

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepción docente sobre la competencia social de niños para el desarrollo de interacciones en el aula de segundo grado de Educación Primaria de una institución educativa pública de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Bana Cristina Arapa Batallanos

Asesora:

Rosa Liza Cabrera Morgan de Castro

Lima, 2023

Informe de Similitud


Yo, Rosa Liza Cabrera Morgan de Castro, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “Percepción docente sobre la competencia social de niños para el desarrollo de interacciones en el aula de segundo grado de Educación Primaria de una institución educativa pública de Lima”,

del/ de la autor(a)/ de los(as) autores(as): **Bana Cristina Arapa Batallanos,**

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de **22%**. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el **11/04/2023.**
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 11 de abril del 2023.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: CABRERA MORGAN DE CASTRO, Rosa Liza	
DNI: 10000324	Firma: 
ORCID: lcabrer@pucp.edu.pe	

AGRADECIMIENTOS

A mi querida familia por su apoyo, cuidado y aliento en todo momento. En especial a mis padres, Julio y Francisca, gracias por estar siempre conmigo, siendo mi sostén. Han celebrado cada pequeño logro junto conmigo y cuidado en momentos de desvelo y frustración.

A mis apreciadas amigas, Natalia, Rubi, Mayra, Marcela, Raquel, Enma, por ser mis confidentes y ser parte de mis más bonitos, tristes y alegres recuerdos en la universidad.

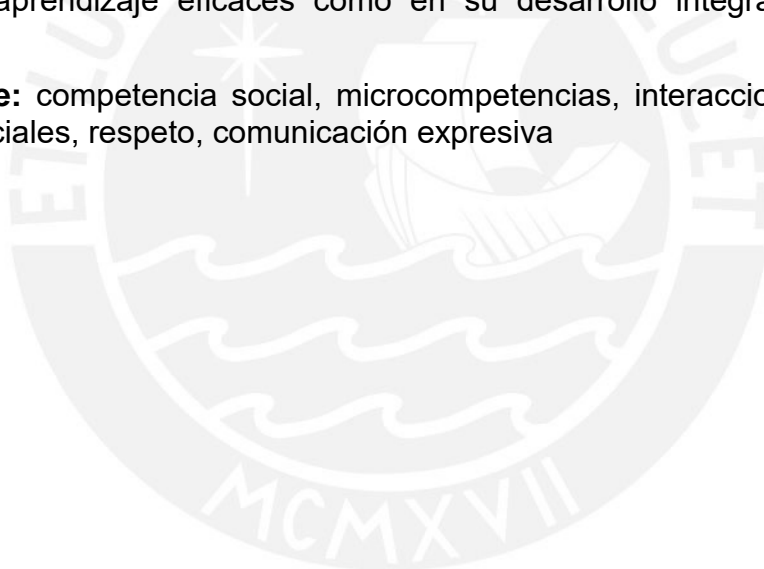
A mi asesora Liza Cabrera por su paciencia, apoyo y consejos. Gracias por confiar en mí y guiarme en todo este proceso.



RESUMEN

La competencia social, desde el marco de la Educación Emocional, es entendida como la capacidad de poder relacionarse positivamente con otras personas; lo cual toma un rol fundamental en el desarrollo de interacciones en la escuela. En ese sentido, esta investigación tiene el objetivo de analizar la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima. La metodología del estudio corresponde a un enfoque cualitativo, de nivel descriptivo; se hace uso de la técnica de entrevista semiestructurada, realizada a tres docentes del segundo grado, en calidad de informantes. Los hallazgos muestran que las docentes perciben habilidades y actitudes de los niños relacionadas a las microcompetencias propias de la competencia social, como la expresión de agradecimiento, el respeto por las diferencias y la comunicación expresiva de sentimientos, las cuales destacan por las particularidades del grupo de estudiantes a su cargo. También, señalan que los niños aún deben seguir desarrollando las habilidades sociales, la aceptación de ideas y las formas de pensar diferente. Además, las docentes reconocen la importancia de esta competencia en el desarrollo de la comunicación y de las relaciones positivas de los estudiantes en el aula, tanto en los procesos de enseñanza y aprendizaje eficaces como en su desarrollo integral para vivir en sociedad.

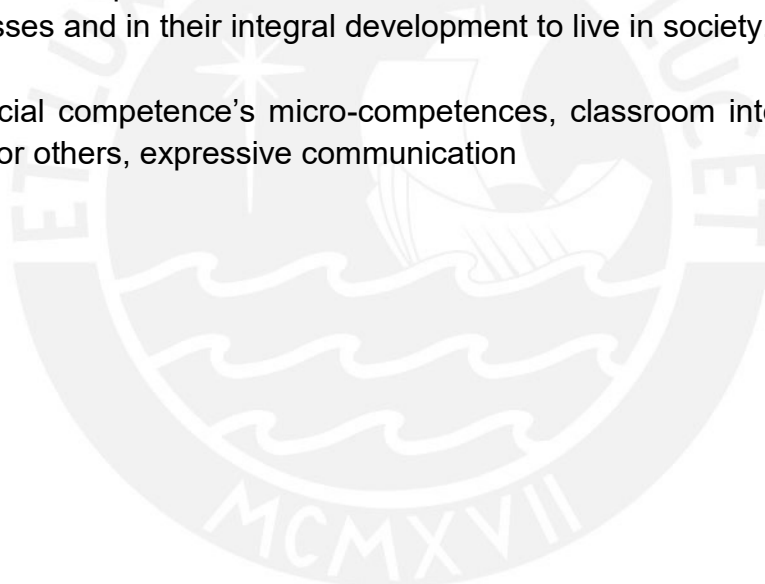
Palabras clave: competencia social, microcompetencias, interacciones en el aula, habilidades sociales, respeto, comunicación expresiva



ABSTRACT

Social competence, from the framework of Emotional Education, is understood as the ability to be able to relate positively with other people. This in school takes a very important role for the development of interactions. This research aims to analyze the teacher's perception of children's social competence for the development of interactions in the second grade classroom of a public educational institution in Lima. The study methodology corresponds to a qualitative approach, descriptive level approach and the semi-structured interview technique is used, with three second grade teachers, as informants. The findings show that the teachers perceive children's skills and attitudes related to the micro-competences of social competence such as the expression of gratitude, respect for differences and expressive communication of feelings, which stand out for the particularities of the group of students in charge. They also point out that children still need to develop social skills and the acceptance of different ideas and ways of thinking. In addition, the teachers recognize the importance of this competence in the development of communication and positive relationships of students in the classroom, both in effective teaching and learning processes and in their integral development to live in society.

Keywords: social competence's micro-competences, classroom interactions, social skills, respect for others, expressive communication



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	10
Capítulo 1: Competencia Social de los Estudiantes de Educación Primaria	10
1.1 Aproximación Conceptual en torno a la Competencia Social	10
1.2 Microcompetencias de la Competencia Social	14
1.3 La Competencia Social en el Contexto Curricular de Educación Primaria	17
1.3.1 Desde un Contexto Internacional	17
1.3.2 Desde Un Contexto Nacional	22
Capítulo 2: Competencia Social de los Estudiantes de Educación Primaria para el Desarrollo de las Interacciones en el Aula	26
2.1. Aproximación Conceptual de Interacciones en el Aula	26
2.2. Tipos de Interacciones en el Aula	27
2.2.1 Interacción entre Docente-estudiante	27
2.2.2 Interacción entre Estudiante-estudiante	29
2.3. Importancia de la Competencia Social de los Estudiantes para el Desarrollo de las Interacciones en el Aula	31
2.4. Retos para la Formación de la Competencia Social en los Estudiantes de Educación Primaria	33
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	36
2.1. Enfoque y Tipo de Investigación	36
2.2. Problema y Objetivos de la Investigación.....	37
2.3. Definición de Categorías y Subcategorías de la Investigación.....	37
2.4. Informantes de la Investigación.....	38
2.5. Técnicas e Instrumento de la Investigación, Procesamiento y Análisis de Datos.....	38
2.6. Procedimiento para Asegurar la Ética de la Investigación	40
PARTE III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	41
3.1 Categoría 1: Microcompetencias de la Competencia Social que tienen los Estudiantes	41

3.1.1 Habilidades Sociales	41
3.1.2 Respeto por lo Demás	48
3.1.3 Comunicación Expresiva	50
3.2 Categoría 2: Importancia Atribuida por la Docente a la Competencia Social para el Desarrollo de las Interacciones en el Aula	53
3.2.1 Cooperación o Ayuda Mutua entre Estudiantes	54
3.2.2 Desarrollo de Relaciones Positivas y de Cercanía	54
3.2.3 Interacciones Comunicativas	55
3.2.4 Proceso de Enseñanza-aprendizaje	56
CONCLUSIONES	59
RECOMENDACIONES	60
REFERENCIAS	61
ANEXOS	66
Anexo 1: Matriz de Consistencia	66
Anexo 2: Guía de Entrevista Semiestructurada	67
Anexo 3: Validación de Expertos.....	70
Anexo 4: Matriz de Organización de la Información	72
Anexo 5: Leyenda de Códigos	84
Anexo 6: Protocolos de Consentimiento Informado	85

INTRODUCCIÓN

El tema de interés en esta investigación es la competencia social de los estudiantes de segundo grado de Educación Primaria para el desarrollo de interacciones positivas en el aula, desde la percepción de un grupo de docentes. Al referirse a la competencia social se hace énfasis en el desempeño de la persona al interactuar con su medio y otras personas para lograr relaciones positivas al desplegar un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes (Bisquerra y Pérez, 2007). En este caso, los estudiantes interactúan en un contexto educativo, lo cual favorece al logro de metas de aprendizaje descritas en el Currículo Nacional.

El tema elegido cobra relevancia debido a la situación de pandemia en la que las dinámicas de interacción entre estudiantes, durante las clases sincrónicas, muchas veces se han visto comprometidas y afectadas. Los espacios de socialización presenciales, como la escuela, pasaron, durante dos años, a un entorno virtual en el que se limitaron las interacciones entre los estudiantes. Atender a esta afectación es tan importante como necesaria, dado que la socialización entre pares es de suma importancia para los niños, pues les ayuda a desarrollar una gama de habilidades sociales y valores, que no han aprendido de los adultos (Betina y Contini de González, 2011).

En este sentido, la situación de retorno a clases presenciales o semipresenciales, durante el año, marcan un escenario con características únicas. Estos cambios determinan un contexto, donde los individuos necesitan adaptarse, lo cual influye en sus dinámicas sociales, siendo el aula de clases el lugar privilegiado para potenciar la competencia social.

Además, según Lloclla (2019) al abordar el tema desde las percepciones de los docentes, se logra conocer la realidad por medio de sus experiencias, la relación que tiene con su entorno e incluso su manera de ser. Por ello, se puede conocer la valoración de algunas capacidades, habilidades y actitudes que logran percibir, de acuerdo a sus capacidades sensoriales, en los niños al observar o ser partícipes en las interacciones en el aula.

A continuación, se hará referencia a los antecedentes del presente estudio. Uno de estos es la investigación de Angeles (2021), cuyo título es *Programa educativo “Vivir para convivir” para desarrollar la competencia social en niños de primaria*. En dicho estudio, la autora propone un programa luego de medir la

competencia social de los estudiantes de quinto grado de primaria. Angeles (2021) menciona que las actividades propuestas en el programa pueden lograr relaciones interpersonales más afectivas y humanas, debido a la naturaleza de las interacciones que se generan.

En otro estudio denominado *Social competence in the 1st grade predicts school adjustment two years later*, elaborado por Legkauskas y Magelinskaitė-Legkauskienė (2019), los autores indican dos panoramas en su estudio. En uno, los estudiantes con puntajes altos en el aprendizaje relacionado a la competencia social mostraron una comunicación asertiva y una relación de confianza con el docente años después. Por otro lado, quienes obtuvieron un puntaje bajo en este aspecto, tres años después, mostraron una conducta conflictiva con sus pares y docente. En algunos casos, los niños ejercían actitudes violentas como el bullying hacia sus compañeros.

A partir de los antecedentes presentados, se plantea el presente estudio cualitativo, de tipo descriptivo, de modo de responder al problema de investigación: ¿Cuál es la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima? Dicho problema se aborda a través del siguiente objetivo general: Analizar la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima. Esta investigación se encuentra enmarcada en la línea de investigación Currículo y Didáctica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Como técnica de investigación se aplica una entrevista semiestructurada a tres docentes, orientadas a recoger información referida a las microcompetencias de la competencia social que tienen los estudiantes en sus interacciones en el aula, así como sobre la importancia que le asignan a su desarrollo.

A partir de los hallazgos, se concluye que las docentes reconocen habilidades y actitudes relacionadas a las microcompetencias de la competencia social, que son representativas en sus grupos, llegando a caracterizarlos. Además, las docentes reconocen la importancia de la competencia social en la vida cotidiana de los estudiantes, ya sea para mantener relaciones positivas en el aula, comunicarse, o desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Incluso, reconocen la

importancia de la competencia social en escenarios más amplios, pues indican que esta resulta necesaria para poder vivir en sociedad.

Para facilitar la comprensión de esta investigación, la tesis se ha organizado en tres apartados. El primer apartado presenta el marco conceptual organizado en dos capítulos. La finalidad del primer capítulo es presentar aproximaciones conceptuales sobre el término *competencia social* y describir sus microcompetencias. Asimismo, se explica cómo se desarrolla la competencia social en el marco curricular de la Educación Primaria, tanto en el contexto nacional como internacional. En el segundo capítulo se presentan aproximaciones conceptuales sobre el término interacciones en el aula y los tipos de interacciones, según sus actores. También, se destaca la importancia que algunos autores asignan a la competencia social de los estudiantes, para el desarrollo de las interacciones en el aula, como los retos que actualmente se debe afrontar para la formación de la competencia social en los estudiantes de Educación Primaria.

El segundo apartado corresponde al marco metodológico de este trabajo, en el cual se explica cómo se ha diseñado, validado y aplicado la técnica de la entrevista; y cómo se ha procedido para organizar, analizar e interpretar la información recogida. Asimismo, se detalla cómo se han aplicado los principios de la ética de la investigación, según lo señalado por la Oficina de Ética de la presente Casa de Estudios. En el tercer apartado, se presenta el análisis e interpretación de los resultados del estudio, a la luz de los conceptos desarrollados en el marco de la investigación. Finalmente, en el cuarto apartado, se exponen las conclusiones y recomendaciones a las que se llegan a partir del análisis realizado.

Cabe señalar que, durante el desarrollo de este estudio surgieron ciertas limitaciones. La primera de ellas se refiere al proceso de validación del instrumento de investigación, el cual resultó complejo por las demoras en la devolución por parte de los especialistas. La otra está relacionada a los retrasos en la aplicación de dos entrevistas, debido a situaciones personales de las docentes seleccionadas. Como consecuencia, esto generó que el proceso de organización y análisis de los datos empezará también en forma tardía, disponiendo de menor tiempo para el desarrollo de dicha tarea.

PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1: Competencia Social de los Estudiantes de Educación Primaria

El presente capítulo tiene como propósito dar a conocer qué se entiende por competencia social en el contexto de la formación de estudiantes de Educación Primaria, asumiendo que no hay un concepto único en la comunidad científica-social, sino varias vertientes o perspectivas. Por tal motivo, se ha organizado este capítulo en tres apartados. En el primero, se presentan algunas aproximaciones conceptuales en torno al término *competencia social*, desde el punto de vista de diferentes autores. En el segundo, se describen las microcompetencias que configuran la competencia social, también desde diferentes aportes teóricos. Por último, en el tercer apartado, se presenta cómo se desarrolla esta competencia, en el marco curricular de la Educación Primaria, tanto en el contexto nacional como internacional.

1.1 Aproximación Conceptual en torno a la Competencia Social

El término *competencia social* se da a conocer a inicios del siglo XXI, pues el aspecto emocional cobra relevancia con el surgimiento del constructo *inteligencia emocional* propuesto por Goleman alrededor de 1996. Los autores Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, citado en Bisquerra y Pérez, 2007) proponen cuatro dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas, según se aprecia en la Tabla 1.

Tabla 1.

Dominios de la inteligencia emocional y competencias asociadas

COMPETENCIA PERSONAL	COMPETENCIA SOCIAL
<p>Conciencia de sí mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conciencia emocional de uno mismo. ● Valoración adecuada de uno mismo. ● Confianza en uno mismo. <p>Autogestión</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Autocontrol emocional. ● Transparencia. ● Adaptabilidad. ● Logro. ● Iniciativa. ● Optimismo. 	<p>Conciencia social</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Empatía. ● Conciencia de la organización. ● Servicio. <p>Gestión de las relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Liderazgo inspirado. ● Influencia. ● Desarrollo de los demás. ● Catalizar el cambio. ● Gestión de los conflictos. ● Establecer vínculos. ● Trabajo en equipo y colaboración

Nota. Tomado de Goleman, Boyatzis y Mckee (2002, citado en Bisquerra y Pérez, 2017, pp. 5 - 6)

Estos se dividen, a su vez, en dos grupos: competencia personal y competencia social. Los dominios que están comprendidos en el segundo grupo son conciencia social, que involucra empatía, conciencia de organización y actitud de servicio; y, gestión de las relaciones, que supone liderazgo inspirado, influencia, desarrollo de los demás, catalización al cambio, gestión de los conflictos, establecimiento de vínculos, así como el trabajo en equipo y la colaboración.

Entonces, en este primer enfoque, la competencia social se define como un conjunto de capacidades, habilidades y disposiciones que hacen referencia a dos dominios de la inteligencia emocional: conciencia social y gestión de las relaciones. Ambos, influyen en las relaciones interpersonales.

De manera similar, Rendón (2007) define la competencia social como el desenvolvimiento competente de las personas en la sociedad, lo cual implica manifestar un comportamiento emocional coherente a las demandas del contexto y las propias. Es decir, actuar de acuerdo a la situación o interacción que se esté llevando a cabo. Estos modelos de conducta, según Dykas y Cassidy (2011) son una referencia de la experiencia internalizada, al relacionarse con otros en diferentes entornos. Además, de acuerdo con Anthony, Anthony, Glanville, Naiman, Waanders y Shaffer (2005), este comportamiento coherente a raíz de una competencia social se manifiesta cuando el individuo maneja sus propias habilidades y características para establecer relaciones saludables y armónicas con los demás.

En este sentido, la competencia social se refiere a la conducta esperada, ya sea por otros o por la propia persona, en el marco de las relaciones interpersonales. Tomando en cuenta ello, Rendón (2007) indica que la regulación emocional adquiere un rol muy importante en esta competencia, pues permite que las emociones propias adquieran un rol funcional consciente, que permita manejarlas apropiadamente para lograr el bienestar personal y social. En otras palabras, la persona es consciente de sus emociones y dispone de ellas, según las situaciones que enfrenta y según los objetivos que se propone. Por ejemplo, si el individuo escucha una noticia triste, que es vivida y comunicada por parte de un conocido, la conducta esperada sería empatizar con las emociones de dicha persona.

Otros autores como Caycedo, Gutiérrez, Ascencio y Delgado (2005) indican que una persona es competente socialmente, es decir, logra un ajuste social, cuando pone en práctica habilidades de resolución de problemas sociales, como las siguientes: identificación de un problema que incluye sus posibles causas y

soluciones, la comprensión de perspectivas ajenas, negociar y tener habilidades de razonamiento moral, entre otras. Todo ello, sin duda, incide en su adaptación al medio en el que se encuentra. En tal sentido, se entiende como competencia social al conjunto de habilidades y disposiciones que posee una persona para enfrentar y resolver los conflictos.

Desde otra perspectiva, Bisquerra y Pérez (2007) conciben a la competencia social como una competencia emocional dentro del marco de la educación emocional. Cabe resaltar la connotación educativa que tiene esta perspectiva, pues la educación emocional es un proceso educativo continuo, que se da a lo largo de la vida y busca el bienestar de la persona y de los grupos humanos, mediante el desarrollo de las competencias emocionales (Bisquerra y Pérez, 2007). Asimismo, mencionan que la competencia social consiste en el dominio de habilidades y capacidades orientadas a que el individuo pueda establecer relaciones interpersonales positivas con los demás. Además, proponen una lista de microcompetencias que permiten visualizar su complejidad.

Algo similar ocurre con la perspectiva del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (Diario oficial de la Unión Europea, 2006), en el que se reconoce que la competencia social es una competencia clave para el aprendizaje permanente, el cual es necesario para que todo ciudadano europeo pueda desenvolverse en el contexto cambiante en el que vivimos. Se puede decir, entonces, que es una competencia imprescindible para que el individuo se desarrolle personalmente en el ejercicio de una ciudadanía activa, responsable, comprometida y basada en la inclusión social.

El Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (Diario oficial de la Unión Europea, 2006) le otorga un factor cívico a la competencia social, pues tiene un sentido de colaboración y participación en el contexto donde se desarrolla la persona, para lograr un bienestar físico y mental, tanto a nivel personal como colectivo. De esta manera, el individuo se interesa por el desarrollo socioeconómico, la interculturalidad, los valores que permiten vivir en sociedad, entre otros. Lograrlo implica el desarrollo de habilidades, conductas y conocimientos tales como comprender los códigos de conducta de las distintas sociedades y entornos, al igual que conocer conceptos relacionados al individuo, al grupo, a la organización del trabajo, ejercer la igualdad y la no discriminación entre hombres y mujeres, entre sociedades y culturas.

De manera un poco más amplia, Trianes, Jiménez y Muñoz (2007) indican que el desarrollo social y afectivo es el objetivo de la educación para formar ciudadanos activos y responsables, por lo que parte de este objetivo es el desarrollo de las habilidades que componen la competencia social de la persona. Es más, los autores establecen tres objetivos transversales en los que las habilidades y actitudes de dicha competencia se desarrollan, los cuales se resumen en los siguientes: la mejora de las relaciones interpersonales; la autonomía o autorregulación del estudiante en la toma de decisiones sobre la vida, las actitudes de respeto, tolerancia y no discriminación; y, las habilidades de diálogo, solución pacífica de conflictos y cooperación.

Si bien las perspectivas presentadas en torno a la competencia social son diferentes, es importante destacar que presentan puntos en común. Primero, la competencia social involucra el desarrollo de un listado complejo de capacidades y habilidades que entre ellas pueden coincidir en algunos elementos como la conciencia social, resolución de conflictos, empatía, etc. Segundo, se le asigna un valor social, ya que es muy importante para poder establecer, satisfactoriamente, relaciones con otras personas. Al respecto, varios autores coinciden en señalar que, la competencia social es la adaptación pertinente de una persona al contexto en el que se desenvuelve.

Entonces, un punto en común en el que coinciden los autores es que un niño y niña competente socialmente se caracterizan por ser tolerantes, seguros de ellos mismos, a la vez que logran comprender la ambivalencia y tienen afectos positivos; asimismo, tienen un bajo nivel de intensidad emocional y una regulación disposicional, mostrando así un comportamiento no agresivo con otros, ya sea con familiares, estudiantes y profesores (Ortiz, Aguirrezabala, Apodaka, Etxebarria y López, 2002). Incluso, Shiner y Marten (2002) indican que una persona que se adapta al contexto desarrolla una personalidad amable, expresiva e independiente. En consecuencia, esto influye en su motivación para llevar a cabo iniciativas, proyectos y actividades como, por ejemplo, entablar amistades, ser líder de un grupo que busque transformar su entorno.

Cabe anotar que, para efectos del presente estudio, se tomará como referencia el concepto de competencia social planteado por Bisquerra y Pérez (2007), reconociendo las microcompetencias que la componen; sin embargo, con el

fin de tener una visión plural en torno al tema de estudio, se profundizará también en el aporte de otros autores.

1.2 Microcompetencias de la Competencia Social

Tal como se precisó antes, la competencia social involucra un conjunto de microcompetencias, las cuales desarrollaremos a continuación. Para Bisquerra y Pérez (2007), hay un total de nueve microcompetencias necesarias para desarrollar la competencia social. Estas se presentan en la Figura 1.

Figura 1

Las microcompetencias de la competencia social según Bisquerra y Pérez



Nota. Adaptado de Bisquerra y Pérez (2007, pp. 72-73)

La primera microcompetencia es el dominio de las *habilidades sociales básicas* como la escucha, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas, mantener una actitud abierta al diálogo, etc. (Bisquerra, 2020; Bisquerra y Pérez, 2007). Desde la perspectiva de Kelly (2002, como se citó en Lacunza y Contini, 2011), las habilidades sociales vinculadas con esta competencia son “los saludos, la iniciación social, el hacer y responder preguntas, los elogios, la proximidad y orientación, la participación en tareas y juegos, la conducta cooperativa y la responsividad afectiva” (p. 167).

Entre este grupo, la escucha se considera como la más importante, pues es la básica para que otras habilidades sociales se desarrollen (Bisquerra, 2020). Se puede comprender al escuchar, como una conducta lingüística se refiere a la capacidad de asignar un significado a un lenguaje hablado o a estímulos sonoros (Beuchat, 1989). Por tal motivo, es diferente al oír, pues esta es una acción pasiva (Cárdenas, 2019).

Es más, Beuchat (1989) indica que hay cuatro tipos de escuchar. Uno de ellos es el escuchar atencional, entendida como escuchar para obtener información del mensaje. En cambio, el escuchar analítico se da cuando el oyente analiza lo escuchado para resolver algo, es decir, realizar una tarea que puede incluir conductas relacionadas a la percepción auditiva. Diferente de los anteriores, el escuchar apreciativo es escuchar solo por el placer de hacerlo, por lo que no hay una consigna o actividad asignada. Por último, el escuchar marginal es aquel que nos permite aislar estímulos sonoros de interés de otros considerados como distractores.

Otro tipo de escucha es la escucha activa como parte de una habilidad de comunicación (Hersey, Blanchard y Jonson, 1998, como se citó en Cárdenas, 2019). Esta es comprendida como la capacidad de escuchar desde la perspectiva del interlocutor, por lo que implica que el oyente se concentre física y mentalmente para interpretar el mensaje global expresado por medio del comunicado verbal, el tono de la voz y el lenguaje corporal (Ortiz, 2007, como se citó en Cárdenas, 2019).

La segunda microcompetencia se denomina *respeto por los demás*. Esta indica que el individuo acepte las diferencias individuales y grupales de otros, valorando así los derechos que tienen todas las personas (Bisquerra, 2020; Bisquerra y Pérez, 2007). Incluso, ello implica el reconocimiento y valoración de los diferentes puntos de vista de las personas, en cualquier circunstancia de diálogo o interacción (Bisquerra, 2020).

En términos de Von Hildebrand (2004), el respeto es considerado un valor necesario para comprender otros valores, pues predispone a que la persona pueda aprender de otras realidades practicando la escucha. Es más, de acuerdo a este autor, una actitud de superioridad insolente, presuntuosa, superficial y sin tacto demuestra todo lo contrario a lo que representa el respeto.

La tercera y cuarta microcompetencia son la *comunicación receptiva y expresiva* (Bisquerra, 2020; Bisquerra y Pérez, 2007); la primera se refiere a la capacidad para recibir los mensajes del interlocutor tal cual fueron emitidos, por lo que se presta atención tanto a la comunicación verbal como a la no verbal. La segunda se trata de la capacidad de respuesta del individuo para iniciar y mantener conversaciones, así como de expresar sus sentimientos, ideas y pensamientos, de tal manera que puedan ser comprendidos en su totalidad.

La quinta microcompetencia es *compartir emociones*, la cual está determinada por el tipo de relación que se establece con otras personas. El tipo de relación se establece a causa de factores como el grado de inmediatez emocional y el grado de reciprocidad o simetría en la relación (Bisquerra, 2020; Bisquerra y Pérez, 2007).

La sexta microcompetencia se denomina *comportamiento prosocial y cooperación*. Esta se entiende como la capacidad para aguardar el turno, compartir experiencias e ideas en grupos, cuyos integrantes pueden tener, o no, alguna relación cercana; asimismo, supone mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás (Bisquerra y Pérez, 2007) y realizar acciones voluntarias en favor de otros (Bisquerra, 2020). Además, Papalia, Feldman y Wendkos (2019) indican que los niños con una conducta prosocial pueden lidiar de manera más efectiva con las emociones negativas y ello les permite afrontar problemas constructivamente.

La séptima microcompetencia es la *asertividad*, entendida por Bisquerra (2020) y Bisquerra y Pérez (2007) como la capacidad de defender y expresar las opiniones, sentimientos y los propios derechos, con respeto y tolerancia, con apertura para ponerse en la posición emocional de los otros. En ese sentido es un comportamiento equilibrado que permite hacer frente a la presión de terceros ante situaciones incómodas, de riesgo para tomar decisiones y actuar en el momento en el que se siente capaz de ello. Al igual que los autores antes mencionados, Cárdenas (2019) indica que la asertividad implica comunicarse efectiva e inteligentemente ante cualquier situación llegando a ser directa(o), honesta(o) y expresiva(o).

La octava microcompetencia, nombrada como *prevención y solución de conflictos*, es la capacidad para “identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.73). Se requiere, primero, analizar las situaciones de la vida cotidiana, para reconocer allí lo que constituye un obstáculo o dificultad, de modo buscar con sentido reflexivo, las acciones que permitirán enfrentar o resolver en forma pacífica dicha situación, considerando el sentir y punto de vista de los demás.

Por último, la novena microcompetencia se denomina *capacidad de gestionar situaciones emocionales*; es la capacidad de poder regular las emociones propias y

de los demás, ya sea influyendo en ellas o reconduciéndolas, de modo de alcanzar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2020; Bisquerra y Pérez, 2007).

1.3 La Competencia Social en el Contexto Curricular de Educación Primaria

A propósito de haber descrito las microcompetencias de la competencia social, ahora se explora el desarrollo de estas en el marco curricular de Educación Primaria. Para ello, se consideran dos contextos: internacional y nacional. Para ilustrar el contexto internacional, se toma tres propuestas. Las dos primeras son de los estados de Wisconsin e Illinois, Estados Unidos, mientras que el tercero es una propuesta del Gobierno de Canarias, España. Por otro lado, para el contexto nacional, se exploran las relaciones entre la competencia mencionada y los documentos normativos como el Currículo Nacional de la Educación Básica y el Programa Curricular de Educación Primaria.

1.3.1 Desde un Contexto Internacional

El estado de Wisconsin propone un modelo por el cual se desarrollan habilidades del Aprendizaje Social y Emocional (SEL) desde el preescolar hasta la edad adulta. El Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin (2018) propone Estándares de Aprendizaje Temprano del Modelo de Wisconsin que guían el SEL en tres dominios: desarrollo emocional, autoconcepto y competencia social. Cada dominio tiene sus propias competencias que se presentan en secciones que agrupan grados. Cabe mencionar que esta propuesta está direccionada por la propuesta del centro Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL), pues los dominios de esta están presentes en las competencias.

En esta oportunidad, se toman las competencias del tercer dominio y dos del primer dominio, ya que se vinculan con la competencia social y sus microcompetencias. Además, solo se toma en cuenta la segunda sección de grados, pues comprende a estudiantes entre primero, segundo y tercer grado de Primaria (niños de 6 a 9 años), los cuales son de interés en esta investigación, como se ve en la Tabla 2.

Tabla 2

Competencias del segundo y tercer dominio que se relacionan con la competencia social y sus microcompetencias

Dominios de los estándares del modelo de Wisconsin	Dominios CASEL	Competencias de 1° a 3° de primaria
Desarrollo emocional	Conciencia social	<ul style="list-style-type: none"> - Con la guía de un adulto, los alumnos podrán identificar cómo se sienten otras personas en función de las señales orales y no orales, y responder con compasión. - Los alumnos podrán predecir cómo puede sentirse alguien más en diversas situaciones.
	Conciencia social	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos podrán ofrecer su propio punto de vista. - Los alumnos podrán identificar puntos en común que comparten con sus compañeros. - Los alumnos podrán reconocer y respetar que las diferencias individuales son importantes para sí mismos y para los demás. - Los alumnos podrán demostrar comportamientos positivos según lo establecido en las expectativas del aula y de toda la escuela.
Competencia social	Habilidades de relación	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos podrán identificar las diferentes relaciones que tienen con los demás. - Los alumnos podrán describir en términos simples cómo se usan las palabras, el tono y el lenguaje corporal para comunicarse con los demás. - Con la guía de un adulto, los alumnos podrán adaptar el comportamiento en función de los comentarios de los compañeros y las señales del entorno. - Los alumnos podrán demostrar habilidades de escucha, iniciar y detener conversaciones y turnarse en las conversaciones. - Los alumnos podrán comprender la perspectiva de los demás en una situación de conflicto.
	Toma de decisiones	<ul style="list-style-type: none"> - Con la guía de un adulto, los alumnos podrán generar posibles elecciones y acciones que podrían tomar en una situación dada, incluidas las opciones positivas y negativas.
	Habilidades para la toma de decisiones de relación	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos podrán describir formas de promover la seguridad personal.
	Conciencia social Habilidades de relación	<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos podrán identificar cómo obtener ayuda de un adulto de confianza en una variedad de situaciones
	Habilidades de toma de decisiones, de conciencia social, de relación	<ul style="list-style-type: none"> - Con la guía de un adulto, los alumnos podrán identificar las necesidades de la clase, la escuela o la comunidad

Nota. Adaptado del Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin (2018)

Otro aporte interesante a la educación emocional es la propuesta de los estándares del aprendizaje social y emocional (SEL) que Illinois State Board of Education (2006) propone en su plan de desarrollo emocional. Este contempla tres objetivos, de los cuales el segundo objetivo se relaciona directamente con la

competencia social y sus microcompetencias, las cuales fueron detalladas en el apartado anterior. Además, según los términos de esta investigación, solo se contemplan los estándares que incluyen al primer y segundo grado de Primaria, el cual atiende a estudiantes de 6 a 7 años, respectivamente. A continuación, se presenta la Tabla 3, en la que se detallan los estándares a los que se hace referencia.

Tabla 3

Estándares y descriptores de rendimiento del aprendizaje social y emocional del objetivo dos: Utilizar la conciencia social y las habilidades interpersonales para establecer y mantener relaciones positivas

Estándar de aprendizaje	Descriptores de rendimiento correspondientes al primer y segundo grado*		
	Nivel A	Nivel B	Nivel C
Reconocer los sentimientos y perspectivas de otras personas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce que otros pueden interpretar de manera diferente a la propia una misma situación. 2. Reconoce que otros pueden sentirse de manera diferente a la propia ante una misma situación. 3. Describe cómo otros se sienten en base a sus expresiones y gestos. 4. Explica cómo se sentirían otros cuando alguien los interrumpe. 5. Explica cómo se sentirían otros cuando comparten con ellos o les dan apoyo. 6. Reconoce cómo el cambio de comportamiento puede impactar el sentir y las respuestas de otros. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica señales verbales, físicas y situacionales en historias. 2. Reconoce el valor de compartir diferentes perspectivas. 3. Explica por qué los personajes se sienten de una determinada manera. 4. Analiza cómo se sienten los estudiantes que son ignorados. 5. Describe cómo diferentes personas interpretan una misma situación. 6. Demuestra habilidad de escucha hacia otros (ejemplo, contacto visual, asentir, clarificar mediante preguntas). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Distingue las señales verbales de las no verbales y los mensajes. 2. Analiza la alineación y no alineación de señales verbales y no verbales. 3. En un juego de rol interpreta la perspectiva y los sentimientos del personaje de una historia. 4. Parafrasea lo que dijo una persona. 5. Demuestra ser capaz de cuidar los sentimientos de otros. 6. Demuestra interés ante la perspectiva de otros.
Reconocer las similitudes y diferencias entre individuos y grupos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica ejemplos de comportamientos en clase que son sensibles a las necesidades de otros (ejemplo, tomar turnos, escuchar a otros, apoyar las ideas de otros). 2. Reconoce que todas las personas son similares en las necesidades que comparten. 3. Participa en el desarrollo de las normas de clase. 4. Describe reglas que ayudan a otros a tratarse de manera justa. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce la existencia de varios grupos basados en variables sociales y culturales (ejemplo, edad, raza, etnicidad, intereses compartidos, religión y discapacidad) 2. Describe lo que aprendió sobre las maneras en que los grupos culturales se diferencian de otros (ejemplo, festividades, comida, música y costumbres). 3. Reconoce que dentro de 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Describe las diferencias humanas representadas en historias. 2. Describe cómo las interacciones con individuos de diferentes culturas enriquecen la propia vida. 3. Reconoce que personas de diferentes grupos culturales y sociales comparten muchos aspectos en común. 4. Analiza cómo las personas de diferentes

	<p>5. Demuestra cómo los estudiantes se ayudan entre sí (ejemplo, compartiendo, no interrumpiendo)</p> <p>6. Demuestra honestidad y justicia al jugar o trabajar con otros.</p>	<p>un grupo de personas que compartan una tradición cultural cada uno se diferencia de otro en otros sentidos.</p> <p>4. Reconoce cómo una diversidad enriquece a la comunidad.</p> <p>5. Contrasta y compara la variedad de estructuras familiares.</p> <p>6. Reflexiona sobre sus experiencias con personas de diferentes grupos de edad</p>	<p>grupos pueden ayudarse mutuamente y disfrutar de su compañía.</p> <p>5. Analiza el impacto de las diferentes respuestas a la diversidad humana en los personajes literarios.</p> <p>6. Participa en una actividad o simulación que permite experimentar la vida desde la perspectiva de otro grupo.</p> <p>7. Usa la literatura para analizar las diferentes respuestas a la diversidad humana (ejemplo, aprender de, ser tolerante a, consciente de los estereotipos)</p>
<p>Utiliza habilidades de comunicación y habilidades sociales para interactuar de forma efectiva con los demás</p>	<p>1. Describe maneras apropiadas para incorporarse a un grupo.</p> <p>2. Usa “por favor” y “gracias” apropiadamente.</p> <p>3. Levantar la mano para el reconocimiento</p> <p>4. Presta atención cuando alguien más está hablando</p> <p>5. Sigue instrucciones dadas en la escuela</p> <p>6. Toma turnos y comparte juguetes y otros recursos con sus compañeros de clase.</p> <p>7. Practica compartir comentarios de apoyo a otros.</p> <p>8. Practica decir “no” a otros para protegerse así mismo de situaciones inseguras.</p>	<p>1. Discute maneras para iniciar contacto con alguien que no conoce</p> <p>2. Discute cómo ser un mejor amigo</p> <p>3. Saluda a otros por su nombre</p> <p>4. Realiza y responde adecuadamente a las presentaciones personales.</p> <p>5. Resume un plan para hacer amigos.</p> <p>6. Usa apropiadamente la comunicación no verbal con otros (ejemplo, movimiento, gestos, postura y expresiones faciales)</p> <p>7. Participa en establecer y fortalecer reglas básicas para clases y fortalecer grupos/equipos.</p>	<p>1. Reconoce el momento adecuado para dar un cumplido.</p> <p>2. Practica la presentación de todos en clase.</p> <p>3. Demuestra cómo dar un cumplido.</p> <p>4. Demuestra respuestas apropiadas al recibir un cumplido.</p> <p>5. Usa “yo-oraciones” para expresar cómo se siente cuando alguien lo hiere emocionalmente.</p> <p>6. Demuestra expresiones de aprecio a quién lo ha ayudado.</p>
<p>Demostrar la</p>	<p>1. Describe situaciones en la</p>	<p>1. Reconoce varios métodos</p>	<p>1. Identifica</p>

habilidad para prevenir, manejar y resolver conflictos interpersonales de forma constructiva	<p>escuela en las que sus compañeros podrían no estar de acuerdo y experimentar un conflicto (ejemplo, negarse a compartir útiles escolares, no disculparse por herir sentimientos, hacer falsas acusaciones, excluir a alguien de una actividad)</p> <p>2. Describe situaciones en casa en las que los niños y padres podrían no estar de acuerdo y experimentar un conflicto (ejemplo, resistirse a cumplir las reglas o realizar deberes del hogar)</p> <p>3. Describe un momento en el que tuvo un desacuerdo con alguien, qué pasó y cómo pudo haber manejado mejor la situación.</p> <p>4. Distingue entre la resolución de conflictos constructiva y una no constructiva.</p> <p>5. Usa marionetas para actuar y resolver situaciones conflictivas.</p> <p>6. Practica técnicas de autocalma para el control de la ira como en los momentos que pueden desatar violencia.</p>	<p>para resolver conflictos.</p> <p>2. Explica qué es un rumor y cómo este afecta a otros.</p> <p>3. Identifica maneras para oponerse a la presión negativa del grupo.</p> <p>4. Explica cómo un conflicto puede volverse violento.</p> <p>5. Analiza cómo un malentendido dicho o hecho puede causar conflicto.</p> <p>6. Analiza cómo el falsear acusaciones sobre alguien de algo o ser intolerante hacia otros comportamientos puede causar conflicto.</p>	<p>comportamientos de intimidación y cómo esto afecta a las personas.</p> <p>2. Explica qué sucede si un conflicto no es resuelto.</p> <p>3. Describe maneras para detener rumores.</p> <p>4. Analiza cómo no ser capaz de manejar la ira puede causar conflicto que va empeorando.</p> <p>5. Interpreta si las acciones de un personaje son intencionadas o accidentales.</p> <p>6. Examina cómo su personaje favorito resolvió un conflicto.</p>
--	--	--	--

*Grado 1 (A y B) / Grado 2 (A, B y C)

Nota. Adaptado de Illinois State Board of Education (2006)

Por otro lado, en la Comunidad Autónoma de Canarias, España, hay un área que se implementa al currículo de Educación Primaria con el fin de potenciar aspectos emocionales y creativos necesarios para que los estudiantes puedan aprender (Boletín Oficial de Canarias, 2014). La asignatura Educación emocional y para la creatividad es de libre configuración y se implementa desde el primer a cuarto grado. Los criterios de evaluación y contenidos se pueden presentar en tres bloques: conciencia emocional, regulación emocional y creatividad. En la Tabla 4, se presentan solo los bloques de aprendizaje de conciencia emocional y de regulación emocional, pues algunos de sus contenidos son los que más se vinculan con la competencia social y sus microcompetencias. Además, solo se consideran los correspondientes al segundo grado al ser este grupo el de interés para el presente estudio.

Tabla 4

Criterios de evaluación y contenidos que se vinculan con la competencia social y sus microcompetencias

Bloque de aprendizaje	Criterio de evaluación	Contenidos
Conciencia emocional	- Comprender y analizar las emociones que experimenta, estableciendo una relación entre ellas y los sucesos que las originan, así como las consecuencias que provocan en sí mismo y en las demás personas, para desarrollar el autoconocimiento emocional.	- Uso de recursos y estrategias favorecedores del diálogo reflexivo (su yo y el mundo y la conexión con las otras personas, escucha activa, mensajes yo...). Comunicación asertiva sin actitudes agresivas o pasivas. - Uso de recursos y estrategias comunicativas con anticipación de las consecuencias de sus actos en sus emociones y en la de las otras personas. <ul style="list-style-type: none"> ○ Observación de las emociones ante los hechos y consecuencias responsables. ○ Identificación y expresión de las emociones ante los hechos y consecuencias responsables. - Lenguaje emocional para una comunicación de forma rápida, efectiva y afectiva.
Regulación emocional	- Regular la experiencia y la expresión emocional a través de la reflexividad, la tolerancia a la frustración y la superación de dificultades, de modo que se desarrolle la autorregulación de la impulsividad emocional. - Actuar en diferentes contextos asumiendo la responsabilidad de la propia conducta y reparando, si fuera necesario, los daños causados en la estima de sus iguales y de los adultos y adultas, y en los objetos, como muestra del desarrollo de su capacidad de autorregulación emocional y de manejo correcto de las relaciones interpersonales.	- Orientación hacia la escucha activa y diálogo reflexivo, reestructuración cognitiva. - Comunicación interpersonal satisfactoria. La asertividad. - Actuación con responsabilidad. Compromiso personal en el trabajo grupal. - Establecimiento de relaciones interpersonales con empatía y asertividad. - Estrategia para la prevención y solución pacífica de conflictos: la empatía, la negociación, la mediación.

Nota. Adaptado de Boletín Oficial de Canarias (2014)

1.3.2 Desde Un Contexto Nacional

A nivel nacional, en el contexto peruano, se observa una propuesta que desarrolla algunas microcompetencias de la competencia social por medio de enfoques transversales, tutoría y un área curricular. Es decir, se identifican aspectos relacionados a esta competencia emocional en el Currículo Nacional de la Educación Básica como en el Programa Curricular de Educación Primaria (Ministerio de Educación del Perú - MINEDU, 2017). A diferencia de las propuestas presentadas en el apartado anterior, el “plan o área de desarrollo emocional”, que se propone para las escuelas peruanas, no contempla estándares de aprendizajes propios, sino que están integrados y/o manifestados en competencias, capacidades y valores.

Primeramente, se debe comprender lo que se entiende por enfoques transversales, para luego identificar aquellos que se relacionan con la competencia social. Estos son principios, concepciones y valores que rigen el actuar de directivos, docentes y estudiantes, con el fin de desarrollar respuestas socialmente aceptadas en el mundo actual. Por lo tanto, los enfoques transversales están presentes en todo proceso educativo y se desarrollan por medio de competencias (Ministerio de Educación, 2016).

A continuación, se mencionan los enfoques transversales relacionados a algunas microcompetencias de la competencia social, por lo que se describen los aspectos que los vinculan.

En primer lugar, parte de la concepción del *Enfoque de Derechos* es reforzar la convivencia, reducir situaciones de inequidad y optar por la resolución pacífica de conflictos. En este sentido, según MINEDU (2016), el tratamiento de estos aspectos se refleja, primero, en los valores de diálogo y concertación lo que incluye una disposición por conversar e intercambiar ideas para, por ejemplo, deliberar sobre asuntos públicos en beneficio de todos. Ello es promovido por las microcompetencias *prevención y solución de conflictos* y *comportamiento pro-social y cooperación*, incluyendo esta última la iniciativa por realizar acciones voluntarias para ayudar a otros (Bisquerra y Pérez, 2007).

Un segundo valor de este enfoque es la *conciencia de derechos*, el cual se manifiesta al conocer, reconocer y valorar los derechos individuales y colectivos (MINEDU, 2016). Esto coincide con el sentido de la microcompetencia *respeto por los demás* (Bisquerra y Pérez, 2007), ya que promueve el reconocimiento y valoración de los derechos, entendiendo que estos son diversos en diferentes sentidos.

En segundo y tercer lugar, tanto el *Enfoque Inclusivo o de Atención a la diversidad* como el *Enfoque Intercultural* comprenden un aspecto que se relaciona de manera similar con la microcompetencia *respeto por los demás* (Bisquerra y Pérez, 2007). Correspondiente al *Enfoque inclusivo*, se trabaja el valor *Respeto por las diferencias*, el cual se manifiesta al reconocer el valor de cada persona y de sus derechos sin discriminar ni menospreciar; mientras que el *Enfoque Intercultural*, el valor *Respeto a la identidad cultural* (MINEDU, 2016).

En cuarto y quinto lugar, uno de los valores desarrollados en el *Enfoque de Igualdad de Género* y en el *Enfoque Orientación al bien común* es la *Empatía* siendo

esta el acompañamiento a raíz del reconocimiento y valoración de las emociones y necesidades afectivas de otras personas (MINEDU, 2016). La microcompetencia *comunicación receptiva y expresiva* se relaciona con este valor, pues involucra la capacidad de comprender los mensajes del interlocutor, en este caso, la expresión de sus emociones, así como la capacidad de respuesta. Incluso, la microcompetencia llamada *capacidad de gestionar situaciones emocionales* juega un rol importante para acompañar adecuadamente a otra persona en una situación emocional, ya que requiere de la regulación emocional.

Como se mencionó, además de los enfoques transversales, la tutoría también presenta rasgos del desarrollo de algunas microcompetencias de la competencia social. De acuerdo al MINEDU (2017), la tutoría desarrolla y fortalece habilidades socioemocionales, con el fin de lograr la autonomía e interacción entre los agentes educativos. Si bien la tutoría tiene tres dimensiones que la estructuran, parte de la dimensión social se enfoca en el desarrollo de habilidades interpersonales y prosociales para lograr una convivencia armoniosa. Ello se relaciona con la competencia social en general, pues coinciden en la intención de lograr relaciones interpersonales positivas para la convivencia (Bisquerra y Pérez, 2007).

Por otro lado, respecto a las áreas curriculares y su relación con la competencia social, se ha identificado que el área curricular de Personal Social desarrolla algunas de sus microcompetencias. Para este análisis se toma en consideración las competencias y capacidades del área. En principio, la capacidad *Autorregula sus emociones* de la competencia *Construye su identidad* se vincula con la microcompetencia *capacidad de gestionar situaciones emocionales*. Otra competencia es *Convive y participa democráticamente en la búsqueda del bien común*. Cabe resaltar que todas sus capacidades hacen referencia a las microcompetencias de la competencia social ya que al igual que la tutoría tienen un mismo fin (MINEDU, 2017).

A lo largo del capítulo se ha presentado aproximaciones conceptuales sobre el término competencia social, de las cuales en el estudio se toma la perspectiva de Bisquerra y Pérez. Ambos autores determinan que esta competencia emocional tiene nueve microcompetencias: habilidades sociales básicas, respeto por los demás, comunicación receptiva y expresiva, compartir emociones, comportamiento prosocial y cooperación, asertividad, prevención y solución de conflictos, y capacidad de gestionar situaciones emocionales. El desarrollo de todas estas

microcompetencias permite que las personas establezcan relaciones interpersonales positivas con los demás y por consiguiente adaptarse al contexto social en el que se encuentre.

Asimismo, se ha presentado el desarrollo de la competencia social en el marco curricular de la Educación Primaria tanto en el contexto internacional como nacional. Las tres propuestas internacionales exploradas en este apartado presentan un plan o área de desarrollo emocional específico que tiene sus propios contenidos, estándares de aprendizaje y/o descriptores de rendimiento. En contraste, en el contexto nacional, se desarrollan aspectos de la competencia emocional de manera integrada en algunos valores de ciertos enfoques transversales, tutoría y el área curricular de Personal Social.



Capítulo 2: Competencia Social de los Estudiantes de Educación Primaria para el Desarrollo de las Interacciones en el Aula

El presente capítulo tiene como propósito dar a conocer qué se entiende por interacciones en el aula, siendo estas desarrolladas gracias a la competencia social de los estudiantes. Por ello, se ha organizado en cuatro apartados. En el primero se presentan algunas aproximaciones conceptuales a la naturaleza de las interacciones en el aula, desde la perspectiva de diferentes autores. En el segundo apartado, se presentan dos tipos de interacciones marcadas por los agentes presentes en el aula de clases. En el tercero, se presenta la importancia que algunos autores señalan que tiene la competencia social de los estudiantes para el desarrollo de las interacciones en el aula. Al final, se presentan los retos para la formación de la competencia social en los estudiantes de Educación Primaria.

2.1. Aproximación Conceptual de Interacciones en el Aula

El término *interacciones en el aula* puede ser entendido desde dos sentidos: como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y, desde una perspectiva más amplia, como parte del proceso de socialización. El primero indica que tanto docente, estudiante y conocimiento (componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje) se relacionan y se comunican entre sí, pues el aula es un espacio socioeducativo (Flanders, 1977, como se citó en Martínez, Armengol y Muñoz, 2019).

Un aspecto importante que también se puede vincular a esta última idea es el aporte de Coll et al. (2007, como se citó en Martínez, Armengol y Muñoz, 2019). Los autores manifiestan que las interacciones en el aula están influenciadas por algunos aspectos de carácter cognitivo, afectivo y relacional. Aportando a esta idea, Degenne (2009, como se citó en Chajín, 2017) indica que en el aula de clases las interacciones se dan a partir de los roles que tienen los individuos. Este rol se define a partir de ciertas cualidades y algún tipo de poder como la experiencia, información, competencia, control del contexto y tenencia de la palabra. Con ello se señala que toda interacción se puede caracterizar según el contexto en el que se encuentran los agentes educativos, de acuerdo con las características que los individuos llegan a asumir a partir de sus roles.

Retomando la idea de que las interacciones en el aula son parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, la teoría de Vygotsky sustenta esta afirmación. Tal como menciona Vygotsky, citado por Ruiz y Rivera (2010), cuando el niño está en

interacción con las personas de su entorno, en este caso docente y compañeros de clase, y en cooperación con alguno de sus pares, se activan procesos internos que le permiten aprender, es decir, aprende al interactuar.

El segundo sentido se entiende como parte de un proceso social en el que la comunicación toma relevancia, pues permite a los estudiantes y docente establecer diálogos en el que los mensajes verbales o no verbales se entiendan e interpreten de la manera adecuada, tomando en cuenta el entorno (Rizo, 2007); es decir, la interacción en el aula es parte de la comunicación, la cual cobra relevancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entonces, es posible entender el primer sentido, desde la perspectiva del segundo, tal como lo menciona Rizo (2007):

Como resultado de la interacción, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede ser considerado como un proceso de comunicación, porque se desarrolla en el marco de relaciones de interacción. Las transferencias de habilidades, conocimientos y actitudes tienen lugar mediante el diálogo o interacción entre facilitadores y estudiantes, y el conocimiento de los estudiantes es juzgado por los docentes a través de juicios que se desarrollan también en un proceso comunicacional. (p. 7)

Cabe resaltar que, para efectos del estudio, se tomará como referencia el concepto de interacciones en el aula planteado por Rizo (2007), reconociendo que esta guarda relación con el concepto de competencia social y sus microcompetencias, el cual fue presentado y explicado en el capítulo I.

2.2. Tipos de Interacciones en el Aula

Se pueden identificar varios tipos de interacción en el aula dependiendo de los agentes presentes en el aula de clase que estén interactuando. Es decir, se puede determinar un tipo de interacción entre docente-estudiante y otro tipo de interacción entre estudiante-estudiante.

2.2.1 Interacción entre Docente-estudiante

De acuerdo con la teoría de Pianta et al., (1995, como se citó en Moreno, 2010), las interacciones entre docente-estudiante podría variar de acuerdo a tres dimensiones en la relación de estos agentes: cercanía, conflicto y dependencia.

La dimensión, *cercanía*, según Pianta et al., (1995, como se citó en Moreno, 2010), indica un nivel alto de calidez, afecto y comunicación. En ese sentido, los docentes se sienten cómodos al realizar sus prácticas pedagógicas en la clase.

Mientras tanto, los estudiantes se sienten emocionalmente seguros y pueden enfocarse en el aprendizaje, pues confían en su docente al verlo como alguien cercano. Por esta razón, están más comprometidos en sus estudios (Mason, Hajovsky, McCune, y Turek, 2017).

La dimensión *conflicto*, indica altos niveles de negatividad, interacciones complicadas, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. En ese sentido, los docentes se sienten incómodos, emocionalmente agotados e ineficaces al realizar sus prácticas pedagógicas en la clase. A diferencia del sentir que el estudiante experimenta en una relación cercana con su docente, en este caso, experimenta ansiedad y temor lo que no permite que se enfoque en el aprendizaje (Pianta et al., 1995, como se citó en Moreno, 2010).

La dimensión *dependencia* caracteriza una relación de vínculo por parte de los estudiantes hacia el docente. Ello se manifiesta cuando el niño o niña tiene una reacción emocional desproporcionada al separarse del docente y frecuentemente busca su atención. Es así que, el o la estudiante casi no explore su ambiente y juegue con sus compañeros, pues experimenta miedo a la separación.

Estas tres dimensiones, de acuerdo a la revisión de Moreno (2010), han orientado las investigaciones posteriores. Ello concuerda con la idea de Coll et al. (2007, como se citó en Martínez, Armengol y Muñoz, 2019) cuando indica que las interacciones en el aula están influenciadas por aspectos cognitivos, afectivos y relacionales. En este caso, se estaría evidenciando los factores afectivos y relacionales entre el docente y los estudiantes.

Por otro lado, en uno de los primeros estudios sobre el tema, Pianta (1994, como se citó en Moreno, 2010) señala la existencia de seis tipos distintos de relación profesor-estudiante, los cuales se relacionan con la conducta de los estudiantes en las clases donde se realizó la investigación. Para comprender mejor dichos tipos, se presenta la Tabla 5.

Tabla 5.*Tipos de relación profesor estudiante*

Tipo	Descripción
1. Dependiente	El maestro cuenta en exceso con la confianza de los niños.
2. De implicación positiva	Describe la relación caracterizada por altos niveles de calidez y comunicación.
3. Disfuncional	Caracterizada por bajo compromiso por parte del profesor y por altos niveles de irritabilidad, malestar y rabia
4. Funcional promedio	No descrita
5. Tensa o irritante	Con niveles altos de conflicto
6. No implicada	El maestro muestra poca calidez y comunicación y bajos niveles de enfado.

Nota. Adaptado de Pianta (1994, como se citó en Moreno, 2010)

2.2.2 Interacción entre Estudiante-estudiante

La interacción entre estudiante-estudiante es de suma importancia en el proceso de aprendizaje. Como toda interacción, esta se basa en un conjunto de reglas y dinámicas ya establecidas entre los actores al socializar (Chajín, 2017). Hay varias maneras de caracterizar la interacción entre estudiantes, a continuación, se presentan dos perspectivas, cada una de un determinado autor.

De acuerdo con Webb (1989, citado en Baudrid, 2012), las interacciones entre estudiantes pueden caracterizarse dependiendo de la simetría o asimetría en la que se encuentran. Una relación asimétrica se da, por ejemplo, en las prácticas tutoriales. En estas, a un estudiante se le asigna la misión de ocuparse de uno o un grupo de estudiantes. Ello supone una diferencia de competencias, de modo que el primero pueda apoyar académicamente a su compañero o compañeros (Pontecorvo, 1988; Berzin, 2000, Baudrit, 2002, como se citó en Baudrid, 2012). En este caso, la decisión de la interacción entre los estudiantes no es iniciativa de alguno de ellos, sino del o la docente a cargo del aula.

En cambio, hay relaciones más simétricas, en las que la decisión de interacción se da de manera más espontánea, en la que hay una ayuda mutua, una relación de cooperación más natural. Webb (1989, citado en Baudrid, 2012) señala que hay escenarios en los que se ve este tipo de interacciones entre estudiantes. Un escenario es la resolución de alguna tarea o problema en específico. En este, se pueden observar dos tipos de ayuda: la ayuda elaborada, que implica un nivel de

explicación y análisis de la situación y la ayuda poco elaborada, que solo aporta una respuesta al problema.

Estos tipos de ayuda, a su vez, se pueden caracterizar según su función. El primer tipo de ayuda puede relacionarse a una función didáctica, pues requiere un intercambio de saberes, con el objetivo de facilitar el aprendizaje. En cambio, el otro tipo de ayuda cumple una función doméstica, ya que consiste en una ayuda puntual, concreta, inmediata (Marchive, 1997, como se citó en Baudrid, 2012).

Por otro lado, según Dodge (1997, como se citó en Ortega, 2015) los estudiantes usan estrategias sociales para interactuar con sus compañeros de clase. Estos se clasifican en cuatro grupos: positivas o competentes, agresivas, pasivas y las que recurren a la autoridad, tal como se observa en la Tabla 6.

Tabla 6.

Tipos de estrategias sociales en las interacciones entre estudiantes

	Tipo de estrategia			
	Positiva o competente	Agresiva	Pasiva	Recurre a la autoridad
¿Recurre a alguien?	No, afronta la situación	No	No	Sí
Características	Usa el diálogo y habilidades sociales	Usa la agresión física y/o verbal desencadenando un conflicto	Evade la situación, aleja y en ocasiones llora	La figura de autoridad resuelve el conflicto
Posible causa	Buen desarrollo interpersonal	Error al analizar o responder a la situación	Sentimiento de incapacidad de enfrentamiento	- Sentimiento de incapacidad o desconocimiento para resolver el problema - Prefiere que un adulto lo resuelva

Nota. Adaptado de Dodge (1997, como se citó en Ortega, 2015)

Un aspecto relevante en cuanto a las interacciones entre estudiantes son las diferencias que hay cuando interactúan niños y niñas. Según Ortega (2015), cuando las niñas interactúan con sus compañeros y compañeras suelen ser más obedientes, generosas y muestran una actitud más cooperativa llegando a negociar cuando la situación lo amerita. En cambio, los niños suelen usar más la violencia llegando a ser agresivos cuando interactúan con sus pares.

Además, de acuerdo con Rose y Rudolf (2006, como se citó en Papalia, Feldman y Wendkos, 2019) las niñas muestran una mayor preocupación por el sentir de sus pares, buscan apoyo emocional y expresan más libremente sus emociones en comparación con los niños.

Ahora bien, es de esperar que las interacciones amicales entre niños o niñas también presente diferencias. En el estudio realizado por Morrillo (2012, como se citó en Ortega, 2015) y en Papalia, Feldman y Wendkos (2019), los niños muestran actitudes competitivas, menos íntimas y afectuosas entre amigos mientras que las niñas son más afectuosas y colaboran más.

2.3. Importancia de la Competencia Social de los Estudiantes para el Desarrollo de las Interacciones en el Aula

Una vez claro el concepto de competencia social y el de interacciones en el aula, es necesario analizar qué importancia tiene esta competencia en el desarrollo de las interacciones en el aula, en particular, del nivel de educación primaria.

Desde un panorama amplio, la organización World Health Organization and The Calouste Gulbenkian Foundation (2014) resaltan el valor preventivo que tiene el desarrollo de las competencias emocionales en las escuelas de Estados Unidos, siendo muchos los estudios que muestran resultados favorables en torno al desarrollo emocional y social de los niños y jóvenes. En esa línea, el Ministerio de Educación (2017) propone el desarrollo socioafectivo y de habilidades interpersonales, mediante el área de tutoría, pero trabajando transversalmente, a través de diversas experiencias curriculares y enfatizando en dos de sus dimensiones, la personal y la social.

Tanto Lacunza y Contini (2011) como Papalia, Feldman y Wendkos (2019) señalan que las relaciones interpersonales en los niños, en especial con sus pares, les ayuda a desarrollar una gama de habilidades sociales y valores que no han aprendido de los adultos, de este modo, la escuela se convierte en un espacio diferente de socialización y formación. Además, la aceptación de los pares se vuelve relevante, pues influye en su autoestima y en el desarrollo de su autoconcepto, así como en su futura adaptación, en el sentido de pertenencia y en el desarrollo de capacidades cognitivas y sociales (Papalia, Feldman y Wendkos, 2019).

Sin duda, el niño logrará relacionarse con sus pares de manera satisfactoria si pone en práctica habilidades sociales y emocionales. Lacunza y Contini (2011) así como Papalia, Feldman y Wendkos (2019) mencionan una serie de habilidades sociales. A continuación, solo se mencionan las que ambas autoras coinciden: esperar turnos, jugar e integrarse a un grupo, formar y mantener amistades, resolver conflictos, entre otras. De acuerdo con Yoder (2014), en el aula estas habilidades son de suma importancia para el aprendizaje cooperativo, pues este consiste en el

trabajo entre pares de manera colaborativa en todo el proceso hacia una meta. Además, los estudiantes continuamente interactúan entre ellos para ayudar al otro ya sea en tareas que requieren de una acción compleja como la explicación de un problema o una ayuda más directa como ordenar las fichas en un fólter (Webb, 1989, citado en Baudrid, 2012).

En este sentido, las habilidades comunicativas cobran relevancia en las interacciones en el aula, más aún las habilidades para mantener una conversación. Es decir, los estudiantes deben estar preparados para ampliar su pensamiento como el de los otros a raíz de la escucha activa de las ideas compartidas, por ejemplo, en una discusión en clase (Yoder, 2014). El diálogo como interacción comunicativa requiere de la capacidad receptiva y expresiva de la persona para que la idea, pensamiento y/o sentir a comunicar sea entendida correctamente siendo esta un aspecto que se desarrolla en la competencia social por medio de dos microcompetencias (Bisquerra y Pérez, 2007)

Por otra parte, cuando la competencia social es poco desarrollada, esta puede dificultar el aprendizaje. De acuerdo con Coloma y Rivero (2015), los factores potenciadores del aprendizaje son los siguientes: un apoyo emocional brindado por redes sociales (familia, amigos, compañeros de clase, etc.), un ambiente con un clima emocional estimulante y agradable y, asimismo, formas de enseñanza sustentadas en teorías cognitivistas, constructivistas y humanistas.

El clima emocional del aula, aspecto mencionado anteriormente, consiste en el establecimiento de vínculos entre el docente y los estudiantes, así como el que se da entre estos últimos (Casassus, 2017). El autor enfatiza que esta conexión debe basarse en la confianza y seguridad que debe experimentar cada estudiante al sentirse escuchado, aceptado y valorado; todo ello lo predispone para interactuar con los otros de manera saludable y para generar aprendizajes. En tal sentido, las relaciones interpersonales cobran un valor importante en el clima emocional del aula. Por ejemplo, en un espacio en el que se ha desarrollado la competencia social, participar en clase, resulta ser una experiencia gratificante, donde no hay temor a equivocarse. En esta circunstancia, el estudiante siente que no va a ser juzgado por el docente, ni por sus compañeros de clase.

Agregando a lo anterior, Yoder (2014) menciona que cuando los estudiantes adquieren habilidades para establecer relaciones interpersonales, las interacciones entre pares y con el docente resultan ser mucho más productivas y positivas. Se

puede afirmar que, la buena relación entre los actores educativos propicia un entorno más seguro para el niño, que le permite relacionarse positivamente con otros, ampliando y reforzando progresivamente su red de relaciones.

2.4. Retos para la Formación de la Competencia Social en los Estudiantes de Educación Primaria

Actualmente, hay diversos desafíos que se deben superar para lograr el desarrollo de la competencia social. Estos pueden estar vinculados al contexto social, institucional y familiar como a las dinámicas sociales o de enseñanza-aprendizaje en el aula de clase e incluso a las propias características del niño.

Un primer reto es el estrés que experimentan los niños a causa de las tensiones, violencia y exigencias actuales por parte de los adultos, por lo que cada vez es más complicado para los niños y niñas vivir una infancia plena y un desarrollo sano (Papalia, Feldman y Wendkos, 2019). Los adultos tienden a forzar a los niños a crecer rápido y esperan que cumplan todas sus expectativas. Entonces, los adultos están educando a un “niño apresurado”, término acuñado por el psicólogo David Elkind, quien ya no puede vivir su propia etapa de desarrollo. Asimismo, las autoras indican que la inseguridad que genera un ambiente violento en el que hay crímenes, pandillas y violencia escolar es una causa de estrés y en consecuencia ansiedad en los niños. Entonces, el primer gran reto es el propio contexto social en el que el menor vive.

Además, la actitud violenta que muestran los niños en sus interacciones tiende a generar rechazo por parte de los pares y problemas de adaptación (Papalia, Feldman y Wendkos, 2019 y Legkauskas y Magelinskaitė-Legkauskienė, 2021). Es necesario tener en cuenta que, el no desarrollar habilidades sociales puede causar trastornos psicopatológicos, ya sea en la infancia o en la adolescencia, tal como lo mencionan Lacunza y Contini (2011). En ese sentido, Papalia, Feldman y Wendkos (2019) indican que una de las causas son las relaciones familiares que ha experimentado el menor, pues el contexto familiar es de suma importancia para el futuro desarrollo social y emocional del niño.

Siguiendo esa misma línea, Dykas y Cassidy (2010) indican que la manera en que el niño se relaciona con otros tiene como base sus experiencias pasadas en otros entornos como el familiar, es decir, con las personas con las que ha establecido algún tipo de vínculo como sus padres o cuidadores. Por ejemplo, los padres autoritarios optan por el castigo y las amenazas, en consecuencia, el menor,

al haber experimentado ello en sus interacciones, tiende, con mayor probabilidad, a amenazar y ser cruel con sus pares en la escuela (Hart, Ladd y Burleson, 1990, como se citó en Papalia, Feldman y Wendkos, 2019). De esta manera, un segundo reto puede darse en el entorno familiar en el que el menor se desarrolla.

Si bien la interacción entre pares beneficia a la socialización y por ende a la formación de las habilidades, capacidades y actitudes correspondientes a la competencia social, también puede ser un desafío cuando hay prejuicios que son reforzados por los pares. De acuerdo con Papalia, Feldman y Wendkos (2019), cuando los niños aún son pequeños, generalmente, tienden a entablar amistad con quienes tienen más aspectos en común. Si bien ello disminuye con el tiempo a causa del propio desarrollo cognitivo del menor, la opinión de los pares adquiere mayor valor paulatinamente. Entonces, se debe fomentar un ambiente en el que acepten las diferencias con el fin de eliminar esos prejuicios.

En otro aspecto, el enfoque de enseñanza influye positiva o negativamente en las dinámicas sociales que se desarrollan en el aula, de modo que el desarrollo de la competencia social está comprometido (Arias, 2009). Por ejemplo, un enfoque de enseñanza que carezca de una interacción dinámica y activa entre docente-estudiante o que no favorezca la comunicación entre compañeros afecta el clima del aula (Yoder, 2014 y Casassus, 2017). Por ello, Arias (2009) indica que los docentes deben optar por enfoques pedagógicos que fomenten interacciones sociales horizontales ya que estas favorecen el desarrollo y construcción de nuevas relaciones entre pares e incluso entre docente y estudiante.

Por otro lado, Polvi y Telama (2000, como se citó en Baudrid, 2012) indican que el trabajo colaborativo con las mismas personas no favorece el desarrollo de habilidades sociales, siendo este otro reto a considerar. Es más, los autores señalan que los lazos de amistad no favorecen la ayuda mutua entre estudiantes ni las conductas pro-sociales cuando se realiza una tarea en conjunto. Ello debido a que, el fin de la tarea se invisibiliza por el gusto por estar juntos. Incluso, cuando una persona continúa trabajando con quien considera cercano, implícitamente le asigna un mayor valor, una sobre estima que no le permite visualizar un beneficioso trabajo con otros compañeros (Astutiy Lammers, 2020).

Por otra parte, en un grupo de amigos, según Polvi y Telama (2000, como se citó en Baudrid, 2012), se ve menos discordia y oportunidades de intercambio de ideas diferentes a pesar de que la comunicación es más fluida. Ello, debido a que es

usual que entre amigos se evite el disgusto y se haga el esfuerzo de ceder o buscar comprender el punto de vista del otro, con mayor frecuencia. Entonces, hay una especie de acuerdo socioafectivo compartido más relevante que la propia tarea.

A modo de resumen, las interacciones en el aula son cruciales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque si las interacciones docente-estudiante y estudiante-estudiante se caracterizan por ser positivas y cercanas, influyen en el clima del aula y el bienestar de los individuos. Asimismo, la competencia social de los estudiantes tiene un grado determinante en el desarrollo de las interacciones en el aula, pues se requiere de habilidades sociales, autorregulación emocional y capacidad comunicativa. Sin embargo, lograr el desarrollo de la competencia social en la actualidad es un reto, debido al contexto caracterizado por la violencia y exigencias hacia el niño, así como por las dinámicas sociales, que no benefician las interacciones y desarrollo de habilidades y capacidades prosociales.



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

En esta segunda parte se abordará el diseño metodológico, el cual consta de un conjunto de procedimientos empleados en particular, para dar respuesta a la pregunta de investigación. En tal sentido, se presenta primero el planteamiento del enfoque y tipo de investigación, orientado a analizar las percepciones de docentes sobre las microcompetencias de la competencia social de los niños de segundo grado para el desarrollo de interacciones en el aula de una institución educativa pública de Lima. Luego, se expone el objetivo general y específicos, así como las categorías y subcategorías del estudio. Asimismo, se especifica y justifica la técnica e instrumento para el recojo de información y, además, se hace una descripción de los informantes que colaboraron con la investigación. Posteriormente, se describe el procesamiento, análisis e interpretación de la información y, finalmente, se explican los aspectos que se tomaron en cuenta para garantizar la ética de la investigación, a la luz de lo establecido por la Oficina de Ética de la presente casa de estudios.

2.1. Enfoque y Tipo de Investigación

El enfoque metodológico de la investigación es *cualitativo*, pues se buscó comprender el fenómeno delimitado por un contexto específico, real y propio de los individuos (Creswell, 2007; Hernández y Opazo, 2010; Niño, 2011). En términos de este estudio, se profundizó en las percepciones de los docentes sobre la competencia social de sus estudiantes, para desarrollar interacciones positivas con sus compañeros y con el docente del aula. Tal como se evidencia, el contexto en el que se encuentra el fenómeno es delimitado y propio de los estudiantes, ya que las interacciones se dan en un aula de clase, donde los agentes interactúan en forma cotidiana.

Además, de acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2014), una investigación cualitativa recoge datos no totalmente predeterminados, en este caso, se trata de percepciones y puntos de vista de un grupo de individuos involucrados en el fenómeno. Entonces, si el objetivo de la investigación busca describir las percepciones de los docentes sobre la competencia social de sus estudiantes, un acercamiento a través de este enfoque metodológico cualitativo es lo más pertinente. Cabe señalar que, en una investigación cualitativa existe un contacto directo con el objeto de estudio (Hernández y Opazo, 2010), en este caso, esto se da gracias al contexto de las prácticas preprofesionales de la carrera de Educación Primaria,

donde la investigadora ha actuado como profesora corresponsable, en un aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima.

El nivel de alcance de esta investigación es descriptivo, porque se ha buscado detallar y reseñar un determinado objeto de estudio. Es decir, se ha tratado de precisar las relaciones que se pueden establecer entre varios objetos de la realidad, llegando a concretar sus características (Guevara, Verdesoto y Castro, 2020). Estas descripciones han permitido comprender de mejor manera cómo son estos objetos de la realidad, pues muestra con precisión sus ángulos o dimensiones (Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Monje, 2011; Niño, 2011). En este caso, se ha descrito las dimensiones de las percepciones de los docentes sobre la competencia social de sus estudiantes.

2.2. Problema y Objetivos de la Investigación

En el marco del presente estudio, se planteó dar respuesta al siguiente problema de investigación: *¿Cuál es la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima?*

Dicho problema se abordó a través del siguiente objetivo general:

Analizar la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima.

Y, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

- 1) Describir las microcompetencias relacionadas a la competencia social de los niños percibidas por los docentes en las interacciones del aula de segundo grado.
- 2) Describir la importancia atribuida por los docentes a la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado.

2.3. Definición de Categorías y Subcategorías de la Investigación

Para efecto de la presente investigación se han considerado dos categorías de análisis, las cuales surgen de los objetivos específicos antes mencionados. La primera categoría se refiere a las microcompetencias de la competencia social que tienen los estudiantes, que según Bisquerra y Pérez (2007) son definidas como un conjunto de habilidades, capacidades y actitudes necesarias para desarrollar la competencia social. Las subcategorías correspondientes a esta serían: habilidades sociales básicas (escucha activa, manifestar agradecimiento, pedir disculpas,

integrarse a un grupo), respeto por los demás (acepta diferencias individuales y grupales, y reconoce y valora puntos de vista), comunicación expresiva (expresa sentimientos, ideas y pensamientos).

Es de suma importancia señalar que, se ha optado por estudiar solo tres microcompetencias, con el fin de ajustar los objetivos del estudio al tiempo disponible para el desarrollo de esta investigación y para garantizar la profundidad en el tratamiento y análisis de la información.

La segunda categoría hace alusión a la importancia de la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula manifestadas por Papalia, Feldman y Wendkos (2019); Casassus (2017); Coloma y Rivero (2015); Yoder (2014); Lacunza y Contini (2011); y Bisquerra y Pérez (2007). Los aportes de dichos autores permiten desentrañar el sentido de la competencia social, que se traducen en las siguientes subcategorías: cooperación o ayuda mutua entre estudiantes, desarrollo de relaciones positivas y de cercanía (entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes), interacciones comunicativas y procesos de enseñanza- aprendizaje.

En la matriz de consistencia (**anexo 1**), se puede apreciar la relación entre los objetivos de la investigación, así como las categorías y subcategorías del estudio antes mencionadas.

2.4. Informantes de la Investigación

Según lo explicado, los informantes han sido tres docentes de segundo grado de una institución educativa pública de Lima. Los criterios que se emplearon para su selección son los siguientes:

- Ser docente titular del segundo grado de Primaria correspondiente a la institución educativa pública de Lima que participa en el estudio.
- Ser docente-tutora en el aula de segundo grado.
- Contar con el consentimiento informado escrito para participar en el estudio.

2.5. Técnicas e Instrumento de la Investigación, Procesamiento y Análisis de Datos

Para el presente estudio se propuso como técnica de investigación una entrevista semiestructurada, orientada a recoger de las docentes del segundo grado, información sobre las microcompetencias vinculadas a la competencia social, que, según declaran, tienen los estudiantes de segundo grado en sus interacciones cotidianas, así como la importancia que tiene dicha competencia en el desarrollo integral de los estudiantes, en particular, para el establecimiento de vínculos con los

demás. Esta técnica estuvo orientada a recoger datos informativos y puntos de vista de determinados actores, por medio de preguntas preestablecidas, a modo de guía, que han podido variar según las exigencias de los objetivos de la investigación y del diálogo desarrollado. En tal sentido, el diseño de la técnica ha permitido al entrevistador realizar preguntas con flexibilidad, para especificar y profundizar en los temas y conceptos que corresponden al objeto de estudio (Flick, 2004; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Monje, 2011).

Cabe señalar que, en el marco del presente estudio, la entrevista se realizó, en forma individual, a tres docentes del segundo grado de Primaria de Educación Básica Regular, de una institución pública de Lima. Además, cada entrevista tuvo una duración de aproximadamente 40 minutos, un tiempo menor del predeterminado.

El instrumento que se usó para la entrevista semiestructurada fue la guía de preguntas (**anexo 2**). Esta fue organizada, en su primera parte, según tres microcompetencias relacionadas a la competencia social, descritos por Bisquerra y Pérez (2007), que son: dominio de habilidades sociales básicas, respeto por los demás y comunicación expresiva. De esta manera, la primera parte del instrumento respondió al primer objetivo específico de la investigación.

En la segunda parte de la entrevista, se agrupan cinco preguntas referentes a la importancia de la competencia social para las interacciones en el aula, de acuerdo a lo propuesto por Papalia, Feldman y Wendkos (2019); Casassus (2017); Coloma y Rivero (2015); Yoder (2014); Lacunza y Contini (2011); y Bisquerra y Pérez (2007). Como se observa, la segunda parte responde al segundo objetivo específico de la investigación. Cabe precisar que se grabó en audio el diálogo entre la investigadora y los informantes, con el fin de facilitar la organización y análisis de la información, siguiendo los protocolos de consentimiento informado.

El instrumento fue diseñado tomando en cuenta las recomendaciones de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Un primer aspecto se refiere a iniciar con preguntas generales para luego complejizar estas; otro aspecto, plantea la posibilidad de ampliar el número de preguntas, con el fin de profundizar en aquella información que resulte incompleta. Cabe señalar que, para asegurar la confiabilidad del instrumento de investigación (guía de entrevista), se implementó un proceso de validación, a través de la técnica de juicio de dos expertos y, posterior a ello, se hizo el reajuste del instrumento. En tal sentido, se acudió a dos docentes expertos: uno

especialista en metodología de investigación y, el otro, con experiencia en la labor de acompañamiento a estudiantes de educación primaria, a través del área de Tutoría. La validación de expertos (**anexo 3**) va acompañada de la carta dirigida a los especialistas, donde se explica el procedimiento para la validación de la guía de entrevista; además, el cuestionario empleado para registrar la valoración del docente experto, así como sus comentarios y sugerencias.

En cuanto a la técnica para la organización, procesamiento y análisis de la información, obtenida a partir de las entrevistas, se optó por emplear una matriz de organización de la información (**anexo 4**), en la cual se procedió a ordenar y codificar los datos, de modo de facilitar su interpretación, siempre asegurando la confidencialidad de la identidad de los informantes. Asimismo, se cuenta con la leyenda de códigos (**anexo 5**) que se emplearon en dichas matrices.

2.6. Procedimiento para Asegurar la Ética de la Investigación

Para el desarrollo de esta investigación se han considerado los siguientes principios éticos establecidos internacionalmente y regulados por la Oficina de Ética de esta Casa de Estudios. En base al *principio de la integridad científica, la obtención, uso y conservación de datos*, se ha realizado considerando estrictamente los fines de esta investigación, por lo que se ha actuado en todo momento con veracidad y honestidad. Cabe resaltar que, al término de la investigación, se mantendrá bajo custodia todo audio de grabación de la entrevista por el lapso de un año y, luego de este periodo, será eliminado.

En otro sentido, se ha garantizado toda ausencia de control externo, de modo de brindar libertad de acción a los informantes antes y durante la entrevista, lo cual corresponde al *principio de respeto a las personas*. Para garantizar este principio, se ha diseñado y aplicado protocolos de consentimiento informado en forma escrita (**anexo 6**), dirigidos a las docentes del segundo grado. En dicho protocolo, se les ha informado del propósito de la investigación, de los procedimientos a usarse en el marco de la entrevista, así como del rol del entrevistado.

Con relación al *principio de justicia y beneficencia, no maleficencia*, se ha asegurado que los resultados del estudio sean accesibles para beneficio de los participantes involucrados; del mismo modo, se ha guardado total confidencialidad con relación a la información personal de los sujetos informantes, priorizándose el anonimato, a través del uso de códigos, durante la organización, procesamiento y análisis de la información.

PARTE III. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

En esta tercera parte se desarrollan los procesos de análisis e interpretación de resultados, a partir de la información obtenida de la técnica de la entrevista. Como se señaló anteriormente, esta técnica tuvo como objetivo recoger información acerca de las percepciones de tres docentes de segundo grado de una institución pública de Lima, sobre las microcompetencias vinculadas a la competencia social, que tienen sus estudiantes en las interacciones cotidianas en el aula, así como sobre la importancia que le otorgan a dicha competencia. En ese sentido, los resultados dan cuenta de la forma cómo las docentes informantes perciben las microcompetencias involucradas en la competencia social, en el contexto de las interrelaciones que se establecen en el aula.

Los resultados se han organizado de acuerdo con las categorías y subcategorías del presente estudio, según se puede apreciar en la matriz de consistencia (**anexo 1**). La primera categoría se refiere a las microcompetencias de la competencia social, que tienen los estudiantes; y la segunda, a la importancia atribuida por los docentes a la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado.

3.1 Categoría 1: Microcompetencias de la Competencia Social que tienen los Estudiantes

Para el análisis e interpretación de información de esta primera unidad de análisis, se plantearon once preguntas en la entrevista. Estas toman en cuenta tres de las nueve microcompetencias de la competencia social las cuales son: habilidades sociales, respeto a los demás y comunicación expresiva. A su vez, estas se subdividen de modo que posibiliten un análisis más detallado.

3.1.1 Habilidades Sociales

Si bien las habilidades sociales son variadas, para efecto de la viabilidad de este estudio se ha optado por cuatro: escucha activa, manifestar agradecimiento, pedir disculpas e integrarse a un grupo.

En referencia a la **escucha activa**, dos docentes entrevistadas indicaron que se aprecian diferencias cuando los estudiantes interactúan entre ellos y cuando lo hacen con la docente. Es decir, la escucha activa varía dependiendo con quién se realice el diálogo. Para ilustrar ello se presenta la Tabla 7, en la que se compara extractos de las entrevistas.

Tabla 7.*Percepción de la escucha activa de los estudiantes en sus interacciones*

Estudiante - docente	Estudiante – estudiante
Veo un gran avance, qué respetan más, que hay más escucha activa con los carteles (rutinas) (D3_SC1.1.EA)	En trabajos grupales, se escuchan en el inicio, pero luego se distraen y se pierde la escucha (D3_SC1.1.EA)
Cuando están conmigo, no. Levantan su mano para hablar. Trato de que los acuerdos de clase se cumplan. (D1_SC1.1.EA)	Todos quieren hablar cuando están en grupo (D1_SC1.1.EA)

Según las docentes, los estudiantes practican la escucha activa con mayor frecuencia cuando interactúan con la docente. En cambio, cuando realizan algún trabajo grupal los estudiantes tienden a querer hablar más que escuchar. Es decir, no muestran actitudes que les permitan asumir turnos para conversar, ni actitudes que demuestren que escuchan a la otra persona.

Estas actitudes contrastan con los descriptores de rendimiento correspondientes al segundo grado. Se espera que los estudiantes puedan prestar atención cuando alguien más está hablando al mantener contacto visual, asentir, clarificar mediante preguntas, (Illinois State Board of Education, 2006) iniciar y detener conversaciones y turnarse en las conversaciones (Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin, 2018). En este sentido, el oyente se concentra física y mentalmente para interpretar el mensaje global (Ortiz, 2007, como se citó en Cárdenas, 2019).

Además, las docentes mencionan que usan los acuerdos o rutinas (carteles con imágenes), como un apoyo para que se dé la escucha activa cuando interactúan con los estudiantes. Es más, una docente indicó la necesidad de moverse hacia donde están los estudiantes que interrumpen el diálogo, para llamar su atención y así lograr que la escuchen de manera activa; tal como se muestra en el siguiente hallazgo:

“Tienes que estar moviéndote de un lado para otro, para que ellos te observen. [...] Tú muestras una lámina, un gráfico de cómo lo tienen que hacer, das las pautas de cómo tienen que hacerlo y no te observan”
(D2_SC1.1.EA)

Ello indicaría que los estudiantes necesitan el refuerzo de los acuerdos de convivencia o una motivación para practicar la escucha activa. Esta motivación es

mayormente visual, a modo de captar la atención de los estudiantes el tiempo suficiente, para que se plantee la consigna de trabajo o se explique un determinado tema. Por consiguiente, es una habilidad social que aún necesita ser desarrolla en el grupo de estudiantes de las tres docentes entrevistadas.

Respecto a la **manifestación de agradecimiento**, segunda habilidad social elegida para este estudio, dos docentes identifican que solo un grupo reducido de estudiantes es capaz de mostrar esta actitud, tal como se muestra a continuación:

Incluso en las cosas que se prestan “Préstame tus colores”. Lo usan, lo devuelven o lo tiran y se acabó (énfasis en la última palabra). [...] (...) Son pocos sí... No es tan frecuente. Ahí están. (D1_SC1.1.MA)

He observado en algunas niñas. Sí, algunas niñas. [...] Ah, pero entre ellos... Entre ellos...No he observado, pero entre las niñas sí. (D3_SC1.1.MA)

En particular, una de las docentes (D3) establece una comparación entre lo que aprecia en el grupo de niñas y de niños. Ella señala que las niñas, en particular, suelen dar las gracias ante algún favor o ayuda que hayan recibido de la docente o de sus mismas compañeras a diferencia de los niños, quienes son pocos los que acostumbran a agradecer. Lo anteriormente afirmado se puede apreciar en la siguiente expresión: “Entre un grupito de niñas, no todas. La mayoría no lo hace, pero sí he visto algunos grupos, de niñas sobre todo, mujercitas, que sí lo hacen. [...] En los hombres mucho menos.” (D3_SC1.1.MA)

Este comentario que realiza la docente acerca de que son las niñas quienes muestran mayormente actitudes de agradecimiento puede deberse a que naturalmente suelen ser más expresivas, por lo que es más notorio. Ello coincide con el aporte de Rose y Rudolf (2006, como se citó en Papalia, Feldman y Wendkos, 2019), pues las niñas suelen preocuparse más por sus relaciones interpersonales, por lo que expresar agradecimiento refuerza los lazos sociales que tienen.

En contraste con las dos docentes, la docente 2 (D2) caracteriza a los estudiantes de su aula, independientemente del género, como expresivos y cariñosos y, además, con muestras de agradecimiento, tanto con la docente como con sus propios compañeros. Dichas muestras de agradecimiento involucran el contacto físico como oral al decir “gracias”. Es más, la docente reconoce que sus estudiantes muestran su agradecimiento al compartir.

Te agradecen tocándote la mano diciendo gracias miss, cuando ellos tienen alguna duda, o te abrazan. (D2_SC1.1.MA)

Comparten cosas. Ese es un agradecimiento ¿no? O se acerca y me entrega un pedacito de su pan “Toma miss” (D2_SC1.1.MA)

Ahora estaban trabajando con plastilina, por ejemplo, y en un grupo solo tenía una persona y el resto no. Le da a la otra persona. La otra persona dice gracias y trabaja. Entonces, eso también da una apertura a entregarte algo y tú recepcionarlo con cariño también. (D2_SC1.1.MA)

Es interesante que la docente comente las diferentes maneras en que sus estudiantes muestran su agradecimiento ya sea hacia sus compañeros como hacia ella, pues no se limita a usar la palabra “gracias”. Ello supondría que estas actitudes se ven continuamente, pues la docente les atribuye la característica de cariñosos y expresivos. Cabe mencionar que estas expresiones de aprecio hacia quien le ha ayudado son comportamientos esperados de un niño de segundo grado que se encuentra en el nivel C, siendo este el mayor, según los descriptores de rendimiento del aprendizaje social y emocional (Illinois State Board of Education, 2006).

A diferencia de este grupo de estudiantes, los otros dos grupos correspondientes a la docente 1 (D1) y docente 3 (D3), se encontrarían en el nivel A, siendo este el inicial, ya que, de acuerdo a las docentes, los estudiantes solo usan la palabra “gracias” para mostrar agradecimiento (Illinois State Board of Education, 2006). Si bien es un comportamiento esperado de un niño de segundo grado, no pasa desapercibido esta diferencia en los grupos de estudiantes.

Además del reconocimiento de esta habilidad social en cada aula, todas las docentes manifiestan que se debe trabajar tanto en clase como en casa, pues como ellas lo expresan dichas actitudes son formadas en el contexto del hogar. Esto coincide con el aporte de Dykas y Cassidy (2010) y Papalia, Feldman y Wendkos (2019) acerca de la importancia del contexto familiar y las interacciones que ha experimentado el niño para el futuro desarrollo social y emocional del niño.

Por otro lado, en cuanto a **asumir errores y pedir disculpas**, tercera habilidad social elegida, las tres docentes señalan que hay un grupo reducido de estudiantes que lo hacen por iniciativa propia. Esta iniciativa se da, según afirma una de las docentes (D3), cuando sucede algún hecho o incidente que no fue premeditado:

Ah por ahí he visto, por ejemplo, se empujaron o uno lo empujó sin querer y se cayó y le dice: “Discúlpame, discúlpame, amigo. No he querido hacerlo”

(D3_SC1.1.PD)

Sin embargo, en la mayoría de los casos las docentes necesitan intervenir para que el estudiante reflexione, reconozca su error y pida disculpas de forma sincera. Por lo general, las docentes realizan esta intervención luego de un hecho o conducta disruptiva que amerite llamar a la reflexión. En el siguiente hallazgo se aprecia lo dicho:

“Entonces, ¿por qué lo haces?” “Si a mí no me gusta, entonces, por qué lo hago”. Entonces, reflexionan y dicen “¡Ah! ¡Ya!” Piden disculpas de corazón, pero por una reflexión anticipada. (D1_SC1.1.PD)

La guía a modo de diálogo que la docente brinda a los niños para que puedan reflexionar y darse cuenta de aquello que se espera en su actuar es una competencia que se trabaja con la guía de un adulto al presentarle los posibles comentarios de sus compañeros y visibilizar el comportamiento adecuado, según señala el Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin (2018). Es decir, los niños de segundo grado requieren de un apoyo para reflexionar sobre su actuar y llegar a pedir disculpas.

Cabe resaltar que dos de las tres docentes (D2 y D3) han identificado un grupo de estudiantes a quienes les cuesta aún más reconocer que se han equivocado. En el caso de la D2, ella indica que, a comparación de los niños, a las niñas se les hace muy difícil pedir disculpas. En cambio, en el grupo identificado por la D3, son algunos niños los que presentan dicha dificultad. Según las docentes, esto se debe a que suelen negar sus acciones al momento de conversar sobre lo sucedido, como se evidencia a continuación:

Hay niños que sí y hay niñas que todavía les cuesta. Que a pesar de que tú lo has visto y te dicen que no. (D2_SC1.1.PD)

Si te digo un nombre, por ejemplo, *estudiante A* quita una cosa o no deja o hace cualquier cosa, no sabe reconocer. Para nada pide disculpas, por más que trato de hablar con él, lo hago reflexionar... Es muy difícil que se disculpe. (D3_SC1.1.PD)

En este sentido, para los tres grupos de estudiantes, la habilidad social de pedir disculpas es trabajada por las docentes, pues ellas intervienen y ayudan a los niños a reconocer sus errores e identificar aquella acción o actitud inadecuada que ha causado algún malestar a alguien. Sin embargo, el reconocimiento del sentir de la otra persona como primer paso para asumir un error aún es una dificultad a superar

por un grupo de estudiantes. Cabe mencionar que el reconocimiento de los sentimientos de otras personas con el fin de cuidarlos es un descriptor de rendimiento del nivel C al que todo niño de segundo grado debe llegar según Illinois State Board of Education (2006). Se puede decir que solo un grupo reducido de estudiantes de la docente 3 (D3), ha llegado a este nivel.

En relación con la **habilidad social de poder integrarse a un grupo**, las docentes indicaron que esto dependía más que nada de las propias características de los niños, de sus condiciones para entablar conversaciones y trabajar en grupo. En este sentido, una de las docentes (D1) reconoce algunas características que impiden que sus estudiantes puedan integrarse en forma óptima a un grupo:

Todo niño es diferente. Hay niños muy aislados, muy centrados en sí mismos y no participan, no dan su opinión porque tienen temor, tienen miedo (D1_SC1.1.IG).

Los niños que describe la docente presentan una manera de interacción pasiva o evasiva con sus pares que según ella es por temor. A esta forma de relacionarse Dodge (1997, como se citó en Ortega, 2015), la reconoce como una estrategia de interacción pasiva, cuya causa puede ser el sentimiento de incapacidad que tiene el propio niño para interactuar con otros. A esta posible causa puede sumarse otra referida al tipo de clima emocional del aula, pues Casassus (2017) indica que si los vínculos entre los agentes no se basa en la confianza y seguridad, entonces el estudiante no se sentirá escuchado, aceptado ni valorado por lo que sus interacciones no serán saludables.

En la misma línea, dos de las tres docentes (D1 y D2) manifestaron que a los niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) les cuesta aún más poder integrarse debido a sus características, pues al ser niños con autismo y retardo mental, muchas veces están ensimismados en su propia persona. Esto se aprecia en los siguientes comentarios:

Yo tengo un Asperger, un retardo, un autismo severo, otro retardo. Tengo varios. Entonces, a ellos tengo que ponerlos en un grupo donde sean conversadores y sé que puedan ayudarlos a mejorar. Depende de cómo sea la situación. (D1_SC1.1.IG)

Los dos niños autistas que tengo acá, son los niños a los que todavía les cuesta integrarse: aceptar las normas, las reglas de trabajo en equipo. En el momento del que yo les doy un papelote, el poder compartir y esperar el turno

para que cada niño pueda participar. [...] Con ellos, les he puesto en dos mesas particulares para que se relacionen con los niños. (D2_SC1.1.IG).

En particular, una docente (D1) indica que para que los niños se puedan integrar y trabajar grupalmente, condiciona el grupo con el fin de mejorar la interacción entre pares. Es decir, forma los grupos teniendo en cuenta a niños y niñas que sean más conversadores como se observa en el primer comentario.

Además de algunas características propias del estudiante antes mencionadas, las docentes también reconocen el liderazgo de algunos niños, como una capacidad muy importante para facilitar la integración de los estudiantes en un grupo. Tal como se ve en las siguientes afirmaciones:

Hay niños que son líderes y niños que también quieren acaparar todo. (D2_SC1.1.IG)

Hay grupos en donde veo que siguen a un líder y todos trabajan bien. (D3_SC1.1.IG)

Las docentes indican que un líder ayuda a que los roles en el grupo se distribuyan, por lo que los otros niños son guiados en sus tareas. De esta manera, todos son partícipes y logran integrarse para lograr una meta en común. Según el Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin (2018), identificar las diferentes relaciones que tiene un niño con los demás es una habilidad de relación, en este caso, reconocer al líder y el propio rol en el grupo.

Sin embargo, una docente (D3) reconoce que hay niños que aún deben desarrollar la capacidad para repartir tareas y tomar turnos, siendo esta necesaria para que el trabajo en grupo pueda darse de manera satisfactoria. Esto se aprecia en la siguiente expresión:

Pero hay grupos en donde no trabajan bien. [...] No consensuan, todos quieren hacer lo mismo y no son capaces todavía de repartirse tareas. (D3_SC1.1.IG)

Poder tomar turnos es un descriptor de rendimiento base de Illinois State Board of Education (2006) necesario para interactuar de forma efectiva con los demás, lo que coincide con la observación de la docente.

El desempeño de las habilidades sociales varía en los tres grupos. En el caso de la escucha activa, los estudiantes tienden a practicarla más cuando interactúan con las docentes. Además, necesitan el refuerzo de los acuerdos de convivencia o una motivación. La manifestación del agradecimiento, en un grupo se da por medio

de acciones variadas y de manera oral siendo estas expresiones de aprecio de un nivel más alto a comparación de los otros. En todos los grupos la docente interviene para que los estudiantes reflexionen sobre sus acciones y puedan pedir disculpas. Sin embargo, el reconocimiento del sentir del otro como primer paso para asumir un error aún es una dificultad a superar. Por último, todas las docentes coinciden que la integración a un grupo depende de las propias características de los niños, de sus condiciones para entablar conversaciones y trabajar en grupo.

3.1.2 Respeto por lo Demás

Para describir esta microcompetencia ha profundidad se describirán dos aspectos importantes. El primero es la aceptación de diferencias individuales y grupales y, el segundo, es el reconocimiento y valoración de los puntos de vista.

Respecto a la **aceptación de diferencias individuales y grupales**, dos de las docentes entrevistadas (D1 y D2) indicaron que esto se da en gran medida en las aulas, pues caracterizan a sus estudiantes como personas solidarias y respetuosas en ese sentido. En particular, la docente 1 (D1) menciona que sus estudiantes son muy tolerantes y solidarios con los compañeros o compañeras que tienen NEE, tal como se muestra a continuación:

Lo conocen y lo aceptan, porque lo importante es que lo acepten a él. [...] Entonces, hay una especie de tolerancia muy grande. [...] Ellos sí son muy solidarios con sus amiguitos inclusivos y con sus pares. Al ser tolerantes con su compañero inclusivo aprenden a ser también tolerantes con sus mismos compañeros, sus pares. (D1_SC1.2.ADIG)

Con ellos, les he puesto en dos mesas particulares para que se relacionen con los niños. Pero allí, el detalle es que hay uno, hay uno en el que el grupo lo acepta, pero el niño es más travieso. (D2_SC1.1.ADIG)

De acuerdo con lo descrito, los estudiantes reconocen la existencia de un grupo de niños con discapacidad, comparten y conviven con ellos y ellas. Ello muestra la valoración de la compañía y aceptación de las diferencias individuales promoviendo de esta manera una relación positiva con sus pares (Bisquerra, 2020; Bisquerra y Pérez, 2007). De esta manera también se visualiza la práctica del valor del respeto por las diferencias correspondiente al enfoque inclusivo propuesto por el MINEDU (2016), pues reconocen el valor de cada persona y de sus derechos sin discriminar ni menospreciar.

A pesar de que la docente 3 (D3) indica que aún no hay una aceptación total

de las diferencias entre compañeros, esto no se manifiesta en actitudes de discriminación como el rechazo en base a prejuicios, el cual puede significar un obstáculo en las dinámicas de socialización entre pares (Papalia, Feldman y Wendkos, 2019). Es más, hay un buen trato, tal como se evidencia en el siguiente extracto:

Algunos. No por el mismo motivo que te digo que aún son muy egoístas, ¿no? Se cree que al final solo tienen ellos el derecho, que todo debe ser para ellos. Entonces todavía falta, pero, sin embargo, hay niños que sí. Son muy valiosos. Sí reconocen, porque veo que tratan bien, con amabilidad, sin gritar, sin insultos, se tratan bien, son solidarios incluso. (D3_SC1.2.ADIG)

Las docentes, principalmente la D1 y D2, reconocen que sus estudiantes aceptan las diferencias individuales y grupales, por lo que los caracterizan como respetuosos y, más aún, con sus compañeros con Necesidades Educativas Especiales. En sí hay un ambiente en el que prevalece el buen trato a pesar de que puede haber situaciones conflictivas como menciona la D3.

Por otra parte, en cuanto al **reconocimiento y valoración de puntos de vista**, las docentes indican que hay un grupo reducido de estudiantes que aún no puede reconocer y valorar puntos de vista diferentes al propio, por lo que puede dificultarse el trabajo en grupo y la dinámica colectiva en el aula.

Bueno, ahí pueden discutir un poco. Cada uno tiene su opinión. También la nacionalidad que tengan. Los niños venezolanos tienen su punto de vista. Lo escuchan, se dejan escuchar. [...] Pero sí hay respeto. En el grupo sí. Este grupo es bastante respetuoso. (D1_SC1.2.RVPV)

“¡Ah sí! Entonces, escríbelo tú”. Y empiezan a escribir dentro del papelote la idea de su amiguito. En cambio, hay otros niñitos, principalmente las mujeres, donde dicen: “Pero es lo mismo que lo que yo estoy poniendo” [...] No dejan que de repente su idea también prevalezca. (D2_SC1.2.RVPV)

Aportan, no hay muchas discusiones. Salvo ahí un grupo, que hay un niño en especial o algunos niños en especial, que tienen esa dificultad de no aceptar opiniones o no aportar sino a insistir en una idea diferente. (D3_SC1.2.RVPV)

Sin embargo, la D2 ha identificado un momento en el que la aceptación de los puntos de vista es frecuente, lo cual les permite llegar a una meta en común. Esto se presenta en el siguiente extracto:

En los juegos. Uy aquí se ponen... ¡Qué lindo! Porque se sienten libres,

comparten. Cuándo juegan con los rompecabezas grandes que tengo allá, que son de bastantes piezas, todos empiezan como hormiguitas. “Entonces tú haces esta parte de acá, yo hago la de acá” [...] “Hago una partecita yo de repente aquí y lo unimos” Ahí hay una aceptación porque ahí aceptan ¿no? “Aya, entonces tú ayúdame en esto”

De acuerdo a los descriptores de rendimiento correspondientes al segundo grado, se señala que los estudiantes deben reconocer y demostrar el valor de considerar las perspectivas de otras personas, dado que cada ser humano puede tener su propia manera de interpretar una misma situación (Illinois State Board of Education, 2006). Es más, una competencia de la conciencia social indica que los estudiantes de segundo grado pueden identificar puntos en común con sus compañeros así como reconocer y respetar las diferencias individuales (Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin, 2018). Por consiguiente, es un aspecto que aún necesita ser desarrollada en ese grupo de estudiantes en específico para que las interacciones entre pares sean positivas.

Las docentes informantes perciben que el respeto por lo demás se ve mayormente en la aceptación de las diferencias individuales, más aún en los grupos de estudiantes cuyos compañeros tienen NEE. Sin embargo, reconocen que aún se debe continuar trabajando en la aceptación de ideas y formas de pensar diferentes con un grupo determinado que si bien es reducido, estas actitudes dificultan frecuentemente el trabajo en grupo.

3.1.3 Comunicación Expresiva

Al igual que la microcompetencia anterior, esta está conformada por dos aspectos de gran relevancia, que se analizarán a continuación. El primero se refiere a la expresión de sentimientos y, la segunda, a la expresión de ideas y pensamientos.

En cuanto a la **expresión de sentimientos**, dos de los tres docentes (tanto D1 como D3) indicaron que la mayoría de estudiantes puede expresar las emociones que experimenta con gestos y palabras, sea que se trate de una emoción displacentera como la tristeza o enojo, o placentera, como la alegría, según se aprecia en los siguientes hallazgos:

El niño no quiere tener todas las cosas cargadas encima. Eso que le hace triste. Entonces qué hace. Es algo muy espontáneo. Si así se siente mejor, las dice. [...] [Se expresan] De todo. Hasta de las clases: “Está aburrido”, “Ya no

quiero”. Son muy sinceros. (D1_SC1.3.ES)

Tristeza, si algunos me dicen: “Miss, estoy triste, estoy preocupado” Pero otros no lo saben, no saben nombrar. Lo sienten, pero no lo saben... Salvo la alegría, la felicidad, cuando están contentos, sí. Pero la tristeza, no, no dicen mucho estoy triste. Lo expresa con su rostro con su comportamiento, pero todavía creo que no son capaces. Pero cuando están molestos, sí, algunos. “Estoy molesta”. (D3_SC1.3.ES)

La capacidad de expresión de los sentimientos es trabajado por el Boletín Oficial de Canarias (2014) en dos de los contenidos que se trabaja en el bloque de aprendizaje de conciencia emocional: identificación y expresión de las emociones ante los hechos y consecuencias responsables, y lenguaje emocional para una comunicación rápida y efectiva.

La identificación de esta capacidad por parte de las docentes (mayormente la D1) supone una comunicación activa por parte de los estudiantes hacia las docentes sobre las emociones que experimentan. Si bien una de las causas es el propio nivel de desarrollo del estudiante como se señaló antes, también puede deberse esta facilidad comunicativa a la relación de cercanía que tiene el estudiante con el docente, ya que una relación de implicancia positiva se caracteriza por sus altos niveles de comunicación y confianza (Pianta, 1994, como se citó en Moreno, 2010). Asimismo, esta facilidad puede deberse a la práctica del valor de la empatía, desde el enfoque transversal de orientación al bien común, al ser indispensable para la valoración de las emociones y necesidades afectivas de otras personas (MINEDU, 2016).

Una de las docentes (D2) indica que en su grupo de estudiantes aún no todos pueden expresar sus emociones verbalmente, por ello suele invitarlos a que lo hagan por medio de un dibujo. Tal como se puede observar en el siguiente diálogo:

Yo les hago a veces dibujar cómo se sienten hoy. Hay un niño que me puso “Me siento triste hoy”. Entonces, yo me acerco porque solo me escribió *Me siento triste*, pero yo quiero saber por qué.

-“¿Por qué te sientes triste?”

-“Es que mi perrito se murió”

- “Colócalo ahí. ¿Por qué se murió?”

-“Ah, sí... es que abrimos la puerta y es muy travieso. Pasó el carro y lo mató”.

-“Ay, mi amor”

-“Sí... yo siempre le daba el desayuno. Le daba mi pancito que me sobraba”.

(D2_SC1.3.ES)

Es interesante la valoración de la docente (D2) hacia la comunicación de sentimientos. Si bien los estudiantes a su cargo tienen dificultades para expresar su sentir, ella les brinda estrategias para que se puedan expresar y viabilizar la comunicación. Entonces se puede decir que es un aspecto a desarrollar aún.

En relación con la **expresión de ideas y pensamientos** de forma clara, las tres docentes identifican a algunos grupos, a los que les cuesta comunicar sus ideas, ya sea por timidez, falta de entendimiento o temor. Esto, de acuerdo con Lacunza y Contini (2011) puede deberse a las pocas oportunidades de socialización que tiene los niños, ya sea porque la comunicación en casa es escasa o que las interacciones con otras personas, como sus pares, no se practica. La docente menciona que los escenarios pueden ser variados; por ejemplo, en la interacción entre compañeros en un trabajo grupal, a algunos les cuesta decir su opinión, por lo que la docente suele intervenir.

Hay niños muy aislados, muy centrados en sí mismos y no participan, no dan su opinión porque tienen temor, tienen miedo. Y cuando están solos ellos por sí mismos no lo hacen. Si es que la profesora se sienta y les pregunta: “¿tú qué opinas?”, “¿y tú qué dices?”. Ahí recién habla. (D1_SC1.3.EIP)

Otro escenario es el momento de diálogo en clase, entre la docente y los estudiantes, en torno a un contenido de aprendizaje. La D2 indica que a su grupo le es muy difícil seguir el hilo temático de la conversación, tal como se evidencia en el siguiente comentario:

Cuando vienen las preguntas de la lluvia de ideas, las preguntas de los aprendizajes previos... Yo manejo el aula con dos y el resto empieza a darme respuestas después. Son respuestas pero que están fuera, que dices, Dios mío, ¿de dónde salieron? (D2_SC1.3.EIP)

Los estudiantes descritos por la D2 aún deben desarrollar las habilidades comunicativas, más aún aquellas necesarias para mantener una conversación. Es decir, los estudiantes deben seguir desarrollando la capacidad de ampliar su pensamiento como el de los otros a raíz de la escucha activa de las ideas compartidas (Yoder, 2014). Siguiendo la idea, un descriptor de rendimiento indicado por Illinois State Board of Education (2006) indica que todo estudiante de segundo

grado debe ser capaz de usar apropiadamente la comunicación no verbal con otros (ejemplo, movimiento, gestos, postura y expresiones faciales).

En cambio, la D3 reconoce que un grupo reducido de su aula no entiende la temática del diálogo, por lo que no puede seguir la temática de la conversación, según se puede apreciar a continuación:

“Algunos, por ejemplo, *estudiante A* dice cualquier cosa. Les estoy pidiendo una opinión sobre algo y muchos sí dicen su opinión. Todavía no saben argumentar muy bien por qué, pero algunos sí.” (D3_SC1.3.EIP)

Sin embargo, D3 ha identificado un escenario más espontáneo en el cual los estudiantes expresan sus ideas por iniciativa propia. Si algún estudiante ve que un compañero o compañera no está cumpliendo una norma, se lo dice directamente, desde un primer momento, tal como se evidencia en el siguiente hallazgo:

Lo que he observado entre ellos es que, si alguien está haciendo algo indebido o rompiendo alguna norma, por ejemplo, que no deben pisar las alfombras. He escuchado que una niña le dice: “No pises la alfombra porque hemos quedado que no debes pisar”. (D3_SC1.3.EIP)

A los estudiantes de las D1 y D3 les es sencillo expresar sus sentimientos a la docente de forma frecuente. Si bien a los estudiantes de la D2 necesitan de medio diferente (dibujos y lenguaje escrito) para expresar sus sentimientos, estos logran comunicarse de manera satisfactoria, pues el mensaje es entendido. Por otra parte, las tres docentes identifican a algunos grupos a los que les cuesta comunicar sus ideas y pensamientos ya sea para trabajar en grupo y/o continuar una conversación.

3.2 Categoría 2: Importancia Atribuida por la Docente a la Competencia Social para el Desarrollo de las Interacciones en el Aula

Para el análisis e interpretación de información de esta segunda unidad de análisis, se plantearon cinco preguntas en la entrevista. Cada una toma en cuenta las subcategorías determinadas en relación a los aportes de diversos autores sobre la importancia de la competencia social en las interacciones en el aula. Estas son la cooperación o ayuda mutua entre estudiantes, desarrollo de relaciones positivas y de cercanía (entre docente y estudiantes, así como entre estudiantes), interacciones comunicativas y procesos de enseñanza- aprendizaje.

3.2.1 Cooperación o Ayuda Mutua entre Estudiantes

Las tres docentes reconocieron la importancia de la competencia social para la cooperación o ayuda mutua entre estudiantes; de modo que le dieron un sentido aún más grande, al mencionar su importancia para poder convivir en sociedad, donde todos tenemos responsabilidad y debemos poner de nuestra parte. Lo afirmado se evidencia en lo siguiente:

El niño debe entender que no existe solamente él, que todo es para él. Si es bueno, es importante, lo doy a otras personas. Eso es muy, muy importante. Soy lo que quiero ser para los demás. (D1_SC2.2)

Pero es aprender a convivir (Resalta la última palabra). Eso todavía está en ese desarrollo, en aprender a convivir. (D2_SC2.2)

Si es que todos son, si todos fueran solidarios y todos fueran empáticos y se apoyarán entre ellos, va hacer mucho... Como que uno es la consecuencia del otro. (D3_SC2.2)

La importancia que establecen las docentes a la competencia social para lograr una convivencia en sociedad coincide con la relevancia que varios autores le asignan. Desde la perspectiva del Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (Diario oficial de la Unión Europea, 2006) es una competencia imprescindible para que el individuo desarrolle una ciudadanía activa, responsable, comprometida y basada en la inclusión social. En el aula, los estudiantes tienden a ayudar a sus pares continuamente, es decir, muestran actitudes cooperativas y desempeñan habilidades sociales para establecer lazos más fuertes con sus pares (Papalia, Feldman y Wendkos, 2019). Consecuentemente, ello genera un clima armonioso en el aula necesario para la convivencia.

3.2.2 Desarrollo de Relaciones Positivas y de Cercanía

Las tres docentes entrevistadas reconocieron la importancia de la competencia social para el desarrollo de relaciones positivas y de cercanía entre estudiantes. Resulta significativo señalar que una de las docentes (D1) indicó una serie de capacidades y valores comprendidos en una relación positiva entre estudiantes:

Establecer parámetros de respeto, de tolerancia, que jueguen en grupo, que se protejan, que se defiendan, que aprendan a ser más solidarios, más empáticos, que se pongan en el zapato de la otra persona, porque si no se vuelven más egoístas y es solamente para ellos todo. (D1_SC2.3)

Estos aspectos nombrados por la docente darían a conocer un modelo de estudiante que interactúa positivamente con sus pares, con un mayor énfasis en la empatía. Cabe mencionar que este listado de capacidades y valores puede caracterizar a un niño que usa una estrategia social de interacción positiva o competente con sus compañeros ya que emplea el diálogo y habilidades sociales (Dodge, 1997, como se citó en Ortega, 2015),

Por otro lado, tanto la D2 y D3 indicaron que la relación de cercanía generada con sus estudiantes era facilitada por el desarrollo de la competencia social, a través de la generación de lazos de confianza y cariño. Según Pianta et al., (1995, como se citó en Moreno, 2010), la interacción entre docente y estudiante que se caracteriza por un nivel alto de calidez, afecto y comunicación permite que el estudiante se sienta seguro tanto emocional como socialmente. En consecuencia, fomenta las interacciones saludables entre los individuos presentes en el aula y la práctica de la competencia social (Casassus, 2017).

En este sentido, todas las docentes indican que la competencia social es de suma importancia para el desarrollo de relaciones positivas y de cercanía tanto entre estudiantes como con la docente. Ello se debe, mayormente a que por medio de la esta competencia se desarrollan distintas habilidades sociales, valores y lazos de confianza.

3.2.3 Interacciones Comunicativas

Dos docentes (D1 y D2) reconocieron la importancia de la comunicación en el aula, al indicar que esta es necesaria para poder expresar ideas en torno al estado de ánimo como de los pensamientos. De esta manera, según las docentes, se favorece el entendimiento y la comunicación de aquello que el estudiante necesita. Ello se observa en los siguientes comentarios:

Expresan sobre lo que les gusta y no les gusta o como me dicen a mí.

“Tú quieres que terminemos más rápido todo. Danos más tiempo”.
(D1_SC2.4)

Creo que es fundamental porque si esto que pienso no lo expreso socialmente al grupo, conmigo, ¿cómo te voy a poder ayudar? Entonces es importante. La comunicación es para todos. Hasta para mí que estoy en un grupo de personas adultas. (D2_SC2.4)

Sin duda, la relevancia que le asignan a la competencia social para la comunicación se relaciona con la capacidad de poder expresar las ideas, es decir, comunicar

eficientemente. De acuerdo con Rizo (2007), establecer diálogos en el que los mensajes verbales o no verbales se entiendan e interpreten de la manera adecuada se logra cuando la persona emisora del mensaje usa apropiadamente sus estrategias comunicativas.

En este sentido, Yoder (2014) indica que las habilidades comunicativas para mantener una conversación o iniciar una cobran relevancia en las interacciones en el aula. El diálogo como interacción comunicativa requiere de la capacidad receptiva y expresiva de la persona para que la idea, pensamiento y/o sentir a comunicar sea entendida correctamente siendo esta un aspecto que se desarrolla en la competencia social por medio de dos microcompetencias: comunicación receptiva y expresiva (Bisquerra y Pérez, 2007)

3.2.4 Proceso de Enseñanza-aprendizaje

Las tres docentes indicaron que la competencia social es de suma importancia para el aprendizaje de los estudiantes, pues mencionan aspectos emocionales y sociales como factores que influyen en el aprendizaje (Coloma y Rivero, 2015). En particular, dos docentes resaltan este motivo como el más relevante, al indicar la importancia de la competencia social en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante. Uno, porque le enseña a tener acuerdos para él, acuerdos en grupo, acuerdos individuales, acuerdos con su maestra. Les enseña a tener tolerancia, respeto, autorregulación de sus emociones, reflexión... Les enseña a ver un mundo distinto a lo que ellos consideran y eso lo forman con sus amigos en grupo. Eso es muy importante, muy importante, la parte social. (D1_SC2.5)

Si es que hay una buena competencia social, yo creo que va haber un mejor aprendizaje porque, definitivamente, todo lo que los niños sienten, todo lo emocional, que se siente bien tanto con el resto de niños como con ellos mismos... Definitivamente son las condiciones para tener un mejor aprendizaje. (D3_SC2.5)

En añadidura, una docente (D2) menciona la importancia de la competencia social en los procesos de aprendizajes, pues ella reconoce que las prácticas pedagógicas que fomentan el diálogo son las adecuadas para lograr aprendizajes, tal como lo comenta:

Claro que sí. Imagínate si no interactúo con el niño, con su expresión oral, con su manifestación en el grupo, con las ideas que ellos tienen. Seríamos como antes: una enseñanza antigua dónde era tradicionalista. (D2_SC2.5)

La docente coincide con la perspectiva de Arias (2009), pues indica que los docentes deben optar por enfoques pedagógicos que fomenten interacciones que generen vínculos entre docente y estudiante, estableciendo de esta manera una relación cálida, amena y cercana, que potencie el aprendizaje. Ello, según Coloma y Rivero (2015) se da cuando las formas de enseñanza se sustentan en teorías cognitivistas, constructivistas y humanistas.

Entonces las docentes reconocen la importancia de la competencia social en los procesos de enseñanza-aprendizaje se basa en el desarrollo de habilidades sociales y comunicativas como valores y capacidades que les permitan interactuar adecuadamente. Es más, una docente relaciona la importancia con su propia práctica docente al mencionar la relevancia del diálogo y participación del estudiante en clase.

En síntesis, en cuanto a la primera categoría *Microcompetencias de la competencia social que tienen los estudiantes*, las tres docentes entrevistadas reconocen habilidades o actitudes relacionadas a las microcompetencias de la competencia social que son representativas en sus grupos, llegando a caracterizarlos. Cabe resaltar que la importancia que le asignan a algunas microcompetencias tiene una relación con las características particulares del grupo.

A continuación, se rescatan aquellas particularidades identificadas por cada docente en su grupo de estudiantes: La D1 identifica en sus estudiantes algunas habilidades sociales y valores relacionados como la tolerancia y solidaridad. También, los caracteriza como respetuosos y, más aún, con sus compañeros con Necesidades Educativas Especiales. En el caso de D2, ella caracteriza a sus estudiantes como afectuosos y expresivos al momento de agradecer. Por último, la D3 reconoce que sus estudiantes son amables con sus compañeros, pues hay un buen trato entre ellos, a pesar de los conflictos que se presentan. Además, esta docente los identifica como respetuosos ante los acuerdos de convivencia y rutinas de trabajo, pues valoran aquello que se ha decidido en conjunto.

Referente a la segunda categoría *Importancia atribuida por la docente a la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula*, las docentes reconocen la importancia de la competencia social para el desarrollo óptimo de los

estudiantes en sus interacciones. Indican que es relevante para mantener relaciones positivas en el aula debido al desarrollo de distintas habilidades sociales, valores y lazos de confianza. Además, reconocen que el desempeño de habilidades comunicativas para iniciar y mantener una conversación se da a causa de la capacidad receptiva y expresiva, lo cual favorece las interacciones comunicativas en el aula. Asimismo, las docentes indican que el desarrollo de la competencia social favorece el desempeño de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, ya que afecta positivamente el clima emocional del aula.

Por último, las docentes reconocen, también, la importancia de la competencia social para la cooperación y ayuda mutua entre estudiantes debido al desarrollo de distintas habilidades sociales y, en consecuencia, de una mejor convivencia. Es más, las docentes mencionan que en escenarios más amplios de la vida cotidiana poder cooperar con otros y ser responsables es necesario para poder vivir en sociedad.



CONCLUSIONES

1. Las docentes informantes perciben las habilidades y actitudes de los niños, relacionadas a las microcompetencias propias de la competencia social; las cuales permiten identificar las habilidades sociales como la solidaridad, la afectividad, el afecto, la expresión de agradecimiento, la amabilidad entre compañeros, el respeto por las diversidades y la predisposición para la resolución de problemas. Cabe resaltar que las docentes enfatizan algunas habilidades o actitudes del grupo de estudiantes a su cargo, lo que les permite caracterizarlos.
2. Las docentes informantes reconocen la necesidad de seguir desarrollando en sus estudiantes, las habilidades sociales como la escucha activa, asumir errores, pedir disculpas y manifestar agradecimiento, pues en varias situaciones de interacción con sus pares deben intervenir para motivarlos, orientarlos y corregirlos.
3. Las docentes informantes perciben que en la interacción entre los estudiantes hay aceptación de las diferencias individuales e incluso, buscan incluir a sus demás compañeros en las actividades de clase. Sin embargo, reconocen que aún se debe continuar trabajando en la aceptación de ideas y formas de pensar diferentes, pues esto dificulta frecuentemente el trabajo en grupo.
4. Las docentes reconocen la importancia de la competencia social para el desarrollo óptimo de los estudiantes, ya sea para mantener relaciones positivas en el aula, comunicarse asertivamente, o participar favorablemente en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
5. Las docentes reconocen, también, la importancia de la competencia social en escenarios más amplios de la vida cotidiana, que trascienden el aula o la escuela, pues indican que dicha competencia es necesaria para poder vivir en sociedad.

RECOMENDACIONES

A partir de lo abordado en esta investigación se recomienda lo siguiente:

1. Para las futuras investigaciones que se realicen en torno a este tema, se sugiere optar por usar otras técnicas complementarias como la observación, de modo de triangular los hallazgos y dar más profundidad al análisis; puesto que describir la competencia social en el marco de las interacciones en el aula requiere, sin duda, aproximarse directamente a las conductas cotidianas de los estudiantes. Además, considerar a los niños como informantes para abordar el objeto de estudio permitiría conocer su perspectiva. De esta manera se entendería su sentir y aquello que logran reconocer en sí mismos, como parte de su competencia social.
2. Se recomienda a las docentes seguir trabajando y potenciando el desarrollo de las habilidades y capacidades de la competencia social como la escucha activa, asumir errores, pedir disculpas, manifestar agradecimiento y el respeto de los puntos de vista diferentes. Esto se puede trabajar en el aula como parte de la tutoría y de manera transversal como lo sugiere el propio Currículo Nacional a través de los enfoques transversales.
3. Se recomienda realizar un taller formativo con los directivos y docentes de la institución educativa, con el propósito de desarrollar una propuesta de trabajo para potenciar la competencia social de los estudiantes de segundo grado. Estas pueden considerar la revisión y adaptación de otros planes de desarrollo emocional que tiene sus propios contenidos, estándares de aprendizaje y/o descriptores de rendimiento específicos. Se sugieren las siguientes propuestas: Estándares de Aprendizaje Temprano del Modelo de Wisconsin, el plan de desarrollo emocional de Illinois State Board of Education y las bases del área de Educación emocional y para la creatividad del Boletín Oficial de Canarias.

REFERENCIAS

- Angeles, M. (2021). *Programa educativo “Vivir para convivir” para desarrollar la competencia social en niños de primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo]. Repositorio de tesis USAT.
- Anthony, L., Anthony, B., Glanville, D., Naiman, D., Waanders, C. & Shaffer, S. (2005). The relationships between parenting stress, parenting behaviour and preschoolers' social competence and behaviour problems in the classroom. *Infant and Child Development*, 14, 133-154. https://www.researchgate.net/publication/229643242_The_relationships_between_parenting_stress_parenting_behavior_and_preschoolers'_social_competence_and_behavior_problems_in_the_classroom
- Arias, L. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente en el aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Astuti, P & Lammers, J. (2020). “They Had Peer Preference”: A Portrait of Tensions in Cooperative Learning Implementation in EFL Classrooms. *The Journal of Asia TEFL*, 17 (2), 446-462. <http://dx.doi.org/10.18823/asiatefl.2020.17.2.9.446>
- Baudrit, A. (2012). *Interacción entre alumnos: Cuando la ayuda mutua enriquece el conocimiento*. Madrid: Narcea.
- Beuchat, C. (1989). Escuchar: el punto de partida. *Lectura y vida*.10 (4). http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a10n3/10_03_Beuchat.pdf
- Bisquerra, R. (2020). *Competencia social*. Red internacional de educación emocional y bienestar. <https://www.rafaelbisquerra.com/competencias-emocionales/competencia-social/>
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Boletín Oficial de Canarias. (2014). Anexo 3º Etapa educación primaria educación emocional y para la creatividad. https://www.gobiernodecanarias.org/cmsweb/export/sites/educacion/web_galeras/descargas/curriculo-primaria/AnexoIII Primaria Educacion Emocional y para la Creatividad.pdf

- Brackett, M., & Simmons, D. (2015). Emotions matter. *Educational Leadership*. *Educational Leadership*, 73 (2). <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/oct15/vol73/num02/Emotions-Matter.aspx>
- Cárdenas, M. (2019). *La escucha activa como estrategia para el fortalecimiento de la comunicación asertiva entre los estudiantes del grado sexto del colegio Club de Leones de la ciudad de Cúcuta*. [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia]. Repositorio Institucional. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/17486/2019marianacardenas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casassus, J. (2017). Aprendizajes, emociones y clima de aula. *Paulo Freire. Revista De Pedagogía Crítica*, (6), 81-95. <https://doi.org/10.25074/07195532.6.480>
- Caycedo, C., Gutiérrez, C., Ascencio, V. y Delgado, Á. (2005). Regulación emocional y entrenamiento en solución de problemas sociales como herramienta de prevención para niños de 5 a 6 años. *Suma Psicológica*, 12(2), 157-173. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134219278002.pdf>
- Chajín, O. (2017). Aproximación al concepto de interacciones sociales. *Revista Ahead*, 2(2), 35-41. <http://ojs.unicolombo.edu.co/index.php/adelante-ahead/article/view/45/45>
- Coloma, C. y Rivero, C. (2015). El cerebro, las emociones y el aprendizaje en adolescentes universitarios. En M. Pease, F. Rivadeneyra y L. Ysla (Ed.), *Cognición, Neurociencia y aprendizaje. El adolescente en la educación superior*. (pp. 177 - 196). Fondo Editorial PUCP.
- Creswell, J. (2017). *Investigación Cualitativa y Diseño Investigativo. Selección entre cinco tradiciones*. <https://academia.utp.edu.co/seminario-investigacion-II/files/2017/08/INVESTIGACION-CUALITATIVACreswell.pdf>
- Departamento de Instrucción Pública de Wisconsin. (2018). *Competencias del aprendizaje social y emocional*. https://dpi.wi.gov/sites/default/files/imce/sspw/social_emotional_learning_competencies_print_ES.pdf
- Diario oficial de la Unión Europea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=ES>
- Dykas, M. J., & Cassidy, J. (2011). Attachment and the processing of social information across the life span: Theory and evidence. *Psychological Bulletin*, 137(1), 19-46.

<https://www.researchgate.net/publication/49740678> Attachment and the Processing of Social Information Across the Life Span Theory and Evidence

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

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). Metodología de la Investigación. Mc Graw Hill Education. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Metodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

Hernández, R. y Opazo, H. (2010). Apuntes de Análisis Cualitativo en Educación. http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/Met_Inves_Avan/Materiales/Apuntes_Cualitativo.pdf

Illinois State Board of Education. (2006). Learning standards & instructions social/emotional learning standards. <https://www.isbe.net/Pages/Social-Emotional-Learning-Standards.aspx>

Lacunza, A. y Contini, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, 17(23), 159-182. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>

Legkauskas, V. & Magelinskaitė-Legkauskienė, S. (2021). Social competence in the 1st grade predicts school adjustment two years later. *Early Child Development and Care*, 191(1), 83-92. <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1603149>

Lloclla, L. M. (2019). Percepciones sobre Educación Intercultural Bilingüe del docente de I.E.P. 54080 de Huancabamba - Andahuaylas. Universidad Nacional del Altiplano. <http://repositorio.unap.edu.pe/handle/UNAP/11400>

Martinez, P., Armengol, C. y Muñoz, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18 (36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>

Mason, B., Hajovsky, D., McCune, L., & Turek, J. (2017). Conflict, closeness, and academic skills: A longitudinal examination of the teacher-student relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177-189. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1156240.pdf>

- Ministerio de Educación. (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa curricular de Educación Primaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana
- Moreno, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Repositorio digital. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/11580/1/T32256.pdf>
- Yoder, N. (2014). *Teaching the whole child: Instructional practices that support Social-Emotional Learning in three teacher evaluation frameworks*. <https://gtlcenter.org/sites/default/files/TeachingtheWholeChild.pdf>
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U. https://www.academia.edu/35258714/METODOLOGIA_DE_LA_INVESTIGACION_DISENO_Y_EJECUCION
- Ortega, C. (2015). *Interacción entre iguales*. [Tesis de licenciatura, Universidad de la Rioja, Madrid, España]. <https://investigacion.unirioja.es/documentos/5e4a8514299952031e843344>
- Ortiz, M., Aguirrezabala, E., Apodaka, P., Etxebarria, I. y López, F. (2002). Características emocionales, funcionamiento social y satisfacción social en escolares. *Infancia y Aprendizaje*, 25 (2), 195-208. https://www.researchgate.net/publication/233711967_Caracteristicas_emocionales_funcionamiento_social_y_satisfaccion_social_en_escolares [Emotional characteristics social functioning and social satisfaction in school age children](https://www.researchgate.net/publication/233711967_Caracteristicas_emocionales_funcionamiento_social_y_satisfaccion_social_en_escolares)
- Papalia, D., Feldman, R. y Wendkos, S. (2019). *Psicología del desarrollo* 11ED. Madrid, España: McGraw-Hill. http://www.ingeboc.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ib/NPcd/IB_BooksVis?cod_primaria=1000193&codigo_libro=
- Rendón, M. (2007). Regulación emocional y competencia social en la infancia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 3(2), 349-363. <https://www.redalyc.org/pdf/679/67930213.pdf>

- Rizo, M. (2007). Interacción y comunicación en entornos educativos: Reflexiones teóricas, conceptuales y metodológicas. *Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação*. <https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/download/143/144/427>
- Ruiz, E. y Rivera, L. (2010). Vigotsky: la escuela y la subjetividad. *Pensamiento Psicológico*, 8(15). <https://www.redalyc.org/pdf/801/80115648012.pdf>
- Shiner, R. & Masten, A. (2002). Transactional links between personality and adaptation from childhood through adulthood. *Journal of Research in Personality*, 36 (6), 580-588. https://www.researchgate.net/publication/222832952_Transactional_links_between_personality_and_adaptation_from_childhood_through_adulthood
- Trianes, M., Jiménez, M., & Muñoz, Á. (2007). Escuela y competencia social. En *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas* (1.^a ed., pp. 159-200). Madrid, España: Pirámide.
- Von Hildebrand, D. (2004). La importancia del respeto en la educación. *Educación y Educadores*, (7), 221-228. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83400715.pdf>
- World Health Organization and The Calouste Gulbenkian Foundation (Eds.). (2014). Social determinants of mental health. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/112828/9789241506809_eng.pdf

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de Consistencia

Título de investigación: Percepción docente sobre la competencia social de los niños de segundo grado de primaria para el desarrollo de interacciones en el aula de una escuela pública de Lima					
Problema de investigación	Objetivos	Categoría	Subcategoría	Técnica e Instrumento	Informantes
¿Cuál es la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de en una institución educativa pública de Lima?	Describir las microcompetencias relacionadas a la competencia social de los niños percibidas por los docentes en las interacciones del aula de segundo grado.	Microcompetencias de la competencia social que tienen los estudiantes	Habilidades sociales básicas <ul style="list-style-type: none"> ● Escucha activa ● Manifiestar agradecimiento ● Pedir disculpas ● Integrarse a un grupo Respeto por los demás <ul style="list-style-type: none"> ● Acepta diferencias individuales y grupales ● Reconoce y valora puntos de vista Comunicación expresiva <ul style="list-style-type: none"> ● Expresa sentimientos ● Expresa ideas y pensamientos 	Entrevista semiestructurada: <i>Guía de preguntas</i>	Docentes (3) de segundo grado de primaria de una institución educativa pública de Lima
	Describir la importancia atribuida por los docentes a la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado	Importancia atribuida por la docente a la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula	Cooperación o ayuda mutua entre estudiantes Desarrollo de relaciones positivas y de cercanía (Docente - estudiante y Estudiante - estudiante) Interacciones comunicativas Procesos de enseñanza- aprendizaje		

Anexo 2: Guía de Entrevista Semiestructurada

DATOS PRELIMINARES

1. Datos generales del entrevistador

- **Nombre y apellido:** Bana Cristina Arapa Batallanos

2. Datos generales de la persona(s) a entrevistar

- **Edad:**
- **Género:**

3. Situación de la entrevista:

La entrevista se realizará en el aula de clase número 5, previa autorización del colegio y de las docentes. Se usará una grabadora para captar el audio de la entrevista.

4. Objetivo(s) de la entrevista:

- Describir las microcompetencias relacionadas a la competencia social de los niños percibidas por los docentes en las interacciones del aula de segundo grado.
- Describir la importancia atribuida por los docentes a la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado.

5. Aspectos sobre los que se entrevistará:

Se requiere tener conocimiento sobre las microcompetencias (habilidades sociales básicas, respeto por los demás y comunicación expresiva) de la competencia social que las docentes identifican en sus estudiantes, cuando interactúan en el aula, así como la importancia que ellas le asignan a estas microcompetencias.

DISEÑO DE LA GUÍA DE ENTREVISTA

Aspectos sobre los que se entrevistará	Ítems de entrevista
Inicio	<p>Saludo y agradecimiento por su participación en la investigación. Diálogo inicial para comentarle el propósito de la entrevista y que esta durará 1h.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La competencia social está definida como un conjunto de habilidades y actitudes que nos permiten interactuar con otros desarrollando así relaciones positivas ¿Usted considera que sus estudiantes tienen desarrollada o han desarrollado la competencia social? 2. ¿Cuál considera es la mayor fortaleza que tienen sus estudiantes, en cuanto a la competencia social? ¿Y cuál cree es su mayor debilidad?
<p>Habilidades sociales básicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> -escucha activa -manifestar agradecimiento -pedir disculpas -integración a un grupo 	<ol style="list-style-type: none"> 3. ¿Usted considera que sus estudiantes se escuchan en forma activa? ¿De qué manera lo evidencian? 4. ¿Usted considera que sus estudiantes demuestran actitud de agradecimiento? ¿En qué situaciones lo demuestran? ¿Con qué frecuencia? 5. ¿Usted considera que sus estudiantes tienen la capacidad para asumir sus errores y pedir disculpas? ¿De qué forma lo hacen? y ¿en qué situaciones lo demuestran? 6. Cuando realizan trabajos grupales, ¿usted considera que todos se integran con facilidad? ¿Por qué? ¿En qué situaciones les cuesta integrarse a un grupo?
<p>Respeto por los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> -Acepta diferencias individuales y grupales -Reconoce y valora puntos de vista 	<ol style="list-style-type: none"> 7. Desde su punto de vista, ¿sus estudiantes aceptan que todos somos únicos y valiosos? ¿En qué situaciones concretas no muestran esa aceptación? 8. ¿Usted considera que sus estudiantes suelen aceptar y valorar las ideas u opiniones distintas? ¿En qué situaciones?

<p>Comunicación expresiva</p> <p>-Expresa sentimientos</p> <p>-Expresa ideas y pensamientos</p>	<p>9. ¿Usted considera que sus estudiantes expresan abiertamente sus emociones? ¿Por qué? ¿En qué situaciones, en particular, sus estudiantes suelen expresar lo que sienten?</p> <p>10. ¿Usted considera que sus estudiantes expresan sus ideas y opiniones de forma clara y coherente? ¿Lo hacen por propia iniciativa o por otros factores? En caso no sea por iniciativa propia, ¿cuáles son esos factores que condicionan su expresión oral?</p> <p>11. ¿Hay alguna otra habilidad o actitud vinculada a la competencia social, que usted observa en sus estudiantes y que no hemos mencionado? ¿Cuál?</p>
<p>Cooperación o ayuda mutua entre estudiantes</p> <p>Desarrollo de relaciones positivas y de cercanía (Docente - estudiante y Estudiante - estudiante)</p> <p>Interacciones comunicativas</p> <p>Procesos de enseñanza-aprendizaje</p>	<p>12. ¿Por qué cree que es importante la competencia social en la vida de los niños?</p> <p>13. ¿Qué relación hay entre competencia social y cooperación entre estudiantes?</p> <p>14. ¿De qué modo la competencia social favorece las relaciones positivas en el aula?</p> <p>15. ¿De qué modo la competencia social se relaciona con la comunicación en el aula?</p> <p>16. ¿Considera que la competencia social favorece los procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Por qué?</p>

Anexo 3: Validación de Expertos

VALIDACIÓN DE EXPERTO DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

Estimado Profesor(a):

Un cordial saludo. La presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en calidad de experto/a, para la validación de un instrumento de investigación, en el marco del estudio titulado “*Percepción docente sobre la competencia social de los niños de segundo grado de primaria para el desarrollo de interacciones en el aula de una escuela pública de Lima*”, cuyo objetivo es analizar la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de en una institución educativa pública de Lima.

En tal sentido, se necesita que pueda revisar detenidamente el instrumento de investigación, es decir, la **guía de entrevista semiestructurada**, prevista para recoger las percepciones de los docentes sobre las microcompetencias de la competencia social que identifican en sus estudiantes y la importancia que le asignan a ésta. A fin de facilitar esta tarea, se le envía en forma adjunta: 1) la matriz de coherencia de la investigación, 2) la guía de entrevista y 3) el cuestionario de experto, donde usted deberá marcar con una (X) la respuesta conveniente y registrar sus sugerencias. Yo, Bana Arapa, como investigadora, estaré atenta para responder cualquier interrogante que le pueda suscitar su participación en este proceso de validación; no dude en comunicarse conmigo a la siguiente dirección electrónica a20175202@pucp.edu.pe o a mi teléfono móvil 982720109.

Por favor, una vez concluido su trabajo, le solicitaría enviarlo a la dirección electrónica indicada. Debe saber que su identidad será mantenida en total reserva y la información recogida será utilizada sólo en el marco de la presente investigación. Desde ya agradezco su valioso tiempo y aporte para el desarrollo de la investigación comentada.

Bana Cristina Arapa Batallanos
(investigadora)

Datos del experto:

Nombres y Apellidos:	
----------------------	--

Grado Académico:	
Especialidad:	
Cargo:	
Institución donde labora:	
Correo electrónico:	

CUESTIONARIO DE EXPERTO

PREGUNTAS	NIVEL DE LOGRO			SUGERENCIAS
	LOGRADO	EN PROCESO	NO LOGRADO	
¿Considera que las preguntas son adecuadas para el desarrollo del objetivo propuesto en la investigación?				
¿Considera que las preguntas propuestas se articulan con coherencia a las categorías y subcategorías indicadas?				
¿Considera que las preguntas son claras y pertinentes?				
¿Considera que el número de preguntas por categoría y subcategorías son suficientes para favorecer la recolección de datos?				
¿Considera que el lenguaje empleado en las preguntas facilita la comprensión?				

Si tiene otras sugerencias puede registrarlas en el siguiente espacio:

Muchas gracias por sus valiosos aportes.

Anexo 4: Matriz de Organización de la Información

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN - MICROCOMPETENCIAS DE LA COMPETENCIA SOCIAL QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES C1				
HABILIDADES SOCIALES SC1.1				
CÓDIGO	SC1.1.EA: escucha activa	SC1.1.MA: manifestar agradecimiento	SC1.1.PD: pedir disculpas	SC1.1.IG: integrarse a un grupo



D1	<p>Sí practican, en un tiempo no muy largo, pero sí. [...] Les cuesta porque todo el mundo quiere hablar cuando están en grupo. Todavía les cuesta tener ese orden de poder dirigirse al grupo. [...] Cuando están conmigo, no levanta su mano para hablar. Trato de que los acuerdos de clase se cumplan, que se den cuenta que si no hago esto, no me va a dar la palabra. (D1_SC1.1.EA)</p>	<p>Pocos. Porque el resto dice “¡Ah! ¡Ya!” y se va. No son capaces de decir gracias. Les cuesta. Pero eso ya viene de casa. Incluso en las cosas que se prestan “Préstame tus colores”. Lo usan, lo devuelven o lo tiran y se acabó (énfasis en la última palabra). [...] Mmmm... Son pocos sí... No es tan frecuente. Ahí están. Qué te digo... del 100% de alumnos, un 50% o 60% lo dice, pero lo otro todavía les falta (énfasis en la última palabra) (D1_SC1.1.MA)</p>	<p>Se les hace difícil. Reconocer los errores darse cuenta que falló. Siempre es... bueno, no problemas, sino lo que me ha demandado más tiempo. Reconocer sus errores. Hay que hacerles dinámicas, hay que traer los cuentos para que entiendan que pedir disculpas no es malo, ni tampoco eres menos por eso. (D1_SC1.1.PD)</p> <p>Asumen sus errores cuando yo les hago reflexionar. Yo les hago reflexionar.</p> <p>-“¿Está bien lo que hiciste?” “¿Es correcto?” “¿Te gustaría que yo lo haga contigo?”</p> <p>Entonces ahí se ponen a pensar.</p> <p>-“No me gustaría”</p> <p>-“Entonces, ¿por qué lo haces?” “Sí a mí no me gusta, entonces, por qué lo hago”</p> <p>Entonces reflexionan y dicen “¡Ah! ¡Ya!”</p> <p>Piden disculpas de corazón, pero por una reflexión anticipada. (D1_SC1.1.PD)</p>	<p>“No pero, no quiere jugar conmigo”, pero debemos intentar seguir diciéndole que queremos ser amigos (D1_SC1.1.IG)</p> <p>El punto aquí son los grupos de trabajo. Todo niño es diferente. Hay niños muy aislados, muy centrados en sí mismos y no participan, no dan su opinión porque tienen temor, tienen miedo (D1_SC1.1.IG)</p> <p>Todos ellos rotan, porque deben conocerse. Si con ella habló más, entonces ya lo hizo. El que habla menos... este grupo me gusta más para él. Entonces lo voy condicionando de acuerdo a lo que necesito para él. Yo tengo un Asperger, un retardo, un autismo severo, otro retardo. Tengo varios. Entonces a ellos tengo que ponerlos en un grupo donde sean conversadores y sé que puede ayudarlos a mejorar. Depende de cómo sea la situación. (D1_SC1.1.IG)</p>
----	--	---	--	---

<p>D2</p>	<p>Bueno este grupo que tenemos este año es un grupo que viene luego de una pandemia. [...] Tienes que estar moviéndote de un lado para otro para que ellos te observen, porque no te observan. Tú muestras una lámina, un gráfico de cómo lo tienen que hacer, das las pautas de cómo tienen que hacerlo. Y no te observan. Entonces cuando ya empiezan a hacer el trabajo en grupo o hacer el trabajo personalizado en el cuaderno, no lo hacen. Entonces te vas al grupo y le preguntas ¿Y qué pasó? ¿Cómo era? ¿qué hizo miss? Entonces la escucha activa les está costando. (D2_SC1.1.EA)</p>	<p>Comparten cosas. Ese es un agradecimiento ¿no? O se acerca y me entrega un pedacito de su pan “Toma mis”(D2_SC1.1.MA)</p> <p>Son niños expresivos en la manera física. Por ejemplo, te agradecen tocándote la mano diciendo gracias mis, cuando ellos tienen alguna duda, o te abrazan. (D2_SC1.1.MA)</p> <p>Ahora estaban trabajando con plastilina, por ejemplo, y en un grupo solo tenía una persona y el resto no. Le da a la otra persona. La otra persona dice gracias y trabaja. Entonces, eso también da una apertura a entregarte algo y tú recepcionarlo con cariño también. (D2_SC1.1.MA)</p>	<p>Hay niños que sí y hay niñas que todavía les cuesta. Que a pesar de que tú lo has visto y te dicen que no. (D2_SC1.1.PD)</p> <p>Creo que se tiene que trabajar. Si hablamos de un 100%, un 40% tengo que trabajar con algunos niños. (D2_SC1.1.PD)</p> <p>Cuando les hago una comparación de un trabajo anterior con un trabajo reciente. (D2_SC1.1.PD)</p>	<p>Dentro de mi grupo de segundo B, tengo dos niños inclusivos. Niños que son autistas. Uno es autista, pero también hiperactivo. Con ellos, les he puesto en dos mesas particulares para que se relacionen con los niños. Pero allí el detalle es que hay uno, hay uno en el que el grupo lo acepta, pero el niño es más travieso. Es decir, coje cosas que a los otros no les agradan. En cambio, el otro niño es más introvertido, muy observador y hace su vida solo para él, no interactúa. (D2_SC1.1.IG)</p> <p>No (alargamiento de palabra). Hay niños que son líderes y niños que también quieren acaparar todo. Entonces yo qué hago, surto cada semana, cambio. [...] “Hoy chicos vamos a cambiar porque es necesario que ustedes se conozcan con otras personas de otros grupos” Entonces como que ya lo ven normal. Porque aquí tengo dos primitas que no se querían separar nunca. (D2_SC1.1.IG)</p> <p>Los dos niños autistas que tengo acá son los niños a los que todavía les cuesta integrarse: aceptar las normas, las reglas de trabajo en equipo, en el momento del que yo les doy un papelote el poder compartir y esperar el turno para que cada niño pueda participar. (D2_SC1.1.IG)</p>
-----------	--	---	--	---

D3	<p>En las que tú les has enseñado las rutinas de ojitos a mí, levanto mi mano y escucha activa. Yo he podido observar que en estas dos, casi tres semanas qué no he estado, ahí veo un gran avance, qué respetan más, que hay más escucha activa con los carteles que tú has elaborado. (D3_SC1.1.EA)</p> <p>En otros momentos no, porque... bueno, cuando empiezan a trabajar, está bien, pero luego pasa que ya algunos terminaron y otros no están, se distraen y empieza la conversación. Es en esos momentos en los que se pierde la escucha activa. (D3_SC1.1.EA)</p>	<p>Mmmm... He observado en algunas niñas. Sí, algunas niñas. "Gracias", "Gracias, te lo agradezco"</p> <p>Entre un grupito de niñas, no todas. La mayoría no lo hace, pero sí he visto algunos grupos, de niñas sobre todo, mujercitas, que sí lo hacen. [...]</p> <p>En los hombres mucho menos. Bueno Mathias sí, me da las gracias. Ah, pero entre ellos... Entre ellos...(momento de pausa)</p> <p>No he observado, pero entre las niñas sí. (D3_SC1.1.MA)</p>	<p>Son muy poquitos, pero la mayoría no pide disculpas. Yo tengo que hablar con ellos y hacer que pidan disculpas, que se amisten, que ya no lo van a volver a hacer, pero tengo que hacerlo yo. (D3_SC1.1.PD)</p> <p>Ah por ahí he visto, por ejemplo, se empujaron o uno lo empujó sin querer y se cayó y le dice: "Discúlpame, discúlpame, amigo. No he querido hacerlo" (D3_SC1.1.PD)</p>	<p>No, no todos se integran con facilidad. Hay grupos en donde veo que siguen a un líder y todos trabajan bien. Pero hay grupos en donde no trabajan bien. Es difícil el trabajo en grupo entre ellos. Por lo mismo que te digo que todavía hay mucho egoísmo. Están en otra etapa que ya debieron haber pasado y eso es. No consensuan, todos quieren hacer lo mismo y no son capaces todavía de repartirse tareas. (D3_SC1.1.IG)</p>
----	---	--	---	--

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN - MICROCOMPETENCIAS DE LA COMPETENCIA SOCIAL QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES C1		
RESPECTO POR LOS DEMÁS SC1.2		
CÓDIGO	SC1.2.ADIG: Acepta diferencias individuales y grupales	SC1.2.RVPV: Reconoce y valora puntos de vista
D1	<p>Lo conocen y lo aceptan, porque lo importante es que lo acepten a él. [...] Entonces, hay una especie de tolerancia muy grande. [...] Ellos sí son muy solidarios con sus amiguitos inclusivos y con sus pares. Al ser tolerantes con su compañero inclusivo aprenden a ser también tolerantes con sus mismos compañeros, sus pares. (D1_SC1.2.ADIG)</p> <p>Con mis niños inclusivos, siempre. Son muy solidarios con el que se cayó, con el que se hizo daño. Por ejemplo, si ven que un niño jugando tosco, lo defienden. (D1_SC1.2.ADIG)</p>	<p>Lo hacen de acuerdo a los grupos que formo. Hay grupos que bien, intercambian su opinión. (D1_SC1.2.RVPV)</p> <p>Bueno, ahí pueden discutir un poco. Cada uno tiene su opinión. También la nacionalidad que tengan. Los niños venezolanos tienen su punto de vista. Lo escuchan, se dejan escuchar. [...] Pero sí hay respeto. En el grupo sí. Este grupo es bastante respetuoso. (D1_SC1.2.RVPV)</p>

D2	<p>Mi niño autista solo quiere estar en este grupo, por ejemplo. No puede interactuar con otros. El resto puede cambiar pero no él porque ya... es que él tiene su espacio, su dominio. Entonces ahí es donde me cuesta más donde él interactúe con otra persona y que se sienta también valorado por otras personas y que se sienta feliz.(D2_SC1.2.ADIG)</p>	<p>Son trabajos que creo que los niños después de dos años están compartiendo características diferentes, ¿no? Niños que no tienen las mismas ideas que el otro. Entonces esto es un trabajo de a poquitos pero si se sigue permaneciendo va a ser una rutina que lo van a volver ellos. (D2_SC1.2.RVPV)</p> <p>Hay niños que sí te aceptan un trabajo y te dicen "¡A sí! Entonces escríbelo tú". Y empiezan a escribir dentro del papelote la idea de su amiguito. En cambio hay otros niños, principalmente las mujeres, donde dicen: "Pero es lo mismo que lo que yo estoy poniendo" Entonces como que ellas quieren liderar. [...]</p> <p>No dejan que de repente su idea también prevalezca porque ellos pueden colocar: Hábitos en casa. Me levanto temprano, me baño, me cepillo los dientes. "Pero miss a la hora de que me lavo, ahí está que también me lavo los dientes" "Ahh ok, pero de repente ponlo entre paréntesis podría ser" Y el niño dice "Ya ves. Ponlo entre paréntesis" (D2_SC1.2.RVPV)</p> <p>En los juegos. Uy aquí se ponen... ¡Qué lindo! Porque se sienten libres, comparten. Cuando hay los rompecabezas grandazos que tengo allá que son de bastantes piezas todos empiezan como hormiguitas. "Entonces tú haces esta parte de acá, yo hago la de acá" [...] Ahí hay una aceptación porque ahí aceptan ¿no? "Aya, entonces tú ayúdame en esto" (D2_SC2.RVPV)</p>
D3	<p>Algunos. No por el mismo motivo que te digo que aún son muy egoístas, ¿no? Se cree que al final solo tienen ellos el derecho, que todo debe ser para ellos. Entonces todavía falta, pero, sin embargo, hay niños que sí. Son muy valiosos. Sí reconocen porque veo que tratan bien, con amabilidad, sin gritar, sin insultos, se tratan bien, son solidarios incluso.(D3_SC1.2.ADIG)</p> <p>entre ellos no veo que se hayan puesto apodos, ni nada de eso, ni que se fijen en la forma de hablar...(D3_SC1.2.ADIG)</p>	<p>Bueno, mas bien en ese aspecto yo veo que han mejorado bastante porque más bien aportan ¿no? Aportan, no hay muchas discusiones.(D3_SC1.2.RVPV)</p>

MATRIZ DE ORGANIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN - MICROCOMPETENCIAS DE LA COMPETENCIA SOCIAL QUE TIENEN LOS ESTUDIANTES C1		
COMUNICACIÓN EXPRESIVA SC1.3		
CÓDIGO	SC1.3.ES: Expresa sentimientos	SC1.3.EIP: Expresa ideas y pensamientos
D1	<p>Cuando están tristes, lloran. Lo llevo, lo sacó del salón y les pregunto. Porque puede ser que sea algo personal. Cuando hablamos de algún tema determinado. (D1_SC1.3.ES)</p> <p>El niño no quiere tener todas las cosas cargadas encima. Eso que le hace triste. Entonces qué hace. Es algo muy espontáneo. Si así se siente mejor, las dice. Sean malas para nosotros... para los niños no hay una escala. Para el niño es solo lo que le duele, le hace llorar y no quiere estar así. Se acabó. (D1_SC1.3.ES)</p> <p>[Se expresan] De todo. Hasta de las clases "Está aburrido" "Ya no quiero" Son muy sinceros (D1_SC1.3.ES)</p>	<p>Hay niños muy aislados, muy centrados en sí mismos y no participan, no dan su opinión porque tienen temor, tienen miedo. Y cuando están solos ellos por sí mismo no lo hacen. Si es que la profesora se sienta y les preguntas: "¿tú qué opinas?","¿y tú qué dices?". Ahí recién habla. (D1_SC1.3.EIP)</p> <p>Un grupo grande, aunque la mayoría sí. Aunque la mayoría habla media lengua. Tienen problemas de diferentes tipos. (D1_SC1.3.EIP)</p>

<p>D2</p>	<p>Les cuesta en algunos niños. Por lo menos Tengo unos 4 niños que les cuesta todavía Esa esa soltura de poder expresarse. (D2_SC1.3.ES)</p> <p>En el dibujo. Ahí se observa claramente cómo el niño se está sintiendo. Yo les hago a veces dibujar cómo se sienten hoy. Hay un niño que me puso "Me siento triste hoy" Entonces yo me acerco porque solo me escribió <i>Me siento triste</i> pero yo quiero saber por qué "¿Por qué te sientes triste?" "Es que mi perrito se murió" "Colócalo ahí" "¿Por qué se murió?" "Ha sí... es que abrimos la puerta y es muy travieso. Pasó el carro y lo mató" "Ay mi amor" "Si... yo siempre le daba el desayuno. Le daba mi pancito que me sobraba" (D2_SC1.3.ES)</p> <p>Cuando interactúan de manera social. Les he dicho, no... ¿que sientes tú por tu compañera o compañero? Entonces ahí lo escriben "Estoy contenta con ella porque me prestó un borrador" No lo manifiestan de manera oral, pero si lo escribió. Entonces agradece. "Toma mira amiguita, el amiguito" "Ahhh ya" Se agradece. Eso estoy sacando de a poquitos. (D2_SC1.3.ES)</p> <p>Hay niños que me han escrito mensajes a papá, donde dice: "Papá aunque yo no te vea, porque tú no vas a la casa. Yo te quiero con todo el corazón". (D2_SC1.3.ES)</p>	<p>Cuando vienen las preguntas de la lluvia de ideas, las preguntas de los aprendizajes previos... Yo manejo el aula con dos y el resto empieza a darme respuestas después. Son respuestas pero que están fuera, que dices, Dios mio ¿de dónde salieron? (D2_SC1.3.EIP)</p>
-----------	---	--

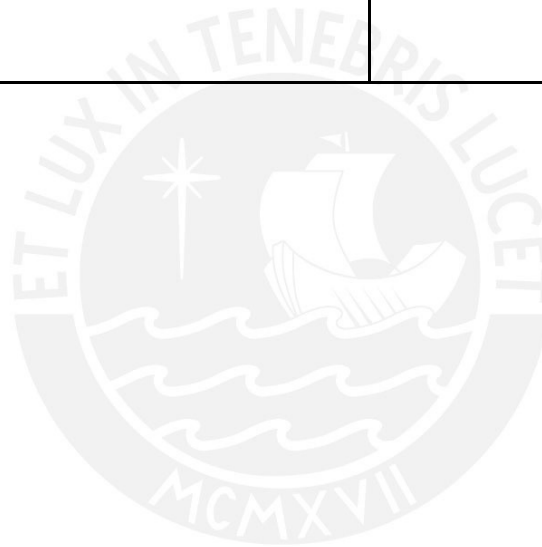
D3	<p>Muchos sí, sí expresan con gestos, su manera de ser, también por su participación. En la mayoría te podría decir, pero no todos. Hay niñas que todavía no pueden expresar emociones o están muy tímidas o temerosas. (D3_SC1.3.ES)</p> <p>Tristeza, si algunos me dicen: “Miss, estoy triste, estoy preocupado” Pero otros no lo saben, no saben nombrar. Lo sienten, pero no lo saben... Salvo la alegría, la felicidad, cuando están contentos, sí. Pero la tristeza, no, no dicen mucho estoy triste. Lo expresa con su rostro con su comportamiento, pero todavía creo que no son capaces. Pero cuando están molestos, sí, algunos. “Estoy molesta” Mikella, por ahí Fernando. No llegan a definir todas las emociones que sienten. (D3_SC1.3.ES)</p>	<p>Algunos. Por ejemplo, Fernando dice cualquier cosa. Les estoy pidiendo una opinión sobre algo y muchos sí dicen su opinión. Todavía no saben argumentar muy bien por qué, pero algunos sí. (D3_SC1.3.EIP)</p> <p>Lo que he observado entre ellos es que si alguien está haciendo algo indebido o rompiendo alguna norma, por ejemplo, que no deben pisar las alfombras. He escuchado que una niña le dice: “No pises la alfombra porque hemos quedado que no debes pisar”. (D3_SC1.3.EIP)</p>
----	--	--



CÓDIGO	SC2.1: Cooperación o ayuda mutua entre estudiantes	SC2.2: Desarrollo de relaciones positivas y de cercanía (Docente - estudiante y Estudiante - estudiante)	SC2.3: Interacciones comunicativas	SC2.4: Procesos de enseñanza- aprendizaje
D1	<p>No solo es con el mismo, sino que es enseñarle a que él es parte de algo, de un grupo, de un trabajo. Eso es muy importante. El niño debe entender que no existe solamente el que todo es para él. Si es bueno, es importante, lo doy a otras personas. Eso es muy muy importante. Soy lo que quiero ser para los demás. (D1_SC2.1)</p>	<p>Para mejorar el mundo, sus relaciones personales, sus relaciones familiares que están muy llevadas a menos. (D1_SC2.2)</p> <p>Establecer parámetros de respeto, de tolerancia, que jueguen en grupo, que se protejan, que se defiendan, que aprendan a ser más solidarios, más empáticos, que se pongan en el zapato de la otra persona porque si no se vuelven más egoístas y es solamente para ellos todo. (D1_SC2.2)</p> <p>Conmigo... ellos saben que trabajo con acuerdos. Me quieren, jugamos, bailo y me divierto. (D1_SC2.2)</p>	<p>Expresan sus ideas, me hablan si es que alguien les ha molestado. No son de los que se quedan calladitos y se dejan... [...] Se comunican bastante bien. Ellos se comunican. Expresan sobre lo que les gusta y no les gusta o como me dicen a mí.</p> <p>“Tú quieres que terminemos más rápido todo. Danos más tiempo” Entonces me dicen. (D1_SC2.3)</p>	<p>Es importante. Uno, porque le enseña a tener acuerdos para él, acuerdos en grupo, acuerdos individuales, acuerdos con su maestra. Les enseña a tener tolerancia, respeto, autorregulación de sus emociones, reflexión... Les enseña a ver un mundo distinto a lo que ellos consideran y eso lo forman con sus amigos en grupo. Eso es muy importante, muy importante, la parte social. [...]en grupo trabajamos ciencia y ambiente, matemática, comunicación, pero en grupo. (D1_SC2.4)</p>

D2	<p>Es algo complejo. Va de lo mínimo a lo mayor. ¿Se relacionan? Algunos sí se relacionan. ¿Comparten sus ideas? Necesitan compartir sus ideas.[...]Pero es aprender a convivir (Resalta la última palabra) Eso todavía está en ese desarrollo, en aprender a convivir. Más que todo cuando has estado dos años metidos en tu casa donde tú has querido hacer lo que tú querías y venir aquí a compartir con la otra persona, a colaborar con la otra persona es difícil. (D2_SC2.1)</p>	<p>Porque así tú vas a poder ser una muy buena persona. Porque si tú retienes todo lo que tú sientes, puede ser una persona muy renegada, muy, de repente, despectiva con otra persona o muy amargada. (D2_SC2.2)</p> <p>Sí me aceptan. Acepta las ideas, aceptan las propuestas que les puedo dar. Sí lo aceptan a pesar de que el papá pueda ser muy reacio conmigo. (D1_SC2.2)</p>	<p>Cómo nosotros podemos saber lo que tú sientes y si de repente yo pude decirte algo que no te gustó. (D2_SC2.3)</p> <p>Creo que es fundamental porque, como tú me decías anteriormente, si esto que pienso no lo expreso socialmente al grupo, conmigo, ¿cómo te voy a poder ayudar? Entonces es importante. La comunicación es para todos. Hasta para mí que estoy en un grupo de personas adultas. Si algo no me gusta, espero que se termine esta situación y conversar con la persona que no me agradó. “Sabes que, no me gusta que me hagas estás bromas” Creo que eso es lo importante. (D2_SC2.3)</p>	<p>Claro que sí. Imagínate si no interactúo con el niño, con su expresión oral, con su manifestación en el grupo, con las ideas que ellos tienen. Seríamos como antes: una enseñanza antigua dónde era tradicionalista. (Énfasis en la última palabra) ¡Tú te callas! ¡Tú escuchas! ¿Quieres opinar?, no opines a la hora que yo no te pregunto. Entonces sería horrible. (D2_SC2.4)</p> <p>El aprendizaje, ahora se aprende como que yo soy el facilitador pero que mi alumno y mi alumna me van a ayudar a que haya eso. Por eso, para sacar un propósito me demoro más. Porque hasta que no me salga el propósito, que me digan aunque sea una palabrita, yo no escribo el propósito. Yo sigo haciendo la repregunta y sigo retrocediendo. (D2_SC2.4)</p>
----	--	---	--	--

D3	<p>Pienso que también es parte de. Porque si hay cooperación entre ellos su competencia social está mejorando, está bien. Si es que todos son, si todos fueran solidarios y todos fueran empáticos y se apoyarán entre ellos, va hacer mucho... Como que uno es la consecuencia del otro.(D3_SC2.1)</p>	<p>Claro la mayoría de niños siento el cariño que tienen hacia mí, la confianza. (D3_SC2.2)</p> <p>Si nosotros tenemos una buena base en las relaciones en el aula, si no hubiera esos tipos de egoísmo de algunos niños, entonces habría una buena competencia social. (D3_SC2.2)</p>	NO LO RECONOCE	<p>Si es que hay una buena competencia social yo creo que va haber un mejor aprendizaje porque, definitivamente, todo lo que los niños sienten, todos lo emocional, que se siente bien tanto con el resto de niños como con ellos mismos... Definitivamente son las condiciones para tener un mejor aprendizaje. (D3_SC2.4)</p>
----	---	--	----------------	---



Anexo 5: Leyenda de Códigos

Términos/conceptos	Códigos asignados	Términos/conceptos	Códigos asignados
Docente entrevistada 1	D1	Reconoce y valora puntos de vista	SC1.2.RVPV
Docente entrevistada 2	D2	Microcompetencia: Comunicación expresiva	SC1.3
Docente entrevistada 3	D3	Expresa sentimientos	SC1.3.ES
Microcompetencias de la competencia social que tienen los estudiantes	C1	Expresa ideas y pensamientos	SC1.3.EIP
Microcompetencia: Habilidades sociales	SC1.1	Importancia que, según la docente, tiene la competencia social para el desarrollo de las interacciones en el aula	C2
Escucha activa	SC1.1.EA	Cooperación o ayuda mutua entre estudiantes	SC2.1
Manifestar agradecimiento	SC1.1.MA	Desarrollo de relaciones positivas y de cercanía	SC2.2
Pedir disculpas	SC1.1.PD	Interacciones comunicativas	SC2.3
Integrarse a un grupo	SC1.1.IG	Procesos de enseñanza- aprendizaje	SC2.4
Microcompetencia: Respeto por los demás	SC1.2		
Acepta diferencias individuales y grupales	SC1.2.ADIG		

Anexo 6: Protocolos de Consentimiento Informado

Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por Bana Cristina Arapa Batallanos, de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La meta de este estudio es analizar la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, los audios con las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas, durante la entrevista, le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Bana Cristina Arapa Batallanos. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es analizar la percepción docente sobre la competencia social de los niños para el desarrollo de las interacciones en el aula de segundo grado de una institución educativa pública de Lima

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente 60 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a Bana Cristina Arapa Batallanos al teléfono 982720109.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a Bana Cristina Arapa Batallanos al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha