENSIÓN RELACIÓN	2,29	0,82	5,58	2,23	0,84	5,47
DIMENSIÓN COMUNICACIÓN	2,19	0,88	5,39	2,21	0,84	5,41
TOTAL	2,24	0,81	5,49	2,18	0,85	5,36

Fuente: Elaboración propia

Es llamativo que, en el caso de esta docente, los estudiantes no apreciaran mejoras en el clima social de aula, puesto que en la entrevista mostró un alto nivel de sentido de responsabilidad y compromiso en la producción de un contexto de aula apropiado para el aprendizaje; por lo tanto, se podría haber esperado una actitud de cambio más activa y perceptible por parte de los estudiantes. Sin embargo, esto no ocurrió, probablemente porque, también en el caso de esta profesora, hay una creencia, previa a la aplicación del postest, que dice relación con lo difícil que es lograr mejoras en el grupo curso que atiende (Véase Nota de Campo N° 2). Esto es coincidente con la opinión de la Docente 3, quien además atiende al mismo grupo curso. Ambas consideran a este grupo como una limitante para la implementación de cambios positivos en el aula.

**GRÁFICO N° 21**



Fuente: Elaboración propia

En resumen, al comparar el comportamiento de la variable Clima Social de Aula, se pueden ver diferencias significativas entre docentes, lo que muestra la sensibilidad de la prueba que arroja distintas percepciones de los estudiantes. Sin embargo, al comparar los resultados de los pretest y posttest por profesor, vemos que no hay diferencias importantes. Las discrepancias vistas guardan relación con que uno de los docentes (Docente 1) fue el único que obtuvo una apreciación de mejora en el Clima Social de Aula y en cada una de sus dimensiones, mientras que otra profesora (Docente 3) bajó en forma notoria su nota en dicha variable y en cada una de sus dimensiones. Las otras dos docentes, consiguieron calificaciones distintas entre ellas, pero manteniéndose estables en sus propios desempeños.

Por otra parte, los Docentes 1 y 2 tienen en común el mismo grupo curso y el comportamiento de la dimensión *Interés*, que en el caso del Docente 1 presentó la menor alza; y en el caso de la Docente 2, fue una de las dimensiones que más bajó su nota. Es decir, para ambos docentes, esta fue la dimensión peor calificada. En cuanto a las Docentes 3 y 4, también tienen en común el mismo grupo curso y el comportamiento de la dimensión *Satisfacción*, que en ambos casos tiene bajas significativas (en el caso de la Docente 4, fue la dimensión cuyo rendimiento fue el más descendido).

Todo lo anterior, pudiese tener relación con el sentido de responsabilidad respecto del rol del docente en la construcción del Clima Social de Aula y con la percepción que tiene el profesor respecto del grupo curso al que imparte clases.

#### **5.4. SÍNTESIS DEL CAPÍTULO**

En cuanto al análisis general de las Habilidades Pragmáticas, todos los docentes avanzaron en su desempeño, según los observadores expertos, pero esto no es concordante con el resto de las fuentes (alumnos y autoevaluación).

Al analizar las dimensiones de esta variable, todas suben, en mayor o menor medida, después de la intervención pedagógica, según la percepción de los observadores expertos, y esto coincide con la percepción de los estudiantes, que advierten una mejora discreta. Sin embargo, esta evaluación no es concordante con lo apreciado por los mismos docentes.

En relación a la variable Clima Social de Aula, tanto en el análisis por docente como por dimensión, no se observaron variaciones significativas, y sólo uno de los profesores tuvo una percepción en alza, entre el pretest y el posttest.

## **CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES Y PROYECCIONES**

### **6.1. CONCLUSIONES**

El presente trabajo ha permitido abordar un tema poco tratado en nuestro país: la importancia de las habilidades pragmáticas de los profesores y su relación con la construcción de un clima social de aula apropiado para el aprendizaje de los estudiantes.

Las conclusiones se desarrollarán considerando tres aspectos. Primero se retomarán las preguntas de investigación; en un segundo momento, se revisará el cumplimiento de los objetivos propuestos para el estudio; y, finalmente, se analizarán las proyecciones futuras y alcances del estudio a partir de los resultados.

#### **6.1.1. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Para este trabajo se formularon las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Qué tan conscientes están los(las) profesores(as) de sus habilidades pragmáticas y de la importancia de éstas en su labor docente?
2. ¿Cuál es la congruencia existente entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y lo que opinan sus estudiantes al respecto?
3. ¿Qué tan conscientes están los(las) profesores(as) del clima social que se genera al interior de su sala de clases y de la relación entre éste y sus habilidades pragmáticas?
4. ¿Cómo influye la potenciación de las habilidades pragmáticas en profesores de enseñanza media, a través de un programa de intervención, en la mejora del clima social al interior del aula?

A partir de las entrevistas que se hizo, al inicio del proceso, a los docentes que participaron en la investigación, podemos afirmar que ninguno de ellos destacó como una limitación personal deficiencias en sus habilidades pragmáticas. Tomando en cuenta que, en la carta de consentimiento informado, se les comunicó que el estudio trataría acerca de la relación entre sus habilidades pragmáticas y el clima social de aula, tampoco hablaron del tema al responder sobre sus conocimientos y expectativas respecto de este trabajo. Por lo tanto, podemos concluir que, por lo menos al inicio de las tareas, no había una conciencia de sus habilidades pragmáticas y de la importancia de éstas en su labor docente. Sólo después de la autoevaluación y la participación en el taller, se pudo advertir que se instaló una preocupación respecto del tema.

Respecto de la congruencia entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y lo que opinan sus estudiantes sobre ellas, los datos aportados por la investigación dicen que la opinión es dispar: en tres de los casos la autoevaluación es más baja que la apreciación de sus estudiantes, mientras en el otro caso, los resultados se invierten.

También podemos afirmar que la mayoría de los docentes tiene conciencia del rol que les cabe en la generación de un clima de aula propicio para el aprendizaje, pero no lo relacionan con sus propias habilidades pragmáticas.

Finalmente, los resultados de este estudio no permiten afirmar que hay una relación entre la potenciación de las habilidades pragmáticas en profesores de enseñanza media y la mejora en el clima social al interior del aula.

### **6.1.2. CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS PROPUESTOS**

A continuación se revisará el cumplimiento de los objetivos propuestos para el estudio.

- 6.1.2.1. El Objetivo General 1 era “analizar las habilidades pragmáticas de cuatro profesores(as) de 2° y 3° año de Enseñanza Media del Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, durante el desarrollo de sus clases”.

Una vez finalizado el estudio, se puede afirmar que este objetivo fue cumplido. Se pudieron identificar las diversas habilidades pragmáticas de los(las) profesores(as) durante el desarrollo de sus clases según la opinión de las tres fuentes de información: observadores expertos, estudiantes y los propios docentes (autoevaluación).

Además, se pudo establecer que no existe congruencia entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y lo observado por los investigadores. Tampoco hay una correlación entre lo que opinan los observadores expertos y lo que manifiestan sus estudiantes al respecto. Finalmente, tampoco coincide la apreciación de los propios docentes con la de sus estudiantes.

- 6.1.2.2. El Objetivo General 2 era “analizar las percepciones de los estudiantes de 2° y 3° año de Enseñanza Media del Complejo Educacional Monseñor Luis Arturo Pérez, de la comuna de Pedro Aguirre Cerda, respecto de las características del clima social de aula que genera el (la) profesor(a) durante el desarrollo de sus clases.”

A partir de los datos aportados por la pauta de evaluación seleccionada para este efecto y aplicada a los estudiantes, se logró hacer una descripción de las características del clima social de aula durante el desarrollo de las clases de cada uno de los cuatro profesores que participaron en el estudio. Además, se pudo hacer un análisis por dimensión, observándose diferencias entre éstas, pero

siempre menores. Finalmente, se hizo el análisis por docente, observándose diferencias significativas entre ellos, lo que muestra la sensibilidad de la prueba.

6.1.2.3. El Objetivo General 3 era “diseñar y aplicar una propuesta de intervención que potencie las habilidades pragmáticas del profesor(a) con el fin de favorecer el clima social de aula.”

Se diseñó y aplicó un taller para enriquecer las habilidades pragmáticas del profesor y, por consecuencia, su nivel comunicacional en la sala de clases. Luego de esto, se describieron los cambios que produjo dicha intervención, observándose mejoras significativas en las habilidades pragmáticas de los docentes en la sala de clases, según la opinión de los observadores expertos.

Además, se estableció que, nuevamente, no existe congruencia entre la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase y lo observado por los investigadores. Tampoco, se encontró congruencia entre lo que opinan los observadores expertos y lo que opinan sus estudiantes al respecto. Finalmente, tampoco coincidió la apreciación de los propios docentes con la de sus estudiantes.

En relación a los cambios observados en las habilidades pragmáticas del(la) profesor(a) en la sala de clases, producidos por el taller, se puede señalar que:

- Según la opinión de los observadores expertos, hubo mejoras significativas en las habilidades pragmáticas de todos los docentes.
- Según la opinión de los estudiantes, no se puede decir que hay un progreso en las habilidades pragmáticas de los profesores luego de la intervención, ya que, de acuerdo a su apreciación, algunos docentes mejoran, y otros se mantienen igual o empeoran.
- Según la auto percepción que tienen los(las) profesores(as) respecto de sus habilidades pragmáticas durante la clase, tampoco se puede decir que hay una mejora en ellas, luego de la realización del taller, ya que, unos opinan que mejoraron y otros que empeoraron.

En cuanto a la percepción de los estudiantes del clima social de aula generado por cada profesor durante sus clases, después de la realización del taller, se observó que no hubo cambios significativos respecto de la primera evaluación.

Finalmente, los resultados obtenidos por este estudio no permiten establecer una relación entre la mejora de las habilidades pragmáticas del docente y un cambio positivo en la percepción del clima social de aula.

## **6.2. CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN**

### **6.2.1. Limitaciones del sistema educativo para la investigación**

Una importante limitación que se encontró en los dos colegios a los que acudimos, para la implementación de la intervención, fue el poco tiempo que se dispuso para su realización, dado el calendario escolar y la rutina de los establecimientos.

En general, cualquier estudio efectuado en una institución educacional tiene la restricción del año escolar y todas las múltiples actividades que emergen de la propia organización de cada colegio y que conlleva gran demanda de tiempo y energía, especialmente para los profesores. Si bien, el hecho de haber aplicado la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas del docente primero en un colegio (debido a que finalmente la investigación se concretó en un segundo establecimiento), sirvió de pilotaje y mejora del instrumento, también significó un retraso en el cumplimiento del calendario que se propuso en un comienzo para esta investigación. Esto, además, tuvo como consecuencia dificultades en la implementación del taller y limitaciones en la posibilidad de hacer un acompañamiento a los docentes posterior a la intervención.

### **6.2.2. Clima Social de Aula y tiempo**

En relación al Clima Social de Aula, se puede mencionar que para lograr, no sólo una mejora en esta variable, sino también una percepción favorable de ella por parte de la comunidad escolar, se requiere de más tiempo que el que se pudo dedicar a tal efecto en esta investigación. Además, es necesario considerar que, siendo el docente el actor principal en la construcción del clima social de aula, habría tenido un mayor impacto la participación de más profesores que trabajaran con cada grupo curso observado.

### **6.2.3. Respuestas subjetivas de los estudiantes**

En cuanto a los datos obtenidos de la opinión de los alumnos tanto en relación a las habilidades pragmáticas como al clima social de aula, se puede advertir que al estar asociados a un profesor, sus respuestas quedan cargadas de subjetividad por la simpatía o antipatía hacia el docente. Se propone que en una futura investigación sobre el tema, lo relativo a la percepción del clima de aula no se asocie a un profesor en particular. Por otra parte, la evaluación de las habilidades pragmáticas hecha por los estudiantes también fue interferida por la relación entre ellos y el docente observado. Además, se estima que no todos los ítems de esta prueba fueron cabalmente comprendidos por los jóvenes, a pesar de la disposición de los investigadores a despejar cualquier duda durante su aplicación.

### **6.2.4. Fuentes de información**

En este trabajo tuvimos como fuente de información la opinión de tres actores: los observadores expertos, los estudiantes y los propios docentes (autoevaluación). Esto por las siguientes razones:

- Los observadores expertos fueron los propios investigadores y su opinión era importante porque son los que tienen más conocimiento del tema. Este criterio era necesario para hacer un diagnóstico que permitiera comparar el antes y el después del taller.
- También se consideró relevante conocer si existía una relación entre la percepción de los estudiantes respecto de las Habilidades Pragmáticas del docente y el Clima Social de Aula que generaba cada profesor.
- Finalmente, la auto percepción de cada educador en relación a sus propias habilidades pragmáticas era importante para advertir el nivel de conciencia del tema. Considerando que los sujetos de cambio eran los docentes, el pretest permitió establecer el punto de partida respecto del autoconocimiento y la instalación de un lenguaje común sobre la materia. Por su parte, resultaba interesante observar cómo había evolucionado esta autoconciencia luego del taller, dato que se pudo apreciar con el postest.

#### **6.2.5. La muestra**

En toda investigación, un elemento importante es la muestra. En este caso estuvo compuesta por cuatro profesores de enseñanza media de un establecimiento educacional. El número de individuos estuvo determinado, no puramente por los investigadores, sino también por una serie de condicionamientos de la institución. En primer lugar, la participación en el trabajo fue de carácter voluntario. Además, las tareas de los profesores dificultaban su observación frente al curso (debían ser tres clases regulares, una por semana, donde se tratara uno o más temas determinados dentro del aula; esto para el pretest y el postest) y su participación en el taller (debían destinar dos horas semanales durante cuatro semanas). Todo esto, finalmente, redujo la cantidad de participantes. Por lo anterior, es importante considerar que, dado que la muestra es pequeña, no es posible hacer interpretaciones tan taxativas.

## **6.3. PROYECCIONES**

### **6.3.1. Definición**

Se consideró importante crear una definición de Habilidades Pragmáticas que se adecuara a las necesidades de esta investigación, orientada a un tema poco explorado. Las definiciones encontradas en la bibliografía no incluían todos los aspectos que se advierten en la sala de clases.

Por esta razón, la definición propuesta puede ser utilizada como base para futuras investigaciones en las que se estudien las habilidades pragmáticas de los profesores de Educación Básica, Media o Superior.

### **6.3.2. Instrumento de evaluación**

Así como ocurrió con la definición de Habilidades Pragmáticas, tampoco se encontró un instrumento de evaluación de estas destrezas que se adecuara a los sujetos de la muestra y su campo de trabajo. Por esto, se creó la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas del Docente para describir las destrezas comunicativas de los profesores, condición necesaria para esta investigación.

Pese a que, durante su aplicación se advirtieron virtudes y deficiencias, lo que hace necesaria una revisión más profunda de esta herramienta, y un trabajo de validación, este instrumento también puede ser utilizado en futuras investigaciones en las que se estudien las habilidades pragmáticas de los profesores de los distintos contextos educativos.

### **6.3.3. Programa de intervención**

Para esta investigación también fue necesario diseñar un taller de desarrollo de habilidades pragmáticas que considerara las necesidades de los docentes. Este programa puede ser replicado, ampliado y mejorado, y servir de modelo de intervención en cualquier contexto educativo. Asimismo, también puede ser utilizado en futuras investigaciones donde se busque relacionar la mejora de estas destrezas con otras variables.

### **6.3.4. Proyecciones y futuros estudios**

Por último, el trabajo realizado podría ser el punto de partida para estudios más amplios que busquen establecer la relación entre la mejora de las habilidades pragmáticas de los docentes con una percepción de progreso en el clima social de aula, puesto que no se encontraron otras investigaciones que relacionaran estas variables.

En este sentido, se sugiere que un nuevo estudio cuente con una muestra más amplia, compuesta por todos los profesores que atienden a un grupo curso; un taller de más horas de realización, seguido de un período razonable de acompañamiento; y, finalmente, de un tiempo mayor entre el pretest y el postest. Además, la metodología de evaluación debiera limitarse, por una parte, a la aplicación de la Pauta de Evaluación del Clima Social de Aula a los estudiantes sin entregarles mayor información sobre el estudio y sin relacionarla con algún docente en particular; y, por otra, a la aplicación de la Pauta de Evaluación de las Habilidades Pragmáticas de los Docentes que debiera ser respondida sólo por observadores expertos; todo esto al comienzo y al final del trabajo.

## BIBLIOGRAFÍA

1. Acuña, X. y Sentis, F. (2004): "Desarrollo pragmático en el habla infantil". Pontificia Universidad Católica de Chile.
2. Aron, A. M., Milicic, N. & Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: una escala de evaluación -Escala de Clima Social Escolar, EC- LIS-. Universitas Psychologica, 11 (3), pp. 803-813.
3. Ascorra, P., Arias, H. & Graff, C. (2003). La Escuela como Contexto de Contención Social y Afectiva. Revista Enfoques Educativos, 5 (1), p. 117-135.
4. Aznárez, M. (2000): "Comunicación no verbal y discurso en la fraseología metalingüística con "hablar o decir" en español actual"; Pamplona Vol. 16, Iss. 2, (Jan 1, 2000): 213-224.
5. Baró, T. (2012): "La gran guía del lenguaje no verbal". Editorial Paidós. Barcelona.
6. Barreda, M. (2012). El docente como gestor del clima del aula. Factores a tener en cuenta (Trabajo Fin de Máster). Universidad de Cantabria, Santander, España.
7. Bernal, C. (2006). "Metodología de la investigación. Para administración, economía, humanidades y ciencias sociales". (2ª.ed.). México. Pearson Educación.
8. Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos institucionales. Revista Psicoperspectivas, 4, pp. 57-73.
9. Camacho, C. (2014): "Hemisferios cerebrales y habilidades pragmáticas del lenguaje". REVISALUD Unisucre; 2(1):53 – 61.

10. Casassus, J. (2008, diciembre). Aprendizajes, Emociones y Clima de Aula. Paulo Freire. Revista de Pedagogía crítica, 6, pp. 81-95.
11. Castellà, J.; Comelles, S.; Cros, A.; Vilà, M. (2007): "Entender(se) en clase: Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados". Editorial Grao. Barcelona.
12. Cornejo, R., & Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Octubre, 2001, de Última Década, 15, pp. 11-52. Sitio web: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501501>
13. Díaz, V. (2009): "Metodología de la investigación científica y bioestadística de ciencias de la salud" (2ª.ed.). Santiago, RIL Editores.
14. Ekman, P. (1993). "Facial Expression and Emotion". American Psychologist 48 (4): 384-392.
15. Escandell, M. (1996): "Introducción a la pragmática". Editorial Ariel. Barcelona. 1996.
16. Fernández, R. (2003): "Competencias profesionales del docente en la sociedad del siglo XXI". En Revista del Forum, 2003, España, pp. 4-7.
17. Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008): ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653 n.º 46/6 – 10 de julio de 2008. Universidad de Extremadura, España.
18. Gaete, M. (Octubre de 2015) Hacia una formación docente con conciencia crítica. VIII Jornadas Nacionales y I Congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado: "Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas". Congreso llevado a cabo en Mar del Plata, Argentina.

19. Gallardo-Paúls, B. (2009): "Valoración del componente pragmático a partir de datos orales". En Revista de neurología 48 (Supl 2) S57-S61.
20. García, B. (2009). "Las dimensiones afectivas de la docencia". Revista digital universitaria, 10. Extraída de:  
  
<http://www.revista.unam.mx/vol.10/num11/art71/art71.pdf>
21. García de la Torre, M.. (2012): "Trastornos de la comunicación en el autismo". En Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación, 8: 409-417 ISSN: 1138-1663.
22. García, E. (2008): "Neuropsicología y Educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente". Revista de Psicología y Educación Vol. 1, Núm. 3, pág. 69-89. Madrid.
23. García, M. (2013). "Iniciativa y manejo de los temas en la conversación en ELE". Revista Nebrija de Lingüística Aplicada, 7(37).
24. Guerra, C., Vargas, J., Castro, L., Plaza, H. & Barrera, P. (2012). Percepción del Clima Escolar en Estudiantes de Enseñanza Media de Valparaíso de Colegios Municipales, Particulares Subvencionados y Particulares. Revista Estudios Pedagógicos, 38 (2), 103-115.
25. Guillén, J. (2014). Emociones Positivas en el Aula: una cuestión de actitud. Escuela con cerebro. Sitio web:  
  
<https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2014/06/15/emociones-positivas-en-el-aula-una-cuestion-de-actitud/>
26. Hofstadt R., Carlos J. van-der (2015): "El libro de las habilidades de comunicación". Ediciones Díaz de Santos. España.

27. Jansen, M. J., Riksen-Walraven, J. M., y Van Dijk, J. P. M. (2002). "Enhancing the quality of interaction between deafblind children and their educators". *Journal of developmental and Physical Disabilities*, 14, 1, 87-109.
28. Labos, E.; Zabala, K.; Atlasovich, C.; Pavón, H.; Ferreiro, J. (2003): "Evaluación de funciones lingüísticas y comunicativas en pacientes con lesión de hemisferio derecho". *Revista Neurológica Argentina* 2003; 28: 96-103. Buenos Aires.
29. López, V. (2014). *Convivencia Escolar (Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015)*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
30. López, V., & Bilbao, M., & Rodríguez, J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11 (1), 91-101.
31. Lorente, P.; Bengoetxea, A.; Buyse, K.; Pizarro, M. (2012): "Donde fueres haz lo que vieres. Aportaciones de la neurociencia al desarrollo de la competencia pragmática. Un nuevo horizonte en la enseñanza del ELE". *ITL International Journal of Applied Linguistics*.
32. Marchena, M. (2010). *El aula por dentro. Cómo mejorar su gestión y organización*. Madrid, España: Editorial Wolters Kluwer Educación.
33. Marsily, A. (2017). "Hacia una taxonomía de las peticiones". VI Jornadas de Iniciación a la Investigación. Madrid.
34. Mena, I. & Valdés, A. (2008). *Clima Social escolar (Documentos Valores UC)*. Pontificia Universidad Católica de Chile.
35. Milicic, N., & Arón, A. (2011). *Climas Sociales Tóxicos y Climats Sociales Nutritivos para el Desarrollo Personal en el Contexto Escolar*. *Psykhé*, 9(2). Sitio web:

[www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424](http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/445/424)

36. Ministerio de Educación República de Chile (2008). Marco para la Buena Enseñanza. CPEIP.
37. Ministerio de Educación República de Chile (2012). GUÍA 4 Clima de aula y condiciones para el aprendizaje. Orientaciones al Equipo de Liderazgo del Establecimiento (ELE) para desarrollar reuniones de reflexión pedagógica docente.
38. Moreno, C., Díaz, A., Cuevas, C., Nova, C. & Bravo, I. (2011, marzo). Clima social escolar en el aula y vínculo profesor-alumno: alcances, herramientas de evaluación, y programas de intervención. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14 (3), pp. 70-84.
39. Morris, Ch. (1985): "Fundamentos de la Teoría de los Signos". Paidós. Barcelona.
40. Morris, M. (2014, diciembre). Neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *Revista La Vida y la Historia*, 3 (2), pp. 7-18.
41. Muinelo, A. (2015): "10 aspectos claves de neurociencia aplicables a la comunicación". 2015. <https://www.linkedin.com/pulse/10-aspectos-claves-de-neurociencia-aplicada-la-abraham-muinelo/>
42. Nowakowska-Głuszak, A. (2008): "Te pido que me entiendas. Las peticiones desde la perspectiva intercultural". En "Encuentros de lingüística, traducción y enseñanza de la lengua española. Tomo I". Katowice.
43. Onetto, F. (2003). Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

44. Paiva, F. & Saavedra, F. (2014). Clima Social Escolar y Rendimiento Escolar: Escenarios Vinculados en la Educación (Memoria de pregrado). Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
45. Pease, A. (1988): "El lenguaje del cuerpo". Editorial Planeta. Buenos Aires.
46. Pérez, A., Ramos, G. & López, E. (2010). Clima social aula: percepción diferenciada de los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Cultura y Educación*, 22 (3), pp. 259-281.
47. Pérez, C. (2007, mayo). Efectos de la aplicación de un programa de educación para la convivencia sobre el clima social del aula en un curso de 2º de ESO. *Revista de Educación de la Universidad de Valencia*, 343, pp. 503-529.
48. Place, K. & Gempp, R. (2013). Análisis de Clima Escolar: ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe? Santiago: Cooperación Española y Editorial Santillana (UNESCO).
49. Poyatos, F. (1994): "La comunicación no verbal. Tomo II". Ediciones Itsmo. España.
50. Ramírez, J. (2011): "Clima y comunicación en el aula para el aprendizaje". Proyecto de Investigación Pedagógica. Universidad Alberto Hurtado. 2011. Santiago.
51. Renvoisé, P. y Morin, Ch. (2006): "Neuromarketing: el nervio de la venta". Editorial UOC. 2006. Barcelona.
52. Reyes, B. & Muñoz, R. (2013). Clima de aula y rendimiento escolar: Un estudio etnográfico en la clase de matemáticas (Seminario para obtener el grado de: Licenciado en Educación de Física y Matemática). Universidad de Santiago de Chile, Santiago de Chile.

53. Sánchez, A., Rivas, M., & Trianes, M. (septiembre, 2006). Eficacia de un programa de intervención para la mejora del clima escolar: algunos resultados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), pp. 353-369.
54. Romero, J., & Higuera, M., & Cuadra, A., & Correa, R., & Del Real, F. (2014). "Validación preliminar del protocolo de evaluación pragmática del lenguaje (PEP-L)". *Límite*, 9 (29), 191-209.
55. Salinas, P., Vallejo, P., & Vásquez, M. (2014). Estrategias docentes gestoras de un buen clima de aula. Estudio descriptivo de casos en tres escuelas de la región metropolitana, nivel segundo básico de las comunas de La Florida, Colina y San Bernardo (Tesis para optar al título de Pedagogía en Educación Básica). Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.
56. Sampieri, R. Collado, C. Baptista, P. (2010). "Metodología de la Investigación. (5ª.ed.)". México: MacGraw-Hill.
57. Sarriá, E. y Riviére, A. (1991): "Cognitive development and intentional preverbal communication: a multivariate longitudinal study". *Estudios de Psicología* Vol. 12, Iss. 46.
58. Soto, M. (2008): "Efecto del tono de voz y de la percepción del rostro en la formación de impresiones sobre los hablantes mediáticos". *Nueva época*, núm. 10, julio-diciembre, 2008, pp. 129-161. issn 0188-252x. México.
59. Sutil, L. et als. (2013): "Neurociencia, empresa y marketing". ESIC Editorial. Madrid.
60. Terrón, A. (2017): "¿Cómo hacer peticiones?".

En [www.psicologiaamayaterron.com/como-hacer-peticiones](http://www.psicologiaamayaterron.com/como-hacer-peticiones)

61. Toledo, M. & colaboradores (2009). Relación entre intimidación (bullying) y clima en la sala de clases y su influencia sobre el rendimiento de los estudiantes. Departamento de Estudios y Desarrollo. Ministerio de Educación, Chile.
62. Treviño, E.; Place, K.; Gemp, R. (2013): "Análisis del clima escolar: poderoso factor que explica el aprendizaje en América Latina y el Caribe". OREALC/UNESCO Santiago.
63. Ugarte, A. (2013). "Neurociencias y comunicación: el comienzo de una saludable amistad". Revista de Comunicación y Salud. Vol. 3, N° 1, pp. 1-4. En <https://books.google.cl/books?isbn=8473569628>
64. Universidad Pedagógica Nacional (2002): "El proceso didáctico como proceso de comunicación". México.

En <http://tecnologiaedu.us.es/cuestionario/bibliovir/316.pdf>

65. Van Dijk, T. (2001): "Algunos principios de una teoría del contexto". En ALED, Revista latinoamericana de estudios del discurso 1(1), pp. 69-81.
66. Van der Hofstadt R., Carlos J. (2005): El libro de las habilidades de comunicación. Ediciones Díaz de Santos. España.
67. Zepeda, S. (2007, julio 25). Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana. Revista Iberoamericana de Educación, 43 (5), pp. 1-13.
68. ZELADA, G. (1996): "Al servicio de la Palabra". Ediciones Paulinas. Santiago.

## **ANEXOS**

### **ANEXO Nº 1**

PAUTA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS PARA DOCENTES EN EL AULA

### **ANEXO Nº 2**

PAUTA DE EVALUACIÓN DEL CLIMA SOCIAL DE AULA

### **ANEXO Nº 3**

ENTREVISTAS A DOCENTES

### **ANEXO Nº 4**

NOTAS DE CAMPO

### **ANEXO Nº 5**

CONSENTIMIENTO INFORMADO

### **ANEXO Nº 6**

APUNTE DEL TALLER DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS PARA DOCENTES

# ANEXO N° 1

## PAUTA DE EVALUACIÓN DE LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS DEL DOCENTE EN LA SALA DE CLASES

NOMBRE DEL DOCENTE EVALUADO: \_\_\_\_\_

ESTABLECIMIENTO: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

INDICADORES	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	N/O
<b>INTENCIÓN COMUNICATIVA</b>					
1. El docente inicia diálogos con sus estudiantes.					
2. El docente genera momentos para que sus estudiantes intervengan espontáneamente en su clase.					
3. El docente escucha a sus estudiantes cuando le hablan.					
4. El docente felicita expresamente a sus estudiantes cuando toman la iniciativa de comunicarse con él.					
<b>ASPECTOS NO VERBALES</b>					
5. El docente usa movimientos corporales mientras habla.					
6. El docente usa gestos faciales mientras habla.					
7. El docente mira a sus estudiantes mientras les habla.					
8. El docente camina hacia distintos puntos de la sala mientras habla.					
9. El docente reacciona ante señales de duda, como miradas, gestos faciales o postura corporal de sus estudiantes.					

INDICADORES	Siempre	Casi siempre	Pocas veces	Nunca	N/O
<b>ASPECTOS PARAVERBALES</b>					
10. El docente habla a una velocidad que permite que los estudiantes le entiendan.					
11. El docente habla con un volumen que permite que los estudiantes le escuchen.					
12. El docente usa variaciones de velocidad al hablar.					
13. El docente usa variaciones de volumen de voz al hablar.					
14. El docente resalta palabras importantes del enunciado.					
15. El docente usa pausas y silencios al hablar.					
<b>MANEJO DE TURNOS</b>					
16. El docente actúa como moderador durante los diálogos que se establecen en la sala de clases.					
17. El docente cede el turno de habla a sus estudiantes.					
18. El docente corrige explícitamente a sus estudiantes cuando no respetan el turno de habla del profesor o el de alguno de sus compañeros.					
<b>FORMULACIÓN DE PETICIONES</b>					
19. El docente se dirige en forma amable a sus estudiantes para hacer peticiones o para responder a éstas.					
20. El docente usa un vocabulario comprensible para sus estudiantes cuando les hace alguna petición o cuando responde a ellas.					

<b>INDICADORES</b>	<b>Siempre</b>	<b>Casi siempre</b>	<b>Pocas veces</b>	<b>Nunca</b>	<b>N/O</b>
21. El docente responde oportunamente a las peticiones de sus estudiantes.					
22. Las respuestas del docente a las peticiones de sus estudiantes tienen relación con las mismas.					
23. El docente corrige a sus estudiantes cuando hacen peticiones de manera confusa o poco amable.					
<b>MANEJO DE TEMAS DE CONVERSACIÓN</b>					
24. El docente hace una introducción de los temas a tratar en su clase.					
25. El docente mantiene el tema que está desarrollando pese a las interrupciones.					
26. El docente realiza un cierre del tema que ha tratado en su clase.					
<b>MANEJO DE QUIEBRES EN LA COMUNICACIÓN</b>					
27. El docente cambia su forma de explicar o exponer un tema, cuando alguno de sus estudiantes no logra comprender su mensaje.					
28. El docente satisface las peticiones de aclaración que le hacen sus estudiantes.					
29. El docente pide aclaración cuando la pregunta o comentario de un estudiante no ha sido suficientemente clara.					
<b>PRESUPUESTOS SOBRE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA Y SOBRE EL INTERLOCUTOR</b>					
30. El docente administra el tiempo con que cuenta de manera que logre concluir su clase.					
31. El docente elige para comunicarse con sus estudiantes, palabras acordes al lugar y momento en el que se realiza la clase.					
32. El docente elige para comunicarse con sus estudiantes, palabras acordes a su edad y características personales.					

## ANEXO Nº 2

### PAUTA DE EVALUACIÓN DEL CLIMA SOCIAL DE AULA

NOMBRE DEL DOCENTE EVALUADO: \_\_\_\_\_

ESTABLECIMIENTO: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

INDICADORES	Siempre	Muchas veces	A veces	Nunca
1. El profesor se interesa personalmente por cada uno de nosotros.				
2. El profesor muestra respeto por nuestros sentimientos.				
3. Los alumnos estamos contentos con el grupo clase.				
4. Los alumnos nos sentimos orgullosos de esta clase.				
5. El profesor se siente orgulloso de esta clase.				
6. Creo que mi clase es un lugar agradable (me gusta estar en mi clase).				
7. La relación entre el profesor y los alumnos es cordial.				
8. La relación entre nosotros y el profesor es agradable.				
9. En esta clase, los alumnos nos llevamos muy bien.				
10. Los alumnos colaboramos muy bien entre nosotros.				
11. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación con el profesor.				
12. En esta clase los alumnos tenemos muy buena comunicación entre nosotros.				
13. En esta clase se propician debates.				
14. Hay una buena comunicación entre nuestros profesores.				
15. El profesor escucha a los alumnos sin interrumpir.				

## ANEXO N° 3

### ENTREVISTAS A DOCENTES

#### DOCENTE 1

1. ¿Qué sabes de esta investigación?

R:/ *Que es una investigación de Magíster. Nos van a dar una mirada distinta como profesionales de otra área de cómo hacer mejor una clase.*

2. ¿Qué opinas de esta investigación?

R:/ *Interesante. Puede dar herramientas nuevas. Nos vemos con una perspectiva distinta.*

3. ¿Qué dudas tienes respecto de esta investigación?

R:/ *Más bien ansioso de la capacitación.*

4. ¿Qué esperas de esta investigación?

R:/ *Visualizar cosas que no se están haciendo bien.*

5. ¿Sientes que te va a ser útil?

R:/ *Sí*

6. ¿Cómo te sentiste siendo evaluado(a)?

R:/ *No me puse nervioso. Bienvenida sea la observación.*

7. ¿Qué otras actividades realizas además de la docencia?

R:/ *Ser padre.*

8. ¿Qué limitaciones personales identificas en tu labor docente?

R:/ *Vivir lejos provoca atrasos, a veces cansancio.*

9. ¿Qué limitaciones externas identificas para realizar tu labor docente?

R:/ *Muchas jefaturas y el entorno social de los estudiantes.*

10. ¿Qué problemáticas en el contexto social del aula puedes identificar?

R:/ *Inmadurez de los estudiantes, porque genera problemas absurdos que no ayudan al desarrollo de la clase. Principalmente, conflictos entre los chiquillos.*

11. ¿Cuál es tu rol como docente?

R:/ *No sólo la asignatura. Enseño en la disciplina y en lo valórico. Mi rol es educarlos. En el fondo, que sean buenos compañeros, solidarios.*

12. Describe cómo te sientes en la sala de clases (aspectos positivos y negativos)

R:/ *Me siento bien, en general. Hay épocas, a veces, complicadas como junio y noviembre. Lo paso bien con los chicos. Bromeo. Mantengo la disciplina. Hace sentir bien, es gratificante, ayudar, acompañar, hacerlos sentir que se les considera. Lo negativo son los problemas de disciplina y conflictos con los apoderados.*

13. ¿Cuál es tu responsabilidad en la construcción del clima social de aula?

R:/ *Harta. Uno lleva las riendas del tema. El ánimo se transmite. Tengo que saber crear un clima adecuado de aprendizaje. Esto compromete a los estudiantes y se crea un vínculo.*

## **DOCENTE 2**

1. ¿Qué sabes de esta investigación?

R:/ *Que nos iban a ayudar a los profesores en nuestras prácticas en la sala en relación a los estudiantes.*

2. ¿Qué opinas de esta investigación?

R:/ *Todavía no hay algo concreto que haya logrado, pero hay esperanza.*

3. ¿Qué dudas tienes respecto de esta investigación?

R:/ *La inquietud de los resultados.*

4. ¿Qué esperas de esta investigación?

R:/ *Espero que me sirva para mejorar como persona y que si resulta podría replicarse al resto.*

5. ¿Sientes que te va a ser útil?

R:/ *Yo creo que si. Tiene que serlo. Mejorar técnicas en la sala.*

6. ¿Cómo te sentiste siendo evaluado(a)?

R:/ *La primera vez me sentí mal. Yo encuentro que se portaron mal los chicos y no hubo feeling con la clase. Luego no hubo problema porque sentí que se logró el objetivo de las clases.*

7. ¿Qué otras actividades realizas además de la docencia?

R:/ *Gimnasio. Tengo una empresa de metalurgia.*

8. ¿Qué limitaciones personales identificas en tu labor docente?

R:/ *El tiempo. Necesito más cancha. El tiempo da experiencia.*

9. ¿Qué limitaciones externas identificas para realizar tu labor docente?

R:/ *El negativismo de los estudiantes. A veces vienen de familias muy vacías espiritualmente y que no los contagian de alegría y del deseo de aprender y seguir progresando.*

10. ¿Qué problemáticas en el contexto social del aula puedes identificar?

R:/ *Falta de cariño por lo que hacen los estudiantes, entonces hacen todo automático y no le encuentran sentido.*

11. ¿Cuál es tu rol como docente?

R:/ *Yo intento generarles cariño o deseos de progresar o llenarlos un poco más de energía. Enseñarles algo más que lo del lenguaje, marcarlos de alguna manera.*

12. Describe cómo te sientes en la sala de clases (aspectos positivos y negativos)

R:/ *Tranquila, cómoda, contenta cuando tengo todo organizado.*

13. ¿Cuál es tu responsabilidad en la construcción del clima social de aula?

R:/ *En la medida que uno llegue segura del rol que tiene en la sala, lo más probable que sea así. Intento enganchar con ellos.*

### **DOCENTE 3**

1. ¿Qué sabes de esta investigación?

R:/ *Que tiene que ver con habilidades blandas.*

2. ¿Qué opinas de esta investigación?

R:/ *No podría responder porque no sé mucho. Tal vez después del taller.*

3. ¿Qué dudas tienes respecto de esta investigación?

R:/ *Todas. Qué se consideran habilidades blandas y qué no es.*

4. ¿Qué esperas de esta investigación?

R:/ *Que me sea útil en mi trabajo en el colegio.*

5. ¿Sientes que te va a ser útil?

R:/ *Espero que sí.*

6. ¿Cómo te sentiste siendo evaluado(a)?

R:/ *Complicada por el curso que me tocó, porque es un horario y curso complicado.*

7. ¿Qué otras actividades realizas además de la docencia?

R:/ *Piscina.*

8. ¿Qué limitaciones personales identificas en tu labor docente?

R:/ *Volumen de voz, porque es bajo. Contar con mayores recursos para enfrentar las situaciones que se te presenten (estrategias, psicología)*

9. ¿Qué limitaciones externas identificas para realizar tu labor docente?

R:/ *La forma en que el MINEDUC planificó los contenidos que hay que ver. La protección que se le da al estudiante.*

10. ¿Qué problemáticas en el contexto social del aula puedes identificar?

R:/ *Falta de motivación de los chicos para asumir la vida futura y falta de proyección.*

11. ¿Cuál es tu rol como docente?

R:/ *Como profesora de matemáticas es entregar los contenidos.*

12. Describe cómo te sientes en la sala de clases (aspectos positivos y negativos)

R:/ *Me encanta enseñar, pero me carga cuando no quieren aprender. Me desmotiva cuando los chicos buscan lo fácil y como matemáticas es difícil, no*

*sirve. Para comprender las matemáticas se requiere de ciertas habilidades y no todos las tenemos.*

13. ¿Cuál es tu responsabilidad en la construcción del clima social de aula?

*R:/ Si (a regañadientes). Si ellos están desordenados no es mi responsabilidad, pero si es mi responsabilidad cambiar el ambiente.*

#### **DOCENTE 4**

1. ¿Qué sabes de esta investigación?

*R:/ Que ustedes evalúan la relación con el curso, la forma de relacionarse con los chiquillos.*

2. ¿Qué opinas de esta investigación?

*R:/ Me parece útil. Estoy ansiosa. Como soy nueva, todo aprendizaje es bienvenido.*

3. ¿Qué dudas tienes respecto de esta investigación?

*R:/ Ninguna. Más bien estoy a la espera de las recomendaciones.*

4. ¿Qué esperas de esta investigación?

*R:/ Que me ayude a mejorar mi labor pedagógica.*

5. ¿Sientes que te va a ser útil?

*R:/ Sí. Porque sobre todo con la parte de relación, es súper útil en el ámbito pedagógico.*

6. ¿Cómo te sentiste siendo evaluado(a)?

*R:/ No me sentí incómoda. Estoy acostumbrada. Hay muchas observaciones en el colegio.*

7. ¿Qué otras actividades realizas además de la docencia?

R:/ *Me gusta salir a lugares recreativos en contacto con la naturaleza.*

8. ¿Qué limitaciones personales identificas en tu labor docente?

R:/ *Poca experiencia. No saber cómo actuar en ciertas situaciones.*

9. ¿Qué limitaciones externas identificas para realizar tu labor docente?

R:/ *La condición sociocultural de los estudiantes en relación al nivel reflexivo de ellos.*

10. ¿Qué problemáticas en el contexto social del aula puedes identificar?

R:/ *La poca participación de los estudiantes.*

11. ¿Cuál es tu rol como docente?

R:/ *Formar personas críticas y reflexivas, que sean capaces de identificar la utilidad de lo que aprenden.*

12. Describe cómo te sientes en la sala de clases (aspectos positivos y negativos)

R:/ *Al principio me sentí incómoda porque hay un grupo en particular que participaban poco y todo lo encontraban fome. También el hecho de ser joven influye en que sea más difícil que me vean como autoridad. Pero nunca me han faltado el respeto. Ahora me siento más cómoda porque los chicos participan un poco más.*

13. ¿Cuál es tu responsabilidad en la construcción del clima social de aula?

R:/ *Es fundamental y la primaria. Depende mi cómo se establece este clima. Depende de mí iniciarlo.*

## **ANEXO N° 4**

### **NOTAS DE CAMPO**

#### **NOTA DE CAMPO N° 1**

Fecha: 6 de septiembre de 2017

Hora: 16:00 horas

Implicado: Docente 3

La semana siguiente al término de la implementación del Taller de Habilidades Pragmáticas del Docente en el Aula, la Docente 3, en conocimiento de que se iniciaría la etapa de reevaluación de dichas habilidades, en conversación con uno de los investigadores en la sala de profesores del colegio, consultó acerca de la posibilidad de que su clase fuese observada en un curso distinto, ya que no se sentía cómoda con el curso original y creía que podía aplicar lo aprendido en el taller con otros estudiantes, pero no en ese curso.

#### **NOTA DE CAMPO N° 2**

Fecha: 12 de septiembre de 2017

Hora: 16:00 horas

Implicado: Docente 4

La Docente 4, en conversación con uno de los investigadores en el patio del colegio, comentó que era complicado poner en práctica lo aprendido en el taller, en el curso en el que es observada su clase.

## **ANEXO Nº 5**

### **CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio “LAS HABILIDADES PRAGMÁTICAS DE LOS DOCENTES Y SU RELACIÓN CON EL CLIMA SOCIAL DE AULA” a cargo de los investigadores Flgos. Verónica Saavedra y Gabriel Zelada. Esta investigación tiene por objetivo conocer si la mejora de las habilidades pragmáticas del docente en el contexto de clases se asocia con un mejor clima social de aula. Al participar en él, aparte de evaluar sus habilidades pragmáticas en el contexto de clases, usted participará de un taller para mejorar dichas habilidades, que tendrá una duración de 8 horas cronológicas divididas en cuatro sesiones.

Una vez concluido el taller, uno de los investigadores lo acompañará una vez por semana, para retroalimentarlo respecto de sus mejoras en estas estrategias.

Como investigadores nos parece necesario aclarar las consideraciones éticas que fundamentan este estudio.

Una consideración fundamental es la garantía de la confidencialidad y la privacidad de la información durante todo el proceso investigativo, tanto durante el levantamiento y procesamiento de la información, como durante el análisis y la presentación de los resultados. Las únicas personas autorizadas para ver sus respuestas son las que trabajan en el estudio y las que se aseguran de que éste se realice de manera correcta. Sólo compartiremos los resultados del estudio con su coordinadora académica.

Una segunda consideración es asegurar la rigurosidad científica de la información, que se logra primero a través del diseño y la aplicación de instrumentos de evaluación de las habilidades pragmáticas en el contexto de clases y del clima social de aula, más una entrevista de manera de recabar la información más válida

y pertinente; y después, en el procesamiento, análisis e interpretación de los datos.

Otra consideración, son los beneficios que traerá este estudio. De manera directa, usted participará en un taller único donde podrá mejorar sus competencias pragmáticas en su rol de docente, lo que debería incidir en el clima social de su sala de clases. También esperamos que en la escuela se genere un espacio de reflexión respecto de las habilidades pragmáticas del docente y su influencia en el clima social de aula. Indirectamente, esperamos que nuestra investigación tenga un impacto concreto para que, a nivel país, se considere esto como un tema relevante en la formación docente.

Finalmente, nos comprometemos a que los datos obtenidos sólo se usarán para efectos de este estudio.

Si usted desea conocer los resultados de la investigación, puede solicitarlo a través de correo electrónico o personalmente, a cualquiera de los dos investigadores encargados del proyecto.

Hacer efectivas las consideraciones antes mencionadas requiere de su compromiso durante las distintas etapas de la investigación.

## ANEXO N° 6

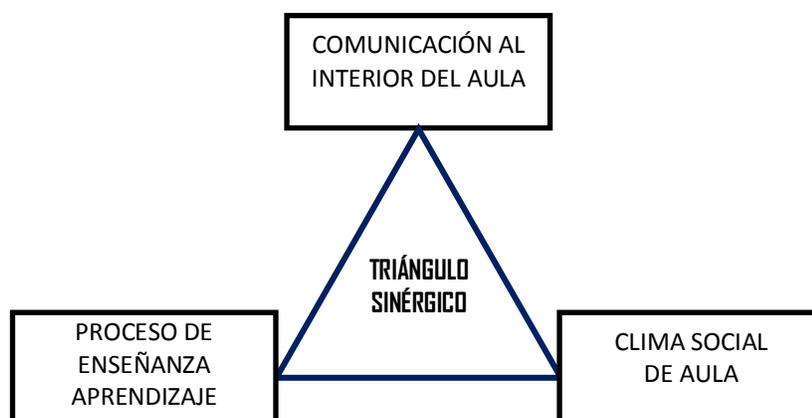
### TALLER DE HABILIDADES PRAGMÁTICAS EN EL AULA

#### COMUNICACIÓN, CLIMA Y APRENDIZAJE

La **comunicación** entre profesor-alumno, como eje del **clima de aula**, genera las condiciones para conducir un proceso efectivo de **enseñanza aprendizaje** en la clase” (Bárbara Reyes y Remigio Muñoz, 2013).

Triángulo sinérgico:

- La **comunicación** al interior de la sala de clases (entre el profesor y sus alumnos y entre los mismos jóvenes o niños).
- El **clima social de aula** compuesto por las relaciones que se dan entre el docente y sus estudiantes, y entre estos últimos.
- El proceso de **enseñanza aprendizaje**.



#### PROFESIONAL DE LA COMUNICACIÓN

Los **profesores** son, esencialmente, **comunicadores**, y no informadores o transmisores de un saber científico y socialmente establecido (Paulo Freire).

#### OBJETIVOS DEL TALLER

- Que conozcan qué y cuáles son las habilidades pragmáticas.
- Que desarrollen las habilidades pragmáticas.
- Que utilicen las habilidades pragmáticas para comunicarse con sus alumnos.
- Que sean modelo de desarrollo de habilidades pragmáticas para sus alumnos.

# LA COMUNICACIÓN

## I. ¿QUÉ ES COMUNICACIÓN?

- Es la actividad consciente de intercambiar información entre dos o más participantes.

## II. ¿QUÉ ES COMUNICACIÓN ORAL?

- Es la actividad consciente de intercambiar información entre dos o más participantes a través de un sistema compartido de signos y normas semánticas.

## III. LOS 5 AXIOMAS DE LA COMUNICACIÓN

1. Es imposible no comunicarse.

Todo comportamiento es una forma de comunicación. Como no existe forma contraria al comportamiento («no comportamiento» o «anticomportamiento»), tampoco existe «no comunicación».

2. Toda comunicación tiene un nivel de contenido y un nivel de relación.

Además del significado de las palabras, la comunicación tiene:

- Información sobre cómo el que habla quiere ser entendido y que le entiendan.
- Información sobre cómo la persona receptora va a entender el mensaje.
- Información sobre cómo el emisor ve su relación con el receptor de la información.

3. La naturaleza de una relación depende de la gradación que los participantes hagan de las secuencias comunicacionales entre ellos.

La comunicación humana es un proceso cíclico, en el que cada parte contribuye a la continuidad (ampliación o modulación) del intercambio.

4. La comunicación humana implica dos modalidades: la digital y la analógica.

- Comunicación digital: las palabras habladas (*lo que se dice*)
- Comunicación analógica: el lenguaje no verbal (*cómo se dice*).

5. Los intercambios comunicacionales pueden ser tanto simétricos como complementarios.

- Intercambio simétrico o igualitario: el sujeto A tiende a igualar su conducta del sujeto B. Es la comunicación que se presenta en seres de iguales condiciones (hermanos, amigos, amantes, etc.).

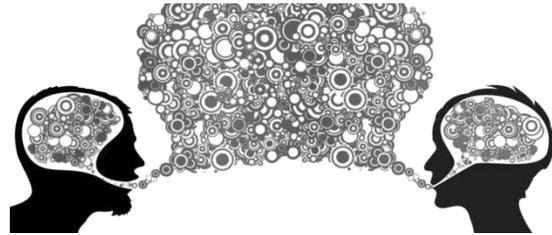
- Intercambios complementario o aditivo: el sujeto A y el sujeto B se complementan. Es la comunicación que presenta un tipo de autoridad (padre-hijo, profesor-alumno).

#### IV. PASOS BÁSICOS DE LA COMUNICACIÓN

EMISOR	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la intención de comunicar</li> <li>• la composición del mensaje</li> <li>• la codificación del mensaje</li> <li>• la transmisión de la señal</li> </ul>
DESTINATARIO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• la recepción de la señal</li> <li>• la decodificación del mensaje</li> <li>• la interpretación del mensaje</li> </ul>

#### V. COMPONENTES DE LA COMUNICACIÓN

- Componentes materiales
- Componentes relacionales
- Significado e interpretación



##### 1. COMPONENTES MATERIALES

###### b) El emisor

- Es una persona que intencionalmente produce una expresión lingüística en un momento dado, ya sea oralmente o por escrito.

###### c) El destinatario

- Es una o varias personas a la(s) que el emisor intencionalmente ha dirigido un mensaje.

##### El enunciado

- Es una secuencia lingüística concreta realizada por un emisor en una situación comunicativa concreta. Su interpretación depende de su contenido semántico y sus condiciones de emisión.

###### d) El entorno

- **CONTEXTO FÍSICO:** Soporte físico concreto en el que se realiza la enunciación, la situación espacio-temporal, el aquí y ahora.
- **CONTEXTO HISTÓRICO:** Circunstancias históricas conocidas por los hablantes.
- **CONTEXTO SOCIOCULTURAL:** Tradición cultural de una comunidad.

## 2. LOS COMPONENTES RELACIONALES

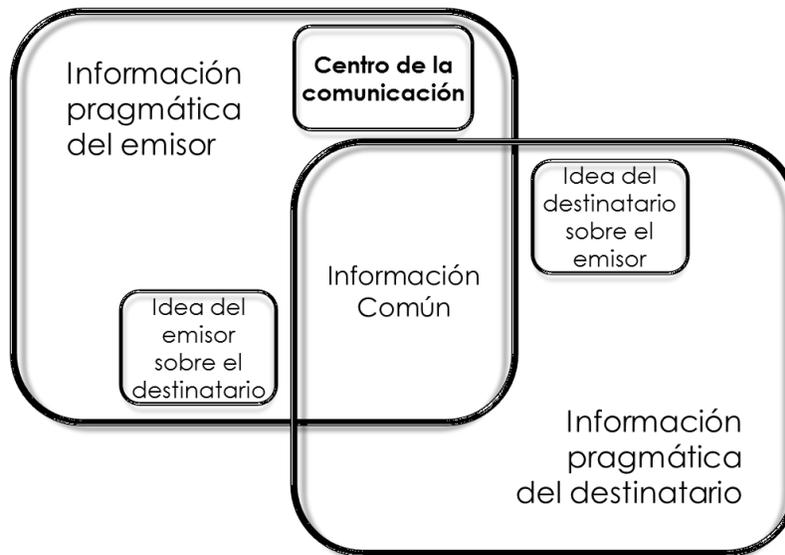
### a) La información pragmática

Es el conjunto de conocimientos, creencias, supuestos, opiniones y sentimientos de un individuo en un momento cualquiera de la interacción verbal. Es de naturaleza claramente subjetiva.

- **General:** el conocimiento del mundo, de sus características naturales y culturales
- **Situacional:** conocimiento derivado de lo que los interlocutores perciben durante la interacción.
- **Contextual:** lo que se deriva de las expresiones lingüísticas intercambiadas en el discurso inmediatamente precedente.

La información pragmática durante la comunicación

- Información pragmática del emisor.
- Información pragmática del destinatario.
- Información pragmática común entre ambos.
- Idea que tiene el emisor de la información pragmática del destinatario.
- Idea que tiene el destinatario de la información pragmática del emisor.
- Centro de la comunicación: información que el emisor quiere transmitir al destinatario.



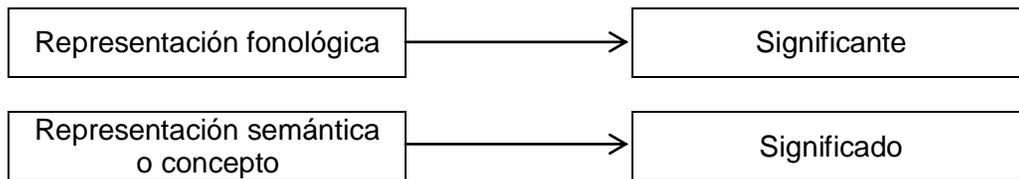
### b) La intención

- Es el objetivo que persigue el acto comunicativo.
- Los diversos tipos de actos de habla posibles responden a intenciones distintas.
- La intención funciona como un principio regulador de la conducta: conduce al hablante a utilizar los medios más idóneos para conseguir sus fines.

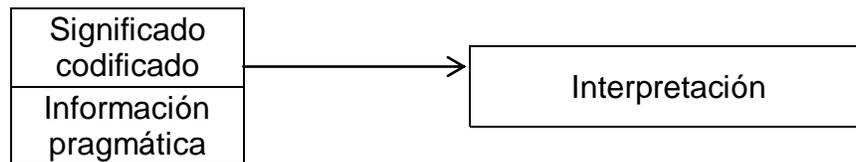
- c) La relación social
  - Es la relación que existe entre los interlocutores por el sólo hecho de pertenecer a una sociedad.
  - Impone una serie de selecciones que determinan la forma del enunciado.
  - Es posible mejorar el grado de relación social entre los interlocutores.
  - Mejorar el grado de relación social entre los interlocutores facilita la comunicación.

### 3. SIGNIFICADO E INTERPRETACIÓN

- a) Significado (o contenido semántico) es la información codificada en la expresión lingüística.



- b) Interpretación: es la función entre el significado codificado en la expresión lingüística y la información pragmática con que cuenta el destinatario.



## LA PRAGMÁTICA

Es la parte de la lingüística que estudia el lenguaje en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación. Se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del significado.

### HABILIDADES PRAGMÁTICAS

- Destrezas comunicativas que usa el emisor y que le permiten reconocer los intereses y emociones del receptor, y las adaptaciones que puede hacer en el contenido y forma del mensaje, con el propósito de lograr que se produzca un efecto en el interlocutor.
- Destrezas comunicativas que usa el receptor para reconocer el propósito y emociones del emisor, la valoración que éste tiene del receptor y las habilidades comunicativas que muestra el hablante.
- Es así que podemos distinguir distintos tipos de emisor y de receptor, dados por las destrezas comunicativas que manejan y que, en ambos casos, implican saber leer al otro.

## DIMENSIÓN N° 1: INTENCIÓN COMUNICATIVA

Según el filósofo británico J. L. Austin, “comunicarse es una forma de actividad de modo que los diversos tipos de actos de habla posibles responden a intenciones distintas”. Por lo tanto, la intención comunicativa implica:

- Querer comunicarse con el otro.
- Tomar la iniciativa de comunicarse con el otro.
- Saber para qué se va a realizar el acto comunicativo.

## DIMENSIÓN N° 2: MANEJO DE TURNOS

- Tomar y usar su turno en forma oportuna: Requiere de la capacidad para reconocer la oportunidad de tomar el turno y hacerlo de manera adecuada.
- Ceder su turno y respetar el turno del otro: En un diálogo o conversación, es importante que la información fluya en ambos sentidos. Esto significa que todos los involucrados deben tener la oportunidad de intervenir, dar su opinión o aportar con información.
- Roles en el diálogo:
  - Interlocutores
  - Moderador

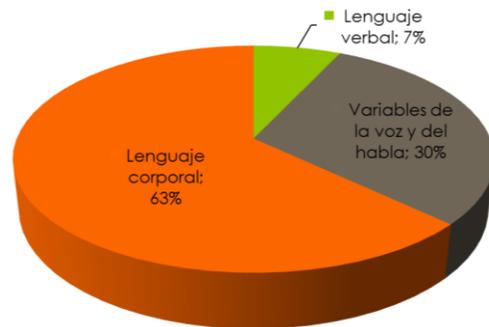
El manejo de turnos varía según el tipo de situación comunicativa:

- Conversación informal: el manejo de los turnos se da de manera más desordenada, pero tranquila, y depende de las personas que intervienen en ella.
- Conversación formal: el manejo de los turnos se da de manera más ordenada y depende del o los temas a tratar y de la jerarquía entre los interlocutores.
- Discusión entre dos o más: el manejo de los turnos se da de manera más desordenada y atropellada, dependiendo de lo acalorada que esté la discusión.
- Clase a un grupo numerosos de alumnos: el monopolio de las intervenciones la tiene el profesor, y depende de él ceder el turno a sus alumnos para intervenir o preguntar.
- Debate formal o “mesa redonda”: el manejo de los turnos está a cargo de un moderador, pero las intervenciones más importantes son las de los invitados a la mesa.

## DIMENSIÓN N° 3: ASPECTOS PARAVERBALES

### IMPORTANCIA DEL LENGUAJE PARAVERBAL Y NO VERBAL

Sólo un 7% de la transmisión del mensaje se realiza a través del lenguaje verbal. Entre un 20% y un 30% de la transmisión del mensaje lo hacen las variables de la voz y del habla (velocidad, tono, acentuación y volumen). El resto lo hace el lenguaje corporal.



#### I. VARIACIONES DE LA VOZ Y DEL HABLA

##### a) Variables vocales

###### a) Entonación (prosodia)

Son las variaciones en el tono al hablar. El tono es la percepción subjetiva de la frecuencia del sonido. Se puede calificar como grave o agudo.

Se usan para marcar la intencionalidad de las frases (pregunta, orden, petición, duda, etc.).



##### b) Volumen

El volumen es la percepción subjetiva de la intensidad del sonido. Se puede calificar como alto o bajo, o fuerte y débil.

Usando variaciones de volumen, se puede destacar una parte de una frase o un discurso.



c) Acentuación

Así como las palabras, las frases también tienen su sílaba tónica. El lugar donde se ubica esta sílaba tónica depende de la palabra de la frase que queremos destacar.

Es distinto decir:

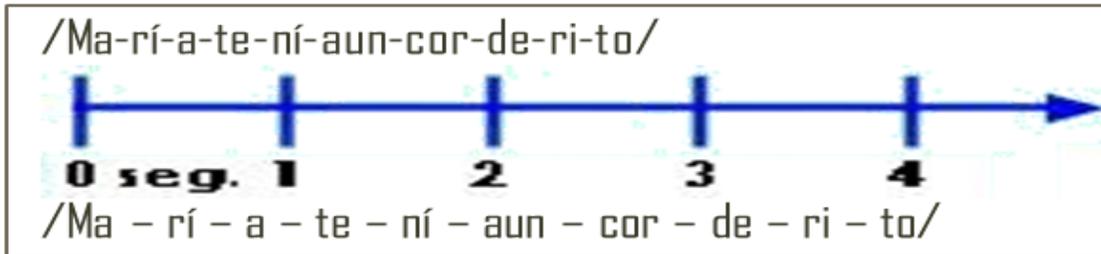
- Cuando **salió a** caminar se encontró con él
- Cuando salió a **caminar** se encontró con él
- Cuando salió a caminar se encontró con **él**

b) Variables de pronunciación

a) Velocidad

La velocidad se refiere a la cantidad de sílabas que se articulan por unidad de tiempo. Se puede calificar como rápido o lento.

Se puede destacar una parte de una frase o un discurso, bajando la velocidad del habla.



b) Calidad de la pronunciación

Hablar en público exige un cuidado especial por la pronunciación. Conviene adquirir una gran precisión y nitidez en la articulación de cada sílaba, especialmente en los finales de frase. Esto también implica hablar a una velocidad bastante menor a la usada en una conversación normal.

c) Pausas

Hablamos usando cadenas de sílabas donde se unen varias palabras. Para separar estas cadenas, hacemos pausas de distinto tipo y longitud, según sea nuestra intención.

elniñosalioajugarconlapelota	mientraslamama
preparabalacena	ysuhermanavestiasusmuñecas

a) Pausa larga

La dicción se para momentánea pero absolutamente. Dura aproximadamente 3 segundos (el tiempo que demora botar el aire sobrante y volver a inspirar).

Corresponde, por lo general, al punto final de un párrafo (punto aparte). Al igual que este signo, se utiliza al final de una idea, cuando sabemos que con la idea siguiente se cambia de tema. También la usamos para permitir que el auditorio reflexione sobre lo que se ha dicho.

b) Pausa corta

La dicción se para, pero dejando al auditor la certeza de que el texto continúa. Dura aproximadamente un segundo.

Corresponde, por lo general, al punto seguido, al punto y coma, a los dos puntos y, en algunos casos, a las comillas que ponen de relieve un inciso o explicación.

Al igual que en el punto seguido, se utiliza al final de una idea, cuando el pensamiento siguiente se referirá al mismo tema.

c) Suspensión

No es una pausa ni un corte. Se alarga la sílaba como para hacer desear la continuación, lo que tiene por efecto poner de relieve la palabra o frase que sigue. Resaltar una palabra o frase no consiste en apoyarla con fuerza, sino en hacerla desear.

Corresponde, por lo general, a las comas.

## II. CÓMO HACER UNA EVALUACIÓN CRÍTICA DE UN DISCURSO

Para hacer una evaluación crítica de un discurso, se deben considerar, entre otros, los siguientes aspectos:

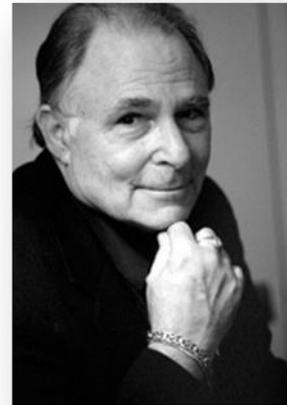
- a) Hizo las variaciones tonales suficientes y en los lugares adecuados.
- b) Manejó su volumen de voz sin limitaciones y haciendo las inflexiones suficientes.
- c) Mantuvo el volumen, incluso en los finales de frase o palabra, logrando que se escuchara claramente todo lo que dijo.
- d) Pronunció cada sílaba, cada palabra y cada frase de manera que se entendiera todo perfectamente. Esto, especialmente, en los finales de palabra o frase.

- e) La velocidad a la que leyó o habló le permitió pronunciar adecuadamente, logrando que todo se entendiera perfectamente.
- f) Acentuó las palabras correspondientes de cada frase para darle intencionalidad al texto.
- g) Utilizó variaciones de velocidad para resaltar partes importantes del mensaje.
- h) Hizo las pausas necesarias en los lugares adecuados (pausa larga, pausa corta, suspensión).

## DIMENSIÓN N° 4: ASPECTOS NO VERBALES

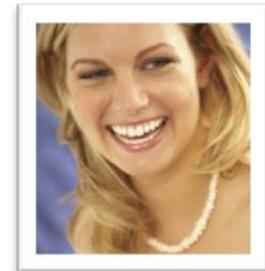
En 1972, el doctor Paul Ekman describió seis emociones básicas que todos los seres humanos expresamos de manera similar, sin importar la cultura o la raza. Estas son:

- Alegría o felicidad
- Miedo o temor
- Sorpresa o asombro
- Tristeza o pena
- Desprecio
- Enojo o enfado



Podemos reconocer la expresión facial de estas emociones prestando atención a sus rasgos más significativos.

- a) Alegría
  - Se forman arrugas en los ojos.
  - Las mejillas se elevan.
  - La comisura de los labios está ligera o abiertamente hacia arriba, pero simétricamente en ambos lados.





b) Miedo o temor

- Las cejas se elevan y se juntan.
- Los párpados superiores se elevan.
- Los párpados inferiores se tensan.
- A veces la boca se abre o los labios se estiran horizontalmente hacia atrás.

c) Sorpresa o asombro

- Los ojos se abren.
- La boca se abre.
- Las cejas mantienen su posición.



d) Tristeza a o pena

- Las cejas se elevan y se juntan.
- Los párpados superiores caen.
- Los párpados inferiores se tensan.
- Pérdida de enfoque. A veces, ojos vidriosos.
- La comisura de los labios está ligera o abiertamente hacia abajo.

e) Enojo o enfado

- Las cejas se bajan y se juntan.
- La mirada se endurece
- Los labios se estrechan.
- La comisura de los labios está ligera o abiertamente hacia abajo.



f) Desprecio

- El extremo del labio se tensa y se levanta sólo en un lado de la cara.

A estas seis emociones básicas de Paul Ekman, nosotros agregamos otras cuatro expresiones que les serán de interés:

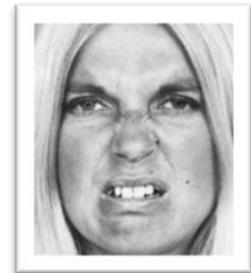


a) Aburrimiento

- La mirada perdida.
- El mentón apoyado sobre la mano.

b) Asco

- La nariz se arruga.
- El labio superior se levanta simétricamente.



c) Atención

- La mirada y el torso se dirigen directamente sobre el objeto de atención.
- El cuerpo se inclina hacia adelante.
- A veces, la cabeza se inclina ligeramente hacia el lado izquierdo.

d) Duda

- La mirada se eleva hacia un lado.
- Los labios se tensan.
- A veces, las cejas se juntan.
- Un hombro tiende a caerse.



## EXPRESIÓN CORPORAL DE LAS EMOCIONES

Ahora veremos cómo podemos leer nuestro cuerpo y en el de los demás para saber qué es lo que están expresando.

Primero, algunas generalidades:

- Cualquier *objeto que tape la boca*, lo más probable es que nos indique **inseguridad**, en sí mismo, en su situación, en lo que escucha o en lo que dice.



- Cualquier *objeto que tape el torso o la zona genital*, lo más probable es que nos indique **protección** ante una situación desfavorable.
- Por norma general, cuando estamos sentados pero, sobre todo, cuando estamos de pie, **las puntas de nuestros pies, o las rodillas**, en caso de estar dobladas las piernas, apuntan al lugar o persona donde tenemos puesto el foco de atención.



1. Gestos con las manos:

- a) Las palmas hacia arriba indican sumisión y es querer demostrar inocencia y honestidad.
- b) Las palmas hacia abajo indican confianza; la persona demuestra que sabe lo que está hablando, pero también transmite rigidez.
- c) Señalar con el dedo es una señal de autoridad. Es uno de los gestos más irritantes que puede hacer una persona mientras habla.
- d) La mano con los dedos entrelazados es signo de frustración y contrariedad; disimula una actitud negativa.
- e) Las manos tocándose las puntas de los dedos muestra confianza y seguridad en uno mismo.
- f) Las manos juntas al hablar proyectan conciliación y acuerdo. Es un buen instrumento para instancias de mediación y negociación.

a)



b)



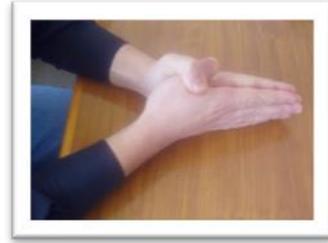
c)



d)

e)

f)



## 2. La mano en la cara

- a) La mano en el mentón es signo de que la persona está evaluando para tomar una decisión.
- b) Las manos en ambas mejillas, lo mismo que en el caso anterior, muestra que la persona está evaluando la situación.
- c) Las manos o los dedos en la boca al hablar es un gesto clásico de inseguridad.
- d) Rozar la nariz tapando la boca es signo de escepticismo y duda de lo que se está escuchando o no creer lo que se está diciendo.
- e) Tocarse o rascarse el lóbulo de la oreja es señal de querer dejar de escuchar o cerrar los oídos a palabras que nos molestan nos aburren o no nos interesan.

a)



b)



c)



d)



e)



## 3. La posición de las manos y de los brazos

- a) Las manos detrás de la espalda proyectan autoridad, pero también desconfianza y alejamiento.
- b) Los brazos cruzados es querer esconderse de una situación desfavorable.

- c) Las manos en la cintura es una demostración de autoridad y superioridad.
- d) Las manos en los bolsillos indican falta de voluntad, desconfianza y desinterés. O que se oculta algo.

a)



b)



c)



d)



#### 4. La mirada

- a) Mirar fijamente a los ojos indica franqueza y dominio. Las personas que no miran a su interlocutor pueden estar escondiendo algo.
- b) La mirada arriba a la izquierda indica que la persona está usando su imaginación para poner una imagen en su mente. Pídele a alguien que imagine algo ridículo y verás posiblemente como su mirada se inclina hacia arriba a la izquierda.
- c) La mirada arriba a la derecha indica que la persona está intentando visualizar la imagen guardada en su memoria, intenta recordar.
- d) La mirada hacia arriba puede indicar desprecio, sarcasmo, aburrimiento o molestia, pero también puede ser señal de duda.
- e) La mirada hacia abajo indica molestia, incredulidad y aburrimiento; también arrepentimiento.

a)



b)



c)



d)

e)



## DIMENSIÓN N° 5: MANEJO DE TEMAS DE CONVERSACIÓN

1. Introducir un tema de conversación. Implica la capacidad de presentar un tema de conversación de manera que el o los interlocutores se interesen en él.
2. Mantener un tema de conversación. Implica la capacidad de:
  - Continuar con el tema de conversación sin producir quiebres.
  - Hacer intervenciones de acuerdo al tema que se está tratando.
  - Seguir el tópico de conversación a pesar de las interrupciones.
3. Cerrar un tema de conversación. Implica la capacidad de finiquitar el tópico, haciendo un resumen o presentando una conclusión, lo que permite la transición a otro tema.
4. Cambiar un tema de conversación. Implica la capacidad de:
  - Reemplazar el tópico de conversación actual, por otro, sin que se produzca un quiebre en la comunicación.
  - Introducir el nuevo tema de conversación de manera que el o los interlocutores se interesen en él.
5. Estimular temas de conversación de otros:
  - Si un interlocutor propone un tema que no es pertinente, indicar que el tópico no es apropiado para el momento y lugar, y que, eventualmente, podrán tratarlo en otra oportunidad.
  - Si un interlocutor propone un tema diferente de lo que se está tratando, y hay tiempo y lugar para hablar de él, indicar que es necesario cerrar apropiadamente el tópico actual, para continuar con el tema sugerido.
  - Si un interlocutor propone un tema y no se está tratando otro en ese momento, se acepta la propuesta y le da la palabra para que haga una introducción adecuada.

## DIMENSIÓN N° 6: MANEJO DE QUIEBRES EN LA COMUNICACIÓN

1. ¿QUÉ ES UN QUIEBRE EN LA COMUNICACIÓN?
  - Es una interrupción abrupta del flujo de información entre el emisor y el receptor.
  - Posibles causas:
    - Hubo un ruido repentino
    - El receptor se distrajo
    - El emisor usó términos que el receptor desconoce.
    - Etc.

## 2. ¿CÓMO RECONOCER UN QUIEBRE EN LA COMUNICACIÓN?

- Por la petición directa de aclaración del o los interlocutores.
- A través del reconocimiento de señales no verbales (gestos faciales y corporales).

## 3. ESTRATEGIAS DE REPARACIÓN DE QUIEBRES EN LA COMUNICACIÓN

QUIEBRE EN LA COMUNICACIÓN	SOLICITUD DE REPARACIÓN	ESTRATEGIA DE REPARACIÓN
<b>PÉRDIDA DE PARTE O TODO EL MENSAJE:</b> El receptor pierde parte o la totalidad del mensaje.	<b>SOLICITUD DE REPETICIÓN:</b> El interlocutor solicita la repetición parcial o total del mensaje enviado por el emisor.	<b>ESTRATEGIA DE REPETICIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor repite el mensaje completo o parte de él.
<b>INSEGURIDAD SOBRE EL CONTENIDO DEL MENSAJE:</b> El receptor no está seguro de haber recibido correctamente el mensaje o le ha sorprendido su contenido.	<b>SOLICITUD DE CONFIRMACIÓN:</b> El interlocutor quiere asegurarse de que el mensaje recibido corresponde al mensaje enviado por el emisor.	<b>ESTRATEGIA DE CONFIRMACIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor confirma que el mensaje recibido es el que él envió o, por el contrario, reenvía el mensaje, si este no fue bien recibido o comprendido.
<b>FALTA DE INFORMACIÓN COMÚN:</b> El receptor no maneja uno o más términos utilizados en el mensaje o requiere mayor información.	<b>SOLICITUD DE ESPECIFICACIÓN O EXPANSIÓN:</b> El interlocutor pide información específica sobre uno más términos utilizados en el mensaje.	<b>ESTRATEGIA DE ESPECIFICACIÓN O EXPANSIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor agrega información sobre el o los términos que el receptor no maneja.
<b>FALTA DE CORTESÍA:</b> La omisión de formas corteses produce un quiebre al desviar la atención del interlocutor del contenido a la forma del mensaje.	<b>SOLICITUD DE CORTESÍA:</b> El interlocutor pide que se utilicen formas corteses en la comunicación.	<b>ESTRATEGIA DE CORTESÍA:</b> Para reparar el quiebre, el emisor corrige la forma del mensaje (verbal y no verbal), solicitando al interlocutor que utilice formas corteses para emitir el mensaje.
<b>ERRORES EN LA FORMA Y/O CONTENIDO DEL MENSAJE:</b> Se produce un quiebre en la comunicación por la discordancia entre emisor y receptor.	<b>SOLICITUD DE CORRECCIÓN:</b> El interlocutor señala un error en la forma y/o en el contenido del mensaje y pide su corrección.	<b>ESTRATEGIA DE CORRECCIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor revisa la forma y/o el contenido del mensaje y, de considerarlo adecuado, corrige uno o ambos aspectos de éste.
<b>ERRORES EN LA FORMA Y/O EN LA PERTINENCIA DEL MENSAJE RESPECTO DEL TEMA QUE SE ESTÁ TRATANDO:</b> Se produce un quiebre en la comunicación por la discordancia entre emisor y receptor.	<b>SOLICITUD DE RELEVANCIA:</b> El interlocutor pide información acerca de la pertinencia del mensaje respecto del tema que se está tratando.	<b>ESTRATEGIA DE ESPECIFICACIÓN O EXPANSIÓN:</b> Para reparar el quiebre, el emisor agrega información sobre la pertinencia del mensaje respecto del tema que se está tratando.

## DIMENSIÓN N° 7: FORMULACIÓN DE PETICIONES

### 1. QUÉ ES UNA PETICIÓN

Es la acción de pedir, la solicitud de algo a alguien.

### 2. QUÉ PEDIMOS

- Pedimos favores
- Pedimos ayuda
- Pedimos a otra persona que cambie su forma de comportarse
- Pedimos matrimonio
- Pedimos perdón
- Pedimos un préstamo

### 3. CARACTERÍSTICAS DE UNA BUENA PETICIÓN

- Amable
- Clara
- Directa
- No es sinónimo de orden o de exigencia
  - *Si la respuesta de la otra persona es “no”, no ha de insistirse más de una vez, pues podría parecer que no se respeta su derecho a decir no.*

### CÓMO HACER PETICIONES

- Sea directo.
- No es necesario que se justifique, aunque las explicaciones normalmente ayudan.
- No es necesario que se disculpe por pedir algo.
- Hay que estar preparado tanto para escuchar un “no” como un “sí”, y respetar el derecho de la otra persona a decirlo.
- Avise que va a pedir un favor
  - *“Mira, Raúl, te tengo que pedir un favor”.*
- Pida directamente y sin rodeos. Por ejemplo:
  - *“Me gustaría que el próximo viernes de 9 a 12 de la noche te quedases en mi casa para cuidar a mi sobrina pequeña”.*
- (Opcional) Explica las consecuencias positivas que se obtendrían del favor que te hace la otra persona (o las negativas de no hacerlo). Por ejemplo:
  - *«De esta manera, podré ir a cenar con mis compañeros de trabajo».*
  - *«Si no, no podré ir a cenar con mis compañeros de trabajo».*
- Consigue una respuesta: un sí o un no.
  - *«¿Te parece bien?»* o *«¿Estás de acuerdo?»* o *«¿Cuento contigo, verdad?»*

## CÓMO NO HACER PETICIONES

- De manera **agresiva**, ya que provoca el rechazo o una respuesta de defensa.  

«Estoy hasta la coronilla de hacer todo lo que me pides... así que, como no hagas esto que te pido, vas a tener problemas».

Esto puede provocar una respuesta similar a: «Yo también estoy harto de que vengas siempre con lo mismo. Si tan harto estás, ya sabes lo que hay».
- De manera **inhibida**, ya que se facilitan al otro los argumentos para rechazar nuestra petición.  

«Mira..., si..., iba a pedirte una cosita, pero tampoco es muy importante. A ver si algún día, cuando puedas..., te pudieras quedar con mamá. Pero..., si no puedes lo entiendo...».

Esto puede provocar una respuesta similar a: «La verdad es que me gustaría ayudarte, pero estoy muy ocupado estos días. Ya te llamaré cuando pueda».
- De manera **indirecta**. Por ejemplo:  

*“El próximo viernes mis compañeros de trabajo van a ir a cenar y me encantaría ir con ellos, pero alguien tendría que quedarse a cuidar a mi sobrina pequeña”.*

## DIMENSIÓN N° 8: PRESUPUESTOS SOBRE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA Y SOBRE EL INTERLOCUTOR

Para tener éxito en la comunicación deberemos observar con detención las características de la situación comunicativa y la de nuestro o nuestros interlocutores.

### 1. PRESUPUESTOS SOBRE LA SITUACIÓN COMUNICATIVA

- a) Lugar en que se realiza el acto comunicativo (bajo techo o al aire libre; oficina, sala o salón; tipo de mobiliario con que cuenta el lugar)
- b) Hora en que se realiza el acto comunicativo (a primera hora de la mañana; a mediodía; a media tarde; de noche)
- c) Día de la semana en que se realiza el acto comunicativo (día de la semana; fin de semana; en día de fiesta)
- d) Tiempo que tenemos para realizar el acto comunicativo.
- e) Qué mensaje se quiere entregar.

- f) Modalidad en la que se va a entregar el mensaje (hablado; leído; en video o película; hablado o leído con apoyo audiovisual)
- g) Medios con que se cuenta para entregar el mensaje.
  - Medios audiovisuales (computador con datashow, pantalla, parlantes, micrófono, etc.)
  - Apuntes escritos.

## 2. PRESUPUESTOS SOBRE EL INTERLOCUTOR

- a) Edad del o los interlocutores (preescolar, escolar, adolescente, adulto, adulto mayor).
- b) Nivel cultural del o los interlocutores (analfabeto, de nivel cultural bajo, de nivel cultural medio, técnico, profesional, etc.).
- c) Si es o son técnicos o profesionales, de qué área
- d) Relación con el emisor (alumno, apoderado, colega o compañero/a de trabajo, superior, amigo, conocido, desconocido).
- e) Relación entre los receptores (conocidos, desconocidos, pares, amigos, colegas o compañeros de trabajo, jefes y subalternos).