

Información Importante

La Universidad de La Sabana informa que el(los) autor(es) ha(n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad de La Sabana.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le de crédito al documento y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, La Universidad de La Sabana informa que los derechos sobre los documentos son propiedad de los autores y tienen sobre su obra, entre otros, los derechos morales a que hacen referencia los mencionados artículos.

BIBLIOTECA OCTAVIO ARIZMENDI POSADA
UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Chía - Cundinamarca

PROPUESTA DE COACHING ONTOLÓGICO PARA POTENCIALIZAR EL
ETHOS DOCENTE EN LOS COLEGIOS GIMNASIO DEL NORTE Y
FABIO LOZANO SIMONELLI I.E.D.

Eje de profundización: Liderazgo y Coaching Educativo

Adriana Ivone Rincón Gómez, Docente
Alexandra Patricia Pedraza, Docente
Berta del Carmen Gómez Duque
Gloria Yaneth Piñeros Meneses

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Facultad de Educación
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Chía, Cundinamarca, 2017

PROPUESTA DE COACHING ONTOLÓGICO PARA POTENCIALIZAR
EL ETHOS DOCENTE EN LOS COLEGIOS GIMNASIO DEL NORTE Y
FABIO LOZANO SIMONELLI I.E.D.

Equipo de investigación:

Mg. Adriana Ivone Rincón Gómez,
Magister en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas,
Universidad de La Sabana

Mg. Alexandra Patricia Pedraza Ortiz,
Magister en Educación,
Universidad de La Sabana

Berta del Carmen Gómez Duque,
Especialista en Gerencia Educativa,
Universidad de La Sabana

Gloria Yaneth Piñeros Meneses,
Especialista en Gerencia Social de la Educación,
Universidad Pedagógica Nacional

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
Facultad de Educación
Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
Chía, Cundinamarca, 2017



Universidad de
La Sabana

FACULTAD DE EDUCACIÓN

MAESTRIA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE GRADO

Reunida la mesa examinadora el día 29 de julio de 2017, constituida por los jurados que suscriben la presente acta, los estudiantes expusieron y sustentaron el trabajo de grado titulado: "*Propuesta de Coaching para potencializar el Ethos Docente en los Colegios gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D.*" bajo la dirección de las docentes Investigadoras Ivonne Rincón Gómez y Alexandra Pedraza Ortiz

Terminada la sustentación del trabajo de grado presentado por las estudiantes: *Berta Del Carmen Gómez Duque* y *Gloria Yaneth Piñeros Meneses*; los jurados les otorgaron la calificación de:

Meritoria (4.5)


Mg. ANDRÉS MAURICIO CANO
Jurado


Mg. REYES RITE PÉREZ
Jurado


Dr. JAVIER BERMUDEZ APONTE
Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

CONTENIDO

ÍNDICE DE TABLAS	9
ÍNDICE DE FIGURAS.....	10
RESUMEN	12
ABSTRACT.....	13
INTRODUCCIÓN	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.1. Antecedentes	17
1.2. Pregunta de investigación.....	20
1.3. Objetivos	20
1.3.1. Objetivo general.....	20
1.3.2. Objetivos específicos.	21
1.4. Justificación.....	21
2. MARCO REFERENCIAL	23
2.1. Estado del Arte.....	25
2.1.1. Ethos Docente.....	26
2.1.2 Coaching.....	28
2.2. Marco Teórico	29

2.2.1. Ethos Docente.....	30
2.2.2. Ejes transversales: conversaciones y metacognición.....	38
2.2.3. Coaching.....	45
2.2.4. Coaching Ontológico.....	55
2.3. Marco Institucional.....	68
2.3.1. Colegio Gimnasio del Norte.....	68
2.3.2. Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D.....	70
3. METODOLOGÍA.....	73
3.1. Enfoque y alcance de la investigación.....	73
3.2. Población.....	74
3.3. Muestra.....	74
3.4. Instrumentos.....	75
3.5. Fases metodológicas.....	75
3.5.1. Fundamentación teórica.....	75
3.5.2. Diseño del instrumento.....	76
3.5.3. Aplicación del instrumento.....	76
3.5.4. Sistematización y análisis.....	77
3.6. Consideraciones éticas.....	78

	10
4. HALLAZGOS	79
4.1. Ethos Docente	79
4.1.1. Virtudes Profesionales.....	86
4.1.2. Cualidades Éticas.....	105
5. PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA POTENCIALIZAR EL ETHOS DOCENTE A PARTIR DE ESTRATEGIAS DE COACHING ONTOLÓGICO ...	125
5.1 Plan de Acción de acuerdo con la Guía 34 del Ministerio de Educación (MEN)	126
5.2. Fases de la propuesta.....	128
5.3. Módulos de la propuesta	129
6. CONCLUSIONES.....	140
6.1. Virtudes Profesionales.....	140
6.2. Cualidades Éticas	142
7. RECOMENDACIONES	149
REFERENCIAS.....	151
ANEXOS	159
ANEXO A.....	159
ANEXO B	167
ANEXO C	174

ANEXO D.....	176
--------------	-----

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Virtudes profesionales.	34
Tabla 2. Cualidades éticas.....	36
Tabla 3. Eje conceptual y ejes transversales.	85
Tabla 4. Plan de acción para potencializar el Ethos Docente.	126
Tabla 5. Responsabilidades del Plan de acción para potencializar el Ethos Docente.	127
Tabla 6. Módulo 1: Socialización de los resultados de la investigación.....	129
Tabla 7. Módulos 2 y 3: Conferencia y taller “Las virtudes profesionales y las cualidades éticas, elementos configuradores del Ethos Docente”.	130
Tabla 8. Módulo 4: Conferencia “El Coaching Ontológico como herramienta para la transformación humana”.	131
Tabla 9. Módulo 5: Taller de Coaching Ontológico “El poder de las conversaciones”.	131
Tabla 10. Módulo 6: Taller #1 de Coaching Ontológico: “construcción de confianza”.	132
Tabla 11. Módulo 6: Taller #2 de Coaching Ontológico: “Declaración de quiebre o problema”.....	132

Tabla 12. Módulo 6: Taller #3 de Coaching Ontológico: “La perseverancia del ser”.	133
Tabla 13. Módulo 6: Taller #4 de Coaching Ontológico: “Taller de supuestos”.....	134
Tabla 14. Módulo 6: Taller #5 de Coaching Ontológico: “Cruzando el miedo”......	135
Tabla 15. Módulo 6: Taller #6 de Coaching Ontológico: “Posibilidades”.	135
Tabla 16. Módulo 6: Taller #7 de Coaching Ontológico: “Capacidad de acción” ..	137
Tabla 17 Módulo 7: Evaluación y seguimiento.	138
Tabla 18. Matriz Teórica.....	159

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Los componentes de la metacognición (Mateos, 2001).	44
Figura 2. Los cinco contextos del Coaching (Whitworth, 2007).	48
Figura 3. Modelo OSAR. Fuente: http://www.newfieldconsulting.com/	64
Figura 4. Modelo GROW (Whitmore, 2003).	65
Figura 5. Red Semántica Ethos Docente. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	80
Figura 6. Red Semántica Templanza. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	87
Figura 7. Red Semántica Fortaleza. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	91

Figura 8. Red Semántica Justicia. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	96
Figura 9. Red Semántica Prudencia. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	102
Figura 10. Red Semántica Competencia. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	106
Figura 11. Red Semántica Compromiso. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	112
Figura 12. Red Semántica Iniciativa. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	115
Figura 13. Red Semántica Dedicación. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	119
Figura 14. Red Semántica Responsabilidad. Elaborada por las investigadoras en http://cacco.com/	122
Figura 15. Fases de la propuesta de Coaching Ontológico para potencializar el Ethos Docente. Elaboración propia.....	128
Figura 16. Momentos pedagógicos de la propuesta de Coaching Ontológico para potenciar el Ethos Docente. Elaboración propia.....	129

RESUMEN

El propósito fundamental de este estudio es formular una propuesta que permita potenciar el Ethos Docente en los educadores de las instituciones educativas Gimnasio del Norte (privada) y Fabio Lozano Simonelli I.E.D. (Institución Educativa Distrital) utilizando estrategias del Coaching Ontológico.

El presente trabajo de investigación se fundamenta en la teoría de Francisco Altarejos (1998) sobre la configuración del Ethos Docente a través del desarrollo de las virtudes profesionales y las cualidades éticas. De la misma manera, los planteamientos de Rafael Echeverría (2013b) son base de la implementación de la estrategia de Coaching Ontológico, empleado como herramienta para potenciar el Ethos Docente.

La investigación siguió un enfoque cualitativo con alcance descriptivo que permitió comprender y profundizar cómo los docentes de las dos instituciones educativas perciben el Ethos Docente. Como conclusiones se destacan a) la necesidad de fortalecer las virtudes profesionales menos desarrolladas, las cuales responden al siguiente orden: justicia, fortaleza, prudencia y templanza; y b) se requiere fortalecer las cualidades éticas más débiles, que en orden son la iniciativa, la competencia y la responsabilidad. Por otra parte, el estudio revela la influencia de las cualidades éticas del compromiso y la dedicación, que brindan herramientas a los docentes para hacer de su profesión un acto ético a través del auto-mejoramiento.

Palabras Clave: Ethos Docente, virtudes, cualidades éticas, conversaciones, metacognición, Coaching Ontológico.

ABSTRACT

The main purpose of this study is to formulate a proposal that allows for the strengthening of the Teaching Ethos amongst teachers of the educational institutions Gimnasio del Norte (private) and Fabio Lozano Simonelli I.E.D. (public), using ontological coaching strategies.

The theoretical foundation that supports this research study is based on the approaches of Francisco Altarejos in what relates to the configuration of the Teaching Ethos through the development of the professional virtues: basic (temperance and strength) and superior (justice and prudence), as well as ethical qualities: competence, commitment, initiative, dedication, and responsibility. The approaches of Rafael Echeverría are also considered, regarding the Ontological Coaching strategy as a tool to promote the Teaching Ethos.

A qualitative approach with descriptive scope that allowed for in-depth-understanding of how the teachers of the two educational institutions perceive the Teacher Ethos was used to carry out this research, discovering, as meaningful findings, that it is necessary to strengthen all the professional virtues in the following order: justice, strength, prudence, and temperance, the first being the least developed, and the ethical qualities: initiative, competence, and responsibility. On the other hand, ethical qualities: commitment and dedication are sufficiently developed, but it is also necessary to include them in this proposal to continue perfecting them and thus provide teachers with tools to make their profession an ethical act that allows them to improve themselves and help others grow to create a better society.

Keywords: Teaching Ethos, professional virtues, ethical qualities, conversations, metacognition, ontological coaching.

INTRODUCCIÓN

“El ser humano no es un ser acabado sino un ser en proceso de construcción permanente. No sólo somos afirmación, sino también promesa” (Echeverría, 2016).

Existen diferentes concepciones sobre la Educación, las cuales están siendo actualmente guiadas por una racionalidad tecnológica e instrumental (Martín-Barbero, 2015). Por contraste, en la presente investigación se pone en primer plano a la persona, considerada como núcleo central del quehacer educativo. En concordancia, se busca la humanización de la educación, cimentada en el enfoque antropológico y humanista propuesto en la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana. Durante el desarrollo de la Maestría, tanto la asignatura sobre Calidad de la Institución Educativa como el énfasis de profundización en Liderazgo y Coaching Educativo constituyeron espacios en los cuales la ética se asumió desde la perspectiva de la responsabilidad. Es ésta la que permite al individuo elegir y dar cuenta de aquellas acciones que contribuyen al desarrollo armónico y equilibrado de sus distintas potencialidades (Sandoval, 2008, pág. 208).

Otro elemento clave en el planteamiento de este trabajo es la valoración de la actividad docente en la formación de las personas: el docente es quien debe elegir los medios idóneos para lograr el perfeccionamiento del educando; esto sólo podrá lograrse si el educador cuenta con un carácter ético que le permita perfeccionarse a sí mismo desde lo profundo de su ser y mejorar su capacidad de autogobernarse en el pleno uso de su libertad (Altarejos F. , 1998, pág. 98).

El presente estudio surge de las mencionadas concepciones y de las observaciones de las investigadoras en las instituciones educativas Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D. de Bogotá. En ellas los docentes presentan baja autoestima, agotamiento, estrés, problemas de salud, desmotivación frente al trabajo, conflictos interpersonales y falta de iniciativa; esto se traduce en bajo desempeño laboral, alta incidencia de incapacidades médicas e incumplimiento de algunas de las

responsabilidades educativas. Para intervenir sobre estas manifestaciones negativas, se formuló una propuesta de Coaching Ontológico con el fin de potencializar el Ethos Docente.

En primer lugar, se planteó la fundamentación teórica del concepto de Ethos Docente, una estructura personal de virtudes profesionales y cualidades éticas planteada por Francisco Altarejos (1998). En segundo lugar, se identificaron las virtudes profesionales y las cualidades éticas que caracterizan el Ethos Docente de los profesores pertenecientes a la población objetivo y de las dos instituciones educativas en estudio y, finalmente, se determinaron las estrategias adecuadas de Coaching Ontológico para potencializar el Ethos Docente bajo las condiciones identificadas.

De esta manera, el primer capítulo aborda el planteamiento del problema, explicado desde sus antecedentes, presenta la pregunta de investigación, la definición de los objetivos generales y específicos y la justificación, con lo cual se busca evidenciar la relevancia de este estudio.

El segundo capítulo desarrolla el marco referencial a partir de tres elementos: en primer lugar, un estado del arte de los temas relacionados con el Ethos Docente y el Coaching, el cual consiste en un rastreo de los trabajos de grado existentes en universidades nacionales e internacionales presentados por estudiantes de programas de especialización, maestría y doctorado. En segundo lugar, el marco teórico presenta un acercamiento al concepto de Ethos Docente como eje teórico de la investigación; se describen las virtudes profesionales básicas de la templanza y fortaleza, así como las virtudes profesionales superiores de justicia y prudencia. Allí mismo se conceptualizan los ejes emergentes de conversaciones y metacognición, transversales a todas las subcategorías teóricas, para terminar con un acercamiento al Coaching Ontológico como base fundamental para la consolidación de la propuesta. Finalmente, se aborda un tercer elemento: el marco referencial de los colegios: Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli, en el cual se presenta un breve recorrido histórico, el horizonte

institucional actual, la contextualización del PEI (Proyecto Educativo Institucional) y los valores que se pretende sean vivenciados por la comunidad educativa de cada uno.

En el tercer capítulo se formaliza el abordaje metodológico, el cual incluye el enfoque y alcance de la investigación, la población, muestra, instrumentos, fases metodológicas y las consideraciones éticas para el proceso de investigación. Las fases metodológicas corresponden a la fundamentación teórica, diseño y aplicación del instrumento, sistematización y análisis de la información.

En el cuarto capítulo se presentan los hallazgos de la investigación; allí se analizan los resultados a partir de la construcción de redes semánticas que permiten establecer relaciones y conexiones entre las categorías de análisis teóricas y emergentes, y se efectúa la triangulación de la información. Para ello se consideran conjuntamente el marco teórico, las voces de los participantes y la interpretación de los resultados por parte de las investigadoras. De esta manera, se caracteriza el Ethos Docente en las instituciones educativas Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D.

El quinto capítulo explica la propuesta de formación para potenciar el Ethos Docente a partir de estrategias de Coaching Ontológico. Esta consta de cuatro fases, las cuales deben ser desarrolladas a través de siete módulos. Es importante tener en cuenta que las fases 1, 2 y 4, se realizarán a través de conferencias por parte de expertos, talleres y la aplicación de un instrumento de evaluación, para finalmente realizar la socialización de los resultados de la investigación. Estas fases serán abordadas teniendo en cuenta los momentos que facilitan el aprendizaje: motivación, comprensión, sistematización, transferencia, retroalimentación y evaluación.

La fase 3, correspondiente a la consolidación del Ethos Docente, se desarrollará mediante la aplicación de siete talleres específicos que permitan fortalecer y mantener las virtudes profesionales y las cualidades éticas de los docentes a partir de los

hallazgos previos de la investigación, basados en el modelo GROW propuesto por John Whitmore (2003) y el modelo OSAR propuesto por (Echeverría, 2013a).

Para finalizar, se presentan las conclusiones de la investigación, junto con las recomendaciones a partir de los hallazgos; estas abren un camino hacia la resignificación de la educación mediante una acción recíproca de ayuda al perfeccionamiento humano. Esto se lograría mediante la potencialización efectiva del Ethos Docente, es decir, de un conjunto de virtudes profesionales y de cualidades éticas propias de la profesión docente.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Antecedentes

Las investigadoras iniciaron el presente trabajo siguiendo los ejes conceptuales del programa de Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana; en particular, el de la orientación hacia la humanización de la educación y las organizaciones, al cual los directivos de establecimientos educativos podrían contribuir. Dentro del programa académico de Maestría, el área de profundización en Liderazgo y Coaching busca también fomentar una educación más humana en las instituciones educativas ofreciendo a los líderes educativos herramientas y competencias para desarrollar sus habilidades relacionales. El objetivo último de este enfoque humanista es elevar el nivel de aprendizaje y desempeño de las personas y de las comunidades que ellas lideran.

En concordancia con esos lineamientos, el propósito de intervención de este trabajo es potencializar el Ethos Docente a través de estrategias de Coaching Ontológico para

mitigar las condiciones negativas que padecen los maestros —ya mencionadas en la INTRODUCCIÓN— y que se reflejan en su desempeño laboral.

De la misma manera, es importante resaltar que, aunque uno de los colegios objeto de la investigación pertenece al sistema de educación privada y el otro al de educación pública, y pese a las marcadas diferencias en su realidad económica, cultural y social, los docentes presentan manifestaciones negativas muy similares en ambos. La investigación busca evidenciar las dinámicas cotidianas de los docentes, y resaltar la importancia del papel del docente como principal actor para alcanzar la calidad en la educación (Prieto, 2008).

Con respecto a las posibles causas de malestar psicológico, emocional y físico de los docentes, Esteve (2005) analiza la situación desde la perspectiva de los roles inadecuados en la identidad profesional. Uno de los problemas que se identifica en su análisis es el de la idealización del ‘buen profesor’: los docentes tienen conceptos sobre el deber ser del maestro, pero no tienen ideas prácticas sobre cómo lograrlo. De otro lado, para el docente existe una disociación entre el rol académico correspondiente a su área específica de conocimiento —lo que él sabe— y la función docente de enseñar a personas que no son especialistas —lo que debe hacer, y que a veces no sabe cómo hacer—. Como mecanismo de defensa para evitar confrontar esas problemáticas, los maestros tienden a desligarse emocionalmente de su trabajo, y cuando eso ya no funciona, manifiestan el síndrome de *burnout*, el desgaste o malestar docente (Esteve, 2005).

En Colombia, los medios de comunicación han divulgado artículos relacionados con el estrés de los docentes y la afectación de su labor como consecuencia del mismo. Carlos Hernández (2015) menciona que la Asociación Distrital de Educadores (ADE), organización que agrupa en Bogotá a los profesores sindicalizados, dio a conocer un balance de las condiciones de salud del magisterio en esta capital entre julio y diciembre de 2014, informando que: “hubo 5.096 consultas para medicina laboral y las principales causas fueron: trastorno mixto ansiedad/depresión, estrés laboral, disfonía

y problemas músculo-esqueléticos” (Hernández C. , 2015, pág. 1). Entre otras investigaciones colombianas sobre este tema se cuentan las de Correa, Muñoz y Chaparro (Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia, 2010) y la de Padilla et al. (Prevalencia y características del síndrome de agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia), 2009).

Díazgranados, González y Jaramillo consideran al mencionado ‘malestar docente’ como los efectos permanentes de carácter negativo que afectan la personalidad del profesor, a consecuencia de las condiciones psicológicas y sociales en las que se ejerce esta profesión. Esto incluye, de una parte, manifestaciones mentales como sentimientos de vacío, agotamiento, baja autoestima y pobre realización personal, y de otra, manifestaciones de tipo conductual reflejadas en bajo rendimiento personal y conflictos interpersonales en el trabajo y en la familia. Adicionalmente se presentan algunas manifestaciones físicas que alteran la salud, como trastornos del sueño, dolores de cabeza, dolores musculares, problemas gástricos, comer en exceso y afecciones del colón (Díazgranados, González, & Jaramillo, 2006).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, es necesario identificar cómo está configurado el Ethos Docente en los educadores de las instituciones objeto de estudio. Según Altarejos (1998), el Ethos es el modo de ser que les permite desempeñar la profesión docente con un perfil determinado. Está constituido por unas virtudes y unas cualidades éticas específicas, las cuales caracterizan y orientan su quehacer pedagógico. Para el autor, el educador que deja huella en sus educandos se conforma no sólo desde su saber técnico sino desde su saber ético. La premisa base del presente análisis es que un Ethos Docente adecuado puede prevenir la incidencia del ‘malestar docente’.

Este trabajo de investigación se centra en la necesidad de brindar a los docentes de las dos instituciones educativas anteriormente mencionadas —y de todas aquellas instituciones interesadas—, una propuesta de Coaching Ontológico para potenciar el

Ethos Docente (Altarejos F. , 1998). Se eligió esta herramienta para la configuración del Ethos, pues justamente se origina en el ámbito de la ética y acepta como premisa básica el poder de transformación propia que poseen los seres humanos. De esta manera, se considera el Coaching Ontológico como una práctica basada en la comprensión de que los seres humanos son seres lingüísticos (Echeverría & Olalla, 1992), la cual reconoce el importante papel que juegan las conversaciones en la vida humana, ya que es a través de ellas como se crean relaciones significativas. Usando estas ideas, el proceso de Coaching Ontológico permitiría a los docentes en riesgo transformar su propia realidad a partir de conversaciones con un *coach* o mentor idóneo.

1.2. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los elementos de Coaching Ontológico que se asocian a la potencialización del Ethos Docente?

1.3. Objetivos

1.3.1. Objetivo general.

Formular una propuesta que permita potenciar el Ethos Docente a través del Coaching Ontológico.

1.3.2. Objetivos específicos.

- Fundamentar teóricamente el concepto de Ethos Docente que tienen los participantes, teniendo en cuenta las virtudes profesionales y las cualidades éticas, planteadas por Francisco Altarejos.
- Identificar las virtudes profesionales y las cualidades éticas que caracterizan el Ethos Docente de las dos instituciones educativas en estudio.
- Determinar las estrategias de Coaching Ontológico que potencializan el Ethos del Docente.

1.4. Justificación

La educación es la base de la sociedad y el pilar fundamental del progreso de cualquier nación (UNESCO, 2005); sin embargo, cualquier cambio o transformación que se quiera implementar para mejorar la educación debe enfocarse en los docentes (Torres, 2000). Los docentes son actores principales del sistema educativo; son los primeros llamados a darle sentido a su profesión y a reconocer su valor, el cual surge cuando la labor es asumida con amor, vocación y compromiso (Savater, 2001).

Esta labor también requiere de un amplio apoyo de las instituciones educativas, del Estado y la sociedad civil. Al respecto la Ley General de Educación (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 1994), abre posibilidades para recuperar el estatus social del docente y dignificar su ejercicio profesional y su función ante la sociedad. Desde esta perspectiva es importante reiterar que las investigadoras han constatado problemas de desempeño laboral en los docentes de los colegios Gimnasio del Norte (privado) y Fabio Lozano Simonelli, I.E.D. Los profesores reflejan desmotivación frente a su labor y son víctimas de stress, lo cual se evidencia en incapacidades médicas e incumplimiento de algunas de sus responsabilidades laborales. La situación resulta

común a otros países del ámbito hispanoamericano (Esteve, 2005), lo cual motivó a las investigadoras a emprender este proyecto.

Ante esta situación, las investigadoras plantean como intervención en cada uno de los colegios mencionados una propuesta de Coaching Ontológico para contrarrestar las debilidades y mantener las fortalezas encontradas en el cuerpo docente, garantizando así la conformación de un equipo de maestros que se sientan satisfechos y felices con su profesión, que se mantengan en constante crecimiento para mejorarse a sí mismos y sean modelo de vida para sus estudiantes.

La intervención se abordará desde el Coaching Ontológico como enfoque útil para implementar los planteamientos de Altarejos (1998) en cuanto a la configuración del Ethos Docente, partiendo de la premisa de la efectividad del proceso para solventar situaciones personales como las mencionadas. Como base teórica, la intervención asumen los postulados de Echeverría relativos a la posibilidad de cambio en los seres humanos (Echeverría, 2015). Estos se expondrán en el apartado 2.2.4.3. Postulados básicos de la Ontología del Lenguaje. que se basan en el ámbito de la ética para la convivencia: se debe entender a los seres humanos como seres lingüísticos; se debe interpretar al lenguaje no solo desde su papel pasivo y descriptivo sino a partir de su capacidad para la creación de realidades, como modelador del futuro y de la identidad de cada ser humano, así como de los otros y del mundo; y finalmente, entender que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje.

De igual forma es importante evidenciar el papel de las instituciones educativas oficiales y privadas en la resignificación de la labor docente, entendiendo, ante todo, que los maestros son seres humanos con necesidades de autorealización y reconocimiento, y que en su rol cotidiano manifiestan agotamiento y malestar (Diazgranados, González, & Jaramillo, 2006). Esto da sentido tanto al presente trabajo de investigación como a su respectiva dimensión de intervención, la cual busca potenciar el Ethos Docente a través del Coaching Ontológico. La intención es utilizar esta herramienta para que el docente pueda descubrir su identidad personal y

profesional para empoderarse, mantener su liderazgo, motivar el ejercicio comprometido y responsable de su profesión e incidir en la construcción de un mundo mejor.

El marco de referencia de intervención y análisis incluye las virtudes profesionales y cualidades éticas de Altarejos (1998) como base del desarrollo docente. La finalidad de este desarrollo personal estriba en su perfeccionamiento en el rol de agente de transformación de realidades dentro del contexto educativo en el que se desenvuelve. De esta manera se brindará a los docentes de primaria de los colegios Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli una oportunidad para configurar su carácter ético y posibilitar el reconocimiento de su esencia como maestros, haciendo de la escuela un espacio de crecimiento personal y social.

2. MARCO REFERENCIAL

La educación en las últimas décadas ha cambiado su sentido, presentando un desplazamiento gradual pero persistente desde el enfoque técnico hacia una perspectiva ética (Altarejos F. , 1998). El planteamiento más visible de este cambio se encuentra en el documento de la UNESCO *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996), en el cual se expone que la función esencial del proceso educativo se basa en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser. Bajo esta mirada integradora y comprensiva del aprendizaje, y por tanto de aquello que constituye una educación de calidad, las investigadoras privilegiaron el ‘Aprender a Ser’. Según los planteamientos de Altarejos, de esta forma se contribuye para que florezca la propia personalidad y se logre obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal.

En concordancia con este punto de vista, *La Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo* —más conocida como la “Misión de Sabios”— impulsada en Colombia por Colciencias, enmarca lo educativo en “un desarrollo humano, integral, equitativo

y sostenible” y considera que la educación “será de calidad si promueve la autoestima, la dignidad humana, el respeto a la vida y el acceso equitativo a la formación, la creatividad y el racionalismo científico, y la apertura a nuevas conceptualizaciones” (Presidencia de la República, Colciencias, 1996, pág. 35). La meta del sistema educativo colombiano debe ser entonces la dignidad humana, la solidaridad colectiva y el óptimo desarrollo del saber que supere la enseñanza fragmentada, acrítica, desactualizada e inadecuada.

De acuerdo con Sandoval, Rodríguez y Ecima, la calidad educativa en las últimas décadas se ha entendido y desarrollado desde paradigmas donde predomina la eficiencia, que privilegia los recursos, el principio del resultado y la implementación de sistemas de gestión que impactan la dimensión organizativa administrativa pero no la dimensión pedagógica y la acción formativa del estudiante (Sandoval, Rodríguez, & Ecima, 2010, pág. 2592). Por lo anterior, Sandoval et al. plantean una nueva forma de gestionar la calidad de la educación, fundamentada en el enfoque antropológico y que centre su mirada en el educador y en el hecho educativo. Dicha concepción de calidad se sustenta en la comprensión de la educación como ayuda al crecimiento esencial y personal en el Ethos Docente, y en el principio de la solidaridad como dimensión antropológica. De este modo, la educación se convierte en un compromiso de todos y en un bien compartido.

Los autores presentan esta nueva mirada sobre la calidad de la educación a partir del compromiso de la comunidad educativa para el logro de su finalidad intrínseca: el crecimiento personal y esencial del educando. El sujeto de la acción educativa se convierte en un ser humano libre y capaz de coexistir, una persona virtuosa capaz de actuar de manera consistente con su origen. Esa persona formada lograría crecer, mejorar, perfeccionarse, desarrollarse integralmente, y ser un líder con competencia técnica y ética para crear un nuevo orden social con progreso auténticamente humano (Sandoval, Rodríguez, & Ecima, 2010, pág. 2593).

Para entender esta nueva concepción de la calidad en la educación es importante mencionar a Polo (2006), citado en Sandoval et al. (2010), quien afirma que educar es “ayudar a crecer”. Desde la perspectiva de Altarejos, esto implica que la esencia del quehacer educativo radica en la noción de *ayuda*; es en la relación de ayuda entre educador y educando —la cual se establece como cooperación, apoyo o asistencia— que el educando procura algo para sí con la ayuda de otro que es un experto en apoyar tal logro (Sandoval, Rodríguez, & Ecima, 2010, pág. 2592). De aquí que los educadores sean los llamados a buscar la verdad de su proyecto personal para ayudar a otros a descubrir la identidad, a aceptarla y a vivir en coherencia, que es el reto de la educación entendida como crecimiento personal.

Dicho de otro modo, para lograr la formación no solo de buenos educadores sino educadores buenos, se requiere unir el fundamento de la competencia técnica (competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación) con las virtudes profesionales básicas (fortaleza, templanza) y superiores (justicia, prudencia) que son el fundamento de la competencia ética (Sandoval, Rodríguez, & Ecima, 2010, pág. 2591).

Es bajo el marco de los planteamientos presentados que se estructura el objetivo central del presente trabajo de investigación: potenciar el Ethos Docente en dos instituciones educativas, una oficial y otra privada del Distrito Capital, usando el Coaching Ontológico como herramienta de cambio que permita a los docentes descubrir su identidad personal y la esencia de su profesión, para contribuir a su crecimiento personal y profesional.

2.1. Estado del Arte

Como base para comprender el marco de referencia del tema en cuestión, se realizó un rastreo de los trabajos de grado relacionados con el Ethos Docente y Coaching existentes en bases de datos y repositorios de universidades nacionales e internacionales y presentados por estudiantes de programas de especialización,

maestría o doctorado, entre los años 2012 y 2016. Los resultados se presentan a continuación.

2.1.1. Ethos Docente

El Ethos Docente: medio para mejorar la calidad educativa, proyecto de grado realizado por Barreto (2016). En esta tesis se aborda el fortalecimiento y configuración del Ethos de los docentes de la Institución Educativa Municipal Técnico Industrial de Zipaquirá. El diagnóstico evidenció que la formación en valores para el crecimiento humano se maneja entregando conceptos teóricos, desde la cátedra de ética; se da escasa trascendencia a los aprendizajes que se logran desde los valores y cualidades vivenciadas por los maestros y por esta razón, en esta investigación se diseña un plan de acción para hacer del Ethos Docente un componente fundamental, que conlleve a los maestros de esta institución a mejorar sus actitudes y por ende sus prácticas pedagógicas, como aporte para lograr una educación de calidad.

Recuperación de la institucionalidad desde la configuración del Ethos Docente, proyecto de grado elaborado por Monsalve (2016). Este trabajo de grado tiene como propósito principal la configuración del Ethos Docente en el colegio San Carlos IED, para lograr una educación de calidad y recuperar la institucionalidad, desde la caracterización del perfil docente y a partir de nueve categorías: fortaleza, templanza, justicia, prudencia, responsabilidad, compromiso, iniciativa, competencia y dedicación, que corresponden a las virtudes y cualidades éticas propuestas por Francisco Altarejos en la configuración del *ethos* del docente.

Ethos Docente en el colegio Lacordaire, trabajo de investigación desarrollado por Vargas (2015). Esta tesis está orientada a crear una caracterización del *ethos* del docente del colegio Lacordaire, a partir de los siguientes elementos: competencia, iniciativa, responsabilidad, dedicación y compromiso, con el fin de identificar cuáles de estos componentes se evidencian en los docentes de la institución y cuáles requieren de un proceso de sensibilización, fortalecimiento y formación.

Caracterización del Ethos Docente en tres instituciones educativas del Distrito Capital, tesis de grado elaborada por Mazabel, Jiménez y López (2015). Este trabajo de investigación busca la caracterización del Ethos Docente a través de las virtudes, cualidades éticas y las motivaciones existentes de los maestros, relacionándolas con los postulados de Pérez López y siguiendo la perspectiva de Altarejos. Esta propuesta se implementó en los Colegios Ciudad de Montreal IED ubicado en la Localidad de Ciudad Bolívar, Ramón de Zubiría IED de la Localidad de Suba y el Colegio Saludcoop Sur IED de la localidad de Kennedy.

La dirección de grupo y la asesoría personal para la formación de hábitos y virtudes: Una propuesta desde la antropología trascendental y la teoría relacional, trabajo de grado elaborado por Méndez (2015). Esta tesis es desarrollada en el colegio La Palestina, institución educativa de carácter oficial. En ella se esboza un conjunto de principios fundamentales para orientar la asesoría personal de los directores de grupo a sus estudiantes, teniendo como punto de referencia la antropología trascendental de Leonardo Polo y los conceptos de cambio social y relación social, con sus dimensiones constitutivas más importantes, de la teoría relacional de Pierpaolo Donati.

El Ethos Docente: una alternativa para alcanzar una educación de calidad en las instituciones educativas; Villar, Calixto y Cajamarca (2015).; trabajo de investigación orientado a formular una propuesta formativa que contribuya a consolidar el *Ethos Docente* en las instituciones educativas colegio Técnico Benjamín Herrera I.E.D., colegio Alfonso Reyes Echandía I.E.D. y Jardín Infantil Stanford; como elemento fundamental para lograr una educación de calidad, tomando como referente las 4 virtudes humanas – fortaleza, templanza, justicia y prudencia y las 5 cualidades éticas del profesional docente – competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación – propuestas por Francisco Altarejos.

El ethos del docente como factor de mejoramiento institucional: El caso del colegio Eduardo Santos, trabajo de investigación desarrollado por Henao (2015). Esta investigación da a conocer la mirada del docente desde la forma de vivir su profesión,

caracterizando el Ethos Docente con el que ha encontrado armonía, para llegar ser un modelo de virtudes para sus estudiantes y lograr fortalecer con ellos los valores institucionales en ambientes de aprendizaje, que faciliten su proceso de adaptación al entorno escolar y a los contextos que deben enfrentar.

2.1.2 Coaching

Para determinar el estado del arte en la categoría de Coaching relacionado con la educación se realizó una búsqueda en el repositorio institucional de la Universidad de La Sabana, INTELLECTUM (intellectum.unisabana.edu.co). El resultado fue el siguiente:

Implementación de una estrategia de coaching educativo para el mejoramiento de competencias de liderazgo en docentes y directivos del colegio La Paz Ced, trabajo de grado de Báez (2015), como parte de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana.

Búsquedas ulteriores generaron referencias bibliográficas sin acceso a los documentos, las cuales se presentan a continuación:

Adams, S. (2013). *Coaching to support the professional development of early childhood teachers: A summary of recommendations based upon a survey study to identify factors that affect success or challenges as a coach*. Submitted to the Colorado Department of Education, Office of Early Learning and School Readiness.

Pollara, J. (2012). *Coaching entre compañeros: Maestros como líderes, Maestros como aprendices*, College of Saint Elizabeth.

Pantilio, P. (2014). *El efecto del coaching educacional sobre la eficacia docente y el rendimiento estudiantil*, University of Northwest Nazarene

Barahona, J. (2013). *Coaching Educacional: una estrategia para el desarrollo profesional docente en centros escolares*, Universidad Católica de Chile.

Botello, C. (2015). *Proceso de coaching en la gerencia pyme*.

González, M. (2015). *Coaching gerencial como herramienta para aumentar las ventas en la empresa Wurth*.

Bautista, N. et al. (2012). *El Coaching como generador de habilidades de liderazgo para personas con cargos en niveles ejecutivos*.

La conclusión que se obtiene a partir de los resultados de búsqueda presentados es de siete estudios referentes al Ethos Docente, y ocho sobre Liderazgo y Coaching —de los cuales cinco corresponden a Coaching Educativo y tres a Coaching para organizaciones empresariales—. No se encontraron estudios referentes al Coaching Ontológico como estrategia para potenciar el Ethos Docente, por lo cual cobra sentido este trabajo de investigación, para contribuir al descubrimiento de la identidad personal y profesional, elementos fundamentales que permitan a los docentes ser mejores personas, enamorarse de su profesión y estar convencidos de su trascendencia en la formación de sus estudiantes.

2.2. Marco Teórico

El fundamento teórico que da soporte a este trabajo de investigación se basa en los planteamientos de Altarejos (1998) en lo relacionado con la configuración del Ethos Docente a través del desarrollo de las virtudes fundamentales: básicas y superiores, y las cualidades éticas. De la misma manera en lo referente a la estrategia de Coaching Ontológico como herramienta para potenciar el Ethos Docente se tienen en cuenta los planteamientos de Echeverría Rafael.

2.2.1. Ethos Docente.

La deontología o ética profesional es la ciencia que estudia las responsabilidades y obligaciones éticas en la práctica de cualquier profesión. Al respecto, Altarejos plantea que “la deontología docente significa, el estudio del carácter o modo de ser del profesional de la docencia (...) el estudio de los derechos y deberes que la práctica docente conlleva” (1998, pág. 94). Para Esquivias, esta consiste en “el conocimiento práctico del ethos de la profesión” (2014, pág. 99), es decir del *carácter* de la profesión, el cual se conforma a través de las prácticas profesionales que el sujeto realiza según el perfil de su responsabilidad, apoyado de los medios o recursos de los que dispone para obtener un buen desempeño en su ejercicio.

Como ya se ha mencionado, la caracterización del Ethos Docente en las instituciones objeto de estudio se basa en la antropología trascendental de Altarejos (1998), la cual menciona virtudes y cualidades éticas específicas que configuran y orientar el quehacer pedagógico desde el interior de quien ejerce la profesión.

Francisco Altarejos afirma que, el *ethos* o carácter es “el modo de ser personal autoadquirido en el ejercicio cotidiano de la propia libertad (...), es la especificación del modo de ser de una persona (...), además, que, el *ethos* es una cualidad que se refiere a la conducta por lo cual es entendido como una disposición a la acción que se va perfeccionando mediante la repetición de actos (hábitos operativos buenos) que se convierten en virtudes” (1998, pág. 98).

La formación del ethos, impide que la persona ande sin rumbo, sin norte, sin un fin en su existencia:

La palabra griega *ethos* –con “psilon”- significa exactamente lo mismo que la voz latina *mos*, *moris*, de donde procede la nuestra, “moral”: en ambos casos, costumbre, hábito, uso, modo estable de obrar. Pero en griego también existe la palabra *ethos* escrita en “eta”, y significa casa, habitación, guarida o patria,

de la misma forma que del tema genitivo de mos (moris) procede nuestra voz “morada”. (Barrio, 2013, pág. 45)

Los hábitos se consolidan a través de prácticas repetitivas y prolongadas de pautas de conducta intelectual y moral que dan estabilidad a comportamiento. Los hábitos no son innatos y se adquieren por la repetición de actos, se desempeñan de una forma variable y variada; cuando son buenos se denominan virtudes y vicios cuando son malos. Los actos virtuosos al afianzar una buena costumbre, hacen que el comportamiento fluya con espontaneidad, de ahí que Aristóteles designe las virtudes con el nombre de segundas naturalezas. Naturalezas porque son manaderos de los que surgen o nacen ciertas conductas, operaciones o pasiones; y segundas, porque presuponen la existencia de la naturaleza primaria o primogenia –naturaleza esencial o innata-. Las segundas naturalezas –los hábitos morales, las costumbres- habilitan, cualifican y matizan la propia naturaleza esencial, desarrollándola operativamente (Barrio, 2013, págs. 39,44)

La formación de hábitos permite entonces que la persona logre su propio crecimiento, ya que éstos la perfeccionan en su entender y en su querer y le ayudan a pensar y actuar bien (Barrio, 2013, pág. 38). Es así como el educador, a través de los hábitos, desarrolla en la tarea educativa una serie de conductas que le dan estabilidad y firmeza a su comportamiento, que le hacen capaz de desempeñar sus tareas con más facilidad, al sentir las como propias y que lo dotan de unas características particulares para ayudar a vez a que sus educandos crezcan como personas.

Para Aristóteles, el Ethos Docente es un predicamento del género cualidad que se refiere a la conducta. En este sentido, tiene dos vertientes discernibles, pero no separables: la inclinación natural a la acción y la disposición a la acción (Esquivias, 2014, pág. 214). Altarejos lo explica de la siguiente manera: el ethos opera como inclinación natural o disposición dada para la acción o consecución de algo determinado, es decir, como *hábito natural*; y también, el ethos opera como disposición a la acción otorgada por una disposición no dada ni congénita, sino adquirida por el

individuo mediante la repetición de actos que le permiten ir perfeccionando una acción determinada, es decir *hábitos operativos* considerados por la persona en pleno uso de su libertad (Altarejos F. , 1998, págs. 96-98)

Tanto el hábito como la virtud expresan una misma realidad, tienen la misma referencia real, pero distinto significado conceptual: *hábito* expresa la posesión de una facultad, fruto de la reiteración de actos de la misma, considerando la acción presente; *virtud*, en cambio, expresa la posesión respecto de la potencialidad que añade a la acción para el futuro. En este sentido, “virtud” es el nombre que indica la culminación en la acción, más completo que el de “hábito”; “la virtud significa algo adquirido hasta el punto de que se convierta en hábito, algo querido por la voluntad y que acaba siendo asimismo objeto del deseo” (Altarejos F. , 1998, pág. 102).

Esquivias reitera esta misma concepción: la virtud culmina la acción de un hábito previamente adquirido, y por tanto, es un concepto más completo que el del hábito. De esta manera los valores éticos aterrizan en virtudes morales concretas que hacen posible que el docente se perfeccione en lo más profundo de su ser y mejore su capacidad de autogobernarse en pleno uso de su libertad (Esquivias, 2014). La palabra virtud proviene del latín *virtus*, emparentado etimológicamente con *vir* “varón” en el sentido varonil, es decir, entero y firme, y con “vis”, fuerza, potencia, energía (Altarejos F. , 1998, pág. 102); conseguir la virtud exige que la persona sepa lo que quiere y aspire a ello eficazmente empleando el esfuerzo moral o la fuerza de voluntad (Barrio, 2013, pág. 44).

El Ethos Docente se configura a partir del enfoque antropológico que focaliza la mirada en el educador y el hecho educativo, tiene como punto de partida y como finalidad a la persona, está centrado en la acción humana, incorpora criterios para la satisfacción de necesidades reales en el orden de la perfección del ser humano, armoniza el fin propio de la organización y el de la persona, considera la responsabilidad personal de toda decisión libre, favorece la unidad del ser humano, considera los valores que contribuyen al desarrollo personal, la felicidad es alcanzada

en la acción, en el obrar bien y permite que el educador tenga como objetivo prioritario su perfeccionamiento al entender que no puede educar, enseñar y ayudar al crecimiento de otros si desconoce cómo se perfecciona él mismo (Sandoval, 2008, págs. 205, 206).

En este enfoque el concepto de educación es entendido como ayuda al crecimiento esencial y personal del educando para que niños, niñas, jóvenes y ciudadanos asuman la vida como seres libres capaces de coexistir y como personas virtuosas con actuaciones consistentes, su naturaleza y finalidad está dada por su objeto que es educar y reconoce la ética como fundamento de la concepción antropológica, basada en la elección de acciones que contribuyan al desarrollo armónico y equilibrado del ser humano, reconocido como persona (Sandoval, 2008, págs. 206, 207).

Al considerar el carácter asistencial de la actividad de la enseñanza y teniendo en cuenta que la esencia del quehacer educativo y su debida profesionalidad está en la noción de ayuda, Altarejos plantea que el educador debe ejercitar las cualidades éticas (competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación) fundamento de la competencia técnica y unas virtudes profesionales, básicas: fortaleza y templanza y superiores: justicia y prudencia, fundamento de la competencia ética, a partir de las cuales surge el comportamiento ético de los educadores y representan las condiciones fundamentales para la enseñanza (1998).

2.2.1.1. Virtudes profesionales del Ethos Docente.

Al considerar que los hábitos profesionales no son exclusivos de una profesión, ni son únicos en cada profesión, el *ethos* profesional se realiza desde un *ethos* personal definido por un estilo personal dentro del *ethos* profesional, Altarejos propone unas virtudes profesionales llamadas básicas, que son el soporte elemental de la acción docente, sustentan la enseñanza y obran de modo dispositivo en relación con las condiciones para la enseñanza: altruismo, constancia y paciencia por parte de la fortaleza, y autoestima, afán de aprender y tolerancia por parte de la templanza. Un segundo grupo son las virtudes profesionales superiores, que hacen referencia

directamente a la realización de la enseñanza y son pertinentes al mismo acto de enseñar: equidad, veracidad, y rectitud por parte de la justicia y solercia y docilidad por parte de la prudencia (Altarejos F. , 2003, págs. 103-109). Estas virtudes son organizadas por el autor como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 1. Virtudes profesionales.

VIRTUDES BÁSICAS		VIRTUDES SUPERIORES	
TEMPLANZA	FORTALEZA	JUSTICIA	PRUDENCIA
Autoestima	Altruismo	Equidad	Perspicacia
<i>Humildad</i>	<i>Magnanimidad</i>		
Tolerancia	Constancia	Veracidad	Atención
<i>Mansedumbre</i>	<i>Longanimidad</i>		
Afán de aprender	Paciencia	Rectitud	Estudiosidad

Fuente: tomado de Altarejos, Ibañez, Jordán y Jover (2003).

Altarejos hace referencia a la virtud de la templanza como la virtud del justo medio tanto en las relaciones interpersonales, como en las acciones. Significa tener temple o tener equilibrio psicofísico y armonía interior sólida. Esta a su vez se relaciona con tres virtudes que conforman las virtudes de la moderación y constituyen el trabajo humano, la praxis (hacer cosas) y poiésis (obrar). Son estas: humildad (que el hombre se tenga por lo que realmente es), asociada a la autoestima (estimarse de manera justa y moderada como efectivamente se es), esta es concretada en la humildad, afán de aprender (estudiosidad, afán de adquirir conocimiento) y tolerancia o mansedumbre (moderación de la agresividad o ira). Estas virtudes permiten potenciar en el docente no sólo su conocimiento o su saber técnico, sino su actitud, su obrar, es decir su saber ético. (pág. 106).

En cuanto a la virtud de la fortaleza, se expresa adecuada y esencialmente como resistencia; conlleva una enérgica actividad interna, un valiente acto de perseverancia

en la adhesión al bien. Relaciona tres virtudes que le corresponden al Ethos Docente respecto a la resistencia: la magnanimidad (altruismo y abnegación), la longanimidad (constancia) y la paciencia (persistencia en el empeño a pesar del desánimo interior y de las adversidades que pueden suscitarse en el exterior). Esta virtud tiene como uno de sus actos el acometer las dificultades o tareas que implica un grado tal de tenacidad en el docente, a la hora de enfrentar de manera noble y tesonera su tarea.

Las virtudes de la justicia y la prudencia corresponden al propio acto de la enseñanza. La justicia, entendida como el obrar en rectitud y en busca de la verdad, lleva a la persona a dar a cada cual lo que merece, sin negarle aquello a lo que tiene derecho. Se configura a partir de las virtudes de la equidad, la veracidad y la rectitud. La equidad es la misma justicia. La veracidad, aplicada según la condición personal de los estudiantes, ineludible para la enseñanza formativa y entendida como la sinceridad con respecto a la verdad conocida y no solo a la intención de decirla. Y la rectitud, como la razón práctica y personal de la justicia que implica un actuar recto siempre y la rectificación de los propios errores (pág. 111).

Por su parte, la prudencia es la virtud esencial en el Ethos Docente, hace referencia al actuar ético, al obrar con los mejores medios posibles. Es la regla general y la perfección de las virtudes morales, pues las modifica y conforma. Incluye las virtudes de la solercia o perspicacia (capacidad de improvisación) y docilidad (habilidad de aprender) que le permiten al docente escuchar atentamente las opiniones ajenas, no para discutir las sino buscando la integridad (pág. 114).

2.2.1.2. Cualidades éticas de la profesión docente.

Altarejos plantea que el Ethos Docente como un modo de vida también está conformado por cinco cualidades éticas que permiten identificar un genuino ejercicio profesional, teniendo presente la noción de ayuda que acompaña a ese quehacer para reforzar al estudiante en su propia acción. La ayuda así entendida es consistente con la

finalidad de la educación: el obrar feliz (Sandoval, 2008, pág. 242). Estas cualidades definen la índole de cualquier tarea de ayuda, pero con un sentido propio, constante en el tiempo y perfectivo o de mejora en el quehacer (pág. 242) y representan las notas características de las profesiones asistenciales: competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad (pág. 44). Las cualidades éticas son el fundamento de la competencia técnica (conocimientos técnicos), que le permite al educador ser un profesional eficaz y eficiente (Sandoval, Rodríguez, & Ecima, 2010, pág. 2591). Son organizadas por el autor como se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Cualidades éticas.

CUALIDADES ÉTICAS
COMPETENCIA
COMPROMISO
INICIATIVA
DEDICACIÓN
RESPONSABILIDAD

Fuente: Altarejos, Ibañez-Martín, Jordán, & Jover (2003)

La primera cualidad es la competencia que hace referencia a la “habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios de un trabajo. Consiste en saber obrar y hacer para afrontar los problemas prácticos en su complejidad” (pág. 44). Un docente competente es aquel que maneja con cierta profundidad su disciplina, desde su profesión asiste, ayuda a quien lo necesita enseñándole a buscar, encontrar y alcanzar la verdad y se hace cargo del interés y beneficio del otro (Sandoval, 2008, pág. 242). Esta cualidad le permite al docente afrontar y dar solución a las dificultades que se presentan en el aula, dando mayor importancia a la persona y orientándolo más allá de su saber técnico.

En cuanto al compromiso, como lo propone Altarejos, sólo puede entenderse como un acto enteramente personal, donde cada quien se implica en aquello que realiza,

dotando a la acción de una dimensión que va mucho más allá de lo estrictamente estipulado. Esta cualidad ilumina e impulsa las demás caracterizaciones (Sandoval, 2008, pág. 243). El compromiso profesional es posible sólo cuando las capacidades y el compromiso personal del docente son puestos al servicio de sus estudiantes para orientarlos y beneficiarlos en el logro de sus metas. De esta manera resalta el carácter asistencial de su profesión.

Para Sandoval, la iniciativa es una cualidad necesaria en todos los ámbitos; para adelantarse a las acciones del ayudado, genera una visión de innovación que le permite al docente ir más allá en su quehacer, no es una condición del trabajo, sino una exigencia para quien trabaja. Lo anterior implica para el docente ser proactivo y creativo a la hora de tomar decisiones en relación con la labor educativa (Sandoval, 2008, pág. 244). De esta manera el docente como profesional de la educación se sitúa en una perspectiva innovadora, lo cual constituye una exigencia. Así entendida, la profesión, más que una obligación, es una vocación.

Al referirse a la dedicación, el mencionado autor lo hace en sentido de ofrecimiento, entrega o asignación. Es algo que más que ocuparse de algo, implica tener permanentemente plena disponibilidad para las necesidades que eventualmente puedan surgir, no es cuestión de simplemente ofrecer un servicio, sino de estar disponible para ayudar, reforzar en todo momento la acción del otro o de los otros. Se requiere en la profesión docente tiempo abierto, libre para la concentración de procesos, objetivos y sobre todo, en las personas. De esta manera la profesión docente es considerada desde la perspectiva de la vocación y del servicio, en la que el docente dedicado procura la superación personal de sus estudiantes (Sandoval, 2008, pág. 244 y 245).

Pasando al tema de la responsabilidad como cualidad ética del docente, Altarejos afirma que supone una obligación, pero no impuesta por instancias abstractas o códigos generales de conducta, sino acogida por el sujeto, que quiere hacerse cargo de las consecuencias de su acción y del mejoramiento de la misma, para que las

consecuencias aumenten su beneficio, para sí mismo y para los demás (Altarejos F. , 1998, págs. 45-46).

Para Sandoval, la responsabilidad es una cualidad moral en sí misma, indispensable en la toma de decisiones que comprometen al docente personalmente con las consecuencias para sí mismo y para otros; es el fundamento y la razón de ser de la profesionalidad, particularmente de las profesiones asistenciales, (Sandoval, 2008, pág. 246)

En conclusión, la calidad de la educación es una responsabilidad de todos los agentes que intervienen en ella. Una opción es enfocarse en la configuración del Ethos Docente, cultivando en el educador las cualidades propias de su profesión y las necesarias para su fortalecimiento y perfeccionamiento como persona: competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación; dignificación de su tarea, reconocimiento de su profesión, atención a los procesos de aprendizaje y aportación creativa de alternativas sobre las mejores formas y modos de “educar”. El fin último es lograr ciudadanos cultos, éticos y competentes que contribuyan a la reconfiguración de la sociedad (Sandoval, 2008, pág. 251).

2.2.2. Ejes transversales: conversaciones y metacognición

Las conversaciones y la metacognición representan las categorías emergentes de esta investigación: los docentes las mencionan frecuentemente en las respuestas al cuestionario de pregunta abierta que se les aplicó (Ver ANEXO B). Esto las convierte en transversales a la mayoría de las categorías y subcategorías teóricas del Ethos Docente.

La categoría de conversaciones está presente en todas las virtudes profesionales (templanza, fortaleza, justicia y prudencia) y en todas las cualidades éticas (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad). De la misma manera, la metacognición hace presencia en tres de las cuatro virtudes profesionales

(templanza, fortaleza y justicia) y en todas las cualidades éticas (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad).

2.2.2.1. El poder de las conversaciones.

Como lo expone Echeverría, las conversaciones “se dan cuando el hablar y el escuchar están interactuando juntos” (...), “son la danza que se da entre el hablar y el escuchar” (...), “son componentes efectivos de las interacciones lingüísticas (unidades básicas del lenguaje), por lo cual cada vez que las personas se ocupan del lenguaje están tratando directa e indirectamente con conversaciones” (Echeverría, 2015, pág. 130).

Por otra parte, en *Conversación con Echeverría* se plantea que son tres los ejes conversacionales más importantes que constituyen a las personas: la conversación con los demás, (la más reconocida, la que más consume y desgasta), la conversación con uno mismo, (la más escasa) y la conversación con el misterio de la vida, (con Dios). Existen muchas posibilidades de diferenciar las conversaciones; según lo que se quiere lograr, de acuerdo con la inquietud que la guíe, teniendo en cuenta si son abiertas o cerradas, por el tema abordado, el momento en que tuvo lugar, la persona con la que se sostuvo la conversación o por la importancia o prioridad que se le concede (Echeverría & Warken, 2006, pág. 32 y 33).

Existe otro concepto clave en la estructura teórica: es el de ‘quiebre’. El quiebre no es otra cosa que una ruptura en el fluir de la vida. Para Echeverría, los quiebres generalmente motivan a la acción; esa es la forma cómo los seres humanos se hacen cargo de ellos. A través de la acción se restaura la transparencia quebrada y se asumen las consecuencias del quiebre. Es necesario examinar los posibles tipos de conversaciones que pueden seguir a un quiebre. Estas conversaciones reflejan si hay movimiento hacia la acción o si se está hundiendo en la inmovilidad. Cuando los seres humanos se enfrentan a un quiebre, generalmente se recurre a **la conversación de juicios personales**; un quiebre es una interrupción en la transparencia del fluir de la

vida, al formalizar la declaración de quiebre es normal entrar en una cadena de juicios a través de los cuales se interpreta lo que sucedió y las consecuencias que se derivan de ello. Si las conversaciones se limitan a enjuiciar el quiebre, pero no a hacerse cargo de él, implica una forma de reaccionar que no permite que la persona se mueva del quiebre y hace que permanezca en él. De proceder así, no se genera el tipo de acción capaz de recuperar la satisfacción y la transparencia perdida en el quiebre. En vez de hacerse cargo de él lo que se hace es profundizar en la explicación, en la justificación, en la psicologización. Un mismo tipo de quiebre genera diversos tipos de juicios en las personas (Echeverría, 2015, pág. 131).

Al referirse al tipo de juicios que las personas hacen para enfrentar un quiebre, Seligman expone que hay que tener en cuenta tres dominios: el primero es el de **la responsabilidad**; este tiene que ver con quien es el responsable del quiebre, es la persona o el mundo, hay individuos que se hacen responsables de todo y hay otros, que escasamente asumen la responsabilidad y culpan a los otros de todo lo que sucede. De acuerdo al tipo de juicio que haga la persona, deviene una determinada clase de persona y vivirá cierto estilo de vida. El segundo es el dominio de **la inclusividad**; cada quiebre sucede en un dominio particular en la vida de las personas, hay quienes por un lado restringen los juicios al dominio particular que corresponde a lo sucedido, pero hay otros, que usan el quiebre para hacer una descalificación global. El tercer dominio tiene que ver con **la temporalidad**; cada quiebre sucede en el tiempo y tiene consecuencias en el tiempo, para algunos las consecuencias serán permanentes y no hay cómo modificarlas, para otros, en cambio, los juicios que hacen parte del quiebre son solo aplicables a la ocasión involucrada y las consecuencias acontecen en una temporalidad limitada. Se puede concluir que dependiendo cómo un individuo enjuicia los quiebres refleja quien es y este se convierte en uno de los recursos más importantes para el coaching ontológico. Es indispensable saber que los quiebres pueden ser positivos o negativos y la manera de enjuiciarlos es muy diferente teniendo en cuenta las características de cada persona que lo asume (Seligman, 1990).

Los seres humanos poseen una capacidad inmensa para las historias y los juicios personales. Es fácil elaborar una cantidad de explicaciones para un solo suceso y culpar a la gente o culparse a sí mismos de todo tipo de cosas y de infinitas formas. Es posible permanecer en esta conversación toda la vida y convertirse en prisioneros de esas historias y juicios personales, lo que no les permite tomar acciones para superar los quiebres y afrontar la vida, quedándose atrapados en un círculo vicioso (Echeverría, 2015).

La conversación para la coordinación de acciones es un tipo de respuesta que se orienta a actuar directamente sobre el quiebre, proponiendo acciones futuras para que cada persona se haga cargo del quiebre existente. El propósito es lograr intervenir directamente el estado actual de las cosas, procurando cambiar aquello que produce el quiebre para hacerse cargo de sus consecuencias y así lograr superarlo. Los actos lingüísticos que promueven el surgimiento de nuevas realidades son las peticiones, ofertas, promesas y declaraciones. La manera más segura de enfrentar los quiebres es pedir ayuda. Solicitar ayuda es una de las competencias lingüísticas indispensables de la vida, los efectos de no pedir ayuda pueden ser el aislamiento, la ineffectividad y la prolongación del sufrimiento. En el mundo actual es imposible vivir en la completa autosuficiencia, los seres humanos por naturaleza son seres sociales que se necesitan unos a otros y es fundamental aprender a apoyarse, colaborar y a coordinar juntos acciones. Si no es posible entablar una conversación para la coordinación de acciones, existen otras opciones antes de retroceder a la conversación de juicios personales (Echeverría, 2015, pág. 135).

Otro tipo de respuesta al quiebre lo constituye **la conversación para posibles acciones** en la cual la conversación se dirige hacia el explorar nuevas acciones viables, nuevas opciones que permitan ir más allá de lo que en el momento se ha logrado discernir. Es una conversación orientada hacia la expansión de un panorama de posibilidades pero que enfatiza en el compromiso de buscar formas de transformar el curso actual de la realidad. Lo que prevalece es la necesidad de acción, de cambiar el estado existente de los acontecimientos. Al plantear conversaciones se está diseñando

un espacio para la innovación y para ampliar las posibilidades de acción (Echeverría, 2015, pág. 135).

Al referirse a **la conversación para posibles conversaciones**, el mencionado autor explica que cuando se juzga que no se puede mantener una conversación con alguien, es posible sostener una conversación acerca del hecho que se considera imposible de discutir. Para llevarlo a la práctica es necesario observar el estado de ánimo puesto que como dice Humberto Maturana, toda conversación es una trenza entre lenguaje y emocionalidad. Si el estado de ánimo no es el adecuado por muy conveniente que sea el lenguaje la conversación no será pertinente (Echeverría, 2015, pág. 135).

2.2.2.2. La metacognición.

Este concepto, tal como lo desarrolla Flavell, consiste en el conocimiento que las personas tienen acerca de los propios procesos y productos cognitivos, es decir cómo se comprende, se percibe, se aprende, se recuerda y se piensa. La relevancia que este término ha ido adquiriendo se debe a que es una herramienta de inmensa aplicación que puede ampliarse a otros dominios del conocimiento. “Por definición” —afirma textualmente Flavell— “la cognición entra en juego siempre que operamos intelectualmente en algún dominio, y donde hay cognición puede haber también metacognición” (Flavell J. H., 1976, pág. 110).

Siguiendo a Mateos (2001), existe una gran cantidad de autores que definen dos significados distintos del concepto de metacognición, aunque se encuentran vinculados entre sí. Por un lado, se considera como un producto o contenido cognitivo y por otra parte se concibe como el proceso de monitoreo y de regulación que ejerce el individuo sobre la propia actividad cognitiva cuando realizan una tarea. Es factible diferenciar dos elementos metacognitivos, “uno de naturaleza declarativa” (...) “carácter procedimental” (...), “ambos importantes para el aprendizaje (...) “el aprendiz competente emplea sus conocimientos metacognitivos para regular eficazmente su aprendizaje” (Mateos, 2001, pág. 20).

Es fundamental distinguir los conceptos de metacognición y cognición, porque, aunque existen conexiones entre ellos, hacen referencia a procesos diferentes. La capacidad metacognitiva es una característica del pensamiento humano que se relaciona con la habilidad que tienen un ser humano para: (a) conocer lo que conoce; (b) planificar estrategias para conocer (c) tener consciencia de sus propios pensamientos durante el acto de conocimiento; y (d) para reflexionar y evaluar la productividad de su propio proceso de conocimiento. La cognición se refiere a los procesos que un individuo realiza en: (a) la adquisición de información del mundo exterior, (b) la relación de los conocimientos previos del sujeto con la nueva información, (c) la integración de ambas en un nuevo conocimiento y (d) el almacenaje de la información en la memoria para, subsiguientemente, poder recuperarla y usarla (Flavell J. H., 1993).

Hay que mencionar, además, que según Flavell (1993), citado por Fourés (2011), la metacognición es entendida como el conocimiento del propio conocimiento, que permite a la propia persona tomar conciencia y considerar sus estrategias y procesos cognitivos, siendo capaz de someter a estudio y análisis los procesos que él mismo usa para conocer, aprender y resolver problemas. En otras palabras, la metacognición le permiten a la persona: releer su práctica cotidiana, autogestionar y controlar los procesos de aprendizaje, corregir errores, optimizar mecanismos cognitivos y mejorar la implementación de estrategias para la ejecución de tareas; teniendo en cuenta para esto tres factores: la planificación, como medio para la anticipación de las actividades a realizar; el control, que involucra verificación, rectificación y revisión de las estrategias empleadas; y la evaluación, entendida como un proceso que permite valorar las estrategias y las actividades para saber si han sido eficaces en la práctica cotidiana.

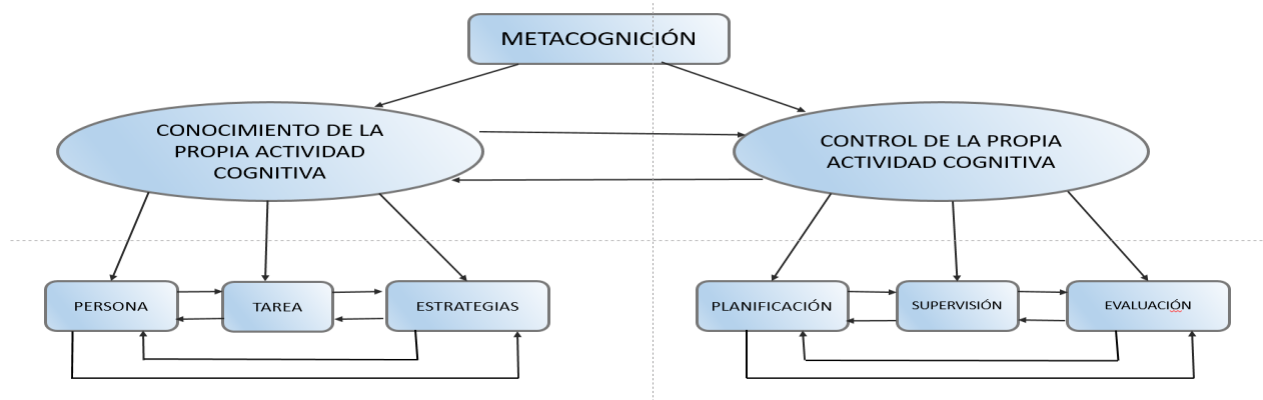


Figura 1. Los componentes de la metacognición (Mateos, 2001).

2.2.2.3. Reflexión docente y metacognición.

Por su parte, Fourés plantea la importancia del concepto de metacognición en la didáctica y en la reflexión de los docentes, aspectos fundamentales para esta investigación puesto que desde las mismas voces de los participantes emergió este concepto de una manera transversal que abarca todas las subcategorías teóricas establecidas (Fourés, 2011). En la labor docente es fundamental trabajar desde la conexión que existe entre los conceptos de reflexión, toma de conciencia y metacognición, aunque se tiene claridad que no se puede limitar el concepto de metacognición solamente a la reflexión, pero si es un tipo específico de reflexión, el cual se hace necesario para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Tomando el concepto de reflexión como un proceso a través del cual la conciencia es llevada desde una perspectiva ingenua a una mirada más crítica, que es capaz de promover acciones y permitir a los docentes realizar una tarea más reflexiva que ayude a la consecución de procesos metacognitivos, orientados a analizar y mejorar las prácticas pedagógicas, puesto que en general para los profesores es complicado establecer conexiones entre la teoría y la práctica y el uso de estos procesos metacognitivos les permitirá plantear y construir estas relaciones, revisando y

definiendo estrategias de conocimiento y planificación, que pueden ser usadas para mejorar las prácticas cotidianas (Fourés, 2011).

2.2.3. Coaching

Siendo el propósito fundamental de esta investigación hacer una propuesta de Coaching Ontológico para potenciar el Ethos Docente, se hace necesario definir el significado de Coaching desde varias perspectivas.

2.2.3.1. Conceptos de Coaching.

En palabras de Whitmore, el coaching¹ transporta a las personas de un lugar a otro, de donde están hoy a donde les gustaría estar mañana, convirtiéndose el coach en el acompañante de este camino, pero permitiéndole al *coachee* ser el dueño de sus decisiones y responsable de sus acciones para alcanzar el éxito. De la misma manera la finalidad de esta herramienta es mejorar el rendimiento de las personas, para lo cual se busca liberar su potencial y así incrementar sus posibilidades de desarrollo a través de los factores que puedan estimular su capacidad de aprender a aprender (Whitmore, 2003, pág. 20).

Según Juan Fernando Bou, el coaching es un proceso sistemático de aprendizaje, focalizado en la situación presente y orientado al cambio, en el que se facilitan unos recursos y unas herramientas de trabajo específicas que permiten la mejora del desempeño en aquellas áreas que las personas demandan (Bou, 2007).

Para la Federación Internacional de Coach, el coaching profesional es un proceso de acompañamiento reflexivo y creativo con *coachees* que les inspira a maximizar su

¹ Debe notarse la resonancia connotativa de la palabra inglesa *coaching*: si bien significa “entrenamiento”, la raíz *coach* también significa “diligencia” en el sentido del antiguo medio de transporte de un coche tirado por caballos. De ahí la metáfora de “ser transportado”.

potencial personal y profesional (Federación Internacional de Coach, 2017). En palabras de González (2012):

el coaching es un entrenamiento o ayuda profesional que se brinda a personas y grupos para mejorar su rendimiento en las actividades que desempeña (...), es una metodología de trabajo en la que participan dos elementos: el coach (instructor) que ayuda, guía y orienta, y el *coachee* (individuos que reciben apoyo) para desarrollar su potencial, es decir, posibilitar el crecimiento de sus capacidades, llenando sus carencias más allá de sus talentos destacados (...) es educar con equidad, motivando y sacando lo mejor de cada uno, de esta manera, el trabajo del docente se orienta a estimular las emociones y los sentimientos que son indispensables para impulsar a las personas con baja autoestima o en crisis” (González, 2012 , pág. 12).

2.2.3.2. Pilares básicos del Coaching.

La concepción del Coaching que se empleará en la intervención sigue de forma cercana lo presentado en el manual de Whitworth “Co Active Coaching: Business, Transforming Live” (2007). En el presente documento dejamos constancia de las áreas cubiertas por el mismo, como síntesis de la práctica, dejando al lector la consulta directa del mismo.

a. Considerar al “coachee” como un ser total, naturalmente creativo y lleno de recursos

Desde la perspectiva de Whitworth, para potencializar a los seres humanos es importante empezar a considerarlos como seres maravillosos con muchas capacidades y recursos para solucionar sus dificultades o problemas. Los individuos tienen dentro de sí lo que necesitan y por eso en el coaching se hacen preguntas y no se dan consejos ni soluciones; se busca que cada individuo sea capaz de encontrar las respuestas dentro de sí mismo. (Whitworth, 2007).

b. Direccionar la vida entera del coachee

En palabras de Whitworth, es el *coachee* el que toma las decisiones, elige la agenda de trabajo y lo profundo que quiere llegar. El Coaching se enfoca en estos tres principios del *coachee*: realización, balance y proceso. (Whitworth, 2007).

c. La agenda del coachee

Al referirse a la agenda del *coachee*, el mencionado autor expone que esta debe ser responsabilidad del *coachee* y no del coach; la relación se enfoca en conseguir los resultados que el *coachee* desea. El papel del coach es ayudar al *coachee* a articular sus sueños, deseos y aspiraciones, ayudarle a aclarar su visión, propósitos y metas y como consecuencia ir más allá (Whitworth, 2007).

d. Una alianza diseñada

Whitworth afirma que el poder se le otorga a la relación y al proceso de Coaching, no al coach. El *coachee* y el coach trabajan juntos en diseñar una alianza para reconocer y satisfacer las necesidades del *coachee*. El *coachee* está involucrado en crear una relación poderosa que se ajuste a su estilo de aprendizaje y de trabajo. El proceso de diseñar la alianza es un modelo de responsabilidad mutua entre el *coachee* y el coach. El *coachee* aprende que él está en control de la relación y de los cambios que genere en su vida (Whitworth, 2007).

2.2.3.3. Contextos de coaching.



Figura 2. Los cinco contextos del Coaching (Whitworth, 2007).

Contexto 1. La escucha

Escuchar es un talento, pero también una técnica que puede ser desarrollada. Los *coaches* expertos requieren de una gran habilidad de escucha, armonizada y facilitadora que promueva la interacción (Whitworth, 2007). En este sentido, escuchar no es algo pasivo, especialmente en la relación de coaching; la escucha activa involucra el aclarar lo que la otra persona dice, analizando el lenguaje corporal, acrecentando el conocimiento de los sentimientos que están detrás de la palabra, y afilando la sensibilidad al contexto de la conversación (Whitworth, 2007).

Según el autor, existen tres niveles de escucha: escucha interna, escucha enfocada y escucha global. Acto seguido se describe cada uno de estos:

El primer nivel de escucha interna, plantea que la escucha está focalizada en la persona que escucha, se escucha lo que la otra persona expresa, pero el enfoque está en lo que significa eso para quien escucha.

El segundo nivel de escucha enfocada, explica que existe una orientación afinada en el coach. La conciencia del coach está totalmente enfocada en el *coachee* y es capaz

de escuchar las palabras, percibir las expresiones, las emociones, la energía, lo que lo motiva y todo lo que eso trae consigo. De la misma manera, la energía y la información vienen del *coachee* y se reflejan, ya que el impacto de la escucha está en el emisor. El coach es como un espejo perfecto que no absorbe la luz; lo que viene del *coachee* es retornado. El coach está desapegado de sí mismo, de su agenda, de sus pensamientos, o sus opiniones. Se enfoca en el *coachee* hasta que la conversación interior desaparece de su mente y el coaching se vuelve casi espontáneo (Whitworth, 2007).

En el tercer nivel está la escucha global, que como lo explica Whitworth, corresponde a 360 grados. En realidad, se escucha como si el *coachee* estuviera en el centro del universo, recibiendo información de todas partes simultáneamente; para muchos individuos esto es un nuevo reino de escucha. El nivel III de escucha es algunas veces descrito como escucha ambiental ya que se puede notar la temperatura, el nivel de energía, la luminosidad o la oscuridad, ambas literalmente y figuradamente (Whitworth, 2007).

Escuchar es el punto de entrada de todo proceso de coaching. De algún modo todos los demás contextos dependen de la escucha de nivel II y III. Escuchar, en consecuencia, es la puerta a través de la cual pasa todo el proceso de coaching.

Para Whitworth (2007) existen cinco técnicas de escucha: articulando, metavisión (visión grande), metáfora, reconociendo y estableciendo o clarificando, las cuales se describen a continuación:

La primera técnica hace referencia a la habilidad de **articular**, lo que significa describir brevemente lo que está sucediendo. Con esta técnica se comparten las observaciones tan preciso como sea posible, pero sin juicios.

La segunda es la **metavisión (visión grande)**, la cual se emplea como una plataforma elevada, un sitio alto en el cual el coach se para a inspeccionar la vida del *coachee* con todas sus circunstancias y problemas. Se trata de crear una cultura de trabajo, en vez de concentrarse en sentimientos dañinos o disgustos.

La tercera es la **metáfora** y es una manera de retomar elementos de la fantasía y de la experiencia para ayudar a la persona a comprender más rápido y más fácilmente. (Whitworth, 2007).

La cuarta técnica de escucha es el **reconocimiento**, que fortalece al *coachee*. Las alabanzas y los cumplidos resaltan lo que la gente hace. El reconocimiento es útil para apoyar al *coachee* para hacer los cambios que se requieren. El reconocimiento ayuda al *coachee* a observar lo que a veces pasa por alto.

Finalmente, la quinta técnica se denomina **estableciendo y clarificando**, con la cual se evita que la persona pueda estar divagando, ya que a veces se quedan atrapados en sus propias historias (Whitworth, 2007).

Contexto 2. La intuición

En cuanto a la intuición, el autor dice que es la clase de conocimiento que reside en la historia previa o en los antecedentes y de la cual generalmente no se habla. La cultura no verifica este conocimiento como algo confiable para tomar decisiones y por ello se duda para manifestar lo que la intuición dice (Whitworth, 2007).

Al referirse a las técnicas de la intuición, el autor las clasifica en dos: la primera se denomina **entrometiéndose** y hace referencia a cuando el coach interrumpe la historia del *coachee* para redireccionar, aclarar, hacer una solicitud, proponer un reto poderoso, decir la dura realidad, o hacer una pregunta; esto es necesario para llegar más rápido al punto final (Whitworth, 2007).

La segunda es la **indiscreción**: hacer preguntas con curiosidad permite lograr profundizar más. Esta es una técnica que se asemeja a cuando se encuentra un hilo y se sigue para ver a donde lo conduce. Como coach, no necesita saber a dónde lo lleva el hilo; el *coachee* es un participante de tiempo completo en esta averiguación, y definitivamente el *coachee* lo sabe (Whitworth, 2007).

Contexto 3. La curiosidad

Entender el concepto de curiosidad para, requiere reconocer que los *coachee* son capaces, recursivos y tienen sus propias respuestas. El trabajo del coach es “hacer preguntas”. El contexto de la curiosidad enmarca el proceso de hacer las preguntas (Whitworth, 2007)

Whitworth propone dos técnicas para desarrollar el contexto de la curiosidad: ‘preguntas poderosas’ e ‘investigación y reflexión’ (Whitworth, 2007):

La primera técnica, ‘**preguntas poderosas**’, consiste en pedir en lugar de dar una orden; es el fundamento del co-Active coaching. Hacer una pregunta refuerza el aprendizaje antes de seguir adelante. (Whitworth, 2007)

La segunda técnica que el autor expone para este contexto es la **Investigación y reflexión**, y la define también como una investigación u otra clase de pregunta poderosa; la diferencia está en que la investigación es usada como una tarea para la causa, para darle al *coachee* tiempo para explorar a fondo múltiples respuestas y perspectivas (Whitworth, 2007).

Contexto 4. Acción y aprendizaje

Para el mencionado autor, una conversación de Coaching tiene dos propósitos poderosos: ir adelante con la acción y profundizar en el aprendizaje. Esto es lo que hace que esta conversación sea diferente a todas las demás conversaciones. El coach y el *coachee* con frecuencia establecen una estructura de reporte. Los reportes pueden incluir llamadas diarias, fax, o correo electrónico. El objetivo es acción y aprendizaje, no son resultados específicos ya que el *coachee* puede aprender también de sus logros y fracasos (Whitworth, 2007).

En este sentido, el autor expone que existen cinco técnicas relacionadas con el contexto de acción y aprendizaje: tormenta de ideas, planeando/fijando metas,

solicitando, desafiando y poniendo las estructuras a trabajar (Whitworth, 2007). Estos conceptos se explican a continuación.

Como primera técnica del contexto acción y aprendizaje se establece la **tormenta de ideas**, la cual está diseñada para crear más ideas de las que el *coachee* puede plantear por sí solo, involucra la participación del coach y del *coachee* para crear posibilidades y nuevas perspectivas. (Whitworth, 2007).

En segundo lugar, la estrategia **planeando/ fijando metas**, es una técnica que pretende aclarar los pasos para una acción apropiada, lo que algunos *coachees* no han obtenido por si solos. (Whitworth, 2007).

En tercer lugar, está la técnica **solicitando**: hay momentos apropiados en los que el *coach* solicita acciones basado en el entrenamiento, experiencia y conocimiento que posee del *coachee* para lograr un máximo aprendizaje de las acciones emprendidas. (Whitworth, 2007).

La técnica de **desafiando**, consiste en crear un desafío que haga que el *coachee* se extienda más allá de los límites impuestos por sí mismo, más allá del borde de la improbabilidad (Whitworth, 2007).

Para finalizar se hará referencia a la última técnica, denominada **poniendo las estructuras a trabajar**, en la cual se explica que la ‘estructura’ es un recurso que recuerda al *coachee* el estar en acción (pegar afirmaciones en toda la casa, recortar fotos de la casa de los sueños, tener objetos que representen la acción, encontrar un compañero para hacer ejercicio, etc.). Al hacer la estructura dinámica, se incrementa las posibilidades de que el *coachee* la siga adelante y se divierta con ella (Whitworth, 2007).

Contexto 5. Autogestión

La autogestión, como lo expresa Whitworth, es la habilidad del coach de dejar a un lado sus opiniones personales, su orgullo, sus preferencias, sus mecanismos de defensa, sus juicios y su ego, con el propósito de llevar realmente la agenda del *coachee*, el coach debe mantenerse fuera del camino. (Whitworth, 2007).

Existen cinco técnicas relacionadas con la autogestión: pidiendo autorización, balance final, abogando, aclarando y separando las interpretaciones (Whitworth, 2007).

La técnica **pidiendo autorización** consiste justamente en eso, pedir autorización y nada más. Como lo expone el autor, es una de las formas más importante de recordarle al *coachee* que ellos están encargados de sus vidas (Whitworth, 2007).

En segundo lugar, está el **balance final**, que en palabras de Whitworth es la técnica para pedirle al *coachee* que llegue al punto, que llegue al balance final, lo que le ayudará a descubrir el corazón del asunto. (Whitworth, 2007).

En tercer orden se encuentra la técnica de **abogando**, que consiste en abogar por el *coachee*, es apoyarlo por lo que es real y sincero. (Whitworth, 2007).

En cuarto término, está la técnica de **aclarando**, que según Whitworth, se define como un ejercicio para ayudarle al *coachee* a que se aclare. Es imprescindible que el coach reconozca la verdad y la profundidad de la aclaración. (Whitworth, 2007).

Finalmente, la quinta técnica se denomina **separando las interpretaciones** y tiene que ver con observar la situación desde una nueva perspectiva. Es otra forma de ayudarle al *coachee* a desenredar las interpretaciones. Cuando dos realidades han sido unidas para formar una desalentadora creencia, ésta parece ser una realidad de la vida y no lo es; entonces es importante separarlas para que así el *coachee* pueda ser más recursivo a la hora de elegir opciones (Whitworth, 2007).

2.2.3.4. Competencias de coaching.

De acuerdo con la ICF (Federación Internacional de Coach, 2017), se han desarrollado once competencias básicas de coaching para fomentar una mayor comprensión sobre las habilidades y enfoques utilizados en la profesión, son útiles también para contrastar lo que se espera de un programa de formación específico de *coaches*, ya que estas competencias se usan como base para el examen del proceso de certificación de la ICF.

Las competencias básicas se han organizado en cuatro apartados que se encajan lógicamente según el modo habitual de trato de las mismas: a) Establecer los cimientos: adherirse al código deontológico y estándares profesionales; y establecer el acuerdo de coaching; b) Crear conjuntamente la relación: establecer confianza e intimidad con el *coachee* y estar presente en el coaching; c) Comunicar con efectividad: escuchar activamente, realizar preguntas potentes y comunicar directamente; d) Facilitar aprendizaje y resultados: crear consciencia, diseñar acciones, planificar y establecer metas y gestionar progreso y responsabilidad (Federación Internacional de Coach, 2017).

2.2.3.5. Código de ética.

Considerando lo delicado del ejercicio profesional, se creó un código de ética que rige la profesión y que hace referencia a los siguientes aspectos: definiciones del coaching, relación de coaching profesional, los compromisos de un coach profesional y las competencias que debe practicar, los roles en la relación de coaching y lo que debe contener un acuerdo o contrato de coaching; las normas del código deontológico y juramento de ética profesional de la ICF (Federación Internacional de Coach, 2017).

2.2.4. Coaching Ontológico.

El Coaching Ontológico, es para Echeverría una disciplina basada en la ontología del lenguaje y la interpretación de ser humano. Él plantea que las personas de este milenio están viviendo una profunda crisis de sentido que afecta tanto el desempeño laboral, como el personal (Echeverría, 2016). Esta disciplina, permite conectar el potencial transformador de la persona para que incida en su entorno y en sí mismo en función de mejorar y ofrece opciones para, desde el aprendizaje, disolver barreras, trascender límites y adquirir aquellas competencias vitales que le permiten a la persona acceder a formas de ser más expansivas y satisfactorias.

2.2.4.1. Historia y orígenes del Coaching Ontológico.

Dos de los representantes más destacados de la Escuela Suramericana de Coaching Ontológico, Rafael Echeverría y Julio Olalla consideran que Fernando Flores fue la persona que lo inventó desde una perspectiva equivalente a la sabiduría popular o artesanal y a partir de esas intuiciones en las prácticas de coaching, entre 1990 y 1992 Echeverría y Olalla deciden unirse y tomar este reto como un desafío para darle un nivel diferente y transformarlo en una disciplina rigurosa, académica y plenamente profesional que permitiera mejorar algunas prácticas. Luego fundaron la Asociación Mundial de Coaching Ontológico (AMCO) llamada también World Association of Ontological Coaching (WAOC), con el objetivo de promover la investigación e intentar llenar algunas brechas en el núcleo de la ontología del lenguaje.

De acuerdo con Echeverría, en un proceso de Coaching Ontológico el crecimiento sucede en el ser humano; consiste en descubrir la capacidad de reinventarse y llegar a ser una mejor persona por medio de un aprendizaje transformacional. Este le permite reflexionar sobre la forma de percibir e interpretar la realidad, generando competencias emocionales relacionadas con el hacer, el pensar y la comunicación, consiguiendo mayor felicidad y confianza en el logro de los resultados (Echeverría, 2013b). De acuerdo con lo planteado por Echeverría y Olalla, el Coaching Ontológico desarrolla la

actitud y la aptitud para generar nuevas ideas, crear nuevas posibilidades, descubrir nuevos significados, inventar nuevos caminos y encontrar nuevas conexiones, ya sea en el nivel individual o en el social (Echeverría & Olalla, 1992).

Hablar de Coaching Ontológico implica hacer referencia al término ontología conceptualizado por Echeverría a partir de los aportes del filósofo alemán Martín Heidegger, quien lo concibe desde el modo particular de ser como son los seres humanos (Echeverría, 2013b). Ello se refiere a la comprensión e interpretación de lo que significa ser humano en las dimensiones que estos comparten, y les confiere una particular forma de ser. Para definir el significado de ser humano no se debe recurrir sólo a la ontología metafísica adoptada por Sócrates, Platón y Descartes, sino a la ontología no metafísica que reivindica *el ser a través del lenguaje* mediante la práctica del Coaching Ontológico.

Los orígenes del Coaching Ontológico se remiten a los aportes que en los últimos años algunos enfoques científicos como la física cuántica (David Bohm y Fritjof Capra), la biología del conocimiento (Humberto Maturana y Francisco Varela), el pensamiento sistémico (Heinz von Foerster), ciertas corrientes filosóficas (a partir de Heidegger), la lingüística (a partir de Austin), algunas corrientes psicológicas (constructivismo, Gestalt) y el *management* moderno (Peter Senge, Stephen Covey), han contribuido al surgimiento de una nueva interpretación del Ser Humano. [...] La palabra "Coaching" significa "Entrenamiento" y viene del ámbito de los deportes donde el coach es el director técnico que dice a los jugadores cómo lograr un mejor rendimiento. "Ontología" es una parte de la filosofía que se define como la ciencia del ser. O sea, literalmente, Coaching Ontológico significa entrenamiento en el ser (Echeverría, 2013b).

El interés y el entusiasmo por llevar el coaching al ámbito personal, profesional y empresarial es algo reciente. El Coaching Ontológico es un paradigma diferente, un

contexto diferente para que las metas sean alcanzadas, tanto en lo personal como en lo profesional.

El coach ontológico no le dice a las personas lo que tienen que hacer, no presiona, ni aconseja, ni recomienda, sino que explora, hace preguntas, ofrece interpretaciones generativas, desafía respetuosamente sus modelos mentales para desarrollar una nueva mirada que permita el descubrimiento de nuevas acciones y posibilidades; además acompaña en el diseño de acciones que faciliten el acceso a los objetivos planteados (Echeverría, 2013b).

2.2.4.2. Fundamentos del Coaching Ontológico.

Rafael Echeverría plantea dos principios fundamentales del coaching, definidos en afirmaciones. El primer principio afirma que “no sabemos cómo las cosas son, solo sabemos cómo las observamos o como las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos”. El segundo principio afirma que “los seres humanos no disponemos de mecanismos biológicos que nos permitan tener percepciones de cómo las cosas son (nuestras percepciones son limitadas, percibimos desde un punto de vista determinado y con condicionamientos)” (Echeverría, 2013b).

Esto no quiere decir que los seres humanos no tengan acceso a la realidad, las cosas existen, pero no se pueden conocer independientemente de cada persona, de quien las está observando, no es posible separar al observador de lo observado porque cada uno interpreta la realidad de diferente forma, cada uno desde la propia historia, con los modelos mentales que ha construido, vive la realidad y la interpreta de un modo específico. Se tienen diferentes perspectivas acerca de un mismo hecho y esto es así porque la experiencia de cada uno está filtrada por los sistemas de creencias personales y por los modelos mentales que cada uno ha construido a lo largo de su vida (Echeverría, 2013b).

De acuerdo con Senge, los modelos mentales se definen como supuestos profundamente arraigados, generalizaciones e imágenes que influyen sobre la manera

en la que cada uno observa el mundo y, por lo tanto, también sobre la forma como cada persona actúa en él. Los modelos mentales hacen parte de la existencia de los seres humanos. Funcionan permanentemente en cualquier escenario de la vida condicionando las percepciones de cada persona (Senge, 2008). Sobre esas percepciones habrá interpretaciones y éstas, a su vez, definirán acciones. Toda acción resulta del tipo de observador que es cada uno. De acuerdo con la interpretación que cada uno percibe de una situación reacciona de una u otra forma. Esa acción se acerca a un resultado que puede coincidir o no con las metas establecidas (Echeverría, 2013b).

La tarea del coach consistirá en ayudar al *coachee* a que aprenda a ser un observador diferente. Por lo tanto, es importante aclarar la relación que existe entre la percepción (observador), la acción y el resultado. La percepción desempeña un papel fundamental, cuando se aumenta el campo de percepciones, se amplían las acciones y se aumenta el campo de acciones (Echeverría, 2015)

En palabras de Echeverría, la persona que percibe lo hace desde la coherencia de tres aspectos: la emoción, el lenguaje y el cuerpo. El observador está constituido por una combinación del estado de ánimo, más el cuerpo que se tiene para la acción, más la conversación (interna o externa). El coaching actúa sobre uno de estos tres dominios, cuando se transforma uno de los dominios, cambian los otros también. La intervención en la corporalidad afecta lo emocional y también afecta los pensamientos y las interpretaciones. Existen distintas interpretaciones frente a un mismo hecho, que se mueven dentro de un rango de percepción (Echeverría, 2015).

En la vida cotidiana no se pregunta qué se está viendo, directamente se pasa a proponer acciones y a discutir sobre esas acciones, pero no se pregunta qué está mirando, sino que se asume que los dos están viendo lo mismo. Cada quien ve lo que ve con base en el observador que está siendo. “Para tener, es necesario primero hacer; y para hacer es necesario primero ser” (Covey, 2003).

El Coaching Ontológico se orienta al logro de resultados extraordinarios, con efectividad y bienestar. Sin embargo, el foco del Coaching es el ser humano, y no el resultado o el efecto. Lo visible (el efecto) es lo que se percibe y, al mismo tiempo, oculta la importancia de lo invisible (la causa o el contexto). Por ello, desde siempre, las personas, seducidas por el resultado, pierden de vista la infraestructura y el proceso que son pre-condición para lograr lo que se proponen (Echeverría, 2013b).

La paradoja estriba en que para conseguir un resultado es necesario primero comportarse de cierta forma que lleve a producir ese resultado. Y para comportarse de cierta forma, es indispensable primero ser el tipo de persona capaz de comportarse así. No hay, en definitiva, ocupación más práctica y efectiva que prepararse para ser la persona capaz de comportarse de la manera requerida para producir los resultados deseados. “La responsabilidad más importante de cualquiera que intente dirigir lo que sea, es gestionarse a sí mismo como persona” (Hook, 2001).

En palabras de Echeverría, al concentrarse en el ser, la persona se vuelve mucho más flexible para modificar su hacer (y por ende su obtener). Igualmente, al concentrarse en sus valores fundamentales, una organización se vuelve mucho más flexible para modificar sus estrategias (y por ende sus resultados). Esta flexibilidad no es simplemente una buena idea; en un mundo en permanente cambio es un requerimiento vital para la supervivencia. Los adultos están habituados a aprender nuevas técnicas, nuevos conocimientos, nuevas disciplinas. Sin embargo, muchas veces, al llevar estos conocimientos a la experiencia, a la vida cotidiana, suceden cosas distintas de las que se esperan. Y los resultados que se pretendían obtener, no llegan. Se hace difícil llevar cada nuevo aprendizaje a la acción y más aún poderlo aplicar en la vida (Echeverría, 2013b).

El autor afirma que en esta época se está viviendo en una tendencia que busca el "cómo hacer" determinada cosa, en buscar "la receta" y muchas veces se olvida del "quién hace". Y sucede que, esto no está funcionando. Sin desvalorizar la importancia de lo técnico, es indispensable poner el foco en la persona, equipo u organización que

buscan cierto resultado. Tanto en el ámbito personal, como en el familiar, empresarial y social, la posibilidad de lograr los resultados planteados depende de las acciones que se realicen. Lo que a veces no se tiene en cuenta es que no hay acción sin actor, no hay acción en abstracto. La acción, y el resultado a producir, dependen enteramente de quien la ejecuta (Echeverría, 2013b).

2.2.4.3. Postulados básicos de la Ontología del Lenguaje.

Como lo expone Echeverría, la ontología del lenguaje se sitúa en el ámbito de la ética para la convivencia humana, constituyéndose el lenguaje en un particular observador del mundo y de los fenómenos humanos a partir de tres principios. El primero, a través del cual se interpreta a los seres humanos como seres lingüísticos, que viven según el lenguaje para comprender los fenómenos humanos y darle sentido a la existencia. El segundo, que interpreta al lenguaje como generativo, es decir no solo desde su papel pasivo y descriptivo sino a partir de la creación de realidades, la modelación del futuro y la identidad de cada ser humano, de los demás y del mundo; y el tercero, que permite interpretar que los seres humanos se crean a sí mismos en el lenguaje y a través de él, lo cual le da sentido a la vida, a ganar dominio sobre ésta e inventarse a sí mismo asumiendo un papel activo en el diseño del tipo de ser en el que los individuos se quieren convertir (Echeverría, 2015).

2.2.4.4. Ejes ético-emocionales de la ontología del lenguaje.

La ontología del lenguaje, según Echeverría, tiene como finalidad no solo generar una interpretación del fenómeno humano, sino proponer un conjunto de valores a partir de los cuales sustentar el sentido de la existencia del hombre y enmarcar su convivencia con los demás, incursionando así en el campo axiológico. Es así como la estructura valórica básica que propone la ontología del lenguaje se organiza en torno a seis ejes de valor o seis ejes ético – emocionales: El triángulo del valor /amor, cuyo primer eje, se refiere a la manera como el ser humano le otorga o da valor a los demás; este eje

oscila entre el respeto y la invalidación o la descalificación del otro, un otro diferente a él y donde se afirma el valor del respeto. El segundo eje, apunta a la forma como el ser humano otorga o rescata valor hacia sí mismo; este eje oscila entre la dignidad y la falta de autoestima, es decir la desvalorización personal. Se afirma el valor de la dignidad personal. El tercer eje, hace referencia a los desafíos de transformación (incluidos los de aprendizaje) que el ser humano encara en la vida y lo lleva a trascenderla; este eje oscila entre la humildad y la arrogancia (Echeverría, 2013b, págs. 56-60).

A partir de estos ejes se configura una tipología de valores: el respeto hacia los demás, la afirmación de la dignidad personal y la humildad frente a los desafíos de la transformación. Todo lo anterior conforma una primera trilogía de valores: el respeto hacia los demás, la afirmación de la dignidad personal y la humildad frente a los retos de la transformación.

El segundo conjunto está constituido por tres ejes que están orientados a la temporalidad: El ser humano trae a su presente las experiencias del pasado y proyecta desde el presente sus expectativas con respecto al futuro. Esto implica que en el presente cohabiten tres tiempos: pasado, presente y futuro los cuales son determinantes en la existencia y en el sentido que sea capaz de conferirle a la vida. El primer de estos, hace referencia al modo como el ser humano se relaciona con su pasado, este eje oscila entre la aceptación y la paz, por un lado, y el resentimiento, por el otro. Afirma el valor de la aceptación y la paz, independientemente de los hechos que hayan marcado su pasado. No puede modificar los hechos del pasado, pero sí puede interpretarlos de manera diferente y relacionarse con ellos desde emociones distintas. Se propicia el mirar el pasado desde el amor fati (amor al destino).

El segundo, se dirige al futuro y oscila entre la ambición, que busca el mejor aprovechamiento del tiempo por venir, y la resignación, que le sume en la impotencia y devalúa su capacidad de acción. Afirma el valor de la ambición que equivale a la

voluntad de poder, con el incremento de la capacidad de acción, se trata del “poder para” que se opone a la impotencia.

El tercero, se refiere al presente y oscila entre la confianza y el miedo. Afirma el valor de la confianza, el cual le permite asumir riesgos y adentrarse en territorios inexplorados. Esta estructura valórica propuesta por el discurso de la ontología del lenguaje se compromete con la aceptación del pasado, la ambición frente al futuro y la confianza en el presente (Echeverría, 2013b).

2.2.4.5. Hacia una ética de la práctica del Coaching Ontológico.

El Coaching Ontológico es, según Echeverría, una práctica que deriva su discurso de la ontología del lenguaje, por lo que es importante abordar la relación entre esta práctica y la ética, a partir de principios que se derivan directamente de la primera. El carácter de la práctica del Coaching Ontológico es de aprendizaje; aquí se reconoce una dificultad de aprendizaje que el individuo siente que no puede encarar satisfactoriamente por sí mismo; por lo tanto, pide ayuda. No es una práctica terapéutica, por lo que se afirma que la persona que solicita coaching no está enferma, sino que siente que enfrenta una situación que limita su existencia y no sabe cómo resolverla (Echeverría, 2013b, págs. 61- 63).

Como lo explica Echeverría, el Coaching Ontológico no es una práctica instructiva, que predefine el camino de aprendizaje que una persona debe realizar a través de determinados contenidos pedagógicos y formas de enseñanza realizados por el instructor. En este enfoque, la situación a abordar la establece el *coachee* o persona que recibe el ‘entrenamiento’ y no está predefinida: la dirección del camino a seguir se determina con la participación del propio *coachee*. Es decir, hay un proceso de negociación entre el *coach* y el *coachee*, entre el ‘entrenador’ y el ‘entrenado’. No se trata de una práctica de asesoría en la que el *coach* ofrece sus conocimientos y experiencias previas para beneficio de la persona que atiende, ni se hace cargo por sí solo de resolver el problema que el *coachee* le plantea. En la práctica, el *coach* no da

consejos, ni sugiere cómo interpretar la situación para saber cómo hay que intervenir, según su parecer. El *coachee* puede plantear opciones y sugerir posibilidades. (Echeverría, 2013b)

Siguiendo a Echeverría, es importante aclarar que el Coaching Ontológico no es un tipo de práctica confesional, ni de desahogo o catarsis:

Es estrictamente una práctica de aprendizaje que tiene un rasgo particular: está abierta a la posibilidad de una transformación profunda que es vivida por el *coachee* —y muchas veces reconocida por los demás— como un cambio significativo del tipo de ser que era previamente (Echeverría, 2013b).

En este sentido se identifica esta práctica como un “aprendizaje transformacional”, que involucra un ‘desplazamiento ontológico’, una transformación del ser que era hacia otro mejor. Uno de los postulados básicos del coaching es el reconocimiento del carácter activo y generativo del lenguaje. Éste genera realidad, es acción en sí mismo. Cuando la persona habla, no solo da cuenta de lo que observa, de lo que percibe, siente o piensa, sino que también hace que ciertas cosas pasen; cosas que no pasarían de no estar mediadas por el poder de la palabra. Al hablar se actúa, y con esas acciones se transforma el mundo, se generan posibilidades, se altera el futuro y se construye identidad. Con el lenguaje el ser humano es capaz de generar nuevos paradigmas en su propia realidad y en la de otros, es así como para cambiar su ser, debe cambiar su lenguaje, el discurso y las conversaciones acerca de lo que ve y de lo que es, a partir de su autenticidad, coherencia (hacer lo que piensa) y congruencia con sus principios y valores.

2.2.4.6. Los condicionantes de la acción humana: El modelo OSAR.

Este modelo debe su nombre a la sigla que hace referencia a sus componentes: observador, sistema, acción y resultados. Adicionalmente porque describe la osadía

como una actitud a tener siempre presente al momento de lograr aspiraciones, ideales, sueños y transformaciones.

En seguida, se presenta el modelo OSAR y una descripción del mismo:

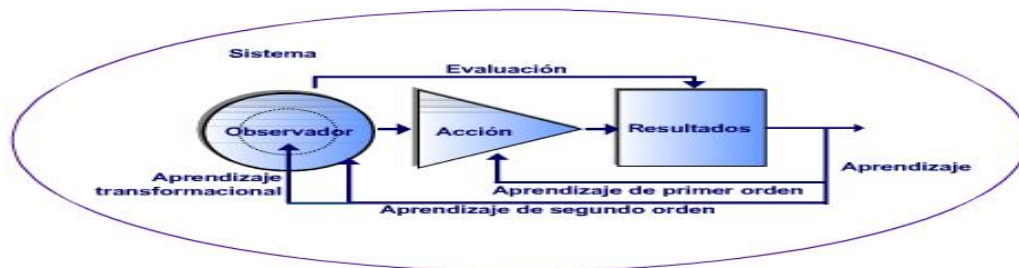


Figura 3. Modelo OSAR. Fuente: <http://www.newfieldconsulting.com/>

La manera de leer este modelo es de derecha a izquierda, comenzando por el final: los resultados. Al igual que las acciones, los resultados que se consiguen con ellas merecen ser evaluados, y es por esta razón que se comienza evaluando primero el resultado. En este enfoque, se considera que cada persona es lo que hace y lo que consigue con sus acciones tanto para cada uno, como al interior de la comunidad donde se desenvuelve (Echeverría, 2013a).

Todo resultado, hace referencia a las acciones que lo generan. Si al evaluar un resultado las personas se asombran, se sienten defraudadas o decepcionadas al no conseguir lo que querían lograr, la primera clave para descifrarlo o cambiarlo se puede descubrir en la acción. Si el resultado no es el esperado, es preciso transformar la acción que lo generó. No se pueden esperar resultados diferentes con las mismas acciones. La única manera de modificar el resultado es si los demás cambian su comportamiento o si cambia el entorno. En este caso, la responsabilidad sobre el resultado es mínima, y al mismo tiempo es responsabilidad de la persona continuar en el camino (Echeverría, 2013a).

2.2.4.7. El modelo GROW

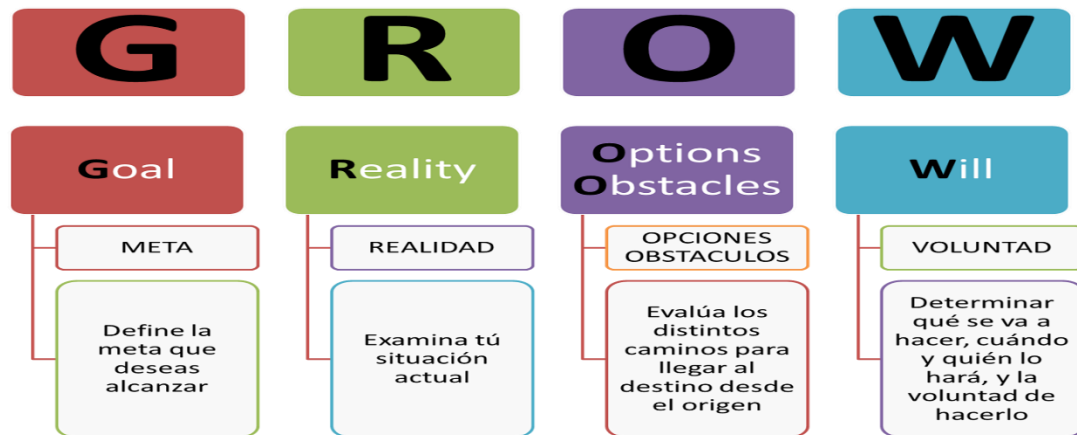


Figura 4. Modelo GROW (Whitmore, 2003).

Este modelo es una de las estrategias del *coaching* más destacadas por su efectividad a la hora de fijarse una meta y resolver problemas. GROW, cuya traducción es CRECER, es un acrónimo cuyas siglas marcan el proceso a seguir, Goal (meta), Reality (realidad) Options (opciones) y Will (voluntad/compromiso). De acuerdo con los planteamientos de Whitmore, el modelo GROW incrementa la conciencia de las aspiraciones de las personas, ofrece un nivel mayor de comprensión de su realidad presente, se amplían las opciones, y las acciones que podrían llevar a cabo para alcanzar sus metas personales y profesionales. Mediante el establecimiento de metas específicas, medibles y alcanzables, y un calendario realista para su logro, este modelo, propicia con éxito la confianza y la auto-motivación, lo que permite mejorar la eficiencia y satisfacción personal, en otras palabras, facilita un camino para que los individuos, con la ayuda de un coach, consigan lograr una meta (Whitmore, 2003). A continuación, se describen las etapas planteadas por el autor.

La primera etapa está relacionada con la **Meta** y la definición de los objetivos. Esta debe ser específica, medible, oportuna, alcanzable y realista. La primera pregunta que se debe hacer en este momento es, **¿Qué es aquello que quiero mejorar?** y con el propósito de puntualizar los objetivos el coach continúa planteando preguntas como

las siguientes: ¿Cuál es su reto? ¿cuál es su objetivo? ¿en qué se beneficiaría si lo cumpliera? ¿cómo sabrá si ha alcanzado su meta? ¿En cuánto tiempo la piensa alcanzar? Lo primero que se hará es acordar el tema a discutir; en segundo lugar, acordar objetivos específicos para la sesión; enseguida (si es apropiado) fijar un objetivo a largo plazo; y finalmente, aclarar el resultado deseado de la sesión. Para ello puede preguntar: ¿Sobre qué le gustaría discutir? ¿qué le gustaría lograr en esta sesión? ¿qué le gustaría que fuera diferente cuando acabe esta sesión? ¿podemos hacer eso en el tiempo que tenemos disponible?

La segunda etapa, hace referencia a la **Realidad** y se formula la siguiente pregunta: **¿Cuál es la Realidad?** En este momento se pretende ayudar a los *coachee* para que observen claramente su situación real (en lugar de lo que pensaba o imaginaba). A menudo puede hacer que la solución se vuelva evidente y directa. En este segundo paso, el coach evalúa la situación actual, en cuanto a las medidas adoptadas hasta el momento e invita a una autoevaluación: ¿Qué ha hecho antes para mejorar en esa situación? ¿en qué ocasiones se ha aproximado a lo que quiere? ¿qué le hace falta probar? ¿qué ha intentado hasta ahora? Luego explica los resultados y efectos de las acciones realizadas con anterioridad, ofreciendo ejemplos concretos. Otras preguntas del *coach* pueden ser: ¿Cómo sabe que esto es correcto? ¿Con qué frecuencia ocurre esto? ¿Qué efecto tiene esto? ¿Qué otros factores son pertinentes? ¿Cuál es la percepción de X de la situación? Esta etapa del modelo permite comprender cuales son los obstáculos tanto internos como externos, así como las limitaciones a superar o las áreas de oportunidad a trabajar. Al final de esta etapa sabrá responder a estas preguntas: ¿Cuál es la situación actual? ¿Qué falta para alcanzar el reto? ¿Qué dificulta el camino? ¿Por qué cree que no lo ha logrado?

La tercera etapa, plantea las **Posibilidades** con la pregunta **¿Cuáles son sus Opciones?** En esta fase es fundamental que una vez se identifique dónde se encuentra y a dónde se desea llegar, el siguiente paso es explorar qué opciones se tienen para llegar allí. El método GROW con frecuencia es visto como un mapa con un punto de partida (realidad actual) y un punto final (meta), con diferentes opciones de caminos

para llegar ahí. Es pertinente identificar las posibilidades y alternativas de acción. Ello se realiza mediante esquemas y preguntas de lo que se ha hecho y aún no se ha intentado. Luego se cubren todas las opciones, se identifica la que más se ajuste a las posibilidades o bien la que presente menos obstáculos y finalmente, se elige una opción. Estas son algunas preguntas que puede realizar el coach: ¿Qué opciones tiene? ¿Qué alternativas existen? ¿Quién podría ser capaz de ayudar? ¿Cuáles son los pros y los contras de esa opción? ¿Qué factores tiene que tomar en cuenta? ¿Quiere alguna sugerencia? ¿Existen otras alternativas que podría considerar? ¿Qué opción prefiere?

La cuarta etapa, es la **Voluntad, o ¿Qué acciones se llevarán a cabo?** Una vez que se conoce el punto de partida, la meta, y el camino para llegar, es necesario también poseer la voluntad y el compromiso para lograr tener éxito y recorrer dicha ruta. El punto importante es que el *coachee* debe estar comprometido con la acción. En esta última etapa se busca conseguir un compromiso de actuar, identificar los posibles obstáculos, planificar acciones detalladas en un marco de tiempo y acordar qué tipo de apoyo se le dará. En esta fase es indispensable realizar un resumen y un plan de acción para implementar cada etapa identificada. Dicho plan de acción debe contener los siguientes pasos: primero, establecer una cronología para llevar a cabo cada paso, segundo, describir los posibles obstáculos en el futuro, tercero, considerar el logro continuo de los objetivos, cuarto, incluir el apoyo y desarrollo que puedan ser necesarios, quinto, contener las estimaciones de certeza de compromiso con las acciones acordadas y finalmente, indicar cómo se va a rendir cuentas y a celebrar el logro de los objetivos (Whitmore, 2003).

En esta etapa es primordial ofrece una comprensión de lo que se ha aprendido y lo que se puede cambiar para lograr las metas iniciales. A continuación, se relacionan algunas preguntas que el coach puede formular: ¿Cuándo empezará? ¿Qué se necesita para iniciar el camino? ¿Cuándo va a hacer qué? ¿Cuáles son los próximos pasos? ¿Cómo medirá sus avances? ¿Qué podría interponerse en el camino? ¿Qué hará para superar los obstáculos que se puedan presentar? ¿Qué apoyo puede necesitar? ¿Cómo

y cuándo puede obtenerse ese apoyo? La clave de este método, como del coaching en general, es la constancia. De nada sirve que se dé cuenta de lo que le falta para llegar al objetivo que se planteó, ni tampoco que sepa lo que tiene que hacer para conseguirlo, si decide postergar las cosas o darle poca importancia, o si no le pone ganas a lo que quiere e intenta alcanzar (Whitmore, 2003).

2.3. Marco Institucional

Las instituciones educativas en las cuales se desarrolla el presente trabajo de investigación son el Colegio Gimnasio del Norte, ubicado en la localidad de Suba y el Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D. de la Localidad de Usme, las cuales pertenecen respectivamente al sector privado y al sector oficial de Bogotá y tienen como eje conceptual común considerar a la persona como centro de la labor educativa.

2.3.1. Colegio Gimnasio del Norte.

El colegio Gimnasio del Norte es una institución bilingüe de carácter privado, que atiende población mixta. Actualmente cuenta con 800 estudiantes y está ubicado en el norte de la ciudad de Bogotá, en la localidad 11 de Suba. Pertenece al Bachillerato Internacional (IB) ya que ha obtenido las respectivas autorizaciones para impartir tres de los programas que el IB ofrece en todo el mundo. El Programa de la Escuela Primaria (PEP), el cual está destinado a estudiantes en 3 y 12 años, el Programa de los Años Intermedios (PAI), el cual está dirigido a estudiantes entre 12 y 16 años y el Programa de Diploma (PD), que está orientado a estudiantes entre 16 y 19 años de edad.

El Proyecto Educativo Institucional (Gimnasio del Norte, 2015), se constituye en el instrumento gestor para alcanzar el crecimiento individual y colectivo de cada ser humano que conforma el plantel, y se consolida en proyectos de vida personales, que agregan valor a la esencia de cada persona y contribuyen a mejorar su relación con los demás a través del desarrollo del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB, conformado por los siguientes atributos: indagadores, solidarios, íntegros, buenos

comunicadores, de mentalidad abierta, informados, pensadores, valientes, equilibrados y reflexivos.

Igualmente plantea una nueva educación coherente con las necesidades del mundo actual, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y el reconocimiento de las diferencias individuales, mediante un currículo flexible que involucra la dimensión ética y desarrolla habilidades y destrezas que le permitirán a cada ser, asumir riesgos y ser competente en la nueva sociedad del conocimiento. De esta manera, los estudiantes podrán elaborar aprendizajes relevantes y significativos en ambientes interactivos, en igualdad de oportunidades, acercándose a saberes científicos, artísticos, deportivos, a los avances tecnológicos, para desarrollar la capacidad de argumentar y formar así un pensamiento crítico.

En el Proyecto Educativo Institucional (Colegio Gimnasio del Norte, 2015), la institución asume, en unión con los Padres de Familia, la responsabilidad de la formación de los valores fundamentales del ser humano como son la generosidad, la verdad, la honradez, la puntualidad, la sinceridad, la pulcritud, la iniciativa, el orden, la curiosidad, la tolerancia, la cooperación, el respeto a los demás, el deseo de superación, la capacidad de análisis y el espíritu creativo.

La misión del colegio es: ofrecer un servicio educativo excelente, con base en programas curriculares nacionales e internacionales, en un ambiente cálido y de respeto, con miras a formar personas con pensamiento crítico, alto desempeño académico, espíritu investigativo, conciencia ambiental y sentido humanitario, expresado en valores de convivencia social que incluyan la tolerancia respetuosa con otras culturas y creencias. La visión es: ser reconocido como la mejor alternativa educativa con un enfoque internacional, al destacarse en la formación académica y humana de personas que reconozcan su responsabilidad, individual, social y ambiental, a través de acciones que les permitan “Aprender a vivir” y que les brinden las herramientas necesarias para enfrentar exitosamente las exigencias de un mundo en permanente evolución.

El colegio cuenta con 72 docentes de tiempo completo, 42 en el PEP, 15 en el PAI y 15 en el PD, 3 orientadores escolares y un equipo directivo conformado por el rector, la gerente administrativa, 4 coordinadores y el director de las TI (Tecnologías de la Información). El perfil del docente se fundamenta en el desarrollo de los atributos que hacen parte del perfil de la comunidad de aprendizaje del IB y adicionalmente es importante que demuestre idoneidad profesional, competencia para trabajar en equipo, estabilidad emocional, alto nivel de autoestima, capacidad de liderazgo, asertividad en la resolución de conflictos y vocación docente.

2.3.2. Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D.

Es una entidad de carácter oficial, cuyo fin es el bien común, mixta, aprobada legalmente por el Ministerio de Educación Nacional y la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C., La institución está ubicada en la UPZ 56 de la Localidad Quinta (5°) de Usme, está conformado por tres Sedes, ubicadas en los barrios: Fiscala, Danubio Azul y Fiscala Alta, las cuales operan en dos jornadas: mañana y tarde.

El colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D. ofrece educación desde jardín hasta grado undécimo. Está organizada en 5 ciclos educativos: Ciclo I grados jardín transición, primero y segundo. Ciclo II tercero y cuarto. Ciclo III quinto, sexto y séptimo. Ciclo IV octavo y noveno y Ciclo V décimo y undécimo. Actualmente, en la sede A jornada mañana se atiende a estudiantes de transición, primaria, educación básica y educación media; en la jornada tarde jardín, transición, básica primaria, primeras letras, aceleración, básica secundaria y educación media. En las sedes B y C se atienden estudiantes de transición y básica primaria. Para la prestación del servicio educativo cuenta con 107 docentes, 13 de jardín y transición, 49 de básica primaria, 2 de procesos básicos y aceleración, 43 de básica secundaria y educación media, 6 orientadoras y un equipo directivo conformado por la rectora y 5 coordinadores.

El Proyecto Educativo Institucional de la institución (Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D., 2015) se orienta a partir de un enfoque curricular emancipatorio, viabilizado por un modelo pedagógico democrático, con el cual se pone en juego el ejercicio de la democracia, a través del diálogo, el debate, la discusión, la toma de posturas ideológicas y la concertación en cada uno de los escenarios institucionales. De esta manera, los actores de la comunidad, como personas, existen, emergen, crecen, gestionan sus conflictos en forma pacífica y producen transformaciones personales, organizacionales y sociales y, en particular los docentes y directivos crecen y se desarrollan en esas contradicciones logrando hacer más humano el ejercicio de su labor.

La misión de la institución es buscar el bienestar de toda la Comunidad Educativa brindando una educación de calidad, formando a sus estudiantes en los derechos humanos y en los principios y valores institucionales para promover investigadores, autogestores y conocedores de su proyecto de vida transformando el entorno y la sociedad. La visión es ser reconocida como una institución de calidad, que promueve la formación integral de sus estudiantes, con altos estándares académicos y convivenciales, orientándolos a ser emprendedores, creativos, autónomos, responsables de su proyecto de vida y líderes generadores de cambios positivos en su entorno, trascendiendo dentro de la comunidad y forjando una mejor Colombia.

La institución educativa orienta su quehacer pedagógico en tres principios de la ética de la sociedad civil: a. Autonomía, entendido como la capacidad que tiene cada individuo para autorregularse y tomar decisiones con responsabilidad a partir de la reflexión como proceso interno de la persona, b. Beneficencia, referido al deber que tienen todas las personas de actuar siempre buscando el bien para sí mismos pero también para los demás, favoreciendo los intereses legítimos del otro, anteponiendo su bienestar y suprimiendo prejuicios. Este principio determina que el bien colectivo prima sobre el bien particular, y c. Justicia, que consiste en dar y tratar a cada persona como corresponde tratando de eliminar situaciones de desigualdad. Se fortalecen las relaciones de igualdad y equidad entre los miembros de la Comunidad Educativa

buscando ofrecer a cada integrante lo que necesita para su progreso y bienestar en el colegio.

Los valores institucionales constituyen un compromiso a realizar en la vida y en las acciones cotidianas para todos los integrantes de la comunidad FALOSISTA. Ellos son: a) Valor fundamental de la vida: como el fundamento que permite el desarrollo integral del ser humano. b) El respeto: las relaciones entre las personas de la comunidad educativa se basan en el valor del respeto, reconociendo la igualdad de dignidad de todas las personas, cada ser humano se expresa en su propia persona a partir del autocuidado y con los demás a través del trato amable, el reconocimiento de las cualidades y la aceptación de las diferencias. c) La responsabilidad: cada acción de la persona es resultado de su propia decisión, por lo tanto, la responsabilidad es el valor que le permite a cada individuo asumir las consecuencias de todas sus acciones (individuales y grupales) y cumplir con los deberes como integrante de la comunidad Educativa. d) La solidaridad: entendido como un compromiso con el otro, con su dignidad, su libertad y su bienestar; implica ayuda, apoyo, fraternidad y empatía entre los miembros de la comunidad educativa especialmente por los más necesitados. e) La participación: la comunidad se construye a partir de los aportes que cada persona pueda ofrecer para la búsqueda del “bien común”, en este sentido todos los miembros de la comunidad educativa tienen la responsabilidad de ser parte activa en la toma de decisiones institucionales. f) La ciudadanía: asumirla es la forma de proyectar la institución ante la ciudad y el país. Implica respetar las normas, interesarse por el bienestar de todos los integrantes de la comunidad y de esta manera cada persona con su actuar evidencia los valores que se aprenden en la Institución.

El perfil del docente se fundamenta en: a) La responsabilidad: al tener sentido de pertenencia institucional para el cumplimiento de sus funciones diarias, basado en principios morales y su vocación pedagógica. b) La creatividad: para diseñar e innovar estrategias pedagógicas acordes con las necesidades de la comunidad educativa en procura de mejorar la calidad de sus educandos. c) El liderazgo: al ser generador de conocimiento en todas sus dimensiones: exigente, investigador, facilitador del

conocimiento, capaz de identificar y estimular las capacidades y habilidades de los estudiantes. d) Agente de cambio: comprometido con los diferentes estamentos institucionales, proponiendo y ejecutando actividades que apoyen y desarrollen los cambios sociales de la comunidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Enfoque y alcance de la investigación

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó un enfoque cualitativo (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), el cual permitió comprender y profundizar el fenómeno, explorándolo desde una perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con el contexto. El proyecto se inscribió en una perspectiva de alcance descriptiva (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010), la cual permite detallar situaciones y eventos acerca de cómo se manifiesta el fenómeno y busca especificar propiedades importantes de los participantes para someterlas a estudio de las investigadoras.

El propósito fundamental de esta investigación llevada a cabo en los colegios Gimnasio del Norte (privado) y Fabio Lozano Simonelli I.E.D. (público) es describir cómo los docentes de las instituciones educativas perciben el Ethos Docente en su labor diaria. Para tal fin se recoge información para ser analizada y se plantea una propuesta de intervención que nos permita responder a nuestra pregunta de investigación: ¿Cómo contribuye el Coaching Ontológico a potencializar el Ethos Docente en las instituciones educativas Gimnasio del Norte (privada) y Fabio Lozano Simonelli (oficial)?

3.2. Población

Para el desarrollo de este proyecto se contó con una población de docentes pertenecientes a dos instituciones educativas, ubicadas en la ciudad de Bogotá, donde las investigadoras trabajan como directivas. El colegio Gimnasio del Norte (privado), de carácter mixto, que cuenta con un total de 72 docentes, ubicado en la localidad once de Suba y con 800 estudiantes de estrato 4, 5 y 6. El colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D. (oficial), de carácter mixto, con un total de 107 docentes, ubicado en la localidad quinta de Usme, con 3.000 estudiantes de estratos 1, 2 y 3. La población total es 179 profesores hombres y mujeres, que se desempeñan en los niveles de preescolar, básica primaria, básica secundaria y media.

3.3. Muestra

Esta muestra se escogió teniendo en cuenta la condición de accesibilidad, puesto que estos profesores trabajan directamente con las investigadoras, lo que facilita el acceso al fenómeno objeto de estudio. Los participantes de esta investigación son 16 docentes de la sección de primaria del Colegio Gimnasio del Norte y 16 docentes de la misma sección pertenecientes a la Sede C, del colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D. La muestra es de tipo no probabilístico ya que la selección de los sujetos objeto de estudio depende del criterio del investigador; en este caso sólo se necesita conocer el fenómeno en dicho grupo de docentes (Hernández, Fernández, & Baptista, 2010).

Los participantes de la muestra se caracterizan porque sus edades oscilan entre 26 y 55 años; el 21 % es de género masculino y 79% de género femenino; su formación académica refleja que el 47% son licenciados, el 28% con especialización y el 25% con maestría y en cuanto a los años de experiencia laboral, estos fluctúan entre 4 y 26 años.

3.4. Instrumentos

Para la recolección de la información requerida para este estudio se aplicó un cuestionario de 24 preguntas abiertas a los 32 docentes de la muestra en las dos instituciones educativas, con el objetivo de recoger información sobre cómo era percibido el Ethos docente. Este se aplicó en el mes de noviembre de 2016, previa firma del consentimiento informado.

3.5. Fases metodológicas

3.5.1. Fundamentación teórica.

Los sustentos teóricos de esta investigación se fueron consolidando a través del proceso realizado en la Maestría de Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, en especial a través de la línea de profundización de Liderazgo y Coaching y las asignaturas de Antropología de Acción Directiva, Teoría Organizacional y el seminario internacional de Institución Educativa.

Así pues, los fundamentos teóricos de esta investigación provienen de Altarejos, para el análisis del Ethos Docente como eje conceptual de nuestra matriz teórica y las categorías de virtudes y cualidades éticas las cuales lo configuran, llegando a las subcategorías que conforman las virtudes profesionales (templanza, fortaleza, justicia y prudencia) y a las cualidades éticas de (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad) (Altarejos F. , 1998). (Ver ANEXO A).

3.5.2. Diseño del instrumento.

Después de realizar la revisión conceptual se estableció una matriz teórica que identifica el Ethos Docente como eje conceptual, luego las categorías de virtudes y cualidades éticas que son las que configuran el Ethos Docente de acuerdo al planteamiento de Altarejos (1998). En seguida se desglosaron las subcategorías especificando las virtudes básicas y superiores que lo conforman (templanza, fortaleza, justicia y prudencia) y las cualidades éticas (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad). Se procedió a consolidar un banco de preguntas teniendo en cuenta cada una de las subcategorías, las cuales se validaron a través de juicio de expertos, el cual estuvo a cargo de la investigadora Alexandra Pedraza. Finalmente, se escogieron 24 preguntas para organizar el instrumento final y se aplicó a los participantes para hacer un diagnóstico y conocer cómo estaba el Ethos Docente en las dos instituciones educativas, objeto de estudio (Ver ANEXO B).

3.5.3. Aplicación del instrumento.

Previo a la aplicación del instrumento se presentó el proyecto de investigación a los respectivos rectores de los dos colegios, quienes autorizaron que los docentes de las secciones de primaria participarán en este estudio (Ver ANEXO C). Esta muestra se escogió teniendo en cuenta la condición de accesibilidad por parte de las investigadoras. En cada una de las instituciones educativas las investigadoras convocaron a todos los participantes a una reunión, la asistencia fue de carácter voluntario. En esta actividad el rector realizó una introducción y se hizo una actividad de sensibilización relacionada con el Ethos Docente. De la misma manera, se les explicaron las características del estudio, se les aclaró que las respuestas no tendrían incidencia alguna en procesos evaluativos y se hizo énfasis en la confidencialidad de los datos obtenidos en dicho instrumento, para finalmente firmar un consentimiento

informado (Ver ANEXO D). Se procedió a la aplicación del cuestionario de pregunta abierta, cada participante lo diligenció de manera electrónica.

3.5.4. Sistematización y análisis.

Una vez recogida la información de las respuestas abiertas de los 32 participantes de los dos colegios, se transcribieron en formatos de Word todas las respuestas, iniciando por las del eje conceptual del Ethos Docente (pregunta 1 y 2 relacionada con el ser del docente) y luego por cada una de las subcategorías (templanza, fortaleza, justicia, prudencia, competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad). A continuación se exportaron al programa QDA versión 2.0 (Provalis Research, 2016) para su codificación y categorización. Para el ejercicio de la codificación abierta y axial se utilizó la lógica de la teoría fundamentada, propuesta por Strauss y Corbin (2002) . Se inició con el primer paso que fue la codificación abierta en la que se identificaron temas centrales tratados en cada pregunta, teniendo en cuenta el análisis realizado con base en las definiciones de cada uno de los autores seleccionados para la matriz teórica.

Después de realizar la codificación abierta se procedió a agrupar temas recurrentes y concentrarlos en una subcategoría. Este proceso se conoce como codificación axial. Finalmente se utilizó la aplicación Cacao.com para construir las redes semánticas e ilustrar las relaciones y conexiones que se evidencian al interior del eje conceptual (ser del docente) y de cada subcategoría (templanza, fortaleza, justicia, prudencia, competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad). De la misma forma es fundamental mencionar que al darle una mirada global a todas las categorías teóricas previas al análisis de la información, permitió la identificación de elementos emergentes que surgieron de los datos y que dada la trascendencia se lograron definir como ejes transversales emergentes por su importancia y relevancia en todo el proceso investigativo.

Seguidamente, se procedió a estructurar diez redes semánticas, una para el eje conceptual Ethos Docente y nueve para las virtudes y cualidades éticas, subcategorías teóricas identificadas para esta investigación. Lo anterior a partir de los resultados arrojados por el software QDA (Qualitative Data Analysis), con el propósito de jerarquizar las categorías y subcategorías teóricas y emergentes, teniendo en cuenta la frecuencia de mayor a menor en las respuestas de los participantes, para luego establecer las conexiones entre las mismas. Este ejercicio permitió a las investigadoras encontrar interrelaciones, analizar los datos de una manera cualitativa e identificar y categorizar los conceptos, para posteriormente favorecer el proceso de interpretación y análisis de los datos obtenidos.

El equipo investigador realizó varias reuniones con el objetivo de hacer una revisión continua de las categorías identificadas desde el marco teórico y los ejes transversales que emergieron de las voces de los participantes; esto con el fin de depurarlas, complementarlas y afinarlas, evitando posibles sesgos en la interpretación de los hallazgos. Para la construcción de las categorías se tuvo en cuenta los planteamientos teóricos, las respuestas de los docentes y el análisis de las investigadoras lo que permitió dar respuesta a la pregunta y los objetivos de esta investigación.

3.6. Consideraciones éticas

Este trabajo de investigación se manejó de acuerdo a los lineamientos éticos para procesos de investigación en el campo de la educación, entre los que el consentimiento informado juega un papel muy importante. Se solicitó la autorización del rector de cada una de las instituciones educativas y se informó a los participantes el propósito del estudio y el uso que se daría a la información recolectada. De la misma manera se garantizó el carácter voluntario de participación y el respeto por la dignidad de los docentes y por las instituciones que representan.

4. HALLAZGOS

Para presentar los hallazgos se describe cada una de las categorías y subcategorías que conforman el Ethos Docente, tal como fueron fundamentadas en el marco teórico. Ellas fueron incluidas en el cuestionario de pregunta abierta aplicado a los docentes para medir las virtudes fundamentales, tanto básicas como superiores; y las cualidades éticas propuestas por Altarejos para que el docente pueda orientar su quehacer pedagógico desde su saber ético, su saber obrar (Altarejos F. , 2003).

4.1. Ethos Docente

Reiterando el concepto, el *ethos* o carácter es “el modo de ser personal autoadquirido en el ejercicio cotidiano de la propia libertad (...), es la especificación del modo de ser de una persona (...), además, que, el *ethos* es una cualidad que se refiere a la conducta por lo cual es entendido como una disposición a la acción que se va perfeccionando mediante la repetición de actos (hábitos operativos buenos) que se convierten en virtudes” (Altarejos F. , 1998, pág. 98).

Con base en estos conceptos se indagó por el Ethos Docente en los participantes de las instituciones educativas, a través de las preguntas: ¿Qué significa para usted ser docente? y ¿Qué cualidades caracterizan su profesión como docente?, con el propósito de conocer el significado que los mismos le atribuyen a ser docente. De este modo, se observaron y analizaron las respuestas de los docentes teniendo en cuenta la frecuencia de mayor a menor de las mismas y luego se procedió a jerarquizar las subcategorías del Ethos Docente, obteniendo la siguiente red semántica:

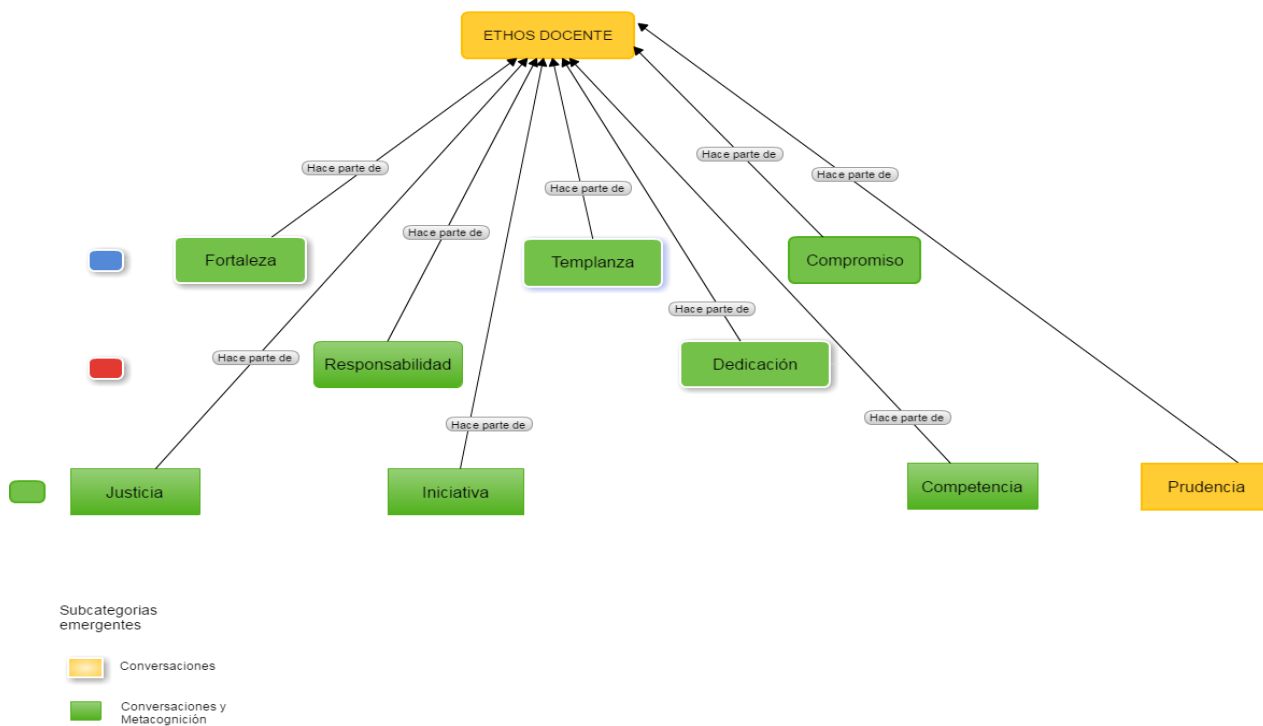


Figura 5. Red Semántica Ethos Docente. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

Para los docentes de los colegios Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D., el Ethos Docente está constituido por tres jerarquías atendiendo a la frecuencia en las respuestas de los participantes. Estas se señalan de la más a la menos frecuente: en primer término, se encuentran las virtudes de fortaleza y templanza, y la cualidad ética del compromiso; en segundo lugar, las cualidades éticas de responsabilidad y dedicación; y en último lugar, la virtud de la justicia y las cualidades éticas de iniciativa, competencia y prudencia.

En este orden de ideas, es importante describir cada nivel jerárquico con el propósito de identificar el grado de conocimiento, desarrollo y apropiación que tienen los participantes sobre el Ethos Docente en las dos instituciones educativas:

En el primer nivel jerárquico está presente la fortaleza. Según lo propuesto por Altarejos, hace referencia a la resistencia y está relacionada con tres virtudes:

altruismo, perseverancia y paciencia (Altarejos F. , 2003). Igualmente, esta virtud es muy reconocida por los docentes, quienes la significan en concordancia con los postulados teóricos del autor, al manifestar que ser docente implica ser perseverante, tener paciencia y ayudar a los demás. Evidencia de esto son las respuestas de los participantes: P8, “Perseverancia para alcanzar los objetivos y paciencia para no decaer en el camino”, P13, “Ayudar a niños y niñas a potencializar sus capacidades y a ser mejores personas para ellas mismas y para los otros” y P20, “Aportar un granito de arena en la formación de los maravillosos seres que son mis estudiantes de los cuales aprendo cada día más”.

En este mismo sentido, la templanza es considerada por los docentes como una virtud que está estrechamente relacionada con ser docente, ya que representa un acto de tolerancia y humildad. Esto se expresa por los participantes: P1, “Acordarme de cómo fui yo cuando estaba sentado ahí como estudiante” y P8, “Humildad para reconocer la diferencia sin sobrepasar los sueños y los intereses de los niños”. Esta mirada, coincide con la perspectiva de Altarejos, quien menciona que esta virtud significa que el docente logra armonía interior sólida, a través de la humildad, el afán de aprender y la tolerancia (Altarejos F. , 2003).

Finalmente, se aborda la virtud del compromiso, que en palabras de Altarejos consiste en un acto personal, donde cada quien se implica en lo que realiza, más allá de lo estipulado, a partir de la exigencia personal (Altarejos F. , 2003). De manera similar, es entendido por los docentes como una característica propia de su profesión, que los lleva a ser conscientes de la necesidad de autoexigirse e implicarse en su quehacer diario. Muestra de esto son las respuestas de los participantes: P5, “Es una labor de compromiso y pasión por contribuir en el desarrollo de habilidades, conocimientos, virtudes y valores de los futuros ciudadanos del mundo”, P10, “Es dejar una huella que permita a aquellos que son enseñables ser mejores personas y seres humanos” y P30, “Se debe dar lo mejor a nivel profesional y personal, ya que es el ejemplo y guía para el estudiante quien está adquiriendo herramientas y bases que le

ayudará a fortalecer la personalidad, construir un proyecto de vida y a desenvolverse en los diferentes ámbitos”.

En el segundo nivel jerárquico, está presente la cualidad ética de la responsabilidad, la cual supone una obligación, no impuesta sino acogida por el sujeto, quien se hace cargo de sus acciones y del mejoramiento de las mismas (Altarejos F. , 2003). De manera bastante cercana a este concepto se evidenciaron interiorizaciones de los docentes, quienes describen la escogencia de su profesión por convicción más que por cumplimiento de su deber. Muestra de esto son las respuestas de los participantes: P19, “Es un don maravilloso que Dios nos da pero que implica mucha responsabilidad, amor, entrega porque estamos tocando vidas humanas, podemos influir positiva o negativamente en esas vidas en crecimiento que nos entregan” y P31, “Ser docente es el tipo de profesión quizá de más responsabilidad en el mundo ya que se enfrenta a dos arduas tareas, por un lado, a la enseñanza de los contenidos y al desarrollo de las diversas dimensiones de los individuos, pero, por otro lado, también tiene una responsabilidad social de formar seres humanos que se van a enfrentar a la sociedad y a transformarla. Dependiendo de la forma como lo haga tendrá un impacto negativo o positivo en la vida de las personas”.

Enseguida, aunque con menor frecuencia, está presente la cualidad ética de la dedicación, considerada por los docentes como un acto de entrega que les permite proporcionar ayuda al otro, sin que sea muy evidente en la perspectiva del tiempo que deba darse en todo momento. Esto es expresado en el mismo sentido por los participantes: P1, “Significa ayudar, brindar posibilidades más allá de respuestas. Hacer crecer la curiosidad y mostrar que todos tenemos uno o muchos talentos que desarrollar”, P2, “Significa guiar a otras personas no solamente en el aprendizaje sino en la adquisición de hábitos y valores necesarios para afrontar los retos de la vida” y P16, “Ser docente es dedicar mi vida a orientar, educar y servir, tanto en el sitio de trabajo, como en los otros aspectos de mi vida. Lo anterior es algo parecido a lo expuesto por Sandoval, quien menciona que la dedicación implica tener plena

disponibilidad para ayudar y reforzar en todo momento la acción del otro o de los otros, procurando su superación personal (Sandoval, 2008).

En el tercer nivel jerárquico, se observa que están presentes cerca de la mitad de las categorías y subcategorías del Ethos Docente con una frecuencia muy baja en las respuestas. Esto permite inferir que éste aún no se ha visibilizado ni configurado suficientemente, y, debe ser fortalecido en las dos instituciones educativas. Para este nivel, aparece en primer lugar, la virtud de la justicia, que se define como el obrar en rectitud y en busca de la verdad, para dar a cada cual lo que merece, sin negarle aquello a lo que tiene derecho. Se configura a partir de la equidad, la veracidad y la rectitud (Altarejos F. , 1998). Sin embargo, para los docentes, la justicia es primordialmente un acto de veracidad, lo cual se refleja de alguna manera en las respuestas de los participantes: P14, “Ser docente es ser recto”, P23, “Ser docente significa ser una persona íntegra” y P26, “Es ser honesto”.

Luego, está presente la cualidad ética de la iniciativa, que para Altarejos, citado por Sandoval (2008, pág. 244), implica ser proactivo y creativo a la hora de tomar decisiones en relación con la labor educativa, situando de esta manera al docente como profesional de la educación en una perspectiva innovadora, más por vocación que por obligación (Sandoval, 2008, pág. 244). Al respecto, los docentes de las dos instituciones educativas relacionan la iniciativa con el entusiasmo y la creatividad, pero no existe suficiente comprensión del significado de la misma, ni se evidencian acciones concretas que la visibilicen en la labor diaria, así lo refieren a través de sus respuestas los participantes: P2, “Tener entusiasmo”, P3 “ganas de aprender constantemente” y P11, “Ser creativo”.

Por otra parte, la cualidad ética de la competencia, es considerada como la habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios de un trabajo, siendo competente el docente que va más allá de su saber técnico y desde su profesión le da mayor importancia a la persona, asistiéndola y ayudándole a encontrar la verdad para que logre hacerse cargo del interés y del beneficio del otro (Altarejos F. , 1998, pág.

44). Cabe señalar, que sólo dos docentes hicieron referencia en sus respuestas a esta cualidad ética, para los demás participantes ésta aparece invisibilizada; es así como los docentes dicen: P29, “Ser docente es facilitar a los niños herramientas para su desarrollo integral para que a futuro se puedan desenvolver en cualquier campo de acción en su vida cotidiana brindándoles mucho amor y seguridad y el P30, “Ser docente es dar lo mejor a nivel profesional y personal, ya que es el ejemplo y guía para el estudiante quien está adquiriendo herramientas y bases que le ayudará a fortalecer la personalidad, construir un proyecto de vida y a desenvolverse en los diferentes ámbitos”.

Finalmente, en este último nivel jerárquico está presente la virtud de la prudencia, que se define como la virtud esencial del Ethos Docente al ser considerada la perfección de las virtudes morales. Esta se relaciona con el actuar ético y el obrar con los mejores y posibles medios y está constituida por las virtudes de la solercia o perspicacia (capacidad de improvisación) y por la docilidad (habilidad de aprender), las cuales le permiten al docente escuchar atentamente las opiniones ajenas, no para discutir las sino para buscar integridad (Altarejos F. , 1998, pág. 114). Al respecto se encontró que los docentes de las instituciones educativas mencionaron en algún sentido el concepto de ética pero no precisaron la importancia del obrar ético en el ejercicio de su profesión. Únicamente dos participantes en sus respuestas dejan ver esta apreciación: el P3, “Ser docente es ser un formador integral de valores éticos, sociales y humanos que contribuya a la transformación cultural de la sociedad” y el P25, “Las cualidades que son primordiales en la profesión docente son la Ética, la responsabilidad, la equidad y sentido de pertenencia”.

Hay que decir también, que los ejes transversales de las conversaciones y la metacognición son mencionados frecuentemente en las respuestas de los participantes. El eje de conversaciones está presente en todas las virtudes profesionales (templanza, fortaleza, justicia y prudencia) y en todas las cualidades éticas (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad) y de la misma manera el eje de metacognición hace presencia en tres de las cuatro virtudes profesionales (templanza,

fortaleza y justicia) y en todas las cualidades éticas (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad), como se muestra en la **Tabla 3**.

Este hecho, hace que estos dos ejes transversales se conviertan en las subcategorías emergentes de esta investigación, ya que son los participantes quienes las relacionan y las vuelven importantes por su condición de transversalidad en la mayoría de las categorías y subcategorías del Ethos Docente.

Tabla 3. Eje conceptual y ejes transversales.

EJE TRANSVERSAL	EJE CONCEPTUAL (Ethos Docente)								
	Categorías teóricas								
Subcategorías emergentes	Virtudes Profesionales				Cualidades Éticas				
	Subcategorías teóricas								
	Templanza	Fortaleza	Justicia	Prudencia	Competencia	Compromiso	Iniciativa	Dedicación	Responsabilidad
	Conversaciones	x	x	x	x	X	x	x	x
Metacognición	x	x	x		X	x	x	x	x

Fuente: Elaboración propia.

Desde esta perspectiva, es importante señalar que la subcategoría emergente conversaciones, es asumida en esta investigación a partir de los postulados teóricos ya presentados en el apartado 2.2.2.1. El poder de las conversaciones. De ahí que sea especialmente significativa para este contexto la conversación que el docente hace

consigo mismo, por constituirse en el mecanismo para cuestionarse, revisarse, entrar en diálogo con lo que hace y con lo que piensa y a su vez reinventarse. Igualmente, la definición de metacognición se presentó ya en el apartado 2.2.2.2. La metacognición.

Con todo lo anterior, es importante mencionar que las subcategorías emergentes de conversaciones y metacognición guardan una estrecha relación de dependencia entre sí. Teniendo en cuenta a Fourés (2011), las personas que se involucran en un diálogo reflexivo con otros no sólo lo reproducen en su interior, sino que lo personalizan y encuentran alternativas a las ideas y opiniones planteadas; o las hacen suyas para recrearlas y reelaborarlas en su mente. De esta forma, se logra interiorizar los mecanismos y los procesos del propio diálogo y de las formas comunicativas usadas por ésta y por los demás, para posibilitar el desarrollo de la visión metacognitiva de la persona. En eso consiste la regulación de los procesos para dialogar y para aprender a través de ese diálogo. Es así como el diálogo genera reflexión y a su vez la reflexión enriquece el diálogo (Fourés, 2011).

Considerado esto, es necesario ahondar en las categorías y subcategorías teóricas que caracterizan el Ethos Docente en las dos instituciones educativas en estudio, teniendo en cuenta para esto los planteamientos teóricos propuestos por Altarejos: virtudes fundamentales (templanza, fortaleza, justicia y prudencia) y cualidades éticas (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad) (Altarejos F. , 1998). Las voces de los participantes dan respuesta a las preguntas abiertas definidas para cada subcategoría teórica y muestran el papel transversal de las subcategorías emergentes.

4.1.1. Virtudes Profesionales

El hombre está constituido de manera natural (ontológicamente), por su esencia de tipo racional, pero se autoconstituye dinámicamente (éticamente) mediante la configuración de hábitos y virtudes, las cuales constituyen su obrar libre que va

conformando el modo de ser propio, su carácter: su Ethos (Altarejos F. , 1998, pág. 97).

De esta manera, para Altarejos las virtudes profesionales llamadas básicas, son el soporte elemental de la acción docente, sustentan la enseñanza y obran como dispositivo en relación con las condiciones para la enseñanza: altruismo, constancia y paciencia, virtudes de la resistencia, por parte de la fortaleza, y autoestima, afán de aprender y tolerancia, virtudes de la moderación, por parte de la templanza. Un segundo grupo son las virtudes superiores que hacen referencia directamente a la realización de la enseñanza y son pertinentes al mismo acto de enseñar: equidad, veracidad y rectitud por parte de la justicia y solercia y docilidad por parte de la prudencia. (Altarejos F. , 2003, págs. 103-109).

A partir de lo anterior, a continuación, se analizan las virtudes profesionales básicas y superiores, desglosadas y sustentadas a la luz del ejercicio de la profesión docente.

4.1.1.1. *Templanza*

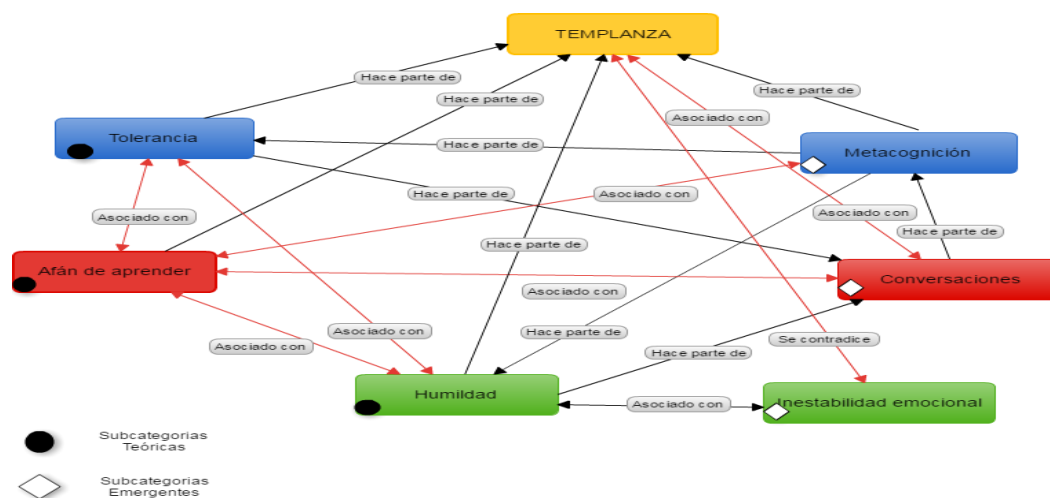


Figura 6. Red Semántica Templanza. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

Como lo menciona Altarejos, la virtud de la templanza o de la moderación, “hace referencia al justo medio tanto en las relaciones interpersonales, como en las acciones (...) significa tener temple o tener equilibrio psicofísico y armonía interior sólida (...) se basa en el conocimiento de la realidad y de sí mismo (...) este conocimiento sostenido en el tiempo consiste en que el hombre se tenga por lo que realmente es” (Altarejos F. , 1998, pág. 106). Esta virtud está constituida por indicadores teóricos: tolerancia o mansedumbre (moderación de la agresividad o ira), el afán de aprender (estudiosidad, afán de adquirir conocimiento) y la humildad, (que el hombre se tenga por lo que realmente es), asociada a la autoestima, (es decir estimarse de manera justa y moderada como en realidad se es), y, por indicadores emergentes: metacognición, conversaciones e inestabilidad emocional.

Siguiendo el modelo presentado en la **Figura 6**, en lo que tiene que ver con los docentes, al responder a las preguntas: ¿cómo actúa cuando alguna persona de la comunidad educativa le manifiesta actitudes negativas en la interacción diaria? y ¿qué actitudes asume cuando lo que tiene planeado para desarrollar en su labor docente no sale como lo esperaba? se evidencian las siguientes situaciones:

La mayoría de los docentes manifiestan tener armonía interior, reflejada especialmente en la tolerancia o mansedumbre (moderación a la agresividad o ira), una de las virtudes con la que se consolida la templanza (Altarejos F. , 1998). Esta virtud, logran alcanzarla acudiendo al uso de procesos metacognitivos, que para Flavell (1993) consiste en someter a estudio y análisis las situaciones negativas que se presentan en la interacción diaria para conocerlas y aprender a resolverlas de la manera más adecuada (Fourés, 2011). Las voces de los participantes lo evidencian así: el P3, dice: “procuro reflexionar al respecto antes de reaccionar o formar un juicio” y el P11, “analizo su entorno su situación, su forma de interactuar con los demás, su calidez como persona”.

De la misma manera, las conversaciones juegan un papel importante para los docentes, a la hora de ser moderados en sus relaciones con los miembros de la

comunidad educativa, ya que se requiere cierta experticia para que el hablar y el escuchar interactúen juntos y logren mantener armonía interior y equilibrio en su obrar (Echeverría, 2015). Al respecto los participantes dicen: el P14, “busco escuchar el motivo de la actitud y trato de negociar para llegar a acuerdos”, el P18, “busco a través del dialogo escuchar sus inquietudes, desacuerdos o su posición frente a las situaciones, para luego establecer acuerdos que permitan favorecer la relación entre las personas involucradas” y el P29, “escucho primero por qué el malestar de la persona, le explico, le doy la importancia a lo que me está diciendo y trato de llegar algún acuerdo con mucho respeto y comprensión”.

En lo referente a el afán de aprender o la studiosidad, es necesario el perfeccionamiento de los docentes no sólo en lo que respecta al fortalecimiento del saber técnico, sino también del obrar ético (Altarejos F. , 1998). Es evidente que un número representativo de docentes de las dos instituciones educativas, aprovechan las situaciones de conflicto para controlar sus procesos de aprendizaje, autogestionarse, corregir errores y adoptar soluciones moderadas que permitan a todos los involucrados aprender de las experiencias diarias. Las respuestas de los participantes dan cuenta de lo anterior, un ejemplo de esto lo reporta el docente: P1, “es una oportunidad de abrir nuevas posibilidades a mi forma de enseñar” y de la misma manera el P12, “aprendo del error y a ver las cosas desde otra perspectiva y a asumir mayores retos para que en una próxima ocasión todo salga mejor”.

Por otra parte, en lo que tiene que ver con la virtud de la humildad, como parte de la templanza, es importante tener en cuenta que para Altarejos (1998) ésta se basa en la autoestima y el conocimiento que tiene la persona de la realidad y de sí mismo, lo cual sostenido en el tiempo da lugar a la virtud que consiste en que la persona se tenga por lo que realmente es. En este sentido, son pocos los docentes de las dos instituciones educativas que la evidencian en su obrar y en sus interacciones con los demás, desprovistas de juicios de valor. Algunos docentes lo expresan en sus respuestas, así: el P11, “Analizo su entorno, su situación, su forma de interactuar con los demás, su calidez como persona”, el P14, “Trato de indagar sobre la causa de la actitud e intento

proponer caminos distintos para producir un cambio”, el P15, “Siempre trato de ponerme en los zapatos de esa persona para comprender el porqué de su actitud” y el P24, “Reflexiono si esa persona puede o no tener la razón frente a su apreciación, si la tiene busco la forma de trasformar mis actitudes de ser necesario”.

Es importante, mencionar de manera especial el indicador emergente: “inestabilidad emocional”, el cual cobra importancia en la presente investigación por su condición de contradicción con la virtud de la templanza: de alguna manera el significado y el sentido de esta virtud es refutado por parte de algunos docentes de las dos instituciones educativas. Por lo anterior, se puede decir que se evidencia dificultad por parte de unos pocos participantes para solucionar de manera armónica, moderada y justa los imprevistos que se generan cuando lo que planean no sale como lo esperaban y cuando se presenta algún tipo de dificultad con los miembros de la comunidad educativa. Muestra de esto son las respuestas de los docentes: P3, “Generalmente, estoy muy concentrada en mis actividades de clase y lo que éstas requieran, de manera que no presto atención a este tipo de comportamientos”, P14, “Experimento frustración pues me gusta pensar que lo que sueño es posible”, P19, “Me pongo del mal humor, confronto a la persona que manifiesta la mala actitud, expreso mi inconformidad” y P32, “Me es indiferente”. Es importante notar que estas respuestas son consecuentes con la explicación sobre el ‘malestar docente’ de Esteve (2005)

Para concluir, es necesario mencionar el hecho que, para los docentes de las dos instituciones educativas objeto de estudio, la virtud de la templanza está fundamentalmente asociada a los indicadores teóricos: tolerancia y afán de aprender, reflejadas en la armonía interior para obrar éticamente y en el perfeccionamiento de su hacer técnico, acudiendo paralelamente al uso de la metacognición y a las conversaciones. Es importante decir, que la humildad como indicador teórico está casi invisibilizado en el quehacer docente y, por otra parte, la inestabilidad emocional, indicador emergente, debe ser tenido en cuenta dada la contradicción con la virtud de la templanza, ya que ésta puede representar un riesgo para mantener el equilibrio y la armonía del equipo de docentes de las dos instituciones educativas.

4.1.1.2. Fortaleza

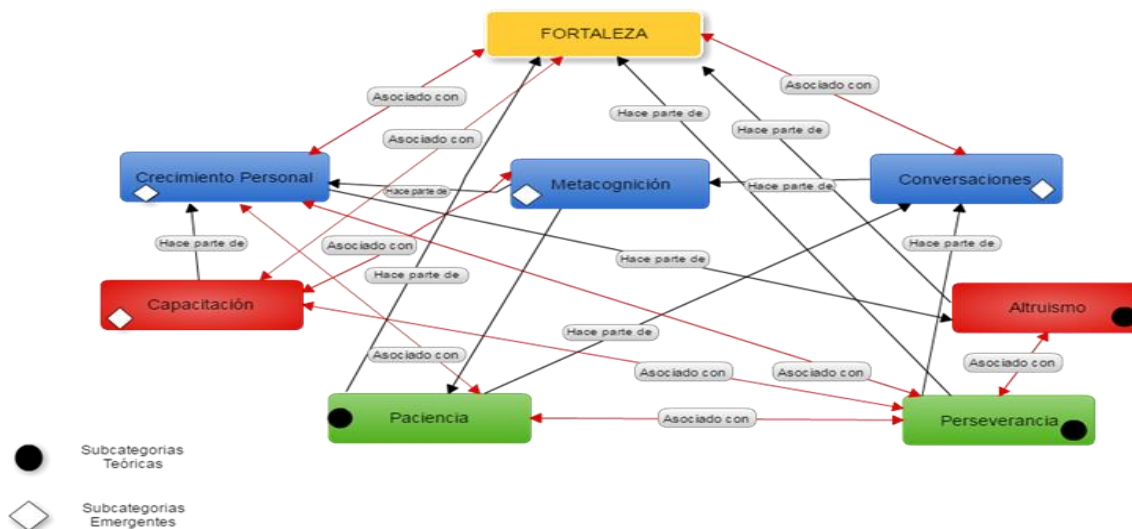


Figura 7. Red Semántica Fortaleza. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

La virtud de la fortaleza es expresada como “resistencia, resistir al mal (...) conlleva a una enérgica actividad interna (...) un valiente acto de perseverancia en la adhesión al bien (...) del que se nutre la energía que da arrestos al cuerpo y al alma para sufrir las adversidades (...) valiente es el nombre propio del que tiene y cultiva la fortaleza” (Altarejos F. , 1998, pág. 105). Está constituida según este autor por tres virtudes: la magnanimidad (altruismo y abnegación), la paciencia (persistencia en el empeño a pesar del desánimo interior y de las adversidades que pueden suscitarse en el exterior) y la longanimidad (constancia o perseverancia) y adicionalmente, por cuatro indicadores emergentes: crecimiento personal, metacognición, conversaciones y capacitación, los cuales surgen a partir de las voces de los participantes.

Para indagar cómo está constituida la virtud de la fortaleza en los docentes de las dos instituciones educativas objeto de estudio, se realizaron las siguientes preguntas abiertas: ¿qué acciones emprende para fortalecer su crecimiento personal?, ¿qué

acciones emprende para fortalecer el crecimiento personal de sus estudiantes? y ¿de qué manera aborda las dificultades que se le presentan con los diferentes actores de la comunidad educativa? De ello resulta la figura 5, a partir de la cual se describen los siguientes hallazgos:

Para un número significativo de docentes, esta virtud está principalmente asociada al indicador emergente: crecimiento personal, con el cual se busca un soporte al sentido de la realidad, pero también y sobre todo al sentido de sí mismo ante esa realidad, por lo que buscan fortalecerse interiormente para hacer frente a las dificultades, obstáculos y problemas propios de su quehacer, que tanto los afecta y son tan difíciles de controlar. En este sentido, aunque el crecimiento personal no hace parte de las virtudes propuestas por Altarejos, los participantes referenciaron este indicador de manera significativa, al considerar que les permite mirar en su interior, hacer cambios y buscar soluciones para superar las dificultades. Los participantes expresan en sus respuestas este hecho: P10, “Lecturas y reflexiones de libros de crecimiento personal, sobre temas que hablan de las virtudes y confrontan con respecto a nuestra condición humana, generalmente los temas interesantes que se dan sobre valores y que hablo con personas de mi comunidad”, P15, “Me gusta fortalecer mi dimensión espiritual a diario con un encuentro personal con mí Dios” y P19, “Me encanta todo lo relacionado con crecimiento personal porque quiero ser mejor persona cada día, asisto a cursos, veo conferencias por internet y leo libros”.

En el mismo nivel jerárquico, están presentes la metacognición y las conversaciones. Estas categorías, aunque tampoco hacen parte de los referentes teóricos expuestos por Altarejos, fueron señaladas por los docentes de las dos instituciones educativas como muy importantes a la hora de consolidar interiormente esa energía que impulse al cuerpo y al alma a resistir las dificultades que se presentan en la vida y en la profesión y que requieren ser solucionadas con tenacidad.

La metacognición le permite a la persona someter a estudio y análisis las dificultades a las que se enfrenta cotidianamente, conocerlas y aprender a resolverlas. De esta

manera los docentes toman conciencia de lo que sucede en su interior y de la realidad que enfrentan, para consolidar estrategias y procesos cognitivos que los lleva a solucionar con valentía las situaciones difíciles que se les presentan (Fourés, 2011). Los participantes evidencian este proceso cognitivo a través de sus respuestas: P5, “Evaluó mi actuar sacando lo positivo y negativo, planteando qué acciones puedo realizar para sentirme mejor. Me propongo metas y que debo hacer para lograrlas”, P10, “Reflexiono con ellos con respecto a situaciones que puedan estar pasando en el aula realizando preguntas con respecto a entender que pasa y cómo puedo ayudar a que todo sea mejor”, P25, “Reflexionando sobre los aciertos y desaciertos que pude tener durante el día a día, para tratar de mejorar” y P32, “Hago autocrítica, reflexiono a cerca de mi trabajo y escucho opiniones constructivas que pueda poner en práctica en mi labor”.

Por su parte, las conversaciones son relevantes para constituir la virtud de la fortaleza al realizarse con los demás, con uno mismo y con Dios, se constituyen en el mecanismo fundamental para que las personas se cuestionen, revisen, entren en diálogo con lo que hacen y con lo que piensan y se reinventen interiormente (Echeverría, 2015). De ahí que para los docentes de las dos instituciones educativas como se muestra a continuación sea muy importante involucrarse en diálogos reflexivos que los lleve a conocer, aprender y resolver los conflictos: P10, “trato de dialogar llegando a acuerdos para mejorar en estos aspectos de dificultad”, P13: “Intento hablar, escuchar y buscar la mejor solución”, P24, “Es vital que ellos se sientan importantes, amados y con confianza para que puedan expresar lo que sienten y lo que piensan”, P26, “Abordo el problema escuchando, tratando de comprender la inconformidad y dialogando con esa persona” y P30, “Estar en constante diálogo con las personas que están a mí alrededor haciendo una introspección”.

Igualmente, en un segundo nivel jerárquico se encuentra un indicador emergente, el cual a partir de las respuestas de los participantes fue denominado por las investigadoras “capacitación” y un indicador teórico llamado “altruismo”.

El primero de estos, es un elemento al que los docentes le atribuyen gran importancia, al considerarlo un proceso mediante el cual adquieren nuevos conocimientos y herramientas para desarrollar al máximo sus habilidades y destrezas en el desempeño de su labor. Lo anterior permite inferir que, cuando los docentes se capacitan, se sienten más capaces de afrontar las situaciones difíciles, los problemas y los obstáculos que se presentan cotidianamente y surge en ellos un mayor compromiso como profesionales de la educación. Los participantes dejan ver esto en sus voces: P1, “Me gusta leer y enterarme de ideas y métodos que animen a mis estudiantes”, P6, “Participación en talleres de formación de danza y teatro, práctica de un segundo idioma, lecturas relacionadas con la parte de docencia y veo diferentes formatos de cine”, P8, “Actualización permanente a través de indagaciones personales sobre temas de interés que ayuden a mejorar mi trabajo”, P14, “mi mayor “banco” de información está en la Web” (...) “asistir a talleres, gozo aprendiendo del intercambio con mis colegas docentes” (...) “buscando nuevas perspectivas, leer sobre las áreas de mi interés bien sea lectura científica, lectura pedagógica o lectura académica” y el P30, “Documentarme en diversos temas. Leer constantemente para mantenerme informada y extraer diferentes estrategias y herramientas que puedo implementar en mi vida personal y profesional”.

El indicador teórico altruismo tiene que ver con la abnegación, es decir, con el ejercicio de la labor docente procurando el beneficio del otro y hace referencia a “la entrega desinteresada, a una vocación (...) a la disponibilidad generosa más allá del deber (...) a amar o interesarse por los demás (...) y en el ámbito educativo al valor de la solidaridad” (Altarejos F. , 2001, pág. 393). Dicho esto, es importante mencionar que fueron pocos los participantes de las dos instituciones educativas que en sus respuestas reflejaron acciones altruistas, realizadas más allá del deber por disponibilidad generosa, es decir de manera desinteresada, sin esperar un reconocimiento por lo realizado, con el único interés de brindarle al estudiante las herramientas posibles para su crecimiento integral. Muestra de las voces de este grupo reducido de docentes: P2, “Ser generosa y comprensiva con los demás”, (...)

“Promover la solidaridad, respeto, empatía y mentalidad abierta. Resaltar las fortalezas, los talentos y las virtudes de los niños”, P11, “Valorar cada avance que tenga, ser más cariñosa y comprensiva, conocer más de su entorno familiar, mantener una excelente y adecuada comunicación con sus familiares” P18, “Tratar a diario de entender y comprender las actitudes del otro” y P31, “Me intereso en sus propias vidas para saber el porqué de sus actuaciones y poder ayudarles a superar sus dificultades”.

Finalmente, en el tercer nivel jerárquico están presentes dos indicadores teóricos: paciencia y perseverancia, las cuales junto con el altruismo constituyen la virtud de la fortaleza y fueron casi invisibilizados por los docentes de las instituciones educativas. En primer lugar, es importante señalar la paciencia, que consiste en tener persistencia y empeño a pesar del desánimo interior y de las adversidades externas e internas (Altarejos F. , 1998). De esta manera, el docente realiza su labor orientando al estudiante al proceso y no al resultado, para lo que se requiere proyectar estrategias a largo plazo. Algunas voces de los participantes que dan cuenta de lo anteriormente expuesto son P4, “Inicialmente me siento triste, algo frustrado y luego miro cómo solucionar y me dispongo a hacer lo que corresponda para seguir adelante, nuevas ideas, ajustes, compromisos” y P32, “Primero me tranquilizo, reflexiono y hago un análisis de la situación para abordar de la mejor forma la situación que permita realizar una observación constructiva”.

En segundo lugar, la perseverancia, que es la virtud que le impregna a la fortaleza, constancia, entereza, y tenacidad por parte del docente, a la hora de enfrentar de manera noble y tesonera su tarea (Altarejos F. , 1998). En esta misma dirección, son pocos los docentes que la evidencian en sus respuestas: P1, “Busco caminos que le demuestren al niño que yo trato de ayudarlo, que él puede abrirse a esa oportunidad”, P5, “Me propongo metas y qué debo hacer para lograrlas”, P25, “Estimulándolos a que todo se puede si lo queremos” y P28, “Reconozco y valoro cada uno de sus progresos”.

Se concluye que la virtud de la fortaleza está conformada, para los docentes de ambas instituciones, fundamentalmente por los indicadores emergentes de crecimiento

personal y capacitación, transversalizados a su vez por la metacognición y las conversaciones. Sin embargo, no se evidencia en las respuestas de la mayoría de los participantes los tres indicadores teóricos constitutivos de ésta virtud: altruismo, paciencia y perseverancia.

4.1.1.3. Justicia

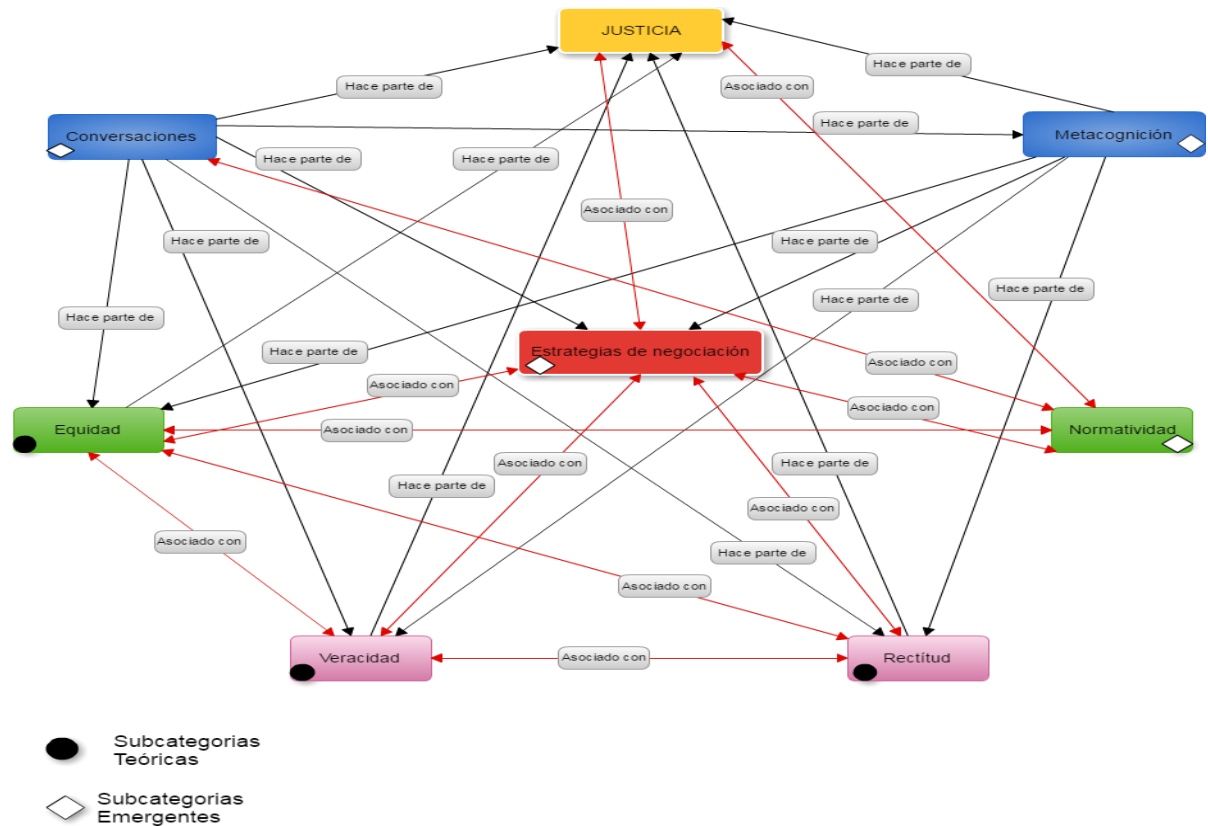


Figura 8. Red Semántica Justicia. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

La justicia es entendida como el obrar en rectitud y en busca de la verdad, que lleva a la persona a dar a cada cual lo que merece, sin negarle aquello a lo que tiene derecho. Se configura a partir de las virtudes de la equidad, la veracidad y la rectitud (Altarejos F. , 1998).

En el cuestionario de pregunta abierta aplicado a los docentes de las dos instituciones educativas se incluyeron las siguientes preguntas para explorar de qué manera está constituida la virtud de la justicia en los participantes: Ante una situación de inequidad, ¿cómo obra para que se respeten los derechos de las personas que hacen parte de la institución educativa? y ¿qué acciones implementa para la solución asertiva de conflictos en su labor como docente? Las respuestas a estas preguntas, permiten consolidar la figura 6 y a su vez presentar los hallazgos que a continuación se describen:

En el primer nivel jerárquico de la figura, están presentes los indicadores emergentes: conversaciones y metacognición. Las conversaciones son las que permiten que la persona pueda cambiar aquellas situaciones que le producen quiebres con otros individuos y a partir de éstas interpretar lo sucedido, establecer las consecuencias y coordinar acciones para lograr superarlas (Echeverría, 2015). De esta manera, las partes involucradas en el conflicto, usan las conversaciones como forma de intercambio para resolverlo de forma pacífica, es decir, sin usar la violencia. La mayoría de docentes de las dos instituciones educativas dejan ver que para resolver las situaciones difíciles acuden, como primera medida a las conversaciones. Esta es la herramienta primordial para conocer los hechos, proteger los derechos de las personas involucradas, evaluar el grado de veracidad y establecer justicia entre los implicados en dichas situaciones. Evidencia de éste hecho son las voces de los participantes: P1, “ser muy socrático y preguntarles que harían en la posición del otro”, P3, “Lo primero es escuchar activamente a las partes involucradas en el conflicto”, P9, “Suelo usar el dialogo como medio de entendimiento” (...) “Conocer un poco más su sentir y el porqué de su forma de actuar”, P23, “Mi actitud es intervenir y dar a conocer a las personas mi punto de vista mostrando el por qué no estoy de acuerdo con la acción y cómo está afectando los derechos de las personas”, P25, “Intervengo a través del dialogo reflexivo intentando que las partes se den cuenta del error de la situación, tanto del que vulnera el derecho como de quien lo permite”, P29, “Dialogando para solucionar las dificultades”.

En cuanto a la metacognición, es importante mencionar que la gran mayoría de los docentes de las dos instituciones educativas, han interiorizado el uso de procesos metacognitivos para garantizar los derechos a cada uno de los individuos involucrados en situaciones de conflicto, evaluar el grado de veracidad y la fiabilidad de los hechos y propiciar procesos de negociación. Lo anterior se observa con claridad en las voces de los participantes: P3, “Apelo a la reflexión y a las normas establecidas. Esto hace que las soluciones al conflicto provengan de los mismos estudiantes, lo cual es muy bueno pues empiezan a desarrollar su sentido de justicia”, P8, “Trato de buscar las opciones para generar reflexiones en torno a los actos de las personas que propician la inequidad”, P14, “Invito a las personas a que intenten por un instante ponerse en los zapatos del otro y reflexionar cómo se sentirían si la situación particular les ocurriera a ellos. De allí surgen las propuestas de solución” (...) “El análisis y la reflexión sobre lo ocurrido también son necesarios para una adecuada resolución de conflictos”, y P26, “Reconociendo los errores y proponiendo soluciones”.

En un segundo nivel de jerarquía, aparece el indicador emergente de ‘Estrategias de negociación’ entendidas para la presente investigación según los planteamientos de (Fuquen, 2003), quien afirma que la negociación, es el proceso a través del cual las personas o partes involucradas dentro de un conflicto llegan a un acuerdo y resuelven el mismo de manera pacífica, fundamentadas en el respeto y la consideración (...) es una habilidad que consiste en comunicarse bien, escuchar, entender, recibir feedback y buscar una solución que beneficie a todos (...). De igual forma, cabe señalar, que la mediación, hace parte de este indicador, ya que en este proceso una persona imparcial, “el mediador”, coopera con los interesados para encontrar una solución al conflicto. Se trata de un sistema de negociación facilitada, es decir, con la ayuda de un tercero imparcial (el mediador), para el caso de las dos instituciones educativas, los docentes, quienes ayudan a encontrar una solución que les sea satisfactoria a los involucrados.

Muestra de lo anterior, está en las voces de los participantes: P2, “Promuevo la labor de los conciliadores de paz y ayudo a que los niños establezcan compromisos de mejora”, P3, “Apelo a la reflexión y a las normas establecidas. Esto hace que las soluciones al conflicto provengan de los mismos estudiantes, lo cual es muy bueno pues empiezan a desarrollar su sentido de justicia”, P9, Suelo usar el dialogo como medio de entendimiento, hacer que todos entendamos el punto de vista del otro, conocer un poco más su sentir y el porqué de su forma de actuar., P10, “Llegar a acuerdos que mejoren la situación de conflicto retroalimentando de manera individual cual es la percepción del niño”, P14, “Invito a las personas a que intenten por un instante ponerse en los zapatos del otro y reflexionar cómo se sentirían si la situación particular les ocurriera a ellos. De allí surgen las propuestas de solución”, P18, “Permitiendo la negociación en la búsqueda de solución, pensar antes de actuar, identificar soluciones que ayuden a los actores y socializando los acuerdos ante los demás”.

Todo lo dicho hasta ahora explica cómo las conversaciones, la metacognición y las estrategias de negociación tienen una relación de estrecha dependencia. Esto permite inferir que estos tres indicadores emergentes son privilegiados por los docentes de las instituciones educativas para negociar y mediar en medio de los conflictos, facilitando un camino que permita encontrar soluciones equitativas para los participantes en la controversia.

En un tercer nivel de jerarquía, están presentes el indicador teórico de equidad y el indicador emergente de normatividad. La equidad, entendida como una perfección de la justicia, que consiste en dar a cada uno lo suyo, lo que le corresponde, lo que se le debe y que regula las relaciones de los individuos mediante las leyes que son una condición de posibilidad de igualdad entre los mismos. Sin embargo, como toda ley es de carácter general, es decir, es aplicada a todos por igual, y hay cosas que no se pueden tratar correctamente de un modo universal, se recurre a la equidad para atender la diversidad personal, tener en cuenta los casos particulares y obrar rectamente (Altarejos F. , 1998, pág. 111).

Conviene precisar al respecto, que los docentes de las dos instituciones educativas reconocen la equidad básicamente desde el concepto de dar a cada uno lo suyo, lo que le corresponde, lo que se le debe y que regula las relaciones de los individuos mediante las leyes como una condición para garantizar la igualdad. Sin embargo, no alcanzan a comprender cómo recurrir a la equidad en los casos particulares. Lo anterior, es claramente reflejado en las voces de los participantes: P4, "Recomendar ponerse en el lugar del otro al cambiar los roles para hacerse más sensible a la necesidad del otro", P14, "Tratando de poner presente, de la manera más objetiva e ilustrativa, el derecho o los derechos que están siendo vulnerados", P16, "trato de ser una persona imparcial para que las partes involucradas sientan la equidad en los procesos", P17, "No permitir que se vulneren los derechos", P25, "Intervengo a través del dialogo reflexivo intentando que las partes se den cuenta del error de la situación, tanto del que vulnera el derecho como de quien lo permite".

Por otra parte, la normatividad, es asumida por algunos docentes como el medio fundamental y casi exclusivo para resolver los conflictos entre las personas a su cargo, hecho que reduce a la norma el obrar con justicia. Así lo expresan los participantes: P4, "Revisar los manuales de convivencia y funciones que permitan dar claridad a los hechos", P8, "Sigo los conductos regulares establecidos por el colegio en el manual de convivencia para dar solución a esos conflictos", P19, "Acudo al manual de convivencia y confronto situaciones", P30, "Para implementar la solución asertiva de conflictos en mi labor como docente, tengo primordialmente en cuenta el Manual de Convivencia"

Finalmente, en el cuarto nivel jerárquico, se encuentran los indicadores teóricos de veracidad y rectitud. Por una parte, la veracidad no es otra cosa que la sinceridad, referida a la integridad y honestidad personal, a la verdad conocida y no sólo a la intención de decirla. Es veraz la persona que es sincera en sus palabras y en su vida, lo que le hace ser una persona cabal (Altarejos F. , 1998, pág. 112). Es importante aquí decir, que sólo dos de los participantes en sus respuestas se aproximan de manera incipiente al significado y relevancia de esta virtud para obrar con justicia: P24, "Antes

de escuchar a las partes les pido que no hablen del otro sino de las actitudes de cada uno, asumiendo la responsabilidad individual”, (...), “Solicito que mencionen que le hizo la otra persona, trato de establecer la veracidad de los hechos”, P26, “Me doy a la tarea de investigar los hechos”.

Por otra parte, la rectitud es la realización práctica de la justicia que implica un actuar siempre recto y la rectificación de los propios errores. Esto suscita para quien la practica respuestas de respeto y estimación (Altarejos F. , 1998, pág. 113). Dicho esto, cabe señalar que esta virtud está casi invisibilizada por la mayoría de los docentes de la institución, es así como sólo dos de los participantes hacen mención a la misma: P17, “Es importante restituir los derechos”, P24, “finalmente que exista una reparación frente a los hechos”.

Falta por decir que varios docentes muestran falta de autonomía y muy poco desarrollo de la virtud de la justicia, ya que ante la presencia de situaciones difíciles entre los actores de la comunidad educativa que están a su cargo, ellos no asumen directamente su papel de mediadores, sino que casi siempre resuelven las dificultades acudiendo a sus superiores. Son estos quienes deben dar solución equitativa a aquellas. Evidencia de lo anterior, está en las respuestas de algunos participantes: P5, “Acudo a los entes respectivos para solucionar de la mejor forma dicha situación”, P8, “Tomo distancia sí sé que esas situaciones están por fuera de mi fuero y que deben ser tratadas por las personas idóneas para atender esas situaciones”, P12, “lo comento a mis superiores de una forma profesional, P15, “Aviso a mi correspondiente jefe debido a su experiencia y conocimiento del colegio y su entorno”.

Cabe concluir que, en general, para los docentes de las dos instituciones educativas la virtud de la justicia se desarrolla primordialmente a través de los indicadores emergentes de conversaciones, metacognición y estrategias de negociación. Por otra parte, la normatividad es indicador también emergente, al que se atribuye mucha importancia para dar solución a las situaciones difíciles y no existe claridad en los mismos frente al papel que representa la equidad para obrar de manera justa. Así

mismo, los indicadores teóricos de equidad, veracidad y rectitud, están casi invisibilizados por los participantes ya que no los reconocen ni diferencian en sus respuestas.

4.1.1.4. Prudencia

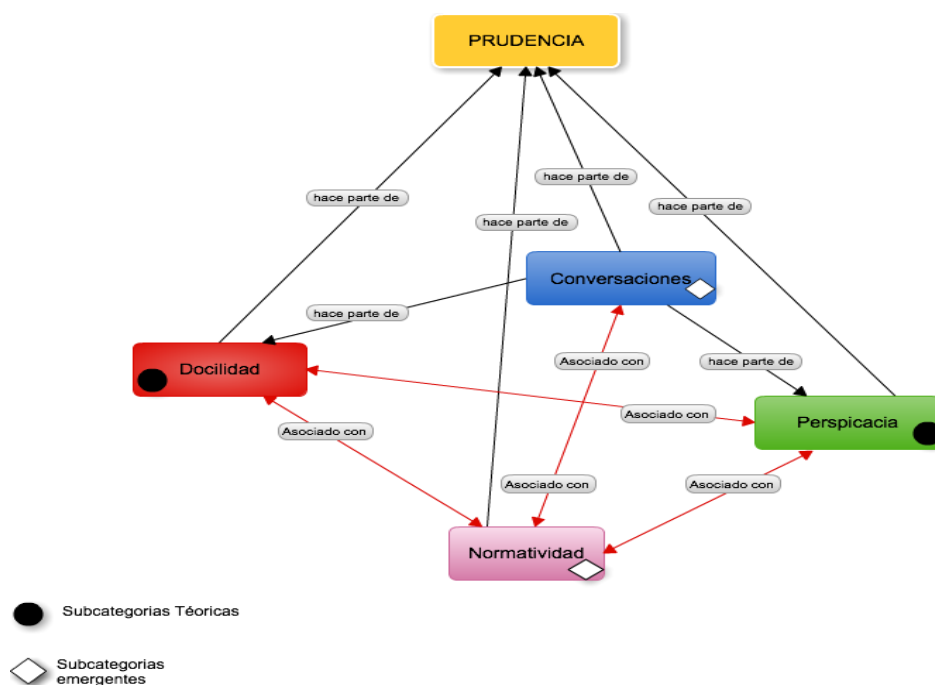


Figura 9. Red Semántica Prudencia. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

La virtud de la prudencia es la que culmina prácticamente a las demás; hace referencia al obrar no sólo con inteligencia y buena voluntad sino con los mejores medios disponibles (...) es una virtud intelectual por su esencia, pero moral por su materia (...) es la regla general y la perfección de las virtudes morales, pues las modifica y las conforma (...) ayuda a ver prácticamente la esencia de la acción moral, que no se orienta por la decisión entre lo bueno y lo malo, sino entre lo mejor y lo peor (...) y es la virtud que realiza inminentemente la perfección operativa humana. Incluye las virtudes de la solercia o perspicacia (capacidad de improvisación) y docilidad

(habilidad de aprender) que le permiten al docente escuchar atentamente las opiniones ajenas, no para discutir las sino buscando la integridad (Altarejos F. , 1998, pág. 114),.

Para indagar en los docentes de las dos instituciones educativas el grado de reconocimiento y sentido otorgado a la prudencia, se realizaron las siguientes preguntas abiertas: ¿Qué criterios utiliza para enjuiciar una situación que se presente en su labor docente? ¿Qué situaciones le permiten evidenciar que está dispuesto a escuchar de manera atenta a los demás? y ¿Qué aspectos tiene en cuenta para comprobar la fiabilidad de la información que recibe a diario y obrar correctamente? Las voces de los participantes, luego de ser analizadas permitieron construir la figura 8 y obtener los siguientes hallazgos:

En un primer nivel jerárquico están presentes las conversaciones (Echeverría, 2015), uno de los indicadores emergentes de esta investigación ya definidos. En un segundo nivel jerárquico aparece la docilidad, un indicador teórico de esta investigación que consiste en la aptitud de adquirir buenas opiniones de los otros para tomar decisiones adecuadas. Para ello se requiere un hábito: saber escuchar y oír atentamente, no para discutir o confrontar las opiniones ajenas con las propias sino para buscar lo sensato y valioso de las mismas. En este sentido, cabe decir que la docilidad requiere de la habilidad de la escucha, la cual a su vez es un componente que dentro de las conversaciones interactúa con el hablar (Altarejos F. , 1998, pág. 115). Dicho de otro modo, para que los docentes tomen decisiones sensatas se requiere que desarrollen cierto nivel de escucha.

Las respuestas de los participantes constituyen en el principal soporte de lo anteriormente expuesto, para el caso de las conversaciones: P5, “Trato de ver su actitud, su expresión corporal, indago con los demás para identificar de qué forma ocurrió la situación y al escuchar cada una de las partes determinar una solución”, P13, “Escuchar ambas partes y finalmente tomar una decisión unánime (democrática) en cuanto a las acciones que se debe procurar no volver a repetir y las que sí”, P19, “Mirar a los ojos al que habla, escuchar atentamente, contestar a los interrogantes, aclarar

situaciones y concluir lo escuchado” y P21, “Cuando me encuentro dispuesto a escuchar a los demás adopto una posición mirando a los ojos a la persona y concentrándome en cada una de las palabras que me expone, pensando y analizando sus ideas”. Y para el caso de la docilidad: P2, “Comprobar que la información es adecuada, preguntar, escuchar las diferentes versiones”, P4, “Un dialogo para aclarar las intenciones o posturas que pudieran dar interpretaciones diversas a un hecho o juicio determinado”, y P21, “Tengo en cuenta los criterios que se puedan dar durante la discusión, identificando cuales son los que benefician a las partes involucradas, estableciendo un conceso para resolver la situación”.

En el tercer nivel jerárquico, está el indicador teórico perspicacia. Éste hace referencia a la disposición especial de flexibilidad e improvisación para poder acoger prontamente las variaciones suscitadas en la actividad docente, ya sea por la demanda de sus estudiantes o por iniciativa propia (...), es la agudeza que capta la realidad inesperada (...), es la objetividad ante lo inesperado (...), consiste en ser flexible en el método y saber improvisar con rectitud y veracidad (...), le permite al docente objetivar su saber en su discurso docente y reflexionar sobre él (Altarejos F. , 1998, pág. 115). Para un grupo reducido de participantes esta virtud consiste en actuar o hablar con cuidado, de forma justa y adecuada, con cautela, con moderación, con previsión y reflexión, con sensatez y con precaución para evitar posibles daños, dificultades, males e inconvenientes, y respetar la vida, los sentimientos y las libertades de los demás. Muestra de esto son las voces de los docentes: P10, “Actuar con criterio, amor y responsablemente frente a la situación, ser prudente para no entrar a dar juicios, y no murmurar”, P23, “Se verifica que fue lo que sucedió, luego si alguna persona salió afectada, quienes fueron los implicados y posteriormente se toma la decisión” y P24, “Tratando sobre todo de ser justa y prudente para no lastimar a los demás”.

En el cuarto nivel jerárquico, aparece el indicador emergente normatividad, a través del cual algunos docentes asocian la virtud de la prudencia a la consulta del manual de convivencia y al seguimiento del debido proceso institucional para resolver los conflictos. Ejemplo de esto son las voces de los docentes: P4, “Me remito al manual

de convivencia”, P11, “Se debe tener en cuenta el debido proceso”, P16, “Seguir el conducto regular del manual de convivencia”,

En conclusión, la mayoría de los docentes de las instituciones educativas, consideran que las conversaciones, uno de los indicadores emergentes de esta investigación y el indicador teórico “docilidad” son fundamentales para saber tomar consejo y obrar con prudencia. La habilidad de la escucha juega un papel muy importante al ser el elemento esencial para el desarrollo de la docilidad y uno de los componentes de las conversaciones. Habría que decir también, respecto a la perspicacia, que consiste en actuar o hablar con cuidado, con cautela, con moderación, con sensatez y con precaución para evitar posibles daños, dificultades, males e inconvenientes, y respetar la vida, los sentimientos y las libertades de los demás, siendo uno de los indicadores teóricos, es poco reconocido por los participantes. Así mismo, el indicador emergente “normatividad” es vinculado al ejercicio de la prudencia a partir de la aplicación del debido proceso institucional.

4.1.2. Cualidades Éticas

Los sistemas educativos deben orientarse a proporcionar una educación fundamentada en los cuatro pilares mencionados por Delors (1996): aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Estas orientaciones, permiten plantear que el docente no puede limitarse únicamente a conocer como científico lo que existe, sino que debe conocer sabiamente cómo obrar en la ciencia y en la vida, asumiendo la educación como un servicio, que desde el enfoque antropológico concibe la docencia como una profesión asistencial, es decir de ayuda al otro.

A partir de lo anterior, deben considerarse cinco características de las profesiones asistenciales que definen la índole de cualquier tarea de ayuda, con un sentido propio, constante en el tiempo y perfectivo o de mejora en el quehacer. Estas cinco cualidades

éticas hacen parte de la profesión docente: competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad (Sandoval, 2008).

En las dos instituciones educativas objeto de estudio se encontró que las cualidades éticas menos comprendidas por los participantes corresponden a la competencia, la iniciativa, la dedicación y el compromiso, siendo la primera de éstas la más débil. Por estar menos desarrolladas, requieren ser fortalecidas a través de la propuesta de coaching ontológico. Por otra parte, la cualidad ética de la responsabilidad representa una fortaleza en los docentes de las dos instituciones educativas.

4.1.2.1. Competencia

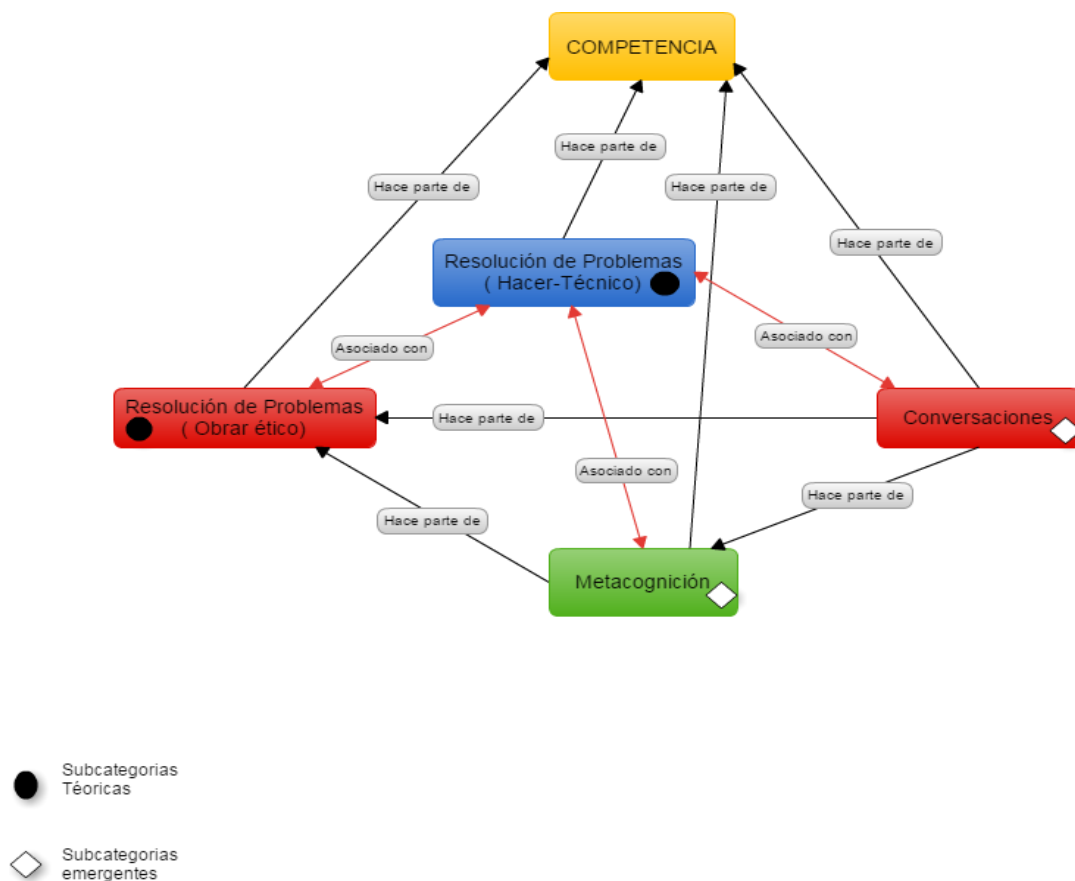


Figura 10. Red Semántica Competencia. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

La cualidad ética de la competencia hace referencia a la “habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios del trabajo. La persona competente no es tanto la que sabe y por eso puede hacer; sino la que sabe obrar y hacer y puede afrontar los problemas prácticos en su complejidad (...) En el ofrecimiento que hace de la competencia, el profesional se hace cargo del interés y beneficio del otro, asiste y ayuda a quien lo necesita, le enseña a buscar, encontrar y alcanzar la verdad. Esta cualidad le permite al docente afrontar y dar solución a las dificultades que se presentan en el aula, dando mayor importancia a la persona y orientándolo más allá de su saber técnico (Sandoval, 2008, pág. 242).

Para indagar la cualidad de la competencia en los docentes de las instituciones educativas se incluyeron las siguientes preguntas abiertas, en el cuestionario realizado a los mismos: ¿De qué manera ayuda a sus estudiantes a resolver sus dificultades académicas? y ¿Cuándo identifica que algún miembro de la comunidad educativa tiene problemas de convivencia, lo ayuda a afrontarlos o resolverlos? si la respuesta es Si ¿De qué manera lo hace?, de ello resulta la **Figura 10**, a partir de la cual se describen los siguientes hallazgos:

A partir de las respuestas de los participantes y el análisis de las mismas, las investigadoras determinaron como indicadores teóricos: la resolución de problemas por parte del docente en dos sentidos, el hacer técnico y el obrar ético; y como categorías emergentes: las conversaciones y la metacognición.

En un primer nivel jerárquico, está presente el indicador teórico “resolución de problemas a partir del hacer técnico”, el cual hace referencia a la exigencia clásica del saber científico, a un saber teórico, cuyos elementos fundamentales son la doctrina y el conocimiento (Sandoval, 2008, pág. 242). Al respecto, es significativo señalar que para la mayoría de los docentes la concepción que se tiene de ser competente está relacionada con el privilegiar el desarrollo de diversas estrategias didácticas que les permita a los estudiantes progresar en su saber técnico; muestra de ésta afirmación son las respuestas de los participantes: P2, “Refuerzos, centros de apoyo, explicaciones

extra en los descansos, páginas web, uso de las plataformas del colegio, trabajo en grupos para promover el aprendizaje cooperativo, procesos de evaluación”, P3, “Puede ser el desarrollo de actividades durante la clase, el refuerzo de habilidades mediante algunos procesos técnicos o el apoyo de los padres de familia, si es el caso”, P15, “Busco espacios extras como el descanso para que puedan reforzar temas”, P17, “A través de nuevas formas de expresión de sus habilidades académicas, modificando estrategias didácticas y de evaluación”.

En un segundo nivel de jerarquía, está el indicador teórico “resolución de problemas a partir del obrar ético”, el cual tiene que ver con el saber práctico, con la capacidad del docente y la acción eficiente del mismo, en otras palabras, con su saber obrar y hacer para afrontar los problemas prácticos, haciéndose cargo del beneficio de los otros. Desde esta perspectiva, el docente competente no es tanto el que sabe y por eso puede hacer; sino el que sabe obrar y hacer, teniendo en cuenta que la tarea de ayuda al otro, suscita una relación afectiva mutua, que se constituye en un recurso valioso y eficaz para su quehacer asistencial, lo cual es la impronta del docente para el obrar feliz (Sandoval, 2008, pág. 243). En este sentido cabe señalar que, para los docentes, ser competente implica llevar a los estudiantes hacia el desarrollo de su saber técnico, pero adicionalmente se interesan por asistirlos, reforzarles y alentarlos para el logro de sus metas. Evidencia de lo anterior son las respuestas de los participantes: P1, “Además les muestro que el error es una oportunidad para mejorar y no un generador de castigo”, P7, “Primero motivándolos a superar sus dificultades, haciéndolos sentir exitosos así sea en cosas mínimas”, P11, “Motivándolo, guiándolo, premiándolo, acompañándolo, haciéndole sentir que lo puede lograr y siendo ejemplo de vida”, P14, “Invento e implemento diversas estrategias buscando beneficiar su proceso teniendo en cuenta las necesidades especiales y el perfil de aprendizaje del estudiante”, P22, “Lo involucro en experiencias en donde él deba aportar a sus compañeros de manera positiva, resaltando sus virtudes” y “P30, “Busco que sientan seguridad sobre lo que realizan, dándole amor y felicitaciones en cada uno de sus procesos”.

De igual forma, en el segundo nivel jerárquico, está presente el indicador emergente de las conversaciones, y en particular las que corresponden a la estrategia: estas consisten en guiar las situaciones difíciles entre las personas hacia la exploración de nuevas acciones viables. Son conversaciones que permiten ir más allá de lo que se puede discernir, es decir, orientadas hacia la expansión de un panorama de posibilidades que enfatiza en el compromiso de buscar formas de transformar el curso de la realidad. Lo que prevalece, a través de las conversaciones es la necesidad de acción, de cambiar el estado existente de los acontecimientos, ya que con éstas se diseña un espacio para la innovación y ampliación de posibilidades de acción (Sandoval, 2008). Lo anterior permite decir que, del total de la muestra de docentes de las dos instituciones educativas, el tercer grupo privilegia el uso de las conversaciones para conocer el contexto de las situaciones que se presentan con los miembros de la comunidad educativa, acercarse a la emocionalidad y necesidades reales de los mismos y ayudarlos a buscar, encontrar y alcanzar la solución a sus conflictos reforzando y alentando sus acciones. A continuación las voces de los participantes que respaldan las afirmaciones realizadas: P3, “Esto se logra también gracias a la comunicación con los docentes y directores de grupo, lo cual permite conocer mejor a los estudiantes”, P8, “Trato de entablar un dialogo de forma directa para ver las situaciones personales y busco dentro de mis planeaciones la mejor forma de ayudar que ese niño o niña pueda mejorar y avanzar”, P13, “entablo conversaciones sobre los problemas que enfrentan que por lo general, o siempre, son producto de sus propias inseguridades y los intento guiar para que autorregulen las emociones negativas que causan estos problemas”, P20, “Les ayudo a afrontarlos generando espacios de participación y dialogo entre ellos para que puedan solucionar sus inconvenientes”, P24, “Detecto de forma individual su dificultad, lo motivo de forma verbal insistiendo que todos podemos hacerlo”, P26, “Lo primero es escuchar y depende de eso, le brindo lo que esté a mi alcance para ayudarlo a solucionar el problema” y P32, “Utilizo el dialogo reflexivo y formativo que ayuden a mejorar la problemática”.

En el cuarto nivel de jerarquía, está presente el indicador emergente: metacognición, que es fundamental en el que hacer del docente, ya que le permite trabajar desde la conexión que existe entre los conceptos de reflexión, toma de conciencia y metacognición para la toma de decisiones y a partir de estos procesos, llegar a ser más competente en su profesión, al analizar las situaciones que cotidianamente debe enfrentar en el ejercicio de su labor, asistiendo y ayudando a quienes lo necesitan (Fourés, 2011). De esta manera, el docente brinda mayor importancia a la persona y la orienta más allá de su saber técnico.

Al respecto, los docentes de las dos instituciones educativas en sus respuestas mencionan que es muy importante reflexionar sobre las situaciones presentadas, realizar procesos meta cognitivos (pensar sobre lo que se piensa) para reforzar y alentar las acciones correctas de las personas involucradas y tomar decisiones correctas que beneficien a las personas y permitan dar solución a los conflictos, de ahí que como se muestra en la red semántica para la cualidad ética de la competencia, se requiere que los docentes desarrollen cierto nivel de metacognición para saber obrar y hacer asistiendo y ayudando a los demás: P5, “Analizando la situación y las consecuencias buenas o malas que estas puedan generar y cuál sería la mejor forma de resolverlo”, P9, “Suelo hacerlo con aquellas personas con quienes tengo un grado de fraternidad y aprecio, donde los invito a establecer cuáles son los pros y contras de las situaciones vividas y cómo se puede encontrar una solución”, P11, “Analizando que pasa por su cabeza, porque actúa así, porque la forma de proceder, e invitándole a reflexionar sobre su actuar si es el caso o sobre la forma de proceder desde el enfrentamiento a sus temores, dudas, miedos”, P12, "Desarrollando espacios de retroalimentación primero con ellos, entre sus compañeros y con sus familias, P18, “El trabajo se centra en la reflexión y en la empatía, ponerse en el lugar del otro, cómo me siento y qué haría”, P24, “Es importante reflexionar sobre nuestras propias acciones, realizar procesos meta cognitivos (pensar sobre lo que se piensa) si se actúa de forma correcta o no y determinar qué cambios debe hacer cada uno” y P31, “Me cuestiono mucho en la

didáctica ya que pienso que muchas de esas dificultades de deben a una clase poco cautivadora”.

A manera de cierre, es importante decir que el significado atribuido por los docentes de las dos instituciones educativas, a la cualidad ética de la competencia, está dividido en cuatro grupos con similar número de participantes cada uno, respecto al total de la muestra, quienes en sus respuestas, la constituyen a través de cuatro aspectos fundamentales: capacidad para resolver problemas a partir del hacer técnico del docente, saber resolver problemas desde el obrar ético, establecer conversaciones y a partir de éstas conocer el contexto de las dificultades, y finalmente, realizar procesos metacognitivos que les permita analizar, reflexionar y tomar conciencia frente a las situaciones presentadas con los miembros de la comunidad educativa, para ayudarlos y asistirlos en la solución de las mismas. Lo anterior permite inferir que, la mayoría de los docentes no tienen claro el concepto de esta cualidad ética, puesto que, existe un grupo considerable de docentes que comprenden la competencia, exclusivamente a partir del hacer técnico, lo cual debe ser aclarado y fortalecido con el propósito de lograr que éstos solucionen los problemas cotidianos fundamentalmente desde el obrar ético, que tiene que ver con el saber práctico, con la capacidad del docente y la acción eficiente del mismo, haciéndose cargo del beneficio de los otros.

4.1.2.2. Compromiso

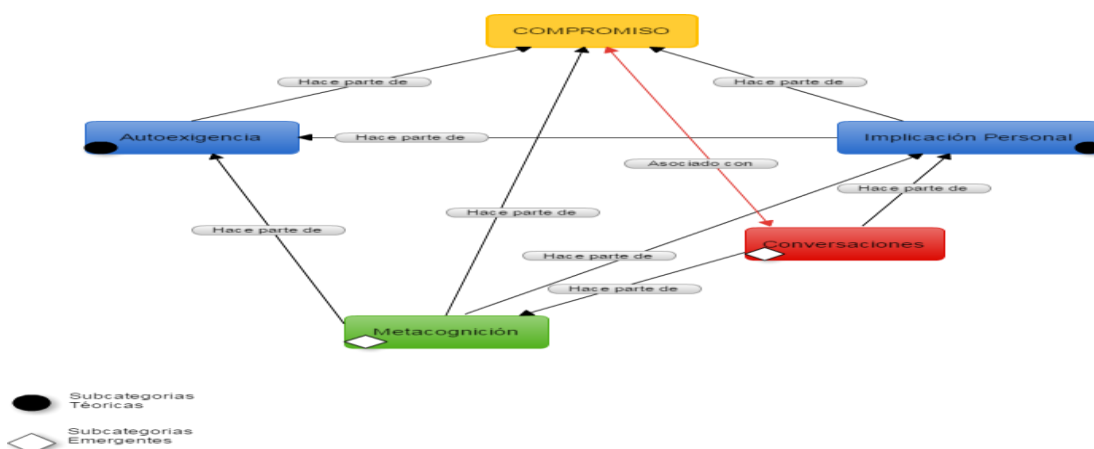


Figura 11. Red Semántica Compromiso. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

La cualidad ética del compromiso es un acto enteramente personal, donde cada quien se implica en aquello que realiza, dotando a la acción de una dimensión que va mucho más allá de lo estrictamente estipulado, (...) contrarresta la concepción del trabajo como un mero proceso mecánico (...) hace posible que el docente se auto exija, percibiendo no sólo la mejora de la obra realizada sino de sí mismo, (...) supone ir más allá de las expectativas que supone la dimensión objetiva, desbordando así la mera eficacia productiva y resaltando el carácter asistencial que acompaña a la profesión. De esta forma, el compromiso profesional es posible sólo cuando las capacidades y el compromiso personal del docente son puestos al servicio de sus estudiantes para orientarlos y beneficiarlos en el logro de sus metas (Sandoval, 2008, pág. 243). A partir de lo anterior surgen dos indicadores teóricos para esta cualidad: auto exigencia e implicación personal.

En lo que tiene que ver con los docentes, al responder a las preguntas: ¿Apoya a los miembros de la comunidad educativa en la superación de situaciones personales difíciles? ¿En qué espacios y de qué manera lo hace? y “Cuando los compromisos

adquiridos le exigen más esfuerzo y dedicación, ¿qué acciones implementa para lograrlos?” se evidencian las siguientes situaciones, reflejadas en la **Figura 11**:

En un primer nivel de jerarquía, por una parte, un buen número de docentes de las dos instituciones educativas, en sus respuestas manifestaron que, la cualidad ética compromiso, es entendida por ellos como un proceso de auto exigencia, a través del cual cada uno exige al realizar las actividades que se propone para el cumplimiento de metas, de la mejor manera posible o con el mayor esfuerzo que pueda dar. Evidencia de lo anterior son las voces de los participantes: P2, “Establezco prioridades, hago un plan de trabajo, trato de aprovechar al máximo mis horas libres”, P8, “Trato de ser disciplinado con mis responsabilidades”, P11, “Tomar espacios desde casa que apoyen el proceso educativo, leer bastante y estar dispuesta a ser más disciplinada”, P13, “Llevarme trabajo a la casa por un tiempo limitado, dedicar un fin de semana para ponerme el día, algo así”, P20, “Siempre estoy dispuesta a dar más de lo que este propuesto no me gusta el mínimo esfuerzo”, P23, “Establecerme un horario de trabajo y cumplirlo de manera rigurosa para alcanzar las metas, buscando el espacio y los elementos necesarios para lograrlos”, P25, “Dedico más tiempo a las cosas que lo requieren, organizo el tiempo” y P31, “Dedico más tiempo, esfuerzo y dedicación a la causa para lograr la meta”.

Por otra parte, en el mismo primer nivel de jerarquía, un número de participantes igualmente representativo mostró en sus respuestas que la cualidad ética del compromiso es significada como implicación personal, lo cual está en coherencia con los planteamientos realizados por Altarejos (1998), quien resalta el carácter asistencial que acompaña a la profesión. Al respecto, las voces de los participantes permiten observar lo anteriormente expuesto: P2, “Les doy diferentes estrategias que me hayan funcionado de manera personal”, P5, “Trato de dar consejos y estar pendiente de las situaciones que viven los miembros de la comunidad educativa en el colegio”, P8, “Las situaciones personales son importantes y además son únicas, por tanto, a través del respeto por el otro es como puedo ayudar a quien me necesita y puedo ayudar si estoy en la capacidad para ayudar”, P9, “Contribuyo al proyecto de vida de mis estudiantes”,

“P10, “Dando una palabra de esperanza, de ánimo y dando un consejo acorde a la situación para dar tranquilidad a lo que pasa por el corazón del niño o la persona afectada”, P19, “ponerme en actitud positiva para que se haga más fácil el trabajo”, P27, “Realizarlos con el interés necesario para que salga todo bien” y P31, “puedo ayudar sea con un consejo o con una acción lo hago pero cuando creo que no estoy preparada solo escucho y doy ánimo”.

En un segundo nivel de jerarquía, aparecen las conversaciones, las cuales en esta investigación son uno de los indicadores emergentes que surgieron a partir de las voces de los participantes. Cabe señalar que para algunos docentes éste indicador es considerado muy importante, en coherencia con lo dicho por Humberto Maturana. Para este autor, toda conversación es una trenza entre lenguaje y emocionalidad, ya que de las conversaciones con los demás, son las más reconocidas y la que más consumen y desgastan aquellas que le permiten al docente implicarse con los demás miembros de la comunidad educativa para conocer sus necesidades (Echeverría, 2015). De ese modo el docente va más allá de lo estrictamente estipulado, obteniendo como resultado el carácter asistencial que acompaña a la profesión. Muestra de esto son las voces de los participantes: P1, “Escuchar es una fortaleza que aprovecho”, P6, “Lo más importante es saber escuchar”, P7, “Intentó hablar con ellos y preguntarles cómo les puedo ayudar”, P10, “Muchos niños me comentan situaciones familiares o de dificultades con los compañeritos” (...) “escuchando, dando una palabra de esperanza, de ánimo y dando un consejo acorde a la situación para dar tranquilidad a lo que pasa por el corazón del niño o la persona afectada” y P17, “Tratando de dar algunas perspectivas diferentes que pueden tenerse en cuenta para superar esa situación difícil”.

En el tercer nivel jerárquico está presente la metacognición, la cual pocos docentes tienen en cuenta en sus respuestas. Sin embargo, algunos sustentan su importancia al comprenderla como un proceso que los lleva a reflexionar respecto a las necesidades y acciones propias y de los demás miembros de la comunidad educativa que les permite actuar implicándose en las situaciones, así lo exponen algunos participantes: P16, “Algunas veces es suficiente con escuchar, otras veces se necesita el diálogo orientado

a la auto reflexión”, P18, “Cuando existe la posibilidad de comentar sus situaciones de vida los invitó a cuestionarse sobre sus propias acciones y sus efectos en los otros, en las citas o reuniones de padres de familia” y P19, “Retroalimentándome con mis compañeros sobre como manejaron experiencias parecidas”.

Para concluir, es importante visibilizar el hecho de que la mayoría de los docentes de las dos instituciones educativas tienen claro que la cualidad ética del compromiso, está estrechamente relacionada con la auto exigencia y la implicación personal del docente en su labor diaria. Esta categoría está a su vez transversalizada por los indicadores emergentes de las conversaciones y la metacognición, los cuales se constituyen en elementos que permiten desarrollarla. Por lo anterior se evidencia que la cualidad ética del compromiso está suficientemente desarrollada en los docentes de las dos instituciones educativas.

4.1.2.3. Iniciativa

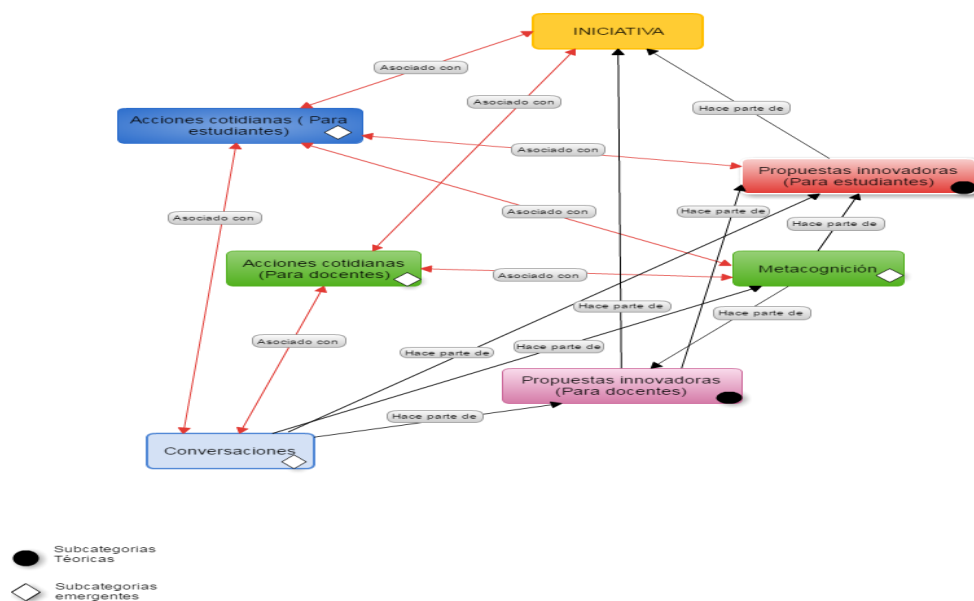


Figura 12. Red Semántica Iniciativa. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

En palabras de Sandoval (2008), la cualidad ética de la iniciativa proyecta una visión de innovación que permite al docente ir más allá de su labor diaria, convirtiéndose en una exigencia para quien asume la grandeza de esta profesión.

Para recolectar información acerca de cómo perciben los docentes la vivencia de esta cualidad ética, se plantearon las siguientes preguntas abiertas para las dos instituciones educativas objeto de estudio: ¿Qué estrategias o acciones innovadoras ha implementado para favorecer el aprendizaje de los estudiantes? y ¿Qué propuestas ha realizado para contribuir al fortalecimiento de su labor docente? Con base en las respuestas a estas preguntas se estructura la **Figura 12**, a partir de la cual se describen los siguientes hallazgos:

La gráfica de red semántica refleja que la mencionada cualidad está conformada en primer nivel de jerarquía, por el indicador emergente de “acciones cotidianas para los estudiantes”, que para los participantes hace referencia a las estrategias que normalmente un docente implementa para favorecer el aprendizaje de los mismos y que hacen parte de su labor diaria. Muestra de esto son las respuestas de los participantes: P2, “Diferenciación, aprendizaje cooperativo por grupos tratando de agrupar a los niños de diferentes formas, los procesos de co-evaluación con los estudiantes, el uso de diferentes plataformas, páginas web, videos, etc.”, P5, “Trabajar desde las fortalezas de los niños y facilitar su proceso formativo y académico para que así continúen demostrando curiosidad por el mundo que les rodea”, P6, “El reconocimiento de ellos mismos desde sus habilidades, destrezas y diferencias con respecto a los demás”, P9, “Pienso que el uso de las tecnologías es una gran herramienta ya que es algo con lo que nuestros estudiantes se sienten muy identificados”, P18, “Siempre parto de los intereses de los niños, escuchando sus gustos y que expresen que les gustaría. Por ello implemento proyectos de aula que integren diferentes asignaturas, (...) o durante el año, depende del proceso de los niños”.

En segundo nivel de jerarquía se encuentra el indicador teórico relacionado con las “propuestas innovadoras para los estudiantes”, que exige ser un docente creativo y

proactivo para adelantarse a las acciones del ayudado, generando una visión de innovación permanente que se salga de lo cotidiano (Sandoval, 2008). Así lo señalan en las siguientes respuestas los docentes: P1. “Me siento junto con el estudiante a diseñar productos que él luego va a exponer, le ayudo a que sea pertinente y a que tenga una estructura apropiada (...) y a tomar confianza con el tema y frente a sus pares”, P20, “Programación neurolingüística”, P23, “Partiendo de la interdisciplinariedad de las artes, relacionando el conocimiento con otras materias, (...) y desde las artes se retoma el concepto de sólidos y su aplicación en la creación de estructuras (...) desarrollando la creatividad ya que los niños después de identificarlos y hacerlos realizan sus propias propuestas”, P24, “Tengo en cuenta el estilo de aprendizaje de los estudiantes y promuevo el orden desde su pensamiento a través de la elaboración de mapas conceptuales, promuevo la pedagogía del afecto y la auto evaluación, trabajo las preguntas desencadenantes para formar en ellos autonomía e inquietud por el conocimiento, P27, “La huerta ha sido una estrategia donde los estudiantes se sienten felices, motivados, es un espacio donde ellos nunca sienten pereza de ir, (...), lo hacen con interés y dedicación”,

En el tercer nivel de jerarquía, están presentes los indicadores emergentes: acciones cotidianas y metacognición que, pese a que fueron evidenciados en un menor grado de frecuencia en las respuestas de los participantes son importantes para el análisis de esta investigación. El primero de éstos hace referencia según los docentes a cursos, lecturas o actividades de formación académica que cada uno realiza, muestra de esto son las voces de los participantes: P8, “capacitaciones sobre temas de interés musical para trabajar en el salón y en los montajes musicales”, P9, “En ocasiones el asumir un rol de estudiante es efectivo ya que ayuda a desmitificar el papel del docente (...) nos pone en una condición de igualdad, donde todos estamos acá para aprender, a distintos ritmos y con distintas estrategias, pero con un fin común”, “Capacitación tanto en la institución como a nivel individual” y P18, “Orientación al logro, formación constante en aspectos relacionados con la evaluación, pedagogía y didáctica”. El segundo, está relacionado con procesos de metacognición, ya definidos. Estos son algunos

comentarios expresados por los docentes: P12, “Me he propuesto revisar más mi perfil como maestro en cuanto a seguir manteniendo mis fortalezas y trabajar fuerte en lo que necesito y debo mejorar para cumplir con mi proceso de retroalimentación”, P14, “Constantemente emplear estrategias de pensamiento visible para reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje y los conceptos involucrados”, P16, “Los diversos aportes durante las reuniones de planificación, contribuyen también al crecimiento del equipo y a mejorar las actividades desde la asignatura” y P22: “Desde mi formación como pedagoga contribuyo siempre pensando en cómo enseñar”.

En el cuarto nivel de jerarquía se encuentra el indicador teórico “propuestas innovadoras para los docentes”, que tiene que ver con generar una visión de innovación que le permita al docente ir más allá de su quehacer diario, exigiéndose así mismo para ser cada vez mejor (Sandoval, 2008). Aunque también fueron muy pocos los participantes que en sus respuestas evidenciaron este aspecto es indispensable tenerlo en cuenta en este estudio, muestra de esto se refleja en las siguientes respuestas: P18, “La propuesta (...) es mi interés constante por aprender y formarme en pedagogía, para lo cual he realizado especialización en orientación familiar y educación y en este momento estoy cursando Maestría en Educación, P22, “Desde mi formación como pedagoga contribuyo siempre pensando en cómo enseñar mejor” y P27, “He propuesto capacitación para el manejo correcto de la huerta para vincularla a las otras áreas, desde otras entidades que prestan ese servicio”.

Por último, encontramos el indicador emergente de conversaciones, las cuales ocurren cuando el hablar y el escuchar interactúan juntos (Echeverría, 2015). Este aspecto obtuvo un muy bajo número de respuestas por parte de los docentes, pero es indispensable considerarlo en el análisis de esta investigación, los participantes señalaron las conversaciones a través de sus respuestas: P8, “Expresen su forma de pensar y su posición frente a los conceptos que se trabajan”, P9, “Pienso que algo que a veces se olvida un poco y es el escuchar a los estudiantes”, P18, “Siempre parto de los intereses de los niños, escuchando sus gustos y que expresen que les gustaría”.

De lo anterior se desprende que, la cualidad ética de la iniciativa es comprendida por los participantes primordialmente a través de las acciones cotidianas para sí mismos y para los estudiantes, las cuales no trascienden o van más allá de la creatividad y el entusiasmo. Esto permite decir que se requiere que los docentes de las dos instituciones educativas identifiquen la importancia de la proactividad e innovación para sí mismos y para sus estudiantes como oportunidad de transformación y crecimiento personal y profesional.

4.1.2.4. Dedicación

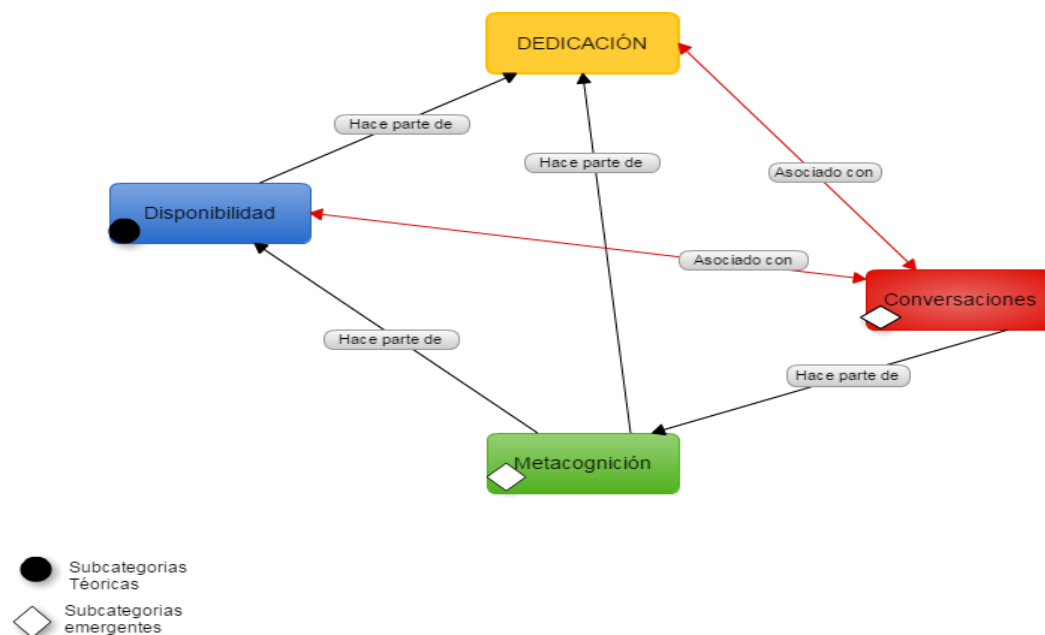


Figura 13. Red Semántica Dedicación. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

La cualidad ética de la dedicación debe entenderse en términos de ofrecimiento, entrega o asignación. En este sentido, tiene que ver con algo más que ocuparse de algo, implica tener permanentemente plena disponibilidad para las necesidades que eventualmente puedan surgir, no es cuestión de simplemente ofrecer un servicio, sino

de estar disponible para ayudar y reforzar en todo momento la acción del otro o de los otros. Se requiere en la profesión docente tiempo abierto, libre para la concentración de procesos, objetivos y, sobre todo, en las personas. De esta manera la profesión docente es considerada desde la perspectiva de la vocación y del servicio, en la que el docente dedicado procura la superación personal de sus estudiantes (Sandoval, 2008, pág. 245).

Para indagar en los docentes de las dos instituciones educativas la forma como está configurada la cualidad ética dedicación, se realizó la siguiente pregunta abierta: ¿Considera usted que está disponible en todo momento para ayudar a crecer a los miembros de la comunidad educativa? Si la respuesta es sí, ¿de qué manera lo hace? Es así como, a partir del análisis de las respuestas de los participantes se construyó la **Figura 13** y se obtuvieron los siguientes hallazgos:

En el primer nivel jerárquico aparece el indicador teórico de disponibilidad, el cual es uno de los principales elementos que constituyen la cualidad ética de la dedicación. Esto implica para el docente hacerse cargo de las necesidades que eventualmente puedan surgir; dicho de otro modo, debe estar disponible para ayudar a las demás personas en todo momento (Altarejos F. , 1998). Al respecto, es importante decir que la gran mayoría de los docentes vinculan a esta cualidad ética la necesidad de estar presentes de manera funcional para asistir a los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa, dando respuesta oportuna, resolviendo problemas y brindando ayuda ilimitada. Las voces de los participantes dan cuenta de esto: P1, “Me entero y acto seguido busco verificar y complementar la información que haya dado el niño”, P3, “Pienso que cada momento es una oportunidad para apoyar las diferentes situaciones de la cotidianidad”, P14, “Me encanta ayudar a los demás a ser mejores bien sea tratando de inspirarlos para que profundicen acerca de ciertos asuntos, o compartiendo material o experiencias de diversa índole, o corrigiendo sus errores si observo alguno sin importar de la naturaleza ni complejidad que éstos sean”, P25, “Estoy dispuesta a poner lo mejor de mí para poder colaborar el mayor tiempo posible”, P27, “Siempre estoy dispuesta para quien lo necesita, dando lo mejor de mí”, P28,

“Con los niños atenderlos de manera oportuna, atendiendo sus necesidades y buscando las ayudas precisas” y P 31, “Con mis colegas considero que somos un equipo que se debe colaborar continuamente y eso trato de hacer siempre”.

En el segundo nivel jerárquico está presente el indicador emergente de las conversaciones. Al interior de la cualidad ética de dedicación, las conversaciones se desarrollan cuando los docentes interactúan con otros actores de la comunidad educativa, logrando un acercamiento que les permite conocer sus necesidades. A partir de este contacto se inicia un proceso de acompañamiento a través del cual evidencian su disponibilidad para asistirlos y ayudarlos en todo momento (Echeverría, 2015). Las respuestas de los docentes permiten observar lo anteriormente expuesto: P5, “Se hace necesario compartir y expresar nuestras ideas, conocimientos y aprendizajes los cuales van a permitir que todos logremos desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje enriquecedores”, P13, “Escuchando, compartiendo ideas, teniendo una actitud positiva”, P17, “Sí, a través de la escucha, el respeto y tratando de ser asertivo desde la ayuda que puedo brindar”, P23, “Realizando dialogo constructivo que nos hacen crecer mutuamente”, P28, “Busco la oportunidad y el momento adecuado para escucharlos y atenderles sus inquietudes e intentar buscar alternativas de solución”.

En un tercer nivel jerárquico, está presente la metacognición. De esta forma, dos docentes de las instituciones educativas vinculan los procesos metacognitivos al desarrollo de la cualidad ética dedicación con el propósito de asistir a los diferentes miembros de la comunidad educativa cuando estos lo requieren. Muestra de lo anterior las respuestas de los docentes: P18, “Reflexionando sobre el sentido de pertenencia de nuestro colegio” y P 28, “Busco la oportunidad y el momento adecuado para escucharlos y atenderles sus inquietudes e intentar encontrar alternativas de solución”.

Para concluir, es importante decir que la cualidad ética de la dedicación sea cotidianamente desarrollada por la mayoría de los docentes de las dos instituciones educativas, quienes de manera permanente estarán dispuestos a ayudar y a asistir a las

personas que lo necesiten, procurando la superación de las dificultades. En este proceso están implícitos los indicadores emergentes de las conversaciones y la metacognición.

4.1.2.5. Responsabilidad

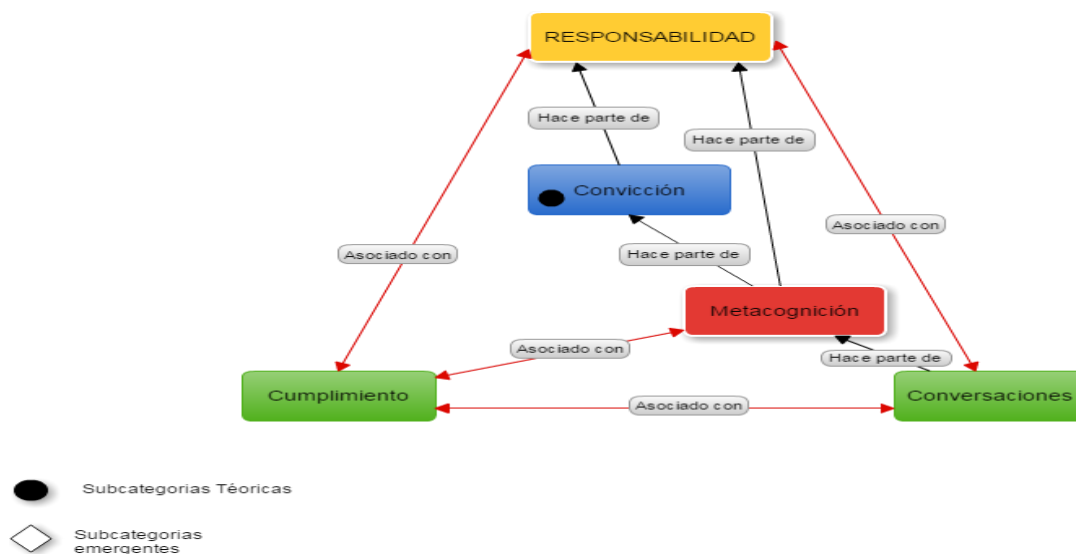


Figura 14. Red Semántica Responsabilidad. Elaborada por las investigadoras en <http://cacco.com/>

La propuesta de Sandoval permite afirmar que la responsabilidad es “hacerse cargo de” y al “hacerse cargo de”, el otro importa como tal y así es posible construir un “nosotros”. Esta cualidad es indispensable en la toma de decisiones ya que comprometen al docente de manera personal con las consecuencias para sí mismo y para los demás (Sandoval, 2008, pág. 245). Para explorar cómo los docentes de las dos instituciones objeto de estudio perciben esta cualidad ética en su labor diaria se plantearon las siguientes preguntas abiertas: ¿Qué significa para usted asumir la responsabilidad de su labor como docente?, ¿De qué manera evidencia que usted asume plenamente la responsabilidad de su labor como docente? y ¿De qué manera ayuda a los miembros de la comunidad educativa a darse cuenta de las decisiones que toman y a que asuman las consecuencias de las mismas?. De estas respuestas resulta la **Figura 14**, a partir de la cual se describen los siguientes hallazgos:

Esta cualidad ética está constituida en un primer nivel jerárquico por el indicador teórico: convicción, el cual hace referencia a hacerse cargo de algo por certeza, creencia y aceptación interna, lo que implica un desafío, puesto que la convicción viene del interior del individuo y es a través de éstas como el docente logra comprometerse de manera auténtica. Esto se evidencia en las respuestas de algunos participantes: P3, “Evaluarme constantemente y buscar estrategias de mejora a nivel personal y profesional, de manera que esas mejoras se proyecten en mis estudiantes y en la comunidad en general”, P4, “Es decidir estar al día en los conocimientos del área, en el conocimiento de mí mismo y de los estudiantes (...), una experiencia que solo sirve de ejemplo, es saber que puedo ayudar a que sean mejores seres humanos, es ser modelo de vida para ellos y mi entorno”, P5, “Para mí significa una responsabilidad muy grande pues soy ejemplo para los niños (...) y está en mí generar huellas de empatía, alegría y curiosidad por el mundo que les rodea y de este modo se conviertan en los mejores ciudadanos del mundo”, P6, “Es entregarlo todo por una muy buena causa que es una visión diferente de mundo para cada uno de los participantes y un sinnúmero de aprendizajes perdurables”, y P10, “Es todo es lo que escogí para toda la vida es mi reto y gran compromiso en la vida”.

En un segundo nivel de jerarquía se encuentra el indicador emergente de la metacognición. Esto se refleja en las respuestas de los siguientes participantes: P1, “Mostrando que no me las se todas, que como ser humano debo mejorar cada día”, P7, “Significa comprender que mi labor es muy importante y que, si no la realizó correctamente afecto a toda una comunidad, (...) que es importante también esforzarse al máximo todos los días para ser mejor persona y mejor docente”, P9, “Es comprometerme en todo momento, (...), por lo tanto, donde se triunfó una vez se puede llegar a fracasar, pero lo importante es hacer del fracaso una nueva oportunidad de aprendizaje y fortalecer lo que se hizo bien” y P13, “Significa ser una mejor persona cada día”.

En tercer lugar, aparecen los indicadores emergentes de cumplimiento y conversaciones. Estos indicadores fueron señalados por un número menor de

participantes. El primero, tiene que ver con la acción o efecto de cumplir con determinada tarea y hacerlo como una obligación, esto es manifestado por los participantes a través de las siguientes respuestas: P2, “Cumplir a cabalidad con todas mis funciones tanto con los estudiantes, padres de familia, colegas y directivos”, P3, “Cumplir con el perfil requerido por la institución dentro de la cual me desempeño”, P11, “Cumplir a cabalidad con cada una de las funciones asignadas”, P27, “Cumplir con mi deber como docente de manera honesta para que todas las actividades salgan de la mejor manera posible”, P28, “Tomar el mando y apropiarse del compromiso de cumplir con las acciones pertinentes de la función”. Las conversaciones como componentes efectivos de las interacciones lingüísticas son evidenciados por los participantes en las siguientes respuestas: P1, “Escuchar los comentarios de estudiantes que ya pasaron a niveles superiores y que se sienten agradecidos, o reconocen que aprendieron cosas valiosas conmigo”, P7, “El diálogo es fundamental”, P8, “A través del diálogo y la escucha, mi área es característica dado que siempre hay que estar en escucha permanente, de esa manera sé cómo afectan las decisiones a los demás” P15, “Busco informar a los padres sobre lo llevado a cabo en cada unidad de indagación, el proceso del estudiante, y estoy atenta a escucharlos” y P28, “Dando aportes en las reuniones”.

Se concluye que, para los docentes de las dos instituciones educativas, objeto de estudio, la cualidad ética de la responsabilidad es asumida por la mitad de los participantes atendiendo más a la convicción propia que al mero cumplimiento de una obligación, lo que les permite asumir las consecuencias de sus acciones y decisiones comprometiéndose con el crecimiento de sí mismos y la transformación de sus estudiantes y de su entorno. A partir de lo anterior se evidencia la necesidad de lograr que un mayor número de docentes comprendan que la cualidad ética de la responsabilidad debe ser acogida como el fundamento y la razón de ser de su profesión, dado su carácter asistencial, puesto que su finalidad radica directamente en la ayuda al otro y no en el cumplimiento de sus funciones por obligación.

5. PROPUESTA DE FORMACIÓN PARA POTENCIALIZAR EL ETHOS DOCENTE A PARTIR DE ESTRATEGIAS DE COACHING ONTOLÓGICO

Esta propuesta de formación está alineada con el horizonte institucional y los hallazgos del presente estudio, con el propósito plantear lineamientos para estructurar estrategias de Coaching Ontológico, que permitan potenciar las virtudes profesionales y las cualidades éticas de los docentes de las instituciones educativas: Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D. Es importante resaltar que los dos colegios objeto de estudio comparten elementos de su aspecto misional que favorecen la formación en los derechos humanos, los principios y valores institucionales a partir de la vivencia del respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la participación y la justicia en los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

Para lograr configurar del Ethos Docente en los educadores de las dos instituciones se proyecta la implementación de esta propuesta en un tiempo de 12 meses a partir del desarrollo de 7 módulos que permitan evidenciar la transformación de los mismos. Dicha propuesta se elaboró teniendo en cuenta la Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional: “Guía para el mejoramiento institucional – De la autoevaluación al plan de mejoramiento”, (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2008), como se muestra a continuación:

5.1 Plan de Acción de acuerdo con la Guía 34 del Ministerio de Educación (MEN)

Tabla 4. Plan de acción para potencializar el Ethos Docente.

CATEGORÍAS	SUB CATEGORÍAS (De menor a mayor apropiación)	ASPECTOS A FORTALECER (Indicadores teóricos)	ASPECTOS A MANTENER (Indicadores teóricos)	OBJETIVO	METAS	INDICADORES
VIRTUDES	Justicia	Equidad Rectitud Veracidad		Potencializar el Ethos Docente: virtudes profesionales y cualidades a partir de estrategias de Coaching Ontológico.	Lograr que el 100% de los docentes comprendan el significado de cada una de las virtudes profesionales, las interioricen y fortalezcan, durante los próximos 12 meses, con el propósito de auto constituirse éticamente.	Número de docentes que en la evaluación de seguimiento evidencian apropiación de las virtudes profesionales / Número total de docentes de las instituciones educativas.
	Fortaleza	Altruismo Paciencia Perseverancia				
	Prudencia	Perspicacia	Docilidad			
	Templanza	Humildad (autoestima)	Tolerancia Afán de aprender			
CUALIDADES ÉTICAS	Iniciativa	Propuestas innovadoras para docentes y estudiantes				
	Competencia	Resolución de problemas (obrar ético)				
	Responsabilidad	Por convicción				
	Compromiso		Auto exigencia Implicación personal			
	Dedicación		Disponibilidad			

Tabla 5. Responsabilidades del Plan de acción para potencializar el Ethos Docente.

	ACCIONES	RESPONSABLES	FECHA
ETHOS DOCENTE: VIRTUDES CUALIDADES ÉTICAS	Realizar una jornada de socialización de los resultados de la investigación con el objetivo de reconocer la importancia del Ethos Docente en su ser y en su profesión.	Líderes: Gloria Yaneth Piñeros, Berta Gómez	Primer semestre 2018
	Realizar una conferencia y un taller para ofrecer información teórico conceptual sobre Ethos Docente.	Líderes: Gloria Yaneth Piñeros, Berta Gómez y experto en Ethos Docente	Primer semestre 2018
	Realizar una conferencia y un taller para ofrecer información teórico conceptual sobre el Coaching ontológico, que permita a los docentes comprender su significado e importancia para la transformación de su ser.	Líderes: Gloria Yaneth Piñeros, Berta Gómez y experto en Coaching Ontológico	Primer semestre 2018
	Desarrollar un ciclo de siete talleres de coaching ontológico, teniendo en cuenta los resultados del diagnóstico realizado en las dos instituciones educativas, con el fin de brindar a los docentes oportunidades para reflexionar sobre su realidad actual y motivarlos a proyectar la transformación de su ser.	Líderes: Gloria Yaneth Piñeros, Berta Gómez	Segundo semestre 2018
	Realizar un proceso de evaluación y seguimiento a través de un instrumento de evaluación para identificar el progreso en la consolidación del Ethos Docente.	Líderes: Gloria Yaneth Piñeros, Berta Gómez	Segundo semestre 2018

Fuente: Elaboración propia.

5.2. Fases de la propuesta

Esta propuesta consta de cuatro fases que están constituidas por siete módulos, la cual plantea un programa de formación que incluye una primera fase de sensibilización donde se socializarán los resultados de la investigación con los docentes participantes en este estudio, enseguida se propone una fase de formación en la que se realizará un ciclo de conferencias y talleres por expertos externos que ofrecerán claridad conceptual relacionada con el Ethos Docente y el Coaching Ontológico. Luego se hará una fase de consolidación en la que se desarrollarán siete talleres de Coaching Ontológico liderados por las investigadoras y basados en los referentes teóricos de Rafael Echeverría, los cuales responden a los hallazgos encontrados con el objetivo de potencializar las virtudes profesionales y las cualidades éticas que se evidenciaron como oportunidades de mejoramiento y al mismo tiempo mantener las que se identificaron como fortalezas. En estos talleres las investigadoras asumirán el rol de coaches y los docentes de *coachees*. Finalmente se realizará un proceso de evaluación y seguimiento para monitorear los avances del equipo de docentes de las dos instituciones educativas en cuanto a la apropiación del Ethos Docente y su transformación personal.

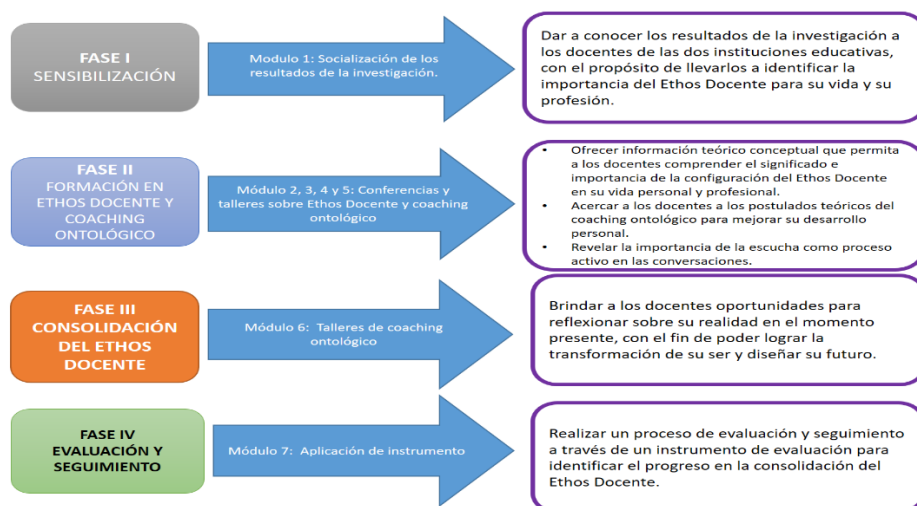


Figura 15. Fases de la propuesta de Coaching Ontológico para potencializar el Ethos Docente. Elaboración propia.

Los módulos 1 al 5, fueron diseñados teniendo en cuenta unas etapas que facilitan el aprendizaje, las cuales no implican una sucesión lineal de pasos, sino al contrario, son herramientas que aparecen de manera integrada, tal como lo muestra la **Figura 16**:

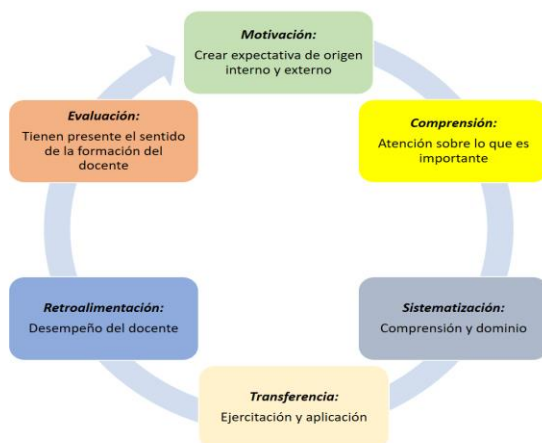


Figura 16. Momentos pedagógicos de la propuesta de Coaching Ontológico para potenciar el Ethos Docente. Elaboración propia.

El módulo 6, correspondiente a siete talleres de Coaching Ontológico, se realizará siguiendo dos modelos: OSAR propuesto por Rafael Echeverría, a partir de cuatro componentes: el observador, el sistema, la acción y los resultados y GROW divulgado por John Whitmore, el cual consta de cuatro elementos o pasos: meta, realidad, opciones y voluntad (compromiso).

5.3. Módulos de la propuesta

Tabla 6. Módulo 1: Socialización de los resultados de la investigación.

Módulo 1: Socialización de los resultados de la investigación	
Objetivo	Dar a conocer los resultados de la investigación a los docentes de las dos instituciones educativas con el propósito de llevarlos a identificar la importancia del Ethos Docente para su vida y su profesión.
Fecha de ejecución	Primer semestre de 2018
Motivación	Video: ¿Qué es ser un buen maestro? César Bona.

Módulo 1: Socialización de los resultados de la investigación	
Comprensión	Reflexiones sobre el mensaje del video y su labor pedagógica.
Sistematización	Presentación de los resultados de la investigación.
Transferencia	Rutina de pensamiento: El puente (3, 2, 1). 3 ideas significativas del video, 2 reflexiones relacionadas con su labor pedagógica y 1 analogía.
Retroalimentación	Socializar los pensamientos de los docentes y resolver preguntas e inquietudes
Evaluación	Tarjeta de salida con los aprendizajes significativos de la sesión.
Recursos	Video, videobeam, computador, PPT de resultados de la investigación, hojas con la rutina del puente, marcadores, fichas bibliográficas, post-it y cinta pegante.

Tabla 7. Módulos 2 y 3: Conferencia y taller “Las virtudes profesionales y las cualidades éticas, elementos configuradores del Ethos Docente”.

Módulos 2 y 3: Conferencia y taller “Las virtudes profesionales y las cualidades éticas, elementos configuradores del Ethos Docente”	
Objetivo	Ofrecer información teórico conceptual que permita a los docentes comprender el significado e importancia de la configuración del Ethos Docente en su vida personal y profesional.
Fecha de ejecución	Primer semestre de 2018.
Motivación	Activación de conocimientos previos a través de una rutina de pensamiento.
Comprensión	Realización de la conferencia y taller dirigidos por un experto externo.
Sistematización	Trabajo en grupo para completar un diagrama de cuatro entradas con el fin de sintetizar lo comprendido. Definición, características, ejemplo, contraejemplo.
Transferencia	Sesiones de auto reflexión y encuentro personal para identificar fortalezas y oportunidades de mejora.
Retroalimentación	Socialización de los pensamientos de los docentes y resolver preguntas e inquietudes.
Evaluación	“Dos estrellas y un deseo”: 2 aprendizajes del día y 1 pregunta o inquietud sobre la cual desea seguir profundizando.
Recursos	Experto externo, Recursos económicos, video beam, papel kraft, marcadores, post-it, rutina de pensamiento y diagrama de cuatro entradas.

Tabla 8. *Módulo 4:* Conferencia “El Coaching Ontológico como herramienta para la transformación humana”.

Módulo 4: Conferencia “El Coaching Ontológico como herramienta para la transformación humana”	
Objetivo	Acercar a los docentes a los postulados teóricos del Coaching Ontológico para mejorar su crecimiento personal.
Fecha de ejecución	Primer semestre de 2018.
Motivación	Lluvia de preguntas para activar conocimientos previos de manera personal con el fin de ahondar en su ser.
Comprensión	Realización de la conferencia por parte de un experto externo.
Sistematización	Trabajo en grupo planteado por el experto.
Transferencia	Sesiones de auto reflexión y encuentro personal para identificar fortalezas y oportunidades de mejora.
Retroalimentación	Socialización de los pensamientos de los docentes y resolver preguntas e inquietudes.
Evaluación	Guerra de papeles para expresar los aprendizajes perdurables, con el fin de identificar el nivel de comprensión de cada participante.
Recursos	Experto externo, recursos económicos, video beam, PPT, papel kraft, material par ahacer agrupaciones, marcadores, post-it, hojas de papel blanco y marcadores.

Tabla 9. *Módulo 5:* Taller de Coaching Ontológico “El poder de las conversaciones”.

Módulo 5: Taller de Coaching Ontológico “El poder de las conversaciones”	
Objetivo	Revelar la importancia de la escucha como proceso activo en las conversaciones.
Fecha de ejecución	Primer semestre de 2018.
Motivación	Juego de roles por parejas, a partir de una conversación con temática específica.
Comprensión	Análisis del juego de roles a través de una puesta en común.
Sistematización	Rutina de pensamiento “El titular”, cada pareja discute acerca de la importancia de las conversaciones y sintetiza dicho aprendizaje a través de un titular de prensa.
Transferencia	Elaborar propuestas para mejorar la escucha activa.
Retroalimentación	La escalera de la retroalimentación entre pares o equipos de trabajo (aclarar, valorar, expresar inquietudes y hacer sugerencias).
Evaluación	Mensaje de un aprendizaje estilo Twiter (en 142 caracteres expresar el aprendizaje más significativo del taller).

Módulo 5: Taller de Coaching Ontológico “El poder de las conversaciones”	
Recursos	Experto externo, recursos económicos, video beam, PPT, papel kraft, marcadores, post-it, rutina de pensamiento y escalera de la retroalimentación.

Tabla 10. *Módulo 6:* Taller #1 de Coaching Ontológico: “construcción de confianza”.

Módulo 6: Taller #1 de Coaching Ontológico: “construcción de confianza”	
Objetivo / Meta	Generar confianza en los docentes para crear un ambiente seguro que les permita mirarse a sí mismos y reconocer su realidad actual para proyectarse a una transformación de su ser.
Fecha de ejecución	Segundo semestre de 2018.
Motivación	Música para conectar las emociones y el cuerpo.
Realidad	Preguntar y escuchar sobre lo que cada uno no ha vivido aún en su profesión y qué puede hacer para lograrlo.
Opciones	Conexión con el educador que sueñan llegar a ser y cómo pueden potencializarlo desde el ser y hacer afirmaciones para lograrlo.
Compromiso	Trabajo en triadas para representar el personaje que cada uno simboliza para lograrlo.
Recursos	Coach, <i>coachee</i> , música, post-it y marcadores.

Tabla 11. *Módulo 6:* Taller #2 de Coaching Ontológico: “Declaración de quiebre o problema”.

Módulo 6: Taller #2 de Coaching Ontológico: “Declaración de quiebre o problema”	
Objetivo / Meta	Reconocer y asumir las debilidades que cada uno tiene frente a la configuración del Ethos Docente e identificar cómo potencializarlas.
Fecha de ejecución	Segundo semestre de 2018.
Motivación	Activación a través de preguntas que les permita reflexionar sobre sus oportunidades para ser mejor.

Módulo 6: Taller #2 de Coaching Ontológico: “Declaración de quiebre o problema”	
Realidad	<p>En parejas intercambiar preguntas y respuestas poderosas para identificar la realidad de cada uno con respecto al desarrollo de virtudes profesionales y cualidades éticas en su ser y en su profesión.</p> <p>De acuerdo con los resultados del diagnóstico, ¿Qué virtudes profesionales y cualidades éticas necesitamos fortalecer?</p> <p>¿Cómo, la débil presencia de estas virtudes y cualidades están impactando nuestro perfeccionamiento personal y nuestra relación con los estudiantes?</p>
Opciones	<p>-Conexión con el educador que sueñan llegar a ser, cómo pueden potencializarlo desde el ser y hacer afirmaciones para lograrlo.</p> <p>- Trabajo en triadas para hacer lluvia de ideas sobre qué acciones se pueden empezar a implementar para lograr el objetivo.</p>
Compromiso	Establecer un compromiso (Del 1 al 10) y las acciones a emprender teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Por cuál quieres empezar?, ¿Cuándo?, ¿Cómo lo vas a hacer?
Recursos	Coach, <i>coachee</i> , post-it y marcadores.

Tabla 12. *Módulo 6:* Taller #3 de Coaching Ontológico: “La perseverancia del ser”.

Módulo 6: Taller #3 de Coaching Ontológico: “La perseverancia del ser”	
Objetivo / Meta	Ofrecer a los docentes la oportunidad de proyectarse teniendo en cuenta el ideario del Ethos Docente, sus valores, su historia, el taller de confianza y el horizonte institucional.
Fecha de ejecución	Segundo semestre de 2018.
Motivación	Activación a través de preguntas que les permita reflexionar sobre sus oportunidades para ser mejores.
Realidad	Realizar las siguientes preguntas: ¿Qué lo separa hoy de su objetivo?, ¿Qué es lo que ya va bien?
Opciones	<p>Conexión con el educador que sueñan llegar a ser y cómo pueden potencializarlo desde el ser y hacer afirmaciones para lograrlo.</p> <p>Ayudarlos con preguntas como las siguientes para que logren generar más opciones: ¿Qué puedes hacer para conseguirlo?, ¿Qué juega a tu favor?, ¿Quién te puede ayudar?</p>

Módulo 6: Taller #3 de Coaching Ontológico: “La perseverancia del ser”	
Compromiso	Establecer un compromiso (Del 1 al 10) y las acciones a emprender teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Por cuál quieres empezar?, ¿Cuándo?, ¿Cómo lo vas a hacer?
Recursos	Coach, <i>coachee</i> , post-it y marcadores.

Tabla 13. *Módulo 6:* Taller #4 de Coaching Ontológico: “Taller de supuestos”.

Módulo 6: Taller #4 de Coaching Ontológico: “Taller de supuestos”	
Objetivo / Meta	Identificar modelos mentales que limitan el desarrollo de las virtudes y las cualidades éticas que necesitan fortalecer.
Fecha de ejecución	Segundo semestre de 2018
Motivación	Se introduce el concepto de supuesto, luego se hacen grupos de 5 docentes y a cada grupo se le pide que trabaje sobre una virtud o cualidad ética específica que necesitan fortalecer, de acuerdo con los resultados de la investigación.
Realidad	Luego se les pide a los docentes que describan las creencias limitantes que les impide evidenciar las virtudes profesionales (templanza, fortaleza, justicia y prudencia) y las cualidades éticas (competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad), teniendo en cuenta sus creencias y sus relaciones consigo mismo, con los miembros de Comunidad Educativa y con su entorno. Realizar las siguientes preguntas: ¿Qué lo separa hoy de su objetivo?, ¿Qué es lo que ya va bien?
Opciones	Conexión con el educador que sueñan llegar a ser y cómo pueden potencializarlo desde el ser y el hacer afirmaciones para lograrlo. Ayudarlos con preguntas como las siguientes para que logren generar más opciones: ¿Qué puedes hacer para conseguirlo?, ¿Qué juega a tu favor?, ¿Quién te puede ayudar?
Compromiso	Establecer un compromiso (Del 1 al 10) y las acciones a emprender teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Por cuál quieres empezar?, ¿Cuándo?, ¿Cómo lo vas a hacer?
Recursos	Coach, <i>coachee</i> , hojas, esferos.

Tabla 14. Módulo 6: Taller #5 de Coaching Ontológico: “Cruzando el miedo”.

Módulo 6: Taller #5 de Coaching Ontológico: “Cruzando el miedo”	
Objetivo / Meta	Diseñar un espacio emocional para que los docentes liberen lo que los ha mantenido sofocados, esclavizados y coartados para avanzar en su crecimiento personal.
Fecha de ejecución	Segundo semestre de 2018
Motivación	Video: El Cambio (Wayne Dyer). Se les pide a los docentes que se conecten con los miedos más profundos que están detrás de sus creencias limitantes y que no les permiten potencializar esa virtud o cualidad ética, haciéndose la siguiente pregunta: ¿Cuál es el temor que está detrás de esta creencia?
Realidad	Luego se les pide que describan las creencias limitantes que los aleja de ser un educador con esta virtud o cualidad ética más fortalecida. Realizar las siguientes preguntas: ¿Qué lo separa hoy de su objetivo?, ¿Qué es lo que ya va bien?
Opciones	Conexión con el educador que sueñan llegar a ser y cómo pueden potencializarlo desde el ser y hacer afirmaciones para lograrlo Ayudarlos con preguntas como las siguientes para que logren generar más opciones: ¿Qué puedes hacer para conseguirlo?, ¿Qué juega a tu favor?, ¿Quién te puede ayudar?
Compromiso	Establecer un compromiso (Del 1 al 10) y las acciones a emprender teniendo en cuenta las siguientes preguntas: De estas opciones, ¿por cuál quieres empezar?, ¿Cuándo?, ¿Cómo lo vas a hacer?
Recursos	Coach, <i>coachee</i> , hojas, esferos.

Tabla 15. Módulo 6: Taller #6 de Coaching Ontológico: “Posibilidades”.

Módulo 6: Taller #6 de Coaching Ontológico: “Posibilidades”	
Objetivo / Meta	Permitir a los docentes descubrir posibilidades que no observaban o que no se permitían ver, acompañándolos a que se crea perfectamente capaz de lograr lo que quiere con el propósito de traer esperanza y reto a su vida.
Fecha de ejecución	Segundo semestre de 2018.

Módulo 6: Taller #6 de Coaching Ontológico: “Posibilidades”	
Observador	<p>Se les entrega a los docentes el escrito de sus estudiantes en el que completaron la siguiente frase:</p> <p>Lo que más valoro de mi profe es..., con el fin de que se empodere y reconozca su grandeza.</p> <p>Luego se les pide que se conecten con su creatividad y recursividad, y se hace un ejercicio para retar supuestos.</p>
Sistema	<p>Ejercicio 1. Se les pide que atraviesen una hoja carta con todo su cuerpo y que pueden hacer con la hoja todo lo que quieran menos dejar perder el contorno de la hoja.</p> <p>Ejercicio 2. Se les pone como reto a un grupo de 5 docentes que encesten 10 pelotas pequeñas en una cesta de basura en 30 segundos. Se ubica a los docentes a 3 metros de la cesta y se les entrega los tapaojos. Se les reitera que el reto es encestar las 10 pelotas en un tiempo de 30 segundos. Luego de varios intentos se les recuerda el objetivo, hasta que ellos toman conciencia que se pararon desde el supuesto que debían encestar desde esa distancia y con los ojos vendados, pero eso nunca se dijo.</p> <p>Reflexión: sobre lo que hacen los supuestos con nuestra vida y cómo cuando los creemos empezamos a vivir desde esa creencia.</p>
Acción	<p>Se les pide que armen los grupos nuevamente y escriban en una cartelera todas las creencias limitantes que los están alejando del educador que quieren SER y de la virtud profesional y cualidad ética que quieren potencializar.</p> <p>Se les invita a que reten las creencias limitantes con relación a la virtud profesional y cualidad ética que les asignaron, para que construyan una nueva creencia expansiva, haciéndose la siguiente pregunta: ¿Qué puedo empezar a pensar o creer diferente para retar esa creencia y potencializar mi Ethos Docente?</p> <p>Luego de elegir la creencia expansiva, se les formula las siguientes preguntas: ¿Qué emociones le suscitan esa nueva creencia? y ¿Para qué eligen esa nueva creencia?</p>

Módulo 6: Taller #6 de Coaching Ontológico: “Posibilidades”	
Resultados	<p>Se les invita a que desde esa nueva creencia construyan nuevas posibilidades que les permita honrarla, utilizando la siguiente afirmación: “Y si... <u>creyera</u> más en mí y me <u>arriesgara</u> a asumir nuevos retos”, “Y si... <u>innovara más</u> y me <u>atreviera</u> a ser más proactivo”.</p> <p>Para utilizar esta técnica se les pide a los docentes que no descarten ninguna idea, no juzguen las ideas de los demás, que las ideas que definan sean positivas, es decir que no sean destructivas o negativas, que piensen lo impensable, que se reten en grande.</p> <p>Se comparten con los otros docentes las alternativas que construyeron para que los demás grupos vayan rotando por todas las carteleras de sus compañeros y escriban más posibilidades que contribuyan para honrar las creencias expansivas y por ende a potencializar la virtud o cualidad ética que se están trabajando.</p> <p>Finalmente, se eligen entre todas las alternativas las que más se ajustan a la realidad institucional.</p>
Recursos	Coach, <i>coachee</i> , hojas, esferos, material para hacer grupos, escritos de los estudiantes, pelotas pequeñas, cesta, tijeras, tapaojos, pliegos de papel kraft y marcadores.

Tabla 16. *Módulo 6:* Taller #7 de Coaching Ontológico: “Capacidad de acción”.

Módulo 6: Taller #7 de Coaching Ontológico: “Capacidad de acción”	
Objetivo / Meta	Permitir a los docentes reflexionar sobre cómo a través de la acción se generan las transformaciones necesarias que requieren para su aprendizaje y mejoramiento.
Fecha de ejecución	Segundo semestre de 2018.

Módulo 6: Taller #7 de Coaching Ontológico: “Capacidad de acción”	
Motivación	<p>Preguntas para reflexionar sobre el proceso vivido a lo largo de la participación en los talleres:</p> <p>¿Qué cambios ha percibido en su ser y en su labor pedagógica diaria?</p> <p>¿Qué acciones ha empezado a implementar para transformarse y ser cada vez un mejor ser humano?</p> <p>¿Qué lo ha hecho falta cambiar para ser cada vez un mejor ser humano?</p> <p>¿Qué puede seguir mejorando y cómo puede implementar nuevas acciones para seguir mejorando como ser humano y como docente?</p>
Realidad	<p>La interacción de Coaching Ontológico culmina en las nuevas acciones que ahora emprenderán, una vez ha modificado el observador que solía ser. Se le pide a los docentes que para cada alternativa elegida, definan las acciones que van a asegurar que se implemente en la institución.</p>
Opciones	<p>Alternativa 1:</p> <p>En la reunión con mi coordinadora voy a comentar mis equivocaciones para que ella me ayude a plantear soluciones. Acciones concretas: ¿Qué acciones en concreto van a realizar para implementar esta alternativa?</p> <p>Escribir en mi bitácora las equivocaciones que voy a compartir con mi coordinadora y compartirlas con ella.</p> <p>Escribir las soluciones que planteamos entre los dos y elegir las más adecuadas</p> <p>Socializar con la coordinadora la situación y las posibles soluciones.</p> <p>Implementar las soluciones.</p> <p>En la siguiente reunión socializar los resultados de las acciones.</p>
Compromiso	<p>Establecer un compromiso (Del 1 al 10) y las acciones a emprender teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Por cuál quieres empezar?, ¿Cuándo?, ¿Cómo lo vas a hacer?</p>
Recursos	<p>Coach, <i>coachee</i>, hojas, esferos, bitácora.</p>

Tabla 17 Módulo 7: Evaluación y seguimiento.

Módulo 7: Evaluación y seguimiento	
Objetivo	<p>Realizar un proceso de evaluación y seguimiento a través de la aplicación de un instrumento para identificar el progreso en la consolidación del Ethos Docente.</p>
Fecha de ejecución	<p>Primer semestre de 2018.</p>

Módulo 7: Evaluación y seguimiento	
Motivación	Canción “Mi mejor versión”.
Comprensión	Reflexiones sobre el mensaje de la canción y el poder de transformación de cada uno a lo largo del proceso.
Sistematización	Rutina de pensamiento: “antes pensaba...ahora pienso” con relación a la apropiación de las virtudes profesionales y cualidades éticas.
Transferencia	Aplicación de un cuestionario de pregunta abierta.
Retroalimentación	Socializar los resultados con todos los docentes.
Evaluación	Tarjeta de salida con los aprendizajes perdurables de la sesión.
Recursos	Video, video beam, computador, PPT, canción, rutinas de pensamiento, marcadores, fichas bibliográficas, post-it y cinta pegante.

6. CONCLUSIONES

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, se evidencia que la labor docente está efectivamente mediada por el carácter o Ethos Docente, del cual depende el equilibrio del maestro para actuar y para decidir frente a su quehacer. Según Altarejos (1998), este se configura a partir de las **virtudes profesionales** de la templanza, fortaleza, justicia y prudencia y de las **cualidades éticas** de la competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad.

La mayoría de docentes comprende el Ethos a partir del significado que tiene para ellos ser docente, reflejado en ser perseverante, paciente, tener armonía interior sólida, ser consciente de la necesidad de auto exigirse e implicarse en su quehacer diario y asumir la profesión docente más por convicción que por cumplimiento del deber; esto representa a su vez un acto de entrega que le permite proporcionar ayuda al otro. Sin embargo, son pocos los participantes que van más allá del saber técnico de su profesión y relacionan el ser docente con el actuar ético y el obrar con los mejores y posibles medios, siendo innovadores, proactivos y con capacidad para afrontar y resolver problemas de manera efectiva.

6.1. Virtudes Profesionales

Las **virtudes profesionales** le permiten al educador auto-constituirse éticamente, puesto que obran como dispositivo en relación con las condiciones para la enseñanza (Altarejos F. , 2003, págs. 103-109). Desde este punto de vista, es importante mencionar que todas ellas están presentes en los docentes de las dos instituciones educativas. Se evidencia que el nivel de apropiación de menor a mayor es el siguiente: justicia, fortaleza, prudencia y templanza, siendo la primera de éstas la menos interiorizada.

En primer lugar, están las virtudes de la justicia y la fortaleza que son las menos configuradas en los participantes. Al respecto, la virtud de la justicia, es significada por los docentes primordialmente a través de los indicadores emergentes: conversaciones,

metacognición, estrategias de negociación y la normatividad, a la que le atribuyen gran importancia para dar solución a las situaciones difíciles. Cabe resaltar que los indicadores teóricos: equidad, veracidad y rectitud, están casi invisibilizados por los participantes ya que no los reconocen ni diferencian en sus respuestas. Por otra parte, la virtud de la fortaleza, es considerada fundamentalmente a través de los indicadores emergentes: crecimiento personal y capacitación, transversalizados a su vez por la metacognición y las conversaciones. Sin embargo, para la mayoría de ellos, esta virtud no es comprendida a partir de los tres indicadores teóricos que la constituyen: altruismo, paciencia y perseverancia, lo que permite inferir que debe ser fortalecida para que los docentes logren desarrollar la valentía suficiente para asumir su profesión.

En segundo lugar, la virtud de la prudencia, es asumida por la mayoría de docentes desde las conversaciones, uno de los indicadores emergentes de esta investigación y el indicador teórico “docilidad”, fundamentales para saber tomar consejo y obrar con prudencia. La habilidad de la escucha juega un papel muy importante al ser el elemento esencial para el desarrollo de la docilidad y uno de los componentes de las conversaciones. Habría que decir también, respecto a la perspicacia, que es uno de los indicadores teóricos poco reconocidos por los participantes. Así mismo, el indicador emergente “normatividad” es vinculado al ejercicio de la prudencia a partir de la aplicación del debido proceso institucional.

Por otra parte, los docentes consideran que la virtud de la templanza está fundamentalmente asociada a los indicadores teóricos de tolerancia y afán de aprender, lo cual se refleja en la armonía interior para obrar éticamente y en el perfeccionamiento del hacer técnico, junto con el uso de la metacognición y a las conversaciones. Es importante decir que la humildad como indicador teórico está casi invisibilizado en el quehacer docente; por otra parte, la inestabilidad emocional como indicador emergente debe ser tenido en cuenta. Dada la contradicción que se establece entre esta virtud y dicho indicador, puede representar un riesgo para mantener el equilibrio y la armonía del equipo de docentes.

6.2. Cualidades Éticas

Las cinco **cualidades éticas** para la profesión docente mencionadas por Sandoval (2008) —competencia, compromiso, iniciativa, dedicación y responsabilidad— que definen la tarea de ayuda con un sentido propio, constante en el tiempo y perfectivo o de mejora en el quehacer, efectivamente están presentes en los docentes de los dos colegios. Se evidencia que el nivel de apropiación de menor a mayor es el siguiente: iniciativa, competencia y responsabilidad. Así mismo, el compromiso y la dedicación están fortalecidas y debe mantenerse su nivel de interiorización.

En primer lugar, la cualidad ética de la iniciativa es comprendida por los participantes primordialmente a través de las acciones cotidianas para los estudiantes, las cuales no trascienden o van más allá de la creatividad y el entusiasmo. Esto permite decir que se requiere que los docentes identifiquen la importancia de la proactividad e innovación para sí mismos y para sus estudiantes como oportunidad de transformación, crecimiento personal y profesional.

En segundo lugar, la cualidad ética de la competencia es percibida por los docentes a través de cuatro aspectos fundamentales: capacidad para resolver problemas a partir del hacer técnico del docente, saber resolver problemas desde el obrar ético, establecer conversaciones y realizar procesos metacognitivos. Éstos últimos les permiten analizar, reflexionar y tomar conciencia frente a las situaciones presentadas con los miembros de la comunidad educativa, para ayudarlos y asistirlos en la solución de los mismos. Lo anterior permite inferir que el concepto de competencia como cualidad ética no es muy claro para los participantes, ya que existe un grupo considerable de docentes que la comprenden exclusivamente a partir del hacer técnico. Esta divergencia debe ser aclarada para fortalecer la competencia de forma que los docentes puedan solucionar sus problemas cotidianos fundamentalmente desde el obrar ético; deben poder relacionarlo con el saber práctico para hacerse responsables del beneficio de los otros, dada su capacidad y la acción eficiente de dicho saber.

En tercer lugar, la cualidad ética de la responsabilidad es concebida por la mitad de los participantes atendiendo más a la convicción propia que al mero cumplimiento de una obligación, lo que les permite asumir las consecuencias de sus acciones y decisiones comprometiéndose con el crecimiento de sí mismos, la transformación de sus estudiantes y de su entorno. Se evidencia entonces, la necesidad de lograr que un mayor número de docentes comprendan que esta cualidad debe ser acogida como el fundamento y la razón de ser de su profesión, dado su carácter asistencial, puesto que su finalidad radica directamente en la ayuda al otro y no en el cumplimiento de sus funciones por obligación.

Por último, las cualidades éticas compromiso y dedicación se evidencian suficientemente interiorizadas por lo cual debe mantenerse su nivel de apropiación. Los docentes tienen claro que el compromiso, está estrechamente relacionado con la auto exigencia y la implicación personal del docente en su labor diaria, transversalizada a su vez por los indicadores emergentes: conversaciones y metacognición, los cuales se constituyen en elementos que permiten fortalecerla, y, por otra parte, la dedicación es cotidianamente vivenciada por un buen número de docentes, quienes de manera permanente están dispuestos a ayudar y a asistir a las personas que lo necesitan, procurando la superación de las dificultades. En este proceso están implícitos los indicadores emergentes: conversaciones y metacognición.

6.3. Conversaciones y metacognición

Las conversaciones y la metacognición no han sido considerados por Altarejos como referentes teóricos constitutivos para la configuración del Ethos Docente, sin embargo, teniendo en cuenta los hallazgos del presente estudio, son los docentes de las dos instituciones educativas quienes las relacionan y las vuelven importantes por su condición de transversalidad en la mayoría de las virtudes profesionales y cualidades éticas.

Teniendo en cuenta lo anterior debe mencionarse que el eje transversal emergente: conversaciones, está presente en todas las virtudes profesionales y cualidades éticas que configuran el Ethos Docente. Desde esta perspectiva, es importante señalar que las conversaciones para esta investigación son asumidas a partir de los postulados teóricos de Echeverría, ya mencionados en el apartado 2.2.2.1. El poder de las conversaciones. (Echeverría, 2015)

De esta manera las conversaciones, juegan un papel importante en la configuración de las virtudes profesionales y las cualidades éticas, a la hora de permitir que los docentes puedan cambiar aquellas situaciones que les producen quiebres con otros individuos. Es así como, las conversaciones son usadas como forma de intercambio para resolver los conflictos de forma pacífica y evidenciar su disponibilidad para asistir y ayudar a los demás.

En este mismo sentido la metacognición, definida en el apartado 2.2.2.2. La metacognición. como un eje transversal, hace presencia en tres de las cuatro virtudes profesionales (templanza, fortaleza y justicia) y en todas las cualidades éticas, lo que permite a los docentes tomar conciencia de lo que sucede en su interior y de la realidad que enfrentan, para consolidar estrategias y procesos cognitivos que los lleva a solucionar con valentía las situaciones difíciles que se les presenta, garantizar los derechos de las personas involucradas, evaluar el grado de veracidad y la fiabilidad de los hechos, propiciando procesos de negociación en donde se vinculan diálogos reflexivos que los llevan a aprender, a hacer inferencias, formular preguntas y construir soluciones para evaluarse y mejorarse así mismo.

6.4. Propuesta de Coaching Ontológico

Finalmente, es fundamental en esta investigación, hacer referencia a la propuesta de Coaching Ontológico para potenciar el Ethos del Docente en las dos instituciones educativas. Al respecto, cabe señalar que las personas viven una profunda crisis de sentido en el dominio de la ética, en la que se ven confrontados con experiencias de

aprendizaje, las cuales no saben cómo resolver, ni sobrepasar (Echeverría, 2013b), sin embargo, es importante señalar que con la práctica del Coaching Ontológico, pueden identificar las diversas posibilidades para interpretar sus situaciones y conectarse con el poder transformador del cual disponen para sí mismas y para su entorno, logrando afrontar y resolver sus problemas de manera diferente. Es importante señalar, que esta práctica permitiría a los docentes reconocer que las situaciones que rompen con sus hábitos o rutinas, más que problemas, a los que le atribuyen su solución a agentes externos a ellos, representan quiebres, los cuales desde la ontología del lenguaje son entendidos como la interrupción del fluir de la vida, que generalmente los motiva a hacerse cargo de las acciones que les permite restaurar la transparencia quebrada, asumir las consecuencias de los quiebres y empoderarse para generar resultados distintos, teniendo en cuenta que las conversaciones son las encargadas de reflejar si hay movimiento hacia la acción o si se está hundiendo en la inmovilidad.

A partir de lo anterior y acudiendo a los hallazgos obtenidos en la presente investigación, es pertinente mencionar los quiebres encontrados en los docentes de las dos instituciones educativas, respecto a las virtudes profesionales y cualidades éticas que constituyen el Ethos Docente.

En cuanto a las virtudes profesionales, aparecen los siguientes quiebres en los docentes, los cuales afectan las condiciones de los mismos para la enseñanza desde el actuar ético. Por una parte, las estrategias de negociación y la aplicación de la normatividad institucional (manual de convivencia) representan la manera primordial para obrar en justicia, lo cual hace que la equidad, la veracidad y la rectitud elementos que la constituyen no sean suficientemente reconocidas. Así mismo, los aspectos que conforman la virtud de la fortaleza: altruismo, paciencia y perseverancia, están desplazados por la capacitación, a través de la cual los docentes se sienten más capaces para afrontar las situaciones difíciles que se presentan. En cuanto a la virtud de la prudencia, la perspicacia, uno de sus elementos constitutivos, que consiste en hablar y actuar con cuidado, cautela, moderación, sensatez y precaución para evitar dificultades e inconvenientes, prácticamente no está presente en los participantes. Finalmente, en

la virtud de la templanza, la humildad que se basa en la autoestima y el conocimiento que tiene la persona de la realidad y de sí mismo para interactuar con los demás sin hacer juicios de valor, no está consolidada en la mayoría de los docentes, lo que ocasiona que exista un alto grado de inestabilidad emocional, el cual representa un riesgo para mantener el equilibrio y la armonía del equipo de docentes de las dos instituciones educativas.

Respecto a las cualidades éticas, se evidencian algunos quiebres que contribuyen a que los docentes privilegien el desarrollo de su saber técnico, dejando de lado en su quehacer pedagógico la práctica del enfoque antropológico - humanista fundamentado en el servicio y la ayuda a los demás, de esta manera, la cualidad ética de la iniciativa, es comprendida por los participantes primordialmente a través de las acciones cotidianas para sí mismos y para los estudiantes, lo que les impide trascender, ser creativos, proactivos, innovadores, generar procesos de transformación y crecimiento personal y profesional. Por otra parte, la cualidad ética de la competencia, es entendida exclusivamente a partir del hacer técnico, lo que impide que los problemas cotidianos se solucionen desde el obrar ético, es decir, haciéndose cargo del beneficio de los otros. De igual forma, la responsabilidad, es asumida por un gran número de docentes a partir del cumplimiento de sus funciones por obligación, por lo cual debe realizarse un ejercicio que permita que esta sea acogida por los docentes como el fundamento y la razón de ser de su profesión, dado su carácter asistencial, que radica directamente en la ayuda al otro.

De todo esto resulta, que las investigadoras formulen una propuesta de Coaching Ontológico, a partir de la cual se posibilita que los docentes de las instituciones educativas objeto de estudio recuperen la transparencia perdida, para autoconstituirse éticamente a partir de la configuración del Ethos Docente, como dispositivo en relación con las condiciones de los mismos para la enseñanza y como mecanismo para que el quehacer pedagógico sea asumido como un acto de entrega, de servicio y de asistencia a los demás.

Dicha propuesta es holística, es decir, integradora, global y sistemática, dado que su funcionamiento sólo puede darse de esta manera y no como la simple suma de sus partes, consta de cuatro fases que deben ser desarrolladas a través de 7 módulos. Es importante añadir que para desarrollar la fase 3: “consolidación del Ethos Docente”, se diseñó el módulo 6, en el cual se presentan 7 talleres con el enfoque de Coaching Ontológico, elaborados a partir de las etapas para la implementación de los modelos: GROW planteado por Whitmore (2003) y OSAR propuesto por (Echeverría & Olalla, 1992). Lo anterior teniendo en cuenta que el modelo GROW, permite que los docentes incrementen la conciencia de sus aspiraciones, comprendan mejor su realidad presente, amplíen las opciones y acciones que podrían llevar a cabo para alcanzar sus metas personales y profesionales, propiciando la confianza y la auto-motivación, para mejorar la eficiencia y satisfacción personal. Así mismo, el modelo OSAR, les ayuda a reconocer que cada persona es lo que hace y lo que consigue con sus acciones, para sí mismo y para la comunidad donde se desenvuelve. De esta forma, todo resultado, hace referencia a las acciones que lo generan y si este no es el esperado es preciso transformar la acción que lo generó, ya que no se pueden esperar resultados diferentes con las mismas acciones.

Habría que decir también que, a partir de la propuesta planteada se busca responder al fortalecimiento de la esencia del ser de los docentes, logrando que estos comprendan el significado e importancia de la configuración del Ethos Docente en su vida personal y profesional, se acerquen a los postulados teóricos del Coaching Ontológico para mejorar su crecimiento personal, creen un espacio emocional para que liberen lo que los ha mantenido sofocados, esclavizados y coartados para avanzar, recuperen la confianza en sí mismos para crear un ambiente seguro que les permita reconocer su realidad actual y proyectar su propia transformación personal y profesional, identifiquen los modelos mentales que limitan el desarrollo de las virtudes profesionales y las cualidades éticas que se requiere fortalecer, cambien las creencias limitantes por creencias expansivas, se reten así mismos para superar los miedos y los obstáculos que enfrentan en su quehacer, descubran las posibilidades que no

observaban o que no se permitían ver y reconocían la importancia de la escucha como proceso activo de las conversaciones y de las acciones como generadoras de mejores condiciones para la transformación personal y de su entorno de manera diferente.

Cabe concluir que el Coaching Ontológico podría ser una herramienta de construcción ética efectiva, y que la transformación desde el ser interior es posible (Echeverría & Olalla, 1992). Como seres lingüísticos, las conversaciones que se esperan en las diversas estrategias de los siete módulos de la propuesta de formación, deberían afectar positivamente a los participantes y potencializar el Ethos Docente, desarrollando a los educadores como agentes de transformación de realidades dentro del contexto educativo.

Por último, es importante mencionar que los seminarios de Liderazgo y Coaching en los que participaron las investigadoras durante la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, generaron en las mismas la transformación del ser, aspecto que impactó positivamente el estilo de liderazgo siendo más humano, al posibilitar un mayor acercamiento y mejores relaciones interpersonales con los docentes que conforman sus equipos de trabajo.

7. RECOMENDACIONES

Dada la importancia que tiene la configuración del Ethos Docente en las instituciones educativas a partir del desarrollo de las virtudes profesionales y las cualidades éticas, es relevante tener en cuenta las siguientes recomendaciones:

Si bien, la propuesta de Coaching Ontológico diseñada por las investigadoras permitiría potenciar el Ethos Docente en las instituciones educativas Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D., de manera holística a partir del fortalecimiento de todas las virtudes profesionales y cualidades éticas, es importante que los directivos de estos colegios permitan la implementación de la misma, ya que de esta manera se favorece la esencia del ser de los docentes y se posibilita que estos recuperen la transparencia perdida en su vida personal y profesional, constituyéndose éticamente a través de la configuración del Ethos Docente, el cual actúa como dispositivo en relación con las condiciones de los educadores para la enseñanza y el mejoramiento de su quehacer pedagógico, asumido como un acto de entrega, servicio y asistencia a los demás.

Teniendo en cuenta lo anterior, es importante que las dos instituciones educativas objeto de estudio y otras interesadas, consideren la implementación de esta propuesta con el propósito de complementar la Guía N° 31 (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2002) para la evaluación anual de desempeño laboral de los docentes, específicamente en lo referente a las competencias comportamentales de los educadores y la Guía N° 34 (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia, 2008) para el mejoramiento institucional, mediante el proceso de autoevaluación institucional y el diseño de planes de mejoramiento que contribuyan al crecimiento personal y profesional de los docentes, lo que posibilitaría que estos se autoconstituyan éticamente y logren fortalecer su obrar ético, a partir de la configuración de las virtudes profesionales y las cualidades éticas que caracterizan el Ethos Docente.

De la misma manera, para futuras investigaciones se sugiere vincular esta propuesta de Coaching Ontológico para potenciar el Ethos Docente como parte del proceso de inducción de los docentes y del funcionamiento del Comité de Convivencia Escolar, según lo expuesto en la Ley 1620 (Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, 2013), que busca apoyar la labor de promoción y seguimiento a la convivencia escolar, a la educación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la aplicación del manual de convivencia y la prevención y mitigación de la violencia escolar, haciéndola de esta forma sostenible en el tiempo.

Por otra parte es fundamental, que los directivos de las instituciones desarrollen mecanismos para la medición del impacto de la propuesta, a través de instrumentos de evaluación que permitan verificar en qué nivel se logra potenciar el Ethos Docente en los educadores sujetos de formación y en los estudiantes que están a cargo de los mismos, para llegar a determinar cómo esta intervención impacta la identidad personal y profesional de los docentes y su bienestar, el aprendizaje de los estudiantes y el clima escolar de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

- Aldana, V. E. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.
- Altarejos, F. (1998). *El Ethos docente: una propuesta deontológica*. Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. (1998). *Ética docente. Elementos para una deontología profesional*. Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F. (2001). *Altruísmo y Educación Moral*. Obtenido de www.raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/download/90314/...
- Altarejos, F. (2003). *La docencia como profesión asistencial*. Barcelona: Ariel.
- Altarejos, F., Ibañez, J., Jordán, J., & Jover, G. (2003). *Ética docente*. Barcelona: Ariel.
- Altarejos, M. (2003). La Equidad: fundamnto ético para la educación intercultural. *Estudios sobre educación*, 173-180.
- Báez, E. (2015). Implementación de una estrategia de coaching educativo para el mejoramiento de competencias de liderazgo en docentes y directivos del colegio La Paz CED . Universidad de La Sabana.
- Barreto, A. (2016). El ethos docente: Medio para mejorar la calidad educativa.
- Barrio, J. M. (2013). *La innovación educativa pendiente: Formar personas*. Barcelona: Erasmus.
- Bou, J. F. (2007). *Coaching para docentes: El desarrollo de habilidades en el aula*. Barcelona: Club Universitario.
- Bou, J. F. (2013). *Coaching Educativo*. Barcelona: LID Editorial.

- Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D. (Enero de 2015). Desarrollo del pensamiento crítico y la convivencia para la solución de problemas. Bogotá.
- Colegio Gimnasio del Norte. (2015). *Aprender a vivir*. Bogotá.
- Correa, Z., Muñoz, I., & Chaparro, A. F. (2010). Síndrome de Burnout en docentes de dos universidades de Popayán, Colombia. *Revista de Salud Pública*, 589-598.
- Covey, S. (2003). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.
- Desarrollo, P. d. (2015). *Misión Calidad para la Equidad*. Bogotá: Scripto S.A.S.
- Díazgranados, S. y. (2006). Aproximación a las problemáticas y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales N° 23*, 45-55.
- Díazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales N° 23*, 45-55.
- Durán Sandoval, F. A. (2014). Experiencia docente de profesionales no licenciados en la escuela pública del Distrito. *Actualidades Pedagógicas.*, 39-60.
- Echeverría, R. (2013a). *El observador y su mundo Volumen I*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2013b). *Etica y Coaching ontológico*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2015). *Ontología del Lenguaje*. Buenos Aires: Granica.
- Echeverría, R. (2016). *Rafael Echeverría*. Obtenido de Newfield Consulting:
<http://www.newfieldconsulting.com/rafael-echeverria/>

- Echeverría, R., & Olalla, J. (1992). *Coaching Ontológico I Parte*. San Francisco, California: The Network Group.
- Echeverría, R., & Warken, C. (2006). *Conversación con Echeverría*. Santiago de Chile: J.C. Sáez Editor.
- Esquivias, J. A. (2014). *Acerca del ethos profesional del directivo universitario*. Pamplona: Eunsa.
- Esteve, J. M. (2005). LA AMBIVALENCIA DE LA PROFESIÓN DOCENTE: malestar y bienestar en el ejercicio de la enseñanza. *PRELAC*, 116-133.
- Federación Internacional de Coach. (2017). *International Coach Federation España*. Obtenido de www.icf-es.com/mwsicf/sobreicf/definicion/coaching-icf-espana
- Flavell, J. H. (1976). *Metacognitive aspect of problem solving*. Hillsdale: Resnick.
- Flavell, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- Fourés, C. I. (2011). Teacher reflection and metacognition. A look at teacher training. *Revista del Instituto de estudios en Educación. Universidad del Norte.*, 6.
- Fuquen, A. M. (2003). Los conflictos y las formas alternativas de resolución. *Tabula Rasa*, 265-278.
- Gimnasio del Norte. (Junio de 2015). *Aprender a Vivir*. Bogotá.
- González, M. T. (2012). *El coaching en la escuela*. México D. F.: Trillas.
- Henao, M. (2015). El ethos del docente como factor de mejoramiento institucional: El caso del colegio Eduardo Santos. *Tesis de Maestría*. Universidad de La Sabana. Obtenido de

[http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17779/Maria%20Constanza%20Henao%20Cortes%20%20\(tesis\).pdf?sequence=1](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/17779/Maria%20Constanza%20Henao%20Cortes%20%20(tesis).pdf?sequence=1)

- Hernández, C. (15 de Mayo de 2015). Las otras afugias de los maestros. *El Espectador*, pág. 1.
- Hernández, R., Fernández, & Baptista. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hook, D. (2001). *El nacimiento de la era caórdica*. Buenos Aires: Granica.
- Infante, M. A. (2011). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: dos estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 223-245.
- Jimenez, J. C. (2008). *El valor de los valores en las organizaciones*. Venezuela: Cograf.
- Martín-Barbero, J. (2015). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En J. Encina, & A. Ezeiza, *Convivencialidad, tecnología y desempoderamiento* (págs. 5-19). Sevilla / Donostia: Ilusionista Sozialen Mintegia (UPV/EHU).
- Martínez, O. E. (2014). *Coaching Existencial. Basado en los principios de Viktor Frankl*. Bogotá: Ediciones SAPS.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires : Aique.
- Mazabel, J., Jiménez, L., & López, R. (2015). (2016). Caracterización del ethos docente en tres instituciones educativas del distrito capital. Universidad de la Sabana.

- Mendez, J. (2015). La dirección de grupo y la asesoría personal para la formación de hábitos y virtudes: Una propuesta desde la antropología trascendental y la teoría relacional. *Tesis de Maestría*. Universidad de La Sabana.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (Agosto de 1994). Ley General de Educación 115. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2002). *Guía N° 31. Guía metodológica evaluación anual de desempeño laboral*. Bogotá: Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional República de Colombia. (2008). *Guía N° 34 para el mejoramiento institucional - De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Bogotá: Revolución Educativa Colombia Aprende.
- Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620 de la convivencia escolar*. Bogotá: RevoluColombia Aprende.
- Monsalve, J. (2016). Recuperación de la institucionalidad desde la configuración del Ethos Docente. Universidad de la Sabana. Obtenido de [http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22960/Jenny%20Monsalve%20Ramirez%20\(tesis\).pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/22960/Jenny%20Monsalve%20Ramirez%20(tesis).pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- OCDEC. (29 de Marzo de 2016). *Better Life Index*. Obtenido de <http://www.oecdbetterlifeindex.org/es/topics/educacion-es/>
- Osses, S., & Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios pedagógicos XXXIV, N° 1*, 187-197.
- Padilla, A., Gómez, C., Rodríguez, V., Dávila, M., Avella, C., Caballero, A., . . . Hernández, S. (2009). Prevalencia y características del síndrome de

agotamiento profesional (SAP) en docentes de tres colegios públicos de Bogotá (Colombia). *Revista colombiana de psiquiatría*, 50-65.

Pérez de Maldonado, I., Bustamante, S., & Maldonado, M. (2009). El trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades conversacionales en organizaciones educativas. *Omnia*, 78-96.

Polo, L. (2003). *Antropología trascendental: la esencia de la persona humana*. Navarra: EUNSA.

Polo, L. (2006). *Ayudar a crecer. Cuestiones filosóficas de la educación*. Pamplona: EUNSA.

Presidencia de la República, Colciencias. (1996). *Colombia: al filo de la oportunidad*. Bogotá: Tercer Mundo Editores.

Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. Su función docente y social. *Foro de educación*, 6(10), 325–345.

Provalis Research. (20 de abril de 2016). *QDA Miner Lite – free qualitative data analysis software*. Recuperado el 3 de mayo de 2015, de <http://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/freeware/#sthash.7CrEiFBg.dpuf>

Ravier, L. E. (2005). *Arte y ciencia del coaching: Su historia, filosofía y esencia*. Buenos Aires: Dunken.

Rodríguez, S., & Aguilera, J. C. (s.f.). *Cualidades éticas del ethos profesional*. 1999.

Sandoval, L. Y. (2008). *Institución educativa y empresa: dos organizaciones humanas distintas*. Pamplona: EUNSA.

- Sandoval, L. Y., Rodríguez, S. A., & Ecima, I. (2010). Ethical qualities of professional development of the educator. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2589–2593.
- Savater, F. (2001). El valor de educar. *EDUCERE* (págs. 93-102). Mérida: Universidad de los Andes (Venezuela).
- Seligman, M. (1990). *Learned Optimism*. Nueva York: Knopf.
- Senge, P. (2008). *La quinta disciplina*. Buenos Aires: Granica.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Torres, R. M. (2000). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. *Perspectivas*, 30(2).
- UNESCO. (2005). Protagonismo del docente en el cambio educativo. *Revista PRELAC*, 19.
- Vargas, H. (2015). Ethos Docente en el colegio Lacordaire. Universidad de la Sabana.
- Villar, D., Calixto, L., & Cajamarca, M. (2015). El ethos docente: Una alternativa para alcanzar una educación de calidad en las instituciones educativas. *Tesis de Maestría*. Universidad de La Sabana.
- Whitmore, J. (2003). *Coaching: El método para mejorar el rendimiento de las personas*. Barcelona: Paidós.
- Whitworth, L. y. (2007). *Co Active Coaching: Business, Transforming Live*. Mountain View, California: Davis- Black Publishing.

ANEXOS

ANEXO A

Tabla 18. Matriz Teórica.

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
<p>ETHOS DOCENTE El ethos o carácter es el modo de ser personal autoadquirido en el ejercicio cotidiano de la propia libertad (...), es la especificación del modo de ser de una persona (...), es una cualidad que se refiere a la conducta por lo cual es entendido como una disposición a la acción que se va perfeccionando mediante la repetición de actos (hábitos operativos buenos) que se convierten en virtudes. (Altarejos, 1998, págs. 96- 98). El conocimiento práctico del ethos de la profesión o el carácter de la profesión, se conforma a través de las prácticas profesionales que el sujeto realiza según el perfil de su responsabilidad, apoyado de los</p>			<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué significa para usted ser docente? 2. ¿Qué cualidades caracterizan su profesión como docente?

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
medios o recursos de los que dispone para obtener un buen desempeño en su ejercicio (Esquivias, 2014, p. 99).			
	<p>VIRTUDES Desde una perspectiva teleológica, “virtud” es el nombre que indica la culminación en la acción y, en este sentido, más completo que el de “hábito”; “la virtud significa algo adquirido hasta el punto de que se convierta en hábito, algo querido por la voluntad y que acaba siendo asimismo objeto del deseo” (Altarejos, 1998, págs. 102 - 103).</p> <p>Las virtudes profesionales, básicas: fortaleza y templanza y superiores: justicia y prudencia, son el fundamento de la competencia ética. (Altarejos, 1998, págs. 44-50)</p>	<p>Virtud de la templanza. La templanza o moderación es la virtud del justo medio tanto en las relaciones interpersonales, como en las acciones. Significa tener temple o tener equilibrio psicofísico y armonía interior sólida.</p> <p>Se relaciona con tres virtudes que forman parte de lo que constituye el trabajo humano, la praxis (hacer cosas) y poiésis (obrar): humildad o autoestima (conocimiento templado de la realidad), afán de aprender (estudiosidad) y tolerancia o mansedumbre (moderación de la agresividad o ira).</p> <p>Estas virtudes permiten potenciar en el docente no sólo su conocimiento o su saber</p>	<p>3. ¿Cómo actúa cuando alguna persona de la comunidad educativa le manifiesta actitudes negativas en la interacción diaria?</p> <p>4. ¿Qué actitudes asume cuando lo que tiene planeado para desarrollar en su labor docente no sale como lo esperaba?</p> <p>5. ¿Cuáles considera son los principales valores que orientan su labor como docente y de qué manera los honra?</p>

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
		técnico, sino su actitud, su obrar, es decir su saber ético. (Altarejos, 1998, págs. 107-108)	
		<p>Virtud de la fortaleza. Se expresa adecuada y esencialmente como resistencia; conlleva una enérgica actividad interna, un valiente acto de perseverancia en la adhesión al bien. Relaciona tres virtudes que le corresponden al ethos docente respecto a la resistencia: la magnanimidad (altruismo y abnegación), la longanimidad (constancia) y la paciencia (persistencia en el empeño a pesar del desánimo interior y de las adversidades que pueden suscitarse en el exterior). (Altarejos, 1998, p. 103)</p>	<p>6. ¿Qué acciones emprende para fortalecer su crecimiento personal?</p> <p>7. ¿Qué acciones emprende para fortalecer el crecimiento personal de sus estudiantes?</p> <p>8. ¿De qué manera aborda las dificultades que se le presentan con los diferentes actores de la comunidad educativa?</p>

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
		<p>Virtud de la justicia. Esta virtud es entendida como el obrar en rectitud y en busca de la verdad, lleva a la persona a dar a cada cual lo que merece, sin negarle aquello a lo que tiene derecho. Se configura a partir de las virtudes de la equidad, la veracidad y la rectitud. La equidad es la misma justicia. La veracidad, aplicada según la condición personal de los estudiantes, ineludible para la enseñanza formativa y entendida como la sinceridad con respecto a la verdad conocida y no solo a la intención de decirla. Y la rectitud, es la razón práctica y personal de la justicia, implica un actuar recto siempre y rectificar los propios errores. (Altarejos, 1998, págs. 110-113)</p>	<p>9. Ante una situación de inequidad, ¿cómo obra para que se respeten los derechos de las personas que hacen parte de la institución educativa?</p> <p>10. ¿Qué acciones implementa para la solución asertiva de conflictos en su labor como docente?</p>

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
		<p>Virtud de la prudencia. Es la virtud esencial en el ethos docente, hace referencia al actuar ético, al obrar con los mejores medios posibles. Es la regla general y la perfección de las virtudes morales, pues las modifica y conforma. Incluye las virtudes de la solercia o perspicacia (capacidad de improvisación), docilidad (habilidad de aprender) le permiten al docente escuchar atentamente las opiniones ajenas, no para discutir las sino buscando la integridad. (Altarejos, 1998, págs. 114-115)</p>	<p>11. ¿Qué criterios utiliza para enjuiciar una situación que se presente en su labor docente?</p> <p>12. ¿Qué situaciones le permiten evidenciar que está dispuesto a escuchar de manera atenta a los demás?</p> <p>13. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para comprobar la fiabilidad de la información que recibe a diario y obrar correctamente?</p>
	<p>CUALIDADES ÉTICAS Existen cinco características que permiten identificar un genuino ejercicio profesional, teniendo presente la noción de ayuda que acompaña a ese quehacer, son las notas características de las</p>	<p>Competencia. Esta cualidad se refiere a la “habilidad o capacidad para resolver y afrontar los problemas propios de un trabajo. Consiste en saber obrar y hacer para afrontar los problemas prácticos en su</p>	<p>14. ¿De qué manera ayuda a sus estudiantes a resolver sus dificultades académicas?</p>

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
	<p>profesiones asistenciales: competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación. (Altarejos, 1998, p. 44)</p> <p>Las cualidades éticas (competencia, iniciativa, responsabilidad, compromiso y dedicación) fundamento de la competencia técnica. (Altarejos, 1998, págs. 44-50)</p>	<p>complejidad".</p> <p>Un docente competente es aquel que desde su profesión asiste, ayuda a quien lo necesita enseñándole a buscar, encontrar y alcanzar la verdad y se hace cargo del interés y beneficio del otro. (Altarejos, 1998, p. 44)</p>	<p>15. Cuando identifica que algún miembro de la comunidad educativa tiene problemas de convivencia, ¿lo ayuda a afrontarlos o resolverlos? Si la respuesta es sí ¿De qué manera lo hace?</p>
		<p>Iniciativa.</p> <p>Es una cualidad necesaria en todos los ámbitos; para adelantarse a las acciones del ayudado. Genera una visión de innovación que le permite al docente ir más allá en su quehacer. No es una condición del trabajo, sino una exigencia para quien trabaja. Esto implica para el docente ser proactivo y creativo a la hora de tomar decisiones en relación con la labor educativa. (Altarejos, 1998, p. 44)</p>	<p>16. ¿Qué estrategias o acciones innovadoras ha implementado para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?</p> <p>17. ¿Qué propuestas ha realizado para contribuir al fortalecimiento de su labor docente?</p>

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
		<p>Responsabilidad. Esta cualidad supone una obligación, pero no impuesta por instancias abstractas o códigos generales de conducta, sino acogida por el sujeto, que quiere hacerse cargo de las consecuencias de su acción y del mejoramiento de la misma, para que las consecuencias aumenten su beneficio, para sí mismo y para los demás. (Altarejos, 1998, págs. 45-46)</p>	<p>18. ¿Qué significa para usted asumir la responsabilidad de su labor como docente? 19. ¿De qué manera evidencia que usted asume plenamente la responsabilidad de su labor como docente? 20. ¿De qué manera ayuda a los miembros de la comunidad educativa a darse cuenta de las decisiones que toman y a que asuman las consecuencias de las mismas?</p>
		<p>Compromiso. “Esta cualidad sólo puede entenderse como un acto enteramente personal, donde cada quien se implica en aquello que realiza, dotando a la acción de una dimensión que va mucho más allá de lo estrictamente estipulado”. (Altarejos, 1998, págs. 46-47) El compromiso supone desbordar las expectativas que presenta la dimensión objetiva,</p>	<p>21. ¿Apoya a los miembros de la comunidad educativa en la superación de situaciones personales difíciles? ¿En qué espacios y de qué manera lo hace? 22. Cuando los compromisos adquiridos le exigen más esfuerzo y dedicación ¿qué acciones implementa para lograrlos?</p>

EJE CONCEPTUAL	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTA
		superando así la mera eficacia productiva y resaltando justamente el carácter asistencial que acompaña a la profesión (Polo, 1996, p. 107)	
		<p>Dedicación. Es algo más que ocuparse de algo, implica tener permanentemente plena disponibilidad para las necesidades que eventualmente puedan surgir. Se requiere en la profesión docente tiempo abierto, libre para la concentración de procesos, objetivos y sobre todo, en las personas. No es simplemente ofrecer un servicio sino estar disponible para ayudar, reforzar en todo momento la acción del otro o de los otros. (Altarejos, 1998, págs. 47-48)</p>	<p>23. ¿Considera usted que está disponible en todo momento para ayudar a crecer a los miembros de la comunidad educativa? Si la respuesta es sí, ¿de qué manera lo hace?</p> <p>24. ¿Con qué actitud asume el que se requiere que usted disponga de tiempo adicional para apoyar situaciones eventuales propias de su labor?</p>

ANEXO B

Instrumento de Diagnóstico

UNIVERSIDAD DE LA SABANA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES
EDUCATIVAS**

**TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:
“UNA PROPUESTA DE COACHING PARA POTENCIAR
EL ETHOS DOCENTE”**

CUESTIONARIO DE DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES

El propósito de este instrumento es recolectar información que permita identificar las cualidades éticas y las virtudes profesionales de los maestros de la institución educativa.

INSTRUCCIONES:

Para diligenciar este cuestionario, lea cada pregunta y conteste con la mayor sinceridad de acuerdo a su rol como educador y a su experiencia cotidiana.

Institución Educativa:

Nombre del docente:

Curso (s) donde labora: _____

Fecha: _____

1. ¿Qué significa para usted ser docente?

2. ¿Qué cualidades caracterizan su profesión como docente?

3. ¿Cómo actúa cuando alguna persona de la comunidad educativa le manifiesta actitudes negativas en la interacción diaria?

4. ¿Qué actitudes asume cuando lo que tiene planeado para desarrollar en su labor docente no sale como lo esperaba?

5. ¿Cuáles considera son los principales valores que orientan su labor como docente y de qué manera los honra?

6. ¿Qué acciones emprende para fortalecer su crecimiento personal?

7. ¿Qué acciones emprende para fortalecer el crecimiento personal de sus estudiantes?

8. ¿De qué manera aborda las dificultades que se le presentan con los diferentes actores de la comunidad educativa?

9. Ante una situación de inequidad, ¿cómo obra para que se respeten los derechos de las personas que hacen parte de la institución educativa?

10. ¿Qué acciones implementa para la solución asertiva de conflictos en su labor como docente?

11. ¿Qué criterios utiliza para enjuiciar una situación que se presente en su labor docente?

12. ¿Qué situaciones le permiten evidenciar que está dispuesto a escuchar de manera atenta a los demás?

13. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para comprobar la fiabilidad de la información que recibe a diario y obrar correctamente?

14. ¿De qué manera ayuda a sus estudiantes a resolver sus dificultades académicas?

15. Cuando identifica que algún miembro de la comunidad educativa tiene problemas de convivencia, ¿lo ayuda a afrontarlos o resolverlos? Si la respuesta es sí ¿De qué manera lo hace?

16. ¿Qué estrategias o acciones innovadoras ha implementado para favorecer el aprendizaje de los estudiantes?

17. ¿Qué propuestas ha realizado para contribuir al fortalecimiento de su labor docente?

18. ¿Qué significa para usted asumir la responsabilidad de su labor como docente?

19. ¿De qué manera evidencia que usted asume plenamente la responsabilidad de su labor como docente?

20. ¿De qué manera ayuda a los miembros de la comunidad educativa a darse cuenta de las decisiones que toman y a que asuman las consecuencias de las mismas?

21. ¿Apoya a los miembros de la comunidad educativa en la superación de situaciones personales difíciles? ¿En qué espacios y de qué manera lo hace?

22. Cuando los compromisos adquiridos le exigen más esfuerzo y dedicación ¿qué acciones implementa para lograrlos?

23. ¿Considera usted que está disponible en todo momento para ayudar a crecer a los miembros de la comunidad educativa? Si la respuesta es sí, ¿de qué manera lo hace?

24. ¿Con qué actitud asume el que se requiera que usted disponga de tiempo adicional para apoyar situaciones eventuales propias de su labor?

¡MUCHAS GRACIAS POR SU TIEMPO!

ANEXO C

Cartas de autorización de los rectores de los colegios Fabio Lozano Simonelli I.E.D. y Gimnasio del Norte



Chía, Noviembre 5 de 2016

Señora:
GRACIELA AMANDA DIAZ GUERRERO
 Rectora
Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D
 Bogotá

REF: Solicitud permiso aplicación Instrumento

Respetada señora Graciela:

Reciba un cordial saludo de las directivas de la Universidad de la Sabana y en especial de la Facultad de Educación augurándole los mejores éxitos en tan loable tarea como es la directiva.

Quiero respetuosamente presentarle a la estudiante: **GLORIA YANETH PIÑEROS MENESES** identificada con la cédula No. 51.996.136, de tercer semestre de la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas.

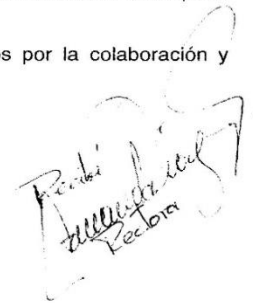
Para el desarrollo de su proyecto de grado: *Una propuesta de coaching para potenciar el ethos docente de las instituciones educativas Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D.* Solicitamos permiso para que la estudiante realice la aplicación de un instrumento como parte del diagnóstico para proyecto de investigación.

Contamos con su autorización y quedamos gratamente agradecidos por la colaboración y apoyo en este proceso formativo.

Cordialmente,

  Universidad de
La Sabana
 Maestría en Dirección
 y Gestión de Instituciones Educativas

JAVIER BERMÚDEZ APONTE
 Director Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
 Facultad de Educación


 Recibi
 Graciela Amanda Díaz Guerrero
 Rectora



Universidad de
La Sabana

Chía, mayo 13 de 2017

Señor
JOSÉ CONTRERAS TOVAR
Rector
Colegio Gimnasio del Norte
Bogotá-

REF: Solicitud permiso aplicación Instrumento

Respetado señor Contreras:

Reciba un cordial saludo de las directivas de la Universidad de la Sabana y en especial de la Facultad de Educación augurándole los mejores éxitos en tan loable tarea como es la directiva.

Quiero respetuosamente presentarle a la estudiante: Berta Gómez Duque identificada con la cédula No. 51640521, de cuarto semestre de la Maestría en Dirección y gestión de Instituciones Educativas.

Para el desarrollo de su proyecto de grado: *Una propuesta de coaching para potenciar el ethos docente de las instituciones educativas Gimnasio del Norte y Fabio Lozano Simonelli I.E.D.*, solicitamos permiso para que la estudiante realice la aplicación de un instrumento como parte del diagnóstico para proyecto de investigación.

Contamos con su autorización y quedamos gratamente agradecidos por la colaboración y apoyo en este proceso formativo.

Cordialmente,



 Universidad de
La Sabana
 Maestría en Dirección
y Gestión de Instituciones Educativas
JAVIER BERMÚDEZ APONTE
 Director
 Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas
 Facultad de Educación
 Tel. 8615555 Ext 22102-22003

José Contreras T.

ANEXO D

Consentimiento informado



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

"UNA PROPUESTA DE COACHING PARA POTENCIAR EL ETHOS DEL DOCENTE"

Apreciado docente:

En aras de mejorar la calidad de la educación, la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la facultad de educación de la Universidad De La Sabana, realiza un proyecto cuyo objetivo principal es identificar cómo está caracterizado el "Ethos docente" en la sección de primaria del colegio Gimnasio del Norte.

Para determinar la percepción de los docentes que hacen parte del equipo de la sección de primaria, se utilizará un cuestionario de preguntas abiertas. Contar con su participación es de vital importancia para este proyecto de investigación, por lo tanto, se garantiza que:

- Su participación es de carácter voluntario. Si usted así lo decide, puede desistir de participar en cualquier momento y no se cuestionará su decisión
- Sus respuestas se mantendrán en absoluta reserva
- A petición de cada uno de ustedes si así lo desea, tendrá acceso al resultado final
- El resultado del cuestionario no tendrá incidencia alguna en procesos evaluativos
- Se le responderá cualquier duda que le genere este proyecto.

Agradecemos de antemano su autorización y participación en este proyecto.

Cordialmente,

Berta Gómez Duque

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: “UNA PROPUESTA DE
COACHING PARA POTENCIAR EL ETHOS DOCENTE”

CONSENTIMIENTO PARA APLICACIÓN DE CUESTIONARIO DE
DIAGNÓSTICO PARA DOCENTES

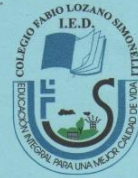
NOMBRE DEL DOCENTE	FIRMA
Linda Camelo	Linda Camelo
Jhon Jairo Moncada	Jhon J. Moncada
Nelly Quijano	Nelly Quijano
Alexandra Borda	Alexandra Borda
Christhiam Montoya	Christhiam Montoya
María Antonia Molina	María Antonia Molina
Gonzalo Sánchez	Gonzalo Sánchez
Marcela Solórzano	Marcela Solórzano
Juliana Castellanos	Juliana Castellanos
Alejandro Gómez	Alejandro Gómez
Koko Cubillos	Koko Cubillos
Roció Pérez	Roció Pérez
Arturo Gallego	Arturo Gallego
Carolina Quiñones	Carolina Quiñones Quiros
Carlos Álvarez	Carlos Álvarez
Isabel Henao	Isabel Henao
Jenny Rincón	Jenny Rincón
Diego Salgado	Diego Salgado
Ronald Infante	Ronald Infante
Sandra Serrano	Sandra Serrano
Daniela Riaño	Daniela Riaño
Andrea Barrios	Andrea Barrios



ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ, D.C.
COLEGIO "FABIO LOZANO SIMONELLI"
 Institución Educativa Distrital

Cra. 4 Este No. 65-31 Sur • Tel: 762 1132 • Fax: 762 1084 • fabiolozanosimonelli@gmail.com • Bogotá, D.C.

NIT. 860.532.532-1 • Inscripción SED: 3467 • DANE: 21185001480
 Resolución de Reconocimiento Oficial No. 1649 del 24 de Mayo de 2002
 ICFES: J. Mañana No. 168567 • Jornada Tarde No. 048686



FORMATO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

“UNA PROPUESTA DE COACHING PARA POTENCIAR EL ETHOS DEL DOCENTE”

Bogotá, 11 de noviembre de 2016.

Apreciado docente:

En aras de mejorar la calidad de la educación, la Maestría en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la facultad de educación de la Universidad De La Sabana, realiza un proyecto cuyo objetivo principal es identificar cómo está caracterizado el “Ethos docente” en la sección de primaria de la Sede C del Colegio Fabio Lozano Simonelli I.E.D.

Para determinar la percepción de los docentes que hacen parte del equipo de la sección de primaria, se utilizará un cuestionario de preguntas abiertas. Contar con su participación es de vital importancia para este proyecto de investigación, por lo tanto, se garantiza que:

- Su participación es de carácter voluntario. Si usted así lo decide, puede desistir de participar en cualquier momento y no se cuestionará su decisión.
- Sus respuestas se mantendrán en absoluta reserva.
- A petición de cada uno de ustedes si así lo desea, tendrá acceso al resultado final.
- El resultado del cuestionario no tendrá incidencia alguna en procesos evaluativos.
- Se le responderá cualquier duda que le genere este proyecto.

Agradecemos de antemano su autorización y participación en este proyecto.

Cordialmente,

GRACIELA AMANDA DÍAZ GUERRERO
 VºBº Rectora

GLORIA YANETH PIÑEROS M
 Coordinadora Sede C

UNIVERSIDAD DE LA SABANA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "UNA PROPUESTA DE
COACHING PARA POTENCIAR EL ETHOS DOCENTE"

CONSENTIMIENTO PARA APLICACIÓN DE CUESTIONARIO DE
DIAGNÓSTICO PARA LOS DOCENTES DEL COLEGIO FABIO LOZANO
SIMONELLI LE.D

11 DE NOVIEMBRE DE 2016

	NOMBRE DEL DOCENTE	SIRMA
1	AMAYA CLAUDIA	<i>[Signature]</i>
2	BORRERO FREDY ANDRES	<i>Fredy Andres Borrero</i>
3	CASTAÑO SANDRA	<i>[Signature]</i>
4	CASTIBLANCO LUZ MARINA	<i>[Signature]</i>
5	CELY EDITH JOHANA	<i>[Signature]</i>
6	CORREDOR YUMILE	<i>[Signature]</i>
7	CORTES CHAVEZ BERNARDITA	<i>Bernardita Cortes Chavez</i>
8	DIAZ GARZON BERTHA	<i>[Signature]</i>
9	GARZON ORJUELA NELSY	<i>[Signature]</i>
10	HUERTAS DIANA MARCELA	<i>[Signature]</i>
11	MONTAÑEZ TOVAR SILVIA MILENA	<i>Silvia Milena Montañez Tovar</i>
12	MORALES CUBIDES MAYED ALEYDA	<i>Mayed A. Morales</i>
13	MORENO ACOSTA ROSA	<i>Rosa Helena Acosta</i>
14	PACHECO YENIFER	<i>[Signature]</i>
15	PUERTO RUBIO MARTHA LILIANA	<i>[Signature]</i>
16	RIVERA HERRERA MARIA INGRID	<i>[Signature]</i>
17	RUBIO ESPINEL DIANA	<i>[Signature]</i>