

PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ
FACULTAD DE EDUCACIÓN



El rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes del nivel primario de EBR en una institución educativa pública en el marco de la educación a distancia

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

Jose Antonio Vega Mamani

Asesora:

Monika Nelly Camargo Cuellar

Lima, 2022

RESUMEN

El rol docente en medio de una situación pandémica como la que se encuentra vigente no atiende únicamente a desarrollar aspectos convencionales de aprendizaje, sino que exige al docente desarrollar competencias en sus estudiantes para que puedan desenvolverse en situaciones cada día más cambiantes. En función a ello, este estudio analiza el rol docente como mediador del aprendizaje en el desarrollo de la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia. La metodología de este estudio es de carácter cualitativo, se ubica en el nivel descriptivo y el método aplicado es el estudio de caso, con el propósito de ahondar en la situación particular que se desarrolla en la institución educativa, dentro de la cual se consideró a siete docentes informantes. La fundamentación se ha establecido en función a categorías relacionadas al rol docente en el marco de la educación a distancia y las dimensiones y factores que permiten el desarrollo de la autonomía emocional. La propuesta desarrolló dos instrumentos para la recolección de datos que puedan facilitar las docentes informantes en las entrevistas, así como para las observaciones de sus clases. Los resultados permiten denotar que existen nociones de los docentes por desarrollar aspectos emocionales y que existe una predisposición a querer abordar estos tópicos; sin embargo, esto no implica que las actividades o acciones pedagógicas estén orientadas al desarrollo de la competencia de autonomía emocional de los estudiantes. Se concluye que los docentes puedan seguir explorando sobre la rama de las competencias emocionales, compartiendo las acciones que realizan específicamente en torno al desarrollo emocional de sus estudiantes, pues su rol es fundamental para conseguir que las competencias emocionales puedan evidenciarse en los alumnos.

Palabras clave: Rol docente – Educación Emocional – Competencias emocionales - Autonomía emocional

ABSTRACT

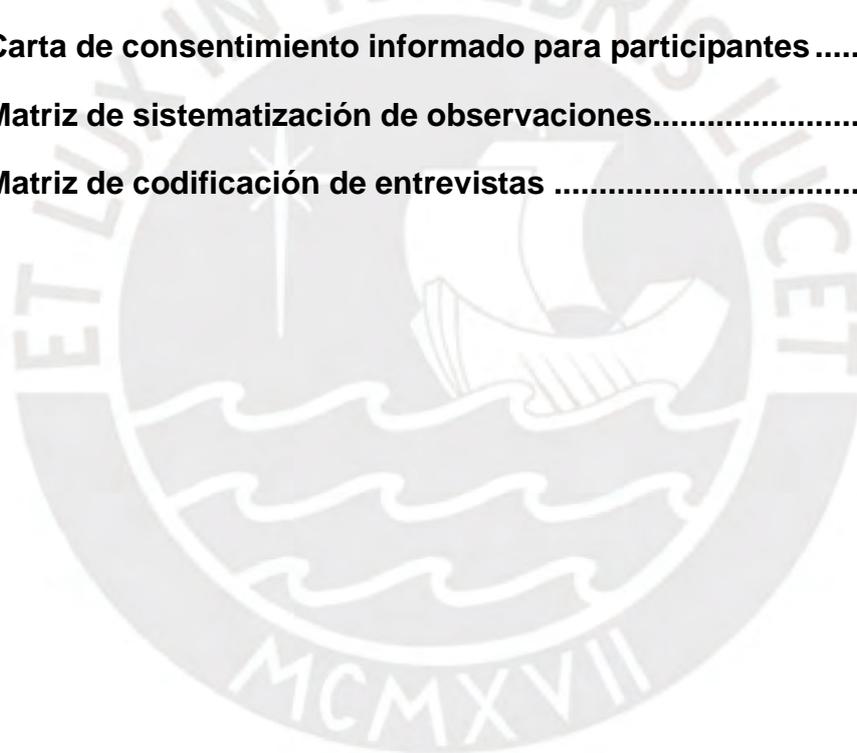
The teaching role during a pandemic situation such as the one currently in force does not only focus on developing conventional aspects of learning but requires the teacher to develop skills in their students so that they can cope with increasingly changing situations. Based on this, this study analyzes the teaching role as a mediator of learning in the development of emotional autonomy of EBR primary-level students in the framework of distance education. The methodology of this study is qualitative in nature, it is located at the descriptive level and the method applied is the case study with the purpose of delving into the situation that develops in the selected educational institution, within which it was considered to seven key informants for the present. The foundation has been established based on categories related to the teaching role in the framework of distance education and the dimensions and factors that allow the development of emotional autonomy. The proposal of two instruments for the collection of data and information that the informant teachers can facilitate, as well as the analysis of the observations of their classes. The results obtained allow us to denote that there are notions of teachers to develop emotional aspects and that there is a predisposition to want to address these topics; However, this does not imply that the pedagogical activities or actions are aimed at developing the students' emotional autonomy competence. It is concluded that teachers can continue exploring the branch of emotional competences, sharing the actions they carry out specifically around the emotional development of their students, since their role is fundamental to ensure that emotional competencies can be evidenced in students.

Keywords: Teaching role - Emotional Education - Emotional competences - Emotional autonomy

ÍNDICE

RESUMEN.....	2
ABSTRACT.....	3
INTRODUCCIÓN.....	6
PARTE I: MARCO CONCEPTUAL.....	8
Capítulo 1. Las Competencias Emocionales En La Escuela.....	8
1.1 <i>Una Breve Introducción Al Mundo De Las Emociones.....</i>	<i>8</i>
1.2. <i>Ser Emocionalmente Inteligentes: ¿Qué Es La Inteligencia Emocional?</i>	<i>9</i>
1.3. <i>¿Por Qué Educar En Las Emociones?.....</i>	<i>13</i>
1.4. <i>Competencias Emocionales: Desarrollando Habilidades Para La Vida.....</i>	<i>13</i>
1.5. <i>Educación Emocional: Educar Para El Desarrollo De Competencias Emocionales.....</i>	<i>17</i>
Capítulo 2. Desarrollo De La Autonomía Emocional En La Educación A Distancia.....	21
2.1. <i>Educación a distancia.....</i>	<i>21</i>
2.2. <i>Rol docente para el desarrollo de la autonomía emocional.....</i>	<i>23</i>
PARTE II: INVESTIGACIÓN.....	30
Capítulo 1. Diseño Metodológico.....	30
1.1. <i>Enfoque Y Nivel De Investigación.....</i>	<i>30</i>
1.2. <i>Método De Investigación.....</i>	<i>31</i>
1.3. <i>Objetivos De La Investigación.....</i>	<i>32</i>
1.4. <i>Categorías Y Subcategorías De Estudio.....</i>	<i>33</i>
1.5. <i>Selección De Fuentes Informantes.....</i>	<i>33</i>
1.6. <i>Técnicas, Diseño Y Validación De Los Instrumentos.....</i>	<i>35</i>
1.7. <i>Técnicas para la organización, procesamiento y análisis.....</i>	<i>36</i>
1.8. <i>Principios de la ética de la investigación.....</i>	<i>37</i>
Capítulo 2. Análisis E Interpretación De Los Resultados.....	39
2.1. <i>Rol docente en la educación a distancia.....</i>	<i>39</i>

2.2. Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional.....	43
CONCLUSIONES.....	51
RECOMENDACIONES	53
REFERENCIAS.....	54
ANEXOS	58
Anexo 1: Matriz de consistencia	58
Anexo 2: Matriz de coherencia para diseño de instrumentos.....	60
Anexo 3: Diseño de entrevista.....	61
Anexo 4: Diseño de observación.....	64
Anexo 5: Carta de consentimiento informado para participantes	67
Anexo 6: Matriz de sistematización de observaciones.....	69
Anexo 7: Matriz de codificación de entrevistas	70



INTRODUCCIÓN

La presente investigación está diseñada dentro del contexto de una educación a distancia, donde el rol docente es fundamental para el desarrollo del área cognitiva del estudiante, pero también lo es para su desarrollo emocional y que le permita generar habilidades de vida y bienestar. Tal como indican Cifuentes, González y González (2020) en que las capacidades del docente no se detienen solo en capacidades técnicas, sino también deben abordar aspectos del ser. Y en un espacio donde los estudiantes se encuentran la mayor parte del tiempo recluidos, su desarrollo emocional se ha visto visiblemente afectado.

Para este propósito, la investigación formula la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo se evidencia el rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de nivel primaria de EBR en una institución educativa pública en la educación a distancia? En ese sentido, se ha planteado como objetivo general analizar el rol docente como mediador del aprendizaje en el desarrollo de la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia. Este objetivo se presenta como fundamento que guiará toda la investigación.

Como parte de los objetivos específicos, se han planteado dos: En primer lugar, identificar los elementos del rol docente como mediador del aprendizaje en el marco de la educación a distancia en aulas de nivel primario de EBR. En segundo lugar, describir las dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.

Por lo tanto, el presente estudio se encuentra dividido en dos secciones, en primer lugar, el marco conceptual que reúne los fundamentos de la investigación. Dicha sección se divide en dos capítulos, el primero destinado a abordar las competencias emocionales en la educación a distancia y el segundo a profundizar en el rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional.

En la segunda sección se detallan las partes de la investigación, las mismas que son comprendidas por el diseño metodológico, donde se aborda el nivel y enfoque de investigación utilizado, así como el tipo de estudio, características de los informantes y consideraciones éticas durante la investigación.

Asimismo, también se aborda el análisis de la información, a partir de la organización de los datos, según las categorías planteadas en el estudio: rol docente en la educación a distancia y dimensiones y factores que permiten el desarrollo de la autonomía emocional. Dentro de este apartado se pretende profundizar en la información recogida y las subcategorías correspondientes: prácticas pedagógicas, dimensiones endógenas, dimensiones exógenas y factores protectores. Posterior a ello, se presentan las conclusiones del estudio, así como las recomendaciones, bibliografía y los anexos que se usaron durante el desarrollo de la presente.

Finalmente, es necesario destacar que la presente investigación busca visibilizar aportes sobre el estudio en el desarrollo emocional, basados en la oportunidad de seguir profundizando en el tema, de modo que se pueda traspasar el ámbito de la investigación a la puesta en marcha de propuestas formativas en diversas instituciones educativas, según el contexto específico.

PARTE I: MARCO CONCEPTUAL

Capítulo 1. Las Competencias Emocionales En La Escuela

Desde fines del Siglo XX, a raíz de que Daniel Goleman difundió, y popularizó, el término “inteligencia emocional”, se empezó a hablar de ser “*emocionalmente inteligentes*”. Más de 20 años después, todavía se sigue investigando -y descubriendo- un mundo en torno a este par de palabras que terminaría por cambiar nuestra forma de ver al individuo, así como el cuidado de nuestra salud mental y mejorar nuestras relaciones sociales. Y cuando empezamos a familiarizarnos con el término, es cuando aparecen los estudios referidos a las competencias emocionales. ¿Qué es ser competente emocionalmente?, ¿cómo sabremos si lo somos?, ¿cómo educarnos para ser emocionalmente competentes? Antes de poder responder a estas preguntas, resulta necesario dialogar en torno a lo que conocemos de este mundo emocional. Por ello, en primer lugar, se presentará un marco conceptual sobre las emociones. Seguido a ello, se introducirá el concepto de inteligencia emocional y su relación con estas competencias para seguir, en tercer lugar, con la Educación emocional encargada de buscar la formación en torno a las competencias emocionales. En cuarto lugar, se presentarán las competencias emocionales, haciendo un especial enfoque en la autonomía emocional. Finalmente, se presentará la relación de cómo resulta el desarrollo de estas competencias desde la educación a distancia.

1.1 Una Breve Introducción Al Mundo De Las Emociones

El diálogo sobre las emociones supone primero conocer qué son o, por lo menos, cómo se entienden desde un ámbito científico. Sabemos que sentimos, sonreímos, lloramos, nos enojamos, pero ¿nos hemos preguntado qué son realmente las emociones?, ¿en qué aspectos de nuestra vida terminan influyendo?

La mejor manera de entender las emociones será experimentando estas, por supuesto. Sin embargo, esto no supone una exclusión a su estudio, pues identificar a una mayor profundidad cómo se originan nuestras emociones, así como conocer los aspectos en los que impacta, nos puede ayudar a poder tomar decisiones más acertadas en nuestra vida diaria.

Así que, para responder a la pregunta: ¿qué son realmente las emociones? Podemos guiarnos de Bisquerra (2000, p. 61) quien considera a la emoción como un estado complejo del organismo que altera al individuo predisponiendo a este a la acción y que sucede como consecuencia de un acontecimiento externo o interno. Asimismo, corresponde también explorar sobre cómo están estructuradas las emociones, una vista a su organización y luego a su clasificación.

En torno a cómo se pueden agrupar las emociones, el cómo se organizan, podemos hacer referencia a dos grandes categorías y una tercera que resulta como complemento (Bisquerra, Pérez y García, 2015, p. 128):

- Emociones *negativas*, asociadas a niveles de poco bienestar, como el miedo, la ira y la tristeza.
- Emociones *positivas*, ligadas a niveles de alto bienestar, como la alegría, el amor y la serenidad.
- Emociones *ambiguas*, pueden ser positivas o negativas según las circunstancias, como por ejemplo la sorpresa, el sobresalto y el asombro.

Esta estructura nos permite llegar al concepto de polaridad emocional, donde las emociones pueden ubicarse en alguno de estos campos: positivo o negativo. Así también resulta necesario añadir que esta valencia no implica una asociación con los conceptos de bueno o malo, porque reconocemos que todas las emociones son importantes y necesarias para la supervivencia y, luego, para el alcance del bienestar.

1.2. Ser Emocionalmente Inteligentes: ¿Qué Es La Inteligencia Emocional?

La Inteligencia emocional, desde sus inicios, ha generado dificultades al momento de definirla, debido a que algunos investigadores la ven relativo a las otras inteligencias, como una habilidad o un conjunto de habilidades y otros la vinculan con los rasgos de personalidad estándar y habilidades variadas (Fernández-Berrocal y Extremera, 2015; Rivers, Handley-Miner, Mayer y Caruso, 2020). Por ello, en este apartado se busca presentar cómo fueron los primeros estudios de la inteligencia emocional, qué autores son los principales representantes en la actualidad, así como buscar una aproximación a la definición de inteligencia emocional.

1.2.1. Antecedentes

Se mencionó al principio que la Inteligencia emocional es una expresión que se está utilizando desde principios de los años noventa. Pero hay antecedentes que tratan de emoción y de inteligencia y que nos brindan un contexto sobre su evolución.

En 1966, B. Leuner realiza un estudio traducido del alemán titulado “Inteligencia emocional y emancipación” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000), donde se plantea el rechazo a un rol social de las mujeres a causa de su baja inteligencia emocional. Por su parte, durante la década de los años setenta, Allport, Abraham Maslow y Carl Rogers empezaron con el estudio de aplicaciones prácticas del counseling (asesoramiento) y la psicoterapia, en aras de contribuir al desarrollo emocional. La psicoterapia racional-emotiva de Albert Ellis llegaría en 1977 y Aaron Beck, en 1976, toma en consideración los desórdenes emocionales en su explicación de la terapia cognitiva.

En 1986, W. Payne presentó un trabajo con el título de “A study of emotion: Developing emotional intelligence. Self-integration relating to fear, pain and desire” (Mayer, Salovey y Caruso, 2000). Como podemos observar, en el título aparecía “inteligencia emocional”. En este documento, Payne realiza este encuentro entre la emoción y la razón. También existe un primer acercamiento a la educación emocional, pues hace invitación a que desde el colegio se eduque a los niños en respuestas emocionales.

Todas estas aproximaciones nos brindan evidencia de que el interés por estudiar sobre las emociones ha estado latente desde antes incluso de la primera propuesta de Inteligencia emocional de Salovey y Mayer de 1990.

1.2.2. Una Aproximación Al Concepto De Inteligencia Emocional

Definir la inteligencia emocional, se había mencionado ya, resulta complejo al ser este un concepto que todavía se encuentra en desarrollo. Sin embargo, algunos referentes principales nos brindan un soporte sobre este concepto. La primera vez que se llegaría a definir la inteligencia emocional como concepto propio, es en los estudios de Salovey y Mayer, de 1990. Como los mismos autores actualizaron esta definición en 1997, es la que se recogerá como parte de esta investigación.

Goleman (1995) define la inteligencia emocional como aquella capacidad con la cual un sujeto es capaz de reconocer y manejar sus sentimientos, automotivarse y desarrollar habilidades que le permitan interactuar con los demás. Siendo esta definición la más difundida a raíz de la publicación de su obra titulada “Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ”. Si bien es cierto que este título presentó la inteligencia emocional al mundo, también ha sido una de las más criticadas por los investigadores, debido a su falta de sustento teórico y por la mezcla de conceptos entre rasgos de personalidad y la inteligencia emocional que, por su carácter, también se vincula a un aspecto cognitivo (Fernández-Berrocal y Extremera, 2015).

Según Mayer y Salovey (1997), “Emotional intelligence refers in part to an ability to recognize the meanings of such emotional patterns and to reason and problem solve on the basis of them” (p. 531). Esta definición ha sido la inspiración para diversos estudios y trabajos posteriores, entre los que se destacan principalmente los desarrollados por The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), Institución fundada en 1994, antes de la publicación de Daniel Goleman. Asimismo, resulta necesario comentar que este trabajo de definición de la inteligencia emocional fue complementado por Mayer, Salovey, Caruso y Cherkasskiy (2011), haciendo un modelo más detallado de cuatro habilidades de la inteligencia emocional que el que se había considerado en 1997 por los autores originales.

Por otro lado, Bar-On (1997) utiliza la expresión inteligencia emocional y social para hacer alusión al conjunto de habilidades que pueden ser personales, emocionales y sociales, y que permiten al individuo la adaptación, así como afrontar situaciones demandantes del medio. Asimismo, resulta importante mencionar que Bar-On propone esta definición dentro de la publicación donde buscaba medir esa inteligencia. Él hizo una primera aproximación en 1980, pero que no tuvo tanta relevancia en el mundo académico, por lo que su investigación pasó desapercibida.

En aras de sistematizar la información de las definiciones más reconocidas en el ámbito del estudio de las emociones, se presenta, en la Tabla 1, la definición de cada autor, así como las habilidades/componentes que reconocen dentro de la Inteligencia Emocional.

Tabla 1
Inteligencia emocional

	Goleman (1995)	Mayer & Salovey (1997)	Bar-On (1997, 2006)
Concepto de Inteligencia Emocional	Es la capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivar y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales. (Goleman, 1995)	La capacidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. (Mayer y Salovey, 1997, p. 10)	La inteligencia emocional-social es una muestra de competencias y habilidades emocionales y sociales interrelacionadas que permiten identificar la efectividad con la que podemos entendernos y expresarnos, así como entender a los demás y relacionarnos con otros individuos y también sobre cómo hacemos frente a las demandas diarias. (Bar-On, 1997, 2006)
Habilidades/ Componentes que reconoce el autor en la Inteligencia emocional	Cinco habilidades principales (Goleman, 1995, como se citó en Bisquerra, 2009, p. 131): Conocer las propias emociones Manejar las emociones Motivarse a uno mismo Reconocer las emociones de los demás Establecer relaciones	Cuatro habilidades principales (Mayer y Salovey, 2016, como se citó en Fernandez y Extremera, 2005, p. 69): Percepción emocional Facilitación o asimilación emocional Comprensión emocional Regulación emocional	Cinco componentes (Bar-On, 1997, como se citó en García y Giménez, 2010, p. 46): Componente intrapersonal Componente interpersonal Componentes de adaptabilidad Componentes del manejo del estrés Componente del estado de ánimo en general

Nota. Goleman (1995), Bisquerra (2009), Mayer y Salovey (1997, 2016, 2020), Fernandez y Extremera (2005), Bar-On (1997, 2006) y García y Giménez (2010).

Para efectos de la presente investigación y, en torno a lo presentado previamente, se plantea la inteligencia emocional como la capacidad que le permite al individuo usar recursos personales para reconocer y gestionar sus emociones, así como ser capaz de generar emociones propias que aporten a su bienestar.

1.3. ¿Por Qué Educar En Las Emociones?

Si bien el concepto de inteligencia emocional apenas ha cumplido poco más de 30 años desde el inicio en sus estudios (Salovey y Mayer, 1990), las competencias emocionales, en el amparo de la propuesta de la educación emocional, tienen aún menos tiempo. Mas no se le confunda con los modelos de habilidades o componentes presentados anteriormente, aun cuando estos comparten características comunes.

Entonces, ¿por qué educar en las emociones? Las propuestas presentadas coinciden en que, en el desarrollo emocional, las habilidades socioemocionales, competencias emocionales o competencias socioemocionales, son las herramientas que le permiten al individuo poder transitar a través del bienestar durante el recorrido de su vida. Los estudios, como los propuestos por Bar-On en 1993, que planteaba medir el coeficiente emocional, son solo los primeros pasos de una larga serie de esfuerzos por hacer visible el desarrollo emocional y su impacto en nuestra vida. Por ello, la propuesta de Rafael Bisquerra con las competencias emocionales y la educación emocional no busca una repetición de lo estudiado anteriormente, sino introducir en el ámbito educativo el aspecto emocional.

Educarnos en las emociones no resulta una propuesta de moda, sino de valor por el aporte que contribuye a nuestra vida: la capacidad para brindarnos bienestar, vida cargada de conflictos, situaciones con experiencias negativas, positivas y que, en toda la amalgama de emociones por vivir, podamos seguir transitando.

1.4. Competencias Emocionales: Desarrollando Habilidades Para La Vida

Las propuestas sobre el desarrollo emocional, sin embargo, tienen todavía un gran sesgo sobre cómo mejorar nuestra inteligencia emocional. La gran diferencia entre lo que demanda la teoría y cómo poder llevarlo a la práctica. Encontrar el vínculo de estos dos aspectos, sigue siendo el propósito de la educación emocional. Por ello, para abordar dicha relación, resulta necesario, primero, presentar una aproximación al concepto de las competencias emocionales y a uno de los modelos de competencias emocionales, o socioemocionales, más aceptado y utilizado para el desarrollo de la educación emocional, el cual seguiremos abordando.

1.4.1. Una Aproximación Al Concepto De Competencias Emocionales

Para poder entender las competencias emocionales, resulta necesario preguntarnos ¿Qué son las competencias? De acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), una competencia es “la capacidad de movilizar adecuadamente el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (p. 63).

Basándonos en esta definición, se precisa que las competencias emocionales serían el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para identificar, comprender, expresar y regular los fenómenos emocionales de forma adecuada (Bisquerra, 2019).

Asimismo, es importante mencionar que las competencias emocionales, también ingresan en la categoría de competencias genéricas o transversales (Bisquerra, 2009), por ser competencias convencionales, o requeridas, en múltiples profesiones, así como el dominio de idiomas, tener conocimientos en torno a la tecnología, entre otros.

1.4.2. El Modelo Pentagonal De Competencias Emocionales

Para poder comprender de forma más precisa las competencias emocionales, Bisquerra y Pérez (2007) propusieron el modelo pentagonal de competencias emocionales, como se presenta en la Figura 1. En este modelo se proponen cinco competencias: Consciencia emocional -cuyo cambio de “conciencia” por “consciencia” se realiza por el segundo término más específico para detallar esta competencia-, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades de vida y bienestar. Todas estas están ligadas, como se verá en las definiciones de cada una, sin llegar a ser lo mismo, a las habilidades y componentes que se proponían en la inteligencia emocional (Goleman, 1995; Mayer y Salovey, 1997; Bar-On, 1997).

Figura 1

Modelo pentagonal de competencias emocionales



Nota. Adaptado de “Competencias emocionales” (p. 70), por R. Bisquerra y N. Pérez, 2007, *Educación XX1*, 10.

Resulta necesario añadir que el formato de las competencias emocionales en inglés viene a ser desarrollado por Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning quienes, desde su fundación en 1994, también desarrollaron un modelo de competencias que denominaron “core competencies” (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning, 2021a). Si bien se trabajará con la propuesta de Rafael Bisquerra, también se incluirán algunos conceptos de Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning.

Consciencia Emocional

En primer lugar, es importante señalar el uso de la palabra consciencia como la “capacidad del ser humano de reconocer la realidad circundante y de relacionarse con ella” (Real Academia Española, s.f., definición 1), así como el conocimiento reflexivo de las cosas. Por ello, la consciencia emocional representa la capacidad para reconocer las emociones personales y de las personas de nuestro alrededor. Esto también implica la habilidad de identificar el clima emocional del ambiente en que se encuentre (Bisquerra y Mateo, 2019).

Regulación Emocional

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2021b) se refiere a esta competencia como la habilidad para manejar las propias emociones,

pensamientos (cognitiva) y comportamientos (comportamental) en experiencias diversas de tal modo que le permita al individuo alcanzar metas o resolver circunstancias. Asimismo, esto implica ser conscientes de la relación entre emoción, cognición y comportamiento, pues esto permite al individuo llevarlo a manejar estrategias más específicas para poder afrontar situaciones determinadas que puedan terminar afectando a sí mismo o a otros.

Autonomía Emocional

La autonomía emocional puede ser entendida como la capacidad en la que un individuo asume responsabilidad sobre las consecuencias de las decisiones que toma (Bisquerra y Mateo, 2019). También es posible caracterizar a la autonomía emocional como el estado en que la persona gestiona sus emociones y evidencia seguridad ante las decisiones que toma. Es el estado que se encuentra entre la dependencia emocional y la desvinculación afectiva y está vinculada a la autoestima.

Competencia social

Acorde con Bisquerra y Pérez (2007), la competencia social es aquella capacidad que nos permite mantener relaciones saludables con otras personas, donde podamos dominar con cierta facilidad habilidades sociales, capacidades para comunicarnos de manera fluida, ser respetuosos, tener actitudes que nos inviten a colaborar con otros, ser asertivos, entre otros.

Habilidades de vida y bienestar

Las habilidades de vida y bienestar están centradas en la versatilidad del individuo para poder sostener actitudes y acciones responsables que le permitan organizar su propia vida de forma equilibrada, donde pueda agenciarse de experiencias de bienestar o que resulten satisfactorias para este (Pérez y Filella, 2019).

Cada una de estas competencias lleva consigo una lista de habilidades, denominadas “microcompetencias” por ser un conjunto de componentes que detallan las áreas de impacto de cada una y permiten evidenciar su desarrollo (Bisquerra, 2021). Se representan en la Tabla 2:

Tabla 2*Microcompetencias emocionales*

Competencias emocionales	Microcompetencias
Consciencia emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Toma de consciencia de las propias emociones. ● Dar nombre a las emociones. ● Comprensión de las emociones de los demás. ● Tomar consciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento.
Regulación emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Expresión emocional apropiada. ● Regulación de emociones y sentimientos. ● Habilidades de afrontamiento. ● Competencia para autogenerar emociones positivas.
Autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> ● Autoestima. ● Automotivación. ● Autoeficacia emocional. ● Responsabilidad. ● Actitud positiva. ● Análisis crítico de normas sociales. ● Resiliencia.
Competencia social	<ul style="list-style-type: none"> ● Dominar las habilidades sociales básicas. ● Respeto por los demás. ● Practicar la comunicación receptiva. ● Practicar la comunicación expresiva. ● Compartir emociones. ● Comportamiento prosocial y cooperación. ● Asertividad. ● Prevención y solución de conflictos. ● Capacidad para gestionar situaciones emocionales.
Habilidades de vida y bienestar	<ul style="list-style-type: none"> ● Fijar objetivos adaptativos. ● Toma de decisiones. ● Buscar ayuda y recursos. ● Ciudadanía activa, participativa, crítica, responsable y comprometida. ● Bienestar emocional. ● Fluir.

Nota: Bisquerra y Mateo (2019)

1.5. Educación Emocional: Educar Para El Desarrollo De Competencias Emocionales

Desde varios años atrás empezó lo que podemos denominar la revolución educativa, porque los procesos educativos, metodologías, estrategias han ido evolucionando y siguen evolucionando cada día (Pérez y Filella, 2019, p. 28). Sin

embargo, todavía siguen dando prioridad a instrucciones cognitivas y encuentran en las emociones una forma, mas no un fondo, una estrategia, una consideración ni, por supuesto, un objetivo de clase. Por ello, es necesario sistematizar que las competencias emocionales puedan verse involucradas en los procesos educativos. En ese marco, aparece la educación emocional.

1.5.1. Concepto De Educación Emocional

Entendiendo la importancia de las emociones en el ser humano, es necesario indicar que la educación emocional busca el desarrollo de competencias emocionales. En ese sentido, entendemos que la educación emocional es aquel proceso educativo que, como tal, es continuo y permanente y busca potenciar en el individuo el desarrollo de las competencias emocionales, por ser fundamentales para que puedan desenvolverse de forma equilibrada y de aumentar su bienestar, tanto a nivel individual como social (Bisquerra, 2000).

Se indicaba previamente que la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente, esto justifica la necesidad que tiene de estar presente desde los primeros años de vida y se prolonga durante el resto de esta. Esta no está centrada únicamente a una etapa escolar, sino que se extiende durante la vida entera, pues las competencias emocionales están en constante desarrollo y nos encontramos en constante enfrentamiento ante las situaciones de la vida y que nos exigen contar con estas competencias.

1.5.2. Objetivos De La Educación Emocional

Como lo mencionara Bisquerra (2009), “el objetivo principal de la educación emocional es el desarrollo de competencias emocionales” (p. 163), aunque años más tarde seguiría añadiendo y distinguiendo otros objetivos: adquirir un mejor conocimiento de las propias emociones, identificar las emociones de los demás, denominar a las emociones correctamente, desarrollar la habilidad para generar emociones positivas, prevenir los efectos nocivos de las emociones negativas, entre otros (Bisquerra, 2019).

Por tanto, podemos decir que, si bien los objetivos son variados, todos se siguen sustentando en el desarrollo de competencias emocionales y la elección de

objetivos específicos dependerá del aspecto en singular que se busca desarrollar en el individuo. Esto aplica, por supuesto, en especial para el desarrollo de programas educativos dirigidos a fortalecer las competencias emocionales. Por ello es que la variedad de objetivos resulta necesaria.

1.5.3. Los Contenidos De La Educación Emocional

Sobre los contenidos que son necesarios incluir en la educación emocional, se señalan, con mayor énfasis, tres de estos: las emociones, la inteligencia emocional y las competencias emocionales, por ser contenidos que resultan trascendentales al proceso educativo.

En primer lugar, es importante que el individuo pueda tener claro qué es una emoción, poder identificar los fenómenos emocionales, reconocer los tipos de emociones, así como ampliar su vocabulario emocional. En segundo lugar, la inteligencia emocional nos invita a ser conscientes sobre el impacto que tiene en nuestra vida una adecuada gestión de nuestras emociones. A raíz de esta, surge la importancia de las habilidades propuestas por Goleman (1995) y las de Mayer y Salovey (1997). En tercer lugar, las competencias emocionales que nos brindan las llaves para aplicar en la vida cotidiana. Es importante diferenciar las competencias emocionales de las propuestas anteriores en torno a que las primeras se diseñan puramente a raíz de la educación emocional.

Finalmente, es importante indicar que no son los únicos contenidos, pues también han de involucrarse la psicología positiva, el ámbito ético (educación moral), entre otras (Bisquerra, 2009). Y, por supuesto, es importante pensar en un contenido eminentemente práctico que permita su desarrollo, como corresponde a la educación emocional.

1.5.4. Metodología

Como se mencionó en el apartado anterior, la educación emocional sigue una metodología práctica, que se basa en actividades dinámicas, de autorreflexión, juegos, entre otras actividades. Considerando los contenidos teóricos, estos suelen ser menos predominantes. Por lo que el aprendizaje en la educación emocional es dinámico (Bisquerra, 2021).

El dinamismo de la metodología, por supuesto, no implica el desnudarse emocionalmente frente a otros, y en caso el participante decida hacerlo, no ha de ser juzgado, por lo que la participación del mediador es fundamental, así como su adecuada formación para poder llevar a cabo este tipo de espacios. No es indispensable que se narren experiencias en primera persona, ni contar situaciones personales, salvo que el clima de confianza lo permita, mas en todos los casos es necesario el respeto mutuo.

1.5.5. La Evaluación En La Educación Emocional

Pensar en la evaluación de las competencias emocionales supone un trabajo reflexivo constante. Como indican Bisquerra y Mateo (2019), es necesario considerar que para hacerlo, debe entenderse el cuadro contextual completo (edades, culturas, experiencias, etc.). Asimismo, es importante entender que el desarrollo de las competencias emocionales siempre se va a dar considerando el caso particular de cada individuo, por lo que no existen puntos de comparación entre los participantes.

Algunas de las alternativas más útiles resultan las pruebas de papel y lápiz, así como la evaluación de 360 grados (evaluación de una competencia sustentándose en diversas fuentes), la evaluación entre iguales, la observación del comportamiento, la entrevista de incidente crítico, entre otras.

Capítulo 2. Desarrollo De La Autonomía Emocional En La Educación A Distancia

En este apartado se presentarán las características educativas para el desarrollo de la autonomía emocional, el rol docente y sus áreas de incidencia para que esta competencia se desarrolle de forma satisfactoria, dentro de las consideraciones conceptuales de la educación a distancia.

2.1. Educación a distancia

En este primer espacio se busca definir la educación a distancia, teniendo en consideración las diferentes narrativas que ha tenido desde sus orígenes, así como presentar las características que enmarcar. Asimismo, también se presentará cómo la educación emocional aparece en este entorno.

2.1.1. Definición De Educación A Distancia

El concepto de educación a distancia parte por la premisa de ser un proceso que, como tal, presenta los componentes educativos con la diferencia en que la ejecución se realiza en la distancia de los involucrados, sin tener un encuentro físico, pero que, en múltiples ocasiones, se reemplazan con el uso de la tecnología (Martinez, Ceceñas & Martinez, 2020, p.13).

Por su parte, Torres (2017) indica que esta surge en el marco de una mayor accesibilidad y que permite la conexión de los participantes que no podían acceder a una educación presencial, por diversos motivos. Dando también inicio a la internacionalización de la educación, donde los estudiantes pueden cursar niveles superiores de educación sin tener que padecer los altos costos.

Según Simonson, Zvacek y Smaldino (2019), es aquella modalidad cuyas características se hacen evidentes en el uso de tecnologías para poder desarrollar y participar de forma activa en los procesos educativos. Esto implica el uso de mensajería, multimedia e internet. A su vez, esto también puede implicar otros recursos como libros, textos, materiales a consigna que evadan la presencialidad.

A raíz de ello, podemos entender a la educación a distancia como aquel proceso educativo que se desarrolla sin la presencia física de los participantes y que considera las características de centrar en el acceso universal del aprendizaje.

2.1.2. Características De La Educación A Distancia

La educación a distancia representa el distanciamiento físico como parte de sus características en este proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, Borges, Peralta, Sánchez y Pérez (2020) nos indican que no es la única característica que le corresponde, pues existen otros rasgos importantes a considerar, como los agentes educativos, representados por toda aquella persona que interviene, de forma directa o indirecta en el desarrollo del niño. Estas cualidades se presentan en la Tabla 3:

Tabla 3

Características de la educación a distancia

Clasificación	Características
Agentes educativos	Reconoce al estudiante como centro del aprendizaje
	Los agentes pueden conectarse desde cualquier ámbito
	Reconoce los estilos cognoscitivos, así como las características de aprendizaje de los participantes
Procesos de enseñanza-aprendizaje	Diseño curricular adecuado y flexible
	Abierto a la interacción con el entorno sociocultural
	Acceso a una variedad de recursos tecnológicos
	Permite el desarrollo de programas educativos con mayor apertura

Nota. Borges, Peralta, Sánchez y Pérez (2020).

Por tanto, la educación a distancia prioriza al estudiante sobre otros focos y la importancia de su flexibilidad permite que se siga adaptando. Chaves (2016) indica que no debe compararse la educación tradicional con la educación a distancia, pues ambas presentan ventajas y limitaciones particulares, lo que las hace diferentes.

2.1.3. Educación Emocional En La Educación A Distancia

En el marco de una situación pandémica donde la educación a distancia ha entrado casi como única alternativa, se temía que la educación emocional no pudiese tener cabida, pues como asevera Castillo (2020) una de las primeras lecciones en este contexto es que el aprendizaje no solo depende del contenido, sino también de la interacción que tenga nuestro cuerpo, nuestras emociones, características que estaban perdiéndose en esta modalidad.

Sin embargo, el esfuerzo de diferentes académicos, docentes, psicólogos y diversos agentes han permitido el desarrollo de programas que permitan esta facilitación. Existe evidencia de programas que propician el desarrollo de las competencias emocionales, lo que permite la adaptación a situaciones complejas.

2.2. Rol docente para el desarrollo de la autonomía emocional

Encontramos en el docente a un agente educativo de relevancia para el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes, debido a la interacción que tiene con este en el aula. Para entender esta relación, en primer lugar, se definirá el rol docente que prevalece en la educación a distancia. Cumplido ello, se presentarán las características que se requieren para que la autonomía emocional de los estudiantes pueda desarrollarse desde el aula.

2.2.1. Definición De Rol Docente

Ascorra y Crespo (2008, p. 25) entienden el rol docente como el acumulado de prácticas que son establecidas para poder limitar o ampliar posibilidades en el desarrollo de acciones del profesor. Son funciones vinculadas a la gestión, aprendizaje e intervención social. Asimismo, según García (2001) el docente tiene como principal característica lograr que sus estudiantes puedan desarrollar un aprendizaje autónomo, buscando orientarlos en el aprendizaje, que puedan comprender contenidos, interpretar las actividades propuestas, facilitar con ellos un soporte emocional.

2.2.2. Rol docente en la Educación a Distancia

Según Duart (citado por Ardila, 2009, p. 9), son tres funciones básicas en las que se enmarcan las acciones del docente: desde la perspectiva académica, pedagógica e investigativa. Y, tal como se establecen, para el desarrollo de la autonomía emocional existe un vínculo con la perspectiva pedagógica que busca fomentar la autodirección del aprendizaje, así como dotarlo de herramientas que le permitan integrar los saberes.

Por otro lado, García (2001) y Castaño (2003) complementan el rol docente detallando funciones que el docente cumple dentro de una educación a distancia y se enmarca en los entornos virtuales de aprendizaje:

- Acompañar al estudiante facilitando medios de comunicación donde pueda brindarle soporte, tanto académico como emocional.
- Brindar apoyo a los estudiantes para afrontar situaciones de ansiedad, estrés o preocupación.
- Identificar las características de los estudiantes, tanto en torno al ritmo y estilo de aprendizaje, como características generales, a fin de poder brindarle el mejor acompañamiento.
- Facilitar técnicas y estrategias de aprendizaje autónomo a fin de que los estudiantes puedan desarrollar aptitudes para el trabajo autónomo.
- Informar a los estudiantes sobre el progreso que están teniendo para que puedan identificar situaciones dificultosas, así como oportunidades de mejora.
- Desarrollar sesiones de aprendizaje que puedan ser flexibles ante las eventualidades de cambio.
- Elaborar diversos recursos educativos para potenciar el proceso educativo.
- Evaluar el progreso de los estudiantes bajo un enfoque formativo, donde se pueda valorar el trabajo y propiciar espacios de mejora.
- Brindar orientaciones claras y detalladas a los estudiantes para que puedan usar la tecnología del modo más provechoso.
- Contribuir con el personal de la institución para que el desarrollo de una educación a distancia sea fructífero para todos los agentes educativos.

- Producir informes sobre el desarrollo del proceso educativo en la modalidad a distancia.
- Fomentar la comunicación como un hábito para que los estudiantes puedan mantener el vínculo entre ellos.
- Sostener un diálogo sostenido con los estudiantes para conocer los estados emocionales, así como su experiencia en una educación a distancia.

También se añade lo incorporado por Capa y Vélez (2016), donde el establecimiento de normas debe darse como parte de la convivencia entre docentes y estudiantes y surgir desde ambos actores. Es importante destacar la función del docente a fin de facilitar el desarrollo de competencias emocionales en el estudiante. Esto como parte fundamental de su desarrollo personal y que le permitirá afrontar de mejor manera las situaciones que puedan generar una ausencia de bienestar (Goleman, 1995).

Asimismo, en la Tabla 4 se presentan las capacidades en las que un docente debe estar preparado y que, de forma análoga a las funciones, busca ejercerse en la praxis para contribuir al desarrollo de los estudiantes.

Tabla 4

Capacidades de los docentes

Capacidad	Descripción
Científica	Implica el dominio de la materia, curso que se enseña. Es necesario que el docente pueda presentar conocimiento validado ante los estudiantes para que, con este sustento, puedo invitarlos al cuestionamiento.
Didáctica	En este apartado se presente las características del ser docente. Esto implica la metodología que tiene el maestro para compartir el saber e inspirar al estudiante a profundizar dicha búsqueda. Asimismo, es necesaria la formación al respecto.
Psicológica	Esta capacidad es representada por la habilidad que tiene el docente para examinar las emociones y sentimientos de sus estudiantes cuando se encuentra interactuando con ellos en clases. Es importante hacer alusión a que una incorrecta lectura de emociones podría perjudicar a los estudiantes.

Nota. Cifuentes, González y González (2020) y De La Torre (2009)

Esta propuesta nos plantea un acercamiento hacia el rol docente, no solo visto desde el ámbito de los conocimientos, sino también desde la forma de crear el vínculo con los estudiantes.

2.2.3. Factores y dimensiones para el desarrollo de la autonomía emocional desde el aula

El desarrollo de la autonomía emocional en el aula es un proceso que, como tal, debe estar acompañado de diversos agentes y condiciones, principalmente, el rol del docente en el aula. Para ese fin, resulta necesario conocer, en primer lugar, sobre las microcompetencias de la autonomía emocional para, seguido a ello, desarrollar los factores y dimensiones en que la autonomía emocional se desarrolla.

Autonomía Emocional

Ya teníamos que la autonomía emocional podía entenderse como aquel concepto que encerraba características vinculadas a la autogestión personal, tales como la autoestima, mantener una actitud positiva, ser responsable, poder analizar determinadas normas sociales, así como ser capaz de buscar ayuda y ser autoeficaz emocionalmente (Bisquerra, 2021). Por ello, en orden de sistematizar esta información, se presentan las las microcompetencias que se desarrollan en la autonomía emocional:

- Autoestima.- Este concepto está basado en la imagen positiva que tiene un individuo sobre sí mismo. Esto implica estar satisfecho consigo, mantener relaciones saludables con uno mismo, desde la forma en que se percibe, hasta la forma en que se aprecia.
- Automotivación.- Es la capacidad de generar una motivación hacia sí mismo y poder participar de espacios diversos donde se pueda ver involucrado.
- Autoeficacia emocional.- Es la capacidad para poder percibir en sí mismo cuán capaz se siente en las relaciones sociales. Como se explica, esta capacidad parte desde la propia percepción. Puede representarse como el

grado de satisfacción que siente un individuo sobre cómo está desenvolviéndose en una situación de interacción social. Del mismo modo, podrá incorporar y desplegar otras habilidades si se considera, y se siente, seguro de sí mismo en cuanto a las habilidades sociales que posee.

- Responsabilidad.- Asumir la responsabilidad sobre las propias acciones es, quizá, una de las habilidades más complejas desarrollar, por su naturaleza de aceptar la culpa y la propia falta. Sin embargo, esta habilidad nos permite también prevenir la situación, a fin de poder evitarla, en caso consideremos que las consecuencias que va a tener una acción propia pueden afectar a otros.
- Actitud positiva.- Como capacidad, la actitud positiva es determinada por la fortaleza de un individuo de “sonreírle a la vida”. Esta microcompetencia busca que la persona pueda gestionar la situación o experiencia negativa que esté afrontando para que el impacto que pueda generar a su alrededor provoque manifestaciones de optimismo y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás. Además, desarrollar esta habilidad trae consigo una intención enmascarada de ser justos, caritativos y reflexivos.
- Análisis crítico de normas sociales.- Esta capacidad se sustenta en manejar autonomía para cuestionar los mensajes sociales que se disponen cada día. El propósito es no generar individuos que solo se ciñan a obedecer los reglamentos, sino que puedan ser capaces de entender el propósito de estos y ser capaces de evaluarlos.
- Resiliencia.- La capacidad de un individuo para hacer frente a situaciones demasiado complejas y que suelen resultar en experiencias negativas y que generan emociones de baja energía e intensidad.

Dimensiones

El ser humano se desenvuelve, en sus primeros años, en el propio descubrimiento de su ser, para luego pasar al desarrollo de habilidades en el espacio interpersonal. García-Fernández y Giménez-Mas (2010) proponen un desarrollo que

trasciende por dos dimensiones: endógena y exógena. El primero para justificar los primeros años de vida y las habilidades que desarrolla el individuo y, el segundo, para explicar su desarrollo en el ámbito social.

Dimensiones endógenas

Las dimensiones endógenas se retratan como las capacidades propias del individuo y que se desarrollan a nivel personal. Entre las principales definidas por el modelo de García-Fernández y Giménez-Mas (2010) encontramos a la responsabilidad, el sentido común, la voluntad y la capacidad de aprender.

Dimensiones exógenas

Esta dimensión representa a las características que le permiten al individuo interactuar con su medio, permitiéndole responder de la forma más adecuada, según el nivel de desarrollo de estas características, a diversas situaciones sociales. Entre las principales podemos encontrar la persuasión, la empatía, la capacidad para relacionarse, comunicarse y adaptarse al entorno.

Factores

En el marco de la inteligencia emocional, existen factores de desarrollo que permiten su maduración, estos se describen entre factores protectores y factores de riesgo (Graczyk et al., 2000). Dichos factores se encuentran de forma natural en las personas y su involucramiento con el individuo se adecúa según la edad, el contexto, el ambiente, etc.

Factores protectores

Dentro de los factores protectores, Amar (2015) define a los factores protectores como las condiciones ambientales que aseguran la seguridad del individuo, especialmente durante la infancia. Por su parte, Fernández (2011) los clasifica como personales y ambientales. Los primeros hacen referencia a las habilidades sociales y emocionales que le permiten al individuo resolver situaciones intrínsecas, como la autoeficacia, la autoestima, entre otros. Los factores ambientales, por su parte, son aquellos que intervienen desde el exterior, como las situaciones sociales con las que se enfrenta cada día el estudiante. Por otro lado, Mendoza (2017) añade en la clasificación a los factores protectores familiares, los factores protectores sociales y a la resiliencia.

Factores de riesgo

Estos son factores que se involucran desde el contexto y permiten el desarrollo natural del individuo. Son factores en los cuales el individuo no participa directamente, como el comportamiento de los padres, involucramiento en organizaciones, actividades sociales y acceso a escuelas (Fernández, 2011).

A todo lo presentado, resulta necesario destacar el vínculo que existe entre las microcompetencias y los factores y dimensiones presentadas. Esta relación se ven representadas en la Tabla 5, donde no se representa a los factores de riesgo, por no ser agentes que contribuyen al desarrollo.

Tabla 5

Microcompetencias de la autonomía emocional y dimensiones y factores

Microcompetencias	Dimensiones y factores
Automotivación	Dimensiones endógenas
Responsabilidad	
Análisis crítico de normas sociales	Dimensiones exógenas
Actitud positiva	
Autoestima	
Autoeficacia emocional	Factores protectores
Resiliencia	

Nota. Bisquerra y Mateo (2019), Fernández (2011) y García Fernández y Giménez-Mas (2010)

PARTE II: INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Diseño Metodológico

La investigación comprende un diseño metodológico con procesos esenciales para desarrollar la pregunta de investigación planteada en el apartado inicial de este documento. En orden de alcanzar ese fin, se desarrollan los principales preceptos que permitirán el progreso de la presente investigación.

En primer lugar, se presenta el enfoque y nivel de investigación. Luego, se desarrollará el método de investigación, donde también se detallarán las características de los informantes que fueron invitados a contribuir en la aportación de información. En tercer lugar, se incluirán los objetivos, entre general y específicos, en los que se ha basado el problema de esta investigación. Posteriormente, se expondrá sobre las técnicas e instrumentos de estudio usados para la recopilación y procesamiento de información, así como los métodos para el tratamiento y análisis de la información. En último lugar de esta sección, las consideraciones éticas que rigen este trabajo.

Cada uno de estos procesos está diseñado para responder el problema de investigación: ¿Cómo se evidencia el rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de nivel primaria de EBR en una institución educativa pública en la educación a distancia?

1.1. Enfoque Y Nivel De Investigación

El enfoque de esta investigación es de naturaleza cualitativa. Esta afirmación se desarrolla en orden a la propuesta de Hernández, Fernández y Baptista (2014), quienes plantean que resulta necesario examinar el evento e ir desarrollando la teoría permitiendo representar lo observado. Asimismo, Iño (2018, p. 96) realiza la vinculación entre este enfoque y la investigación educativa viendo al estudio de un contexto o problema educativo determinado de una manera holística, a fin de profundizar el conocimiento de la teoría y aperturar su campo de acción. Este enfoque

permite reparar de manera adecuada sobre las características propias de un fenómeno específico que se desea observar.

Asimismo, el nivel de la presente investigación es descriptiva, pues está enfocada, tal como plantean Guevara, Verdesoto, y Castro (2020, p. 166), en un registro de las características de la población a la que se está observando. Es preciso que, durante el recojo de la información, se busque realizar la menor cantidad de inferencias posibles, para ello el uso importante de instrumentos previstos. Asimismo, a la luz del sustento teórico de la investigación, es necesario que la información recogida sea, posteriormente, organizada y analizada. Por su parte, Hernández y Torres (2018, p. 71) añaden la importancia de recoger información desde diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno para poder organizarlas y analizarlas de forma holística.

1.2. Método De Investigación

El método de investigación se sitúa en el estudio de caso, puesto que, para los objetivos de la presente, este método tiene carácter crítico que permite ampliar el conocimiento sobre nuestro sujeto de estudio, además de permitir el estudio único y específico y donde resulta propicio observar y analizar el fenómeno en sí mismo (Gómez, 2012). Asimismo, la modalidad sería el estudio de caso instrumental, el cual, según Stake (2010), permite llevar el análisis de un fenómeno, que es particular, al entendimiento de un hecho diferente. Así, analizar el rol docente nos permitirá entender cómo se desarrolla la autonomía emocional de los estudiantes para la situación educativa que se presenta.

Al ser la presente una investigación que busca analizar un fenómeno educativo específico, el estudio de caso permite recoger con mayor detalle hechos o procesos que podrían pasarse por alto en otros métodos (Gómez, 2012). Además de poder visibilizar situaciones que cotidianamente se pasan por alto y que, al hablar sobre el desarrollo de la autonomía emocional, resultan necesarios ser notados.

Asimismo, acorde con Bartlett y Vavrus (2017), el estudio de caso permite el análisis de un fenómeno enmarcado en la situación social en que acontece, tomando

en consideración el ambiente económico, sociocultural y político. Este es un aspecto importante de validar dentro del contexto de una pandemia, donde las clases virtuales y los índices de estrés generan un impacto en el rol docente. Resulta necesario observar cada detalle para poder analizar las características del caso y poder elaborar un análisis que resulte confiable y pueda brindar aportes a la investigación en torno al desarrollo de la autonomía emocional y que pueda ser fructífero para futuros trabajos en este ámbito.

1.3. Objetivos De La Investigación

Para responder la pregunta de investigación: ¿cómo se evidencia el rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de nivel primaria de EBR en una institución educativa pública en la educación a distancia?, se elaboró una matriz de consistencia (Ver anexo 1), en la que se ha planteado el siguiente objetivo general, que a su vez comprende dos objetivos específicos que dan respuesta y guían el estudio.

Objetivo general: Analizar el rol docente como mediador del aprendizaje en el desarrollo de la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.

Objetivo específico 1: Identificar los elementos del rol docente como mediador del aprendizaje en el marco de la educación a distancia en aulas de nivel primario de EBR.

Objetivo específico 2: Describir los factores y dimensiones de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.

Estos objetivos verán su desarrollo reflejado a lo largo de la investigación y serán eje principal para la elaboración de las categorías de estudio, así como sus correspondientes subcategorías. Es importante mencionar que este proceso permitirá la organización de la información recolectada y que da paso al análisis en función a los conceptos tratados previamente.

1.4. **Categorías Y Subcategorías De Estudio**

En base a lo planteado en los objetivos se han elaborado dos categorías de estudio que, junto a sus subcategorías correspondientes, se presentan en la Tabla 6 que permite visibilizar la organización de la investigación:

Tabla 6

Clasificación de categorías y subcategorías.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Rol docente en la educación a distancia	Prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia
Desarrollo de la autonomía emocional en la educación a distancia	Dimensiones Endógenas
	Dimensiones Exógenas
	Factores Protectores

Así también, lo establecido es parte de la guía que orienta la elaboración de los instrumentos de recojo de información.

1.5. **Selección De Fuentes Informantes**

Para efecto de la presente investigación se ha dispuesto recolectar la información de los docentes de nivel primario de un colegio público de Lima Metropolitana, quienes laboran a tiempo completo en la institución y se encargan de brindar las clases a distancia a los estudiantes de todo el nivel. Para esta elección resulta necesario considerar los criterios de inclusión y exclusión los cuales, según Arias, Villasís, y Novales, (2016, p. 204), permiten discernir entre los participantes y considerar los que resultan óptimos para el objetivo de la investigación.

En ese sentido, los criterios de inclusión que se han tomado en cuenta para el recojo de información han sido cuatro: en primer lugar, que sean docentes de dicha institución educativa, ser mayores de 25 años, tutores de un salón de clases y contar con disponibilidad durante el mes de octubre para participar de la investigación a través de la observación de una de sus clases y una entrevista. Dichos criterios para la selección de fuentes informantes se han establecido de acuerdo con los fines que

persigue este estudio, el cual se basa en identificar el rol que cumplen los docentes en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes a través de la determinación de los factores y dimensiones de desarrollo.

Habiendo considerado a los treinta y tres docentes que laboran en la institución educativa, se han seleccionado siete como informantes clave para este estudio, los cuales cumplen con los criterios de inclusión anteriormente mencionados. Dichos docentes, de acuerdo con Izquierdo (2015), son denominados como informantes clave, debido al conocimiento que tienen sobre el fenómeno que se desea analizar. Estos docentes, quienes forman parte de la investigación de acuerdo con su disponibilidad y voluntad, son fundamentales para el desarrollo de la presente investigación.

En la Tabla 7 se muestran las características de cada informante y los principales datos de relevancia para la investigación, así como el código asignado el cual lleva consigo “DNP” (Docente Nivel Primaria) más un número.

Tabla 7
Características de los informantes

Código de docente	Grado al que enseña	Años de servicio	Edad	Género	Rol en el colegio
DNP01	Primero	16	42	F	Educadora
DNP02	Segundo	39	62	F	Educadora
DNP03	Tercero	14	41	F	Educadora
DNP04	Cuarto	14	43	F	Educadora
DNP05	Cuarto	33	54	F	Educadora
DNP06	Quinto	12	34	F	Educadora
DNP07	Sexto	13	36	F	Educadora

Resulta necesario mencionar que, dentro del marco ético de la investigación, se consultó a cada docente sobre su autorización para realizar la entrevista, así como la observación de clase y de esta manera poder participar de la investigación.

1.6. Técnicas, Diseño Y Validación De Los Instrumentos

En orden de responder al objetivo general que es la guía del presente estudio, se ha considerado que la recopilación de datos deba desarrollarse a partir del uso de dos técnicas de investigación: la entrevista semiestructurada y la observación, junto a los instrumentos que les corresponden: guía de observación y guía de entrevista. Acorde con Burgos, Marquez y Baquerizo (2019), estas técnicas son idóneas para la recolección de información en estudios cualitativos, debido a la compatibilidad que hacen entre ambas para complementar y validar la información que brindan. Resulta necesario mencionar que las guías correspondientes a estas técnicas fueron diseñadas a partir de la elaboración de la matriz de coherencia de este estudio (Ver anexo 2).

En primer lugar, respecto a la técnica de la entrevista, se ha elegido como pertinente para la presente investigación, debido a la capacidad que posee para explorar en las características del fenómeno en cuestión, a partir de una conversación guiada para los objetivos de la investigación (Bracho, Fernández, y Díaz, 2021). Asimismo, acorde a la propuesta de dichos autores, esta entrevista posee, según la naturaleza del presente estudio, el nombre de entrevista semiestructurada, donde el entrevistador, según su criterio, puede adicionar preguntas o profundizar en otras. Esta flexibilidad es lo que facilita su uso para poder recoger información amplia y entrar en detalle cuando se requiera a fin del beneficio de la investigación. Por esta razón, se ha seleccionado esta técnica y se ha elaborado su correspondiente diseño (Ver anexo 3) para recabar información acerca del rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes en la modalidad a distancia.

En segundo lugar, respecto a la técnica de la observación se afirma que esta no responde solo a un registro visual, pues implica también una inmersión en profundidad, evitando afectar a las personas (Burgos, Marquez y Baquerizo, 2019). Además, se propone que pueda reconocerse como observación no participante, debido a que se espera no intervenir dentro de las sesiones, sino poder observar la interacción cotidiana que mantiene el sujeto de estudio. Además, nos permitirá crear conexiones y vincular con la información recogida en la entrevista. Por ello, es que se ha elaborado la guía de observación (Ver anexo 4), donde se presentan los ítems en

forma de preguntas que permiten recoger información detallada. Todo lo planteado se ha propuesto con la finalidad de desarrollar los objetivos que rigen esta investigación.

Cabe destacar que ambas técnicas se aplicaron en los siete docentes teniendo siete entrevistas y siete observaciones de sesiones con información detallada para analizar acerca del rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes.

1.7. Técnicas para la organización, procesamiento y análisis

Tras haber recabado la información de las técnicas aplicadas (entrevistas y observaciones), se seguirá con el procedimiento para el tratamiento de los datos (Díaz, Suarez & Flores, 2016): recolección de la información, organización y procesamiento de datos, seguimiento y control evaluativo y análisis y consolidación de la información. Dichas autoras recalcan la necesidad de seguir estas fases para consolidar un proceso organizado y eficiente en el tratamiento de los hallazgos que sirvan para el análisis.

Teniendo la información ya recolectada, se procede con la organización y procesamiento de esta. Para este aspecto se ha elaborado la codificación de los informantes y la elaboración de matrices de sistematización de las entrevistas y observaciones (Ver anexo 6 y 7) donde se coloca la información organizada acorde a las categorías y subcategorías. Dicha información se registrará en un procesador de texto para colocar las etiquetas correspondientes.

El seguimiento y control evaluativo se desarrollan a lo largo del proceso y con asesorías constantes, a fin de asegurar que los instrumentos usados hayan cumplido con criterios de validez y confiabilidad, donde conviene realizar preguntas a fin de verificar la pertinencia de los ítems de observación y las preguntas de la entrevista (Flores y Santivañez, 2015, p. 32).

Finalmente, el análisis de la información se realizará a través de la comparación de los hallazgos que se obtuvieron del proceso de vinculación entre la codificación de las respuestas en los instrumentos y su vínculo con las subcategorías de estudio que

se plantearon en la presente. Este análisis soportará su trabajo en el uso de matrices a fin de agilizar la relación y poder organizar con mayor precisión los datos. Se facilita un ejemplo del uso de la tabla de vaciado de información.

Tabla 8

Ejemplo de vaciado de información.

Subcategoría	HALLAZGOS	
	DNP01	... DNP07
Prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia	<p><i>“Principalmente, como has dicho, es mi desarrollar las clases sincrónicas. Ahí manejo dos grupos (...) también envío algunos vídeos cortos por WhatsApp a los que no pueden conectarse. A ellos, solamente la actividad. También realizo videollamadas con aquellos que ya están aislados.” (DNP1-RD1)</i></p>	
	<p><i>“Son muy pequeños. Cuando se sienten impotentes de hacer algo, luego llamo a los padres. También les aconsejo: <<Tienes seis años, ya debería ser responsable.>> Hubo una señora que le decía a su hija en clases que no servía para nada y tuve que llamarla para intervenir luego. A veces, le pegaba.” (DNP1-RD2)</i></p>	

1.8. Principios de la ética de la investigación

Para el desarrollo de esta investigación es indispensable considerar los aspectos éticos que permitan asegurar el respeto a la autonomía de los participantes, desde el conocimiento sobre el tratamiento a los datos que facilitan, así como asegurar la privacidad y confidencialidad. Asimismo, según Paz (2018), es necesario velar por el respeto del individuo a lo largo de toda la investigación, para evitar el perjuicio sobre las personas.

Por ello, se ha considerado al reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016, p. 3), puesto que para esta tesis se plantea realizar el estudio en base a los cinco principios propuestos para la investigación con seres humanos. Durante todo el proceso, se contemplarán los principios de respeto por las personas, beneficencia y no maleficencia, justicia, integridad científica y responsabilidad, a fin de tomar las precauciones necesarias para el trabajo con los informantes, el tratamiento de la información, así como en la difusión de los resultados obtenidos, siempre en aras de cuidar su privacidad.

Finalmente, toda la actividad en las que se involucra a docentes se ha comunicado al personal directivo de la institución educativa, a fin de establecer una correcta comunicación. Así también, en orden de asegurar la protección de los datos de los docentes, se estableció el uso de un código para mantener el anonimato durante el desarrollo de todo el estudio. Al ser los docentes mayores de edad, solo ha sido necesaria su autorización en el protocolo de consentimiento y no la aprobación de padres de familia ni de los niños de la institución.



Capítulo 2. Análisis E Interpretación De Los Resultados

A la luz de los autores y definiciones consideradas en el Marco conceptual, se inicia con el análisis y la interpretación de la información, misma que fue recogida de las entrevistas y observaciones de clase a 7 profesores de nivel primario de una institución educativa en Lima Metropolitana, sobre el rol que cumplían para el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes en el marco de la educación a distancia. Asimismo, se añadirán las matrices correspondientes a la presente investigación donde figurarán los instrumentos elaborados, así como la codificación de resultados y la matriz para la sistematización de las entrevistas y las observaciones.

Esta área de la investigación estará dividida acorde con lo planteado en los objetivos. Para ese fin, se presentan las categorías y subcategorías en coherencia con dichos objetivos. La primera sección presenta el rol docente en la educación a distancia, teniendo como subcategoría a las prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia. Y la segunda sección presenta las dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes, teniendo tres subcategorías: dimensiones endógenas, dimensiones exógenas y factores protectores. Ambas secciones están desarrolladas con la información provista por los docentes, quienes han sido los informantes de la presente investigación y han colaborado de forma voluntaria.

2.1. Rol docente en la educación a distancia

El primer objetivo de la investigación está orientado a identificar a los elementos del rol docente presentes en el marco de la educación a distancia. En ese sentido, en este primer apartado se ha destacado una subcategoría denominada: Prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia.

Subcategoría: Prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de la aplicación de los instrumentos elaborados. En ese sentido, respecto de las prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia, se puede destacar el valor que brindan los

docentes a las clases sincrónicas, los momentos donde pueden interactuar de forma *online*:

Bueno, es hacer las clases sincrónicas, hacer videollamadas en caso no hayan podido conectarse (DNP1-RD1)
 Los días que hay Zoom trabajamos 45 minutos, porque no todos tienen posibilidades. Los otros días, por videollamada. (DNP2-RD1)
 Mi función es de acompañamiento (...) durante las clases por Zoom (DNP3-RD1)
 (...) es realizar las actividades de aprendizaje diariamente con los estudiantes en las clases en línea (DNP4-RD1)
 Desarrollar las clases por las videollamadas (DNP5-RD1)
 Explicar la clase en línea (DNP6-RD1)
 Nuestra función es orientadora, mediar el aprendizaje cuando estamos en (una clase) sincrónica (DNP7-RD1)

De acuerdo con Cifuentes, González y González (2020), desde una capacidad pedagógica, los docentes cumplen un rol fundamental durante la intervención sincrónica con los estudiantes. El poder observarlos, o ser observados por ello, les es fundamental. Así también, con lo mencionado sobre las videollamadas fuera del rango escolar, propone el interés natural para fortalecer o desarrollar los aprendizajes de los estudiantes.

Así también, se evidencian otros rasgos que las docentes han destacado como parte de su rol. Especialmente vinculados a los espacios que complementan sus clases.

Por WhatsApp, a los que no pueden conectarse, les envío videos cortos. (DNP1-RD1)
 Tenemos que adaptar las fichas de Aprendo en casa (DNP6-RD1)
 También envío las actividades, hago la retroalimentación (...). En la asincrónica se le elabora algunos videos, especialmente en Matemática (DNP7-RD1).

Aquí también se menciona la importancia de ver a sus estudiantes y poder ser vistos por ellos. Esto, como mencionan García (2001) y Castaño (2003), se vincula con práctica en la que se elaboran diversos recursos educativos, así como el desarrollo de sesiones flexibles para mantener una comunicación constante con ellos y forjar un vínculo docente-estudiante.

Junto a ello, las docentes también añaden a su rol componentes de valor emocional:

También es importante brindar orientación (DNP3-RD1)
 A veces debo involucrarme en el aspecto familiar {refiriéndose a los niños que han perdido a sus abuelos, alumnos que viven solo con uno de sus padres} (DNP4-RD1)
 Hay que velar por el bienestar del estudiante (DNP5-RD1)
 Luego, hacemos acompañamiento emocional de forma grupal e individual. (DNP6-RD1)

Si bien es admisible que estas respuestas son válidas, las docentes vinculan sus estamentos al aspecto emocional, pese a que no se había mencionado ello en la pregunta. Dicho fenómeno resulta de la mención del nombre de la tesis. Asimismo, se evidencia poco conocimiento sobre el aspecto emocional en el desarrollo de los estudiantes, debido a que las docentes no abordaron a mayor profundidad estos temas, tan solo de forma ocasional en su respuesta.

Esto puede verse reforzado en las observaciones de clases realizadas a las informantes:

La docente saluda y consulta con los estudiantes sobre datos genéricos (fecha, la actividad del día, les consulta sobre la cantidad de estudiantes presentes en Zoom). No hace un reparo extenso en los estados emocionales, solo al principio de la sesión hace breves alusiones, como consultarles propiamente sobre cómo se han sentido, pero sin ahondar en el tema. (DNP5-GO3)

Este extracto muestra que, si bien la docente 5 había mencionado previamente que es necesario velar por el bienestar del estudiante, debería ser necesario partir por el concepto de bienestar que pueden tener las docentes, puesto que, durante la observación, no se evidenciaba un abordaje sobre el estado emocional de los estudiantes.

Por otro lado, las docentes abordaron su rol para el desarrollo de la autonomía emocional desde las prácticas que ellos desarrollan en sus clases:

Brindar soporte emocional, sobretodo a las familias que están pasando momentos difíciles (DNP3-RD2)
 No basta con hablar solo en clases, sino también buscar espacios fuera, llamarles, a veces estamos media hora (DNP4-RD2)
 Brindamos consejos, recomendaciones, soporte psicológico, estar atentos cuando los estudiantes manifiestan una situación en clases o por WhatsApp (DNP5-RD2)

Desde este apartado, se evidencian dos vertientes. En primer lugar, la divergencia del concepto de autonomía emocional que, como mencionan Bisquerra y Mateo (2019), es la capacidad por la cual un individuo es consciente de las posibles consecuencias e impacto que tendrán sus decisiones. Es importante acotar que esta definición se les presentó antes de preguntarles sobre su rol. Sin embargo, las respuestas de los docentes 3, 4 y 5 van orientadas a brindar soporte emocional. Esta reacción nos permite denotar que las docentes han reunido el concepto “emocional” hacia una necesidad de atención.

Estas docentes en particular trabajan con edades desde los 8 años, edad en la que el desarrollo de la autonomía emocional empieza a surgir por el propio nivel de desarrollo del estudiante. En torno a ello, la orientación a que el estudiante debe ser protegido es una fase que podría limitar el desarrollo de su propia autonomía. Así como afectar sus otras capacidades, en torno a la toma de decisiones, ser consciente de sus decisiones, evaluar sus opciones, entre otros.

En segundo lugar, las docentes 1, 2 y 6 muestran una perspectiva distinta sobre el ámbito emocional:

Al inicio mucho dependían de los padres. Los hemos acompañado a que tomen decisiones. Sobre si está bien lo que están haciendo... «Tienes seis años, ya deberías ser responsable». Principalmente, brindamos orientación sobre cómo tomar decisiones. (DNP1-RD2)

Dedicamos minutos para conversar con ellos. Reflexionamos sobre algunas actividades que pueden hacer solos. (DNP2-RD2)

Trabajar sobre la autoestima para que, a pesar de la situación actual, pueda ser autónomo (DNP6-RD2)

En estos extractos encontramos una diferencia vertida con respecto a las primeras docentes, quienes plantean las condiciones para asegurar el desarrollo de su autonomía. Así también, la docente 1 hace mención sobre el reconocimiento de las funciones que ya puede cumplir, aunque tengan seis años. Esto podría ser un punto de contragolpe, debido a que los niños en esa edad todavía se encuentran formando las bases de lo que representaría su autonomía. Es importante denotar cómo el constructo mental que tiene el docente puede ir decidiendo sobre el desarrollo de sus estudiantes. En este caso, para el desarrollo de la autonomía emocional.

Por su parte, resulta trascendental lo mencionado por la docente 7, quien hace referencia acerca de la importancia de que las funciones emocionales deben partir desde el propio docente:

Yo debo aprender a manejar mis emociones: Si yo estoy triste, ellos pueden verse afectados. (DNP7-RD2)

Este aspecto resulta esencial, puesto que, acorde con lo planteado por Cifuentes, González y González (2020), la capacidad psicológica implica poder captar los sentimientos de los estudiantes y una propia reflexión personal sobre su estado emocional. Aquí, por supuesto, surge la pregunta: ¿Qué debería hacer un docente cuando se encuentra en una indisposición emocional?, ¿ejecutar la clase y suponer que no sucedió nada?, ¿o anunciar lo que sucedió a los estudiantes? Estas preguntas emergen y ante los cuales los artículos sobre psicología positiva pueden brindar mayores luces acerca del actuar docente en estos casos. Lo que también resulta preciso mencionar es la importancia del reconocimiento de las propias emociones que se anuncia.

Por otro lado, la interacción docente-estudiante es también un factor clave en la construcción del vínculo, especialmente cuando se habla de aspectos emocionales, pues es a raíz de la confianza, escucha, disposición que se construye el vínculo. Solo de esa forma un docente pueda acompañar emocionalmente a un estudiante que lo requiera.

2.2. Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional

En este apartado se desarrollará con mayor intención cómo es que el rol docente está presente en el desarrollo de la autonomía emocional. Este se desarrolla en el marco de atender el segundo objetivo específico de esta investigación, el cual está retratado en: Describir las dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes de nivel primario. Ante ello, se plantearon tres subcategorías: Dimensiones endógenas, dimensiones exógenas y factores protectores.

2.2.1. Subcategoría: Dimensiones endógenas

A continuación, se presentan los hallazgos referentes a esta primera subcategoría donde los docentes expresan las actividades que plantean. En primer lugar, asociados a la microcompetencia de la automotivación:

Busco vincular actividades con experiencias personales, así para enganchar la participación. (DNP3-DAE3)

Todos los fines de semana, junto a una practicante preparo juegos interactivos. Eso los motiva a participar. (DNP1-DAE3)

Esta primera referencia evidencia que las docentes fomentan la motivación de los participantes a través de actividades que les generen interés, como sus experiencias personales o juegos. Acorde con Bisquerra (2021), la automotivación responde precisamente a la capacidad del estudiante para motivarse a sí mismo para enfocarse en una labor. En este caso se evidencia una motivación extrínseca en primer lugar, pero que, al unirse con una actividad de interés, pasa a formar parte de su automotivación, por lo que la próxima ocasión que le presenten actividades vinculadas a juegos o sobre sus experiencias personales, los estudiantes tendrán mayor interés de participar. Es importante distinguir cuándo las actividades de motivación que realiza un docente pasan a formar parte de la automotivación, como en el caso anterior y cuándo no, como las situaciones en que se imponen.

Por otro lado, algunas docentes manifiestan que dicha motivación se genera también a raíz del vínculo que tienen con el espacio:

Yo les brindo confianza con preguntas cortas o de fácil resolución. Tampoco se les exigía que prendan la cámara, para que se sientan seguros. (DNP5-DAE3)

(...) Voy viendo quiénes no participan y luego les doy preguntas fáciles o lecturas para que puedan participar. (DNP6-DAE3)

Agradecemos, animamos a que siga participando. A los tímidos, también. Muy sutilmente los llamo. (DNP2-DAE3)

De estos casos también se desprende la importancia de que, en la virtualidad, es necesario todavía establecer relaciones interpersonales. Así también, podemos notar que las docentes son conscientes de cómo se pueden estar sintiendo sus

estudiantes. Esta “intuición” puede ser óptima en muchas situaciones; sin embargo, abusar de ella como herramienta para tomar decisiones y continuar con las clases, podría afectar severamente el desarrollo de la confianza. Y, en lugar de que el estudiante gane confianza por participar, podría perder interés en la clase.

Por otro lado, es importante revisar también información sobre la responsabilidad, como segunda microcompetencia enmarcada en la dimensión endógena:

Llamo a los estudiantes o envían un mensaje cuando no cumplen con sus actividades. Tratando de motivarlos con algún mensaje. Les pregunto cómo les fue, si tuvieron una cosa difícil. (DNP3-DAE4)

Trabajar con los padres. Estar llamando, no perder la comunicación. Se pierde la comunicación, se pierde todo. (DNP4-DAE4)

Al inicio los chicos no respetaban el tiempo para entregar tareas [4pm], pero con los padres se fue trabajando. Tenían un lapso para que otros niños puedan entregar tarde, por alguna necesidad o justificación. (DNP7-DAE4)

A la luz del análisis de los extractos anteriores, se puede denotar que, para el desarrollo de la responsabilidad en los estudiantes, las docentes hacen uso de reforzadores positivos para que se sientan motivados a trabajar. Asimismo, es importante resaltar el acompañamiento a través de llamadas en búsqueda de conocer las dificultades del estudiante de forma personalizada. También se hace mención sobre la comunicación con los padres en caso de no obtener respuesta con los niños. Amar (2016) hace referencia que la labor educativa es una actividad donde los padres deben ser agentes activos, así que la comunicación con la familia resulta valiosa.

También se recoge que se brinda espacios de entrega posterior, esto implica una característica empática en las docentes, entendiendo que las situaciones actuales no permiten que los niños puedan desenvolverse de la misma forma que antes de la pandemia.

2.2.2. Subcategoría: Dimensiones Exógenas

En torno a las dimensiones exógenas, es posible vincular las microcompetencias análisis crítico de normas sociales y actitud positiva. Frente a ello, se ha establecido un primer acercamiento al análisis crítico de normas sociales, donde se recogió un primer grupo de respuestas de las docentes:

Se establecen al principio del año escolar. Comentando la necesidad del porqué se necesitan estas normas. (DNP7-DAE6)

Desde el inicio del año, con ellos, hemos visto cuáles pueden ser las normas y/o acuerdo para hacer un mejor trabajo. (DNP3-DAE6)

Desde el inicio hicimos nuestras normas. Algunos traviesitos que pintan en Zoom. Les comentaba y ellos mismos han tomado conciencia. Los micrófonos los apagan. Se dan cuenta que es molesto. (DNP2-DAE6)

Las docentes evidencian la recolección de normas de convivencia como actividad planteada a inicios del año lectivo, que se realizó fundamentándose en la importancia de descubrir por qué se establecía tal o cual norma. Asimismo, cuando la docente menciona que los estudiantes desarrollan consciencia sobre el impacto de tener micrófonos prendidos o de aquello que les molesta, se evidencia que la necesidad de tener acuerdos parte de la propia experiencia y según las necesidades que tienen. Acorde con Capa y Vélez (2016), la construcción de normas de convivencia debe darse como parte de la interacción entre ambos agentes y, como ha sido posible evidenciar en lo anterior, esto es visible, aunque solo se realiza una vez al año. Para complementar este punto, es necesario revisar tres extractos adicionales:

Antes de iniciar las actividades, siempre hablamos de eso, de las normas que vamos a trabajar, ellos proponen. (DNP4-DAE6)

Las normas van cambiando según la necesidad. (DNP6-DAE6)

Al inicio de cada clase, saludamos y establecemos las normas de convivencia. (DNP7-DAE6)

Esto implica que los docentes, si bien asumen la importancia de tener normas dentro de clases, se convierte en una medida de rutina, puesto que no hacen o plantean un análisis del porqué eligieron dichas normas más allá de hacerlo al inicio del año. Las normas de convivencia deben construirse desde el inicio, pero también es necesario seguirla analizando periódicamente para que no sean solo una costumbre. Asimismo, es importante destacar que en el análisis de esta microcompetencia se destacaron las respuestas de las informantes de los estudiantes de 8 años en adelante que es la edad en que los niños han desarrollado una mayor capacidad crítica.

Sobre la microcompetencia de la actitud positiva, se recogieron los siguientes extractos de las entrevistas:

Felicitemos la participación de cada uno de ellos, especialmente con aquellos que son tímidos. Algunos no disponen mucho el ánimo. (DNP7-DAE7)
 Promuevo el espacio para que los niños puedan brindar ideas para superar dificultades. (DNP6-DAE5)
 Pregunto a otros niños: «¿Tú qué le recomendarías?». (DNP5-DAE5)

En el análisis de lo recogido anteriormente, las docentes hacen reparo en el refuerzo positivo como estrategia para fortalecer su autoestima. Así también se evidencia el trabajo de las docentes para generar un vínculo en la comunidad de estudiantes, que puedan interactuar. Este espacio fortalece mucho el vínculo estudiante-estudiante, pues genera escucha, un interés empático genuino y los niños desarrollan una actitud positiva por el espacio seguro en el que se encuentran.

2.2.3. Subcategoría: Factores Protectores

En este apartado, se centra en tres microcompetencias: autoestima, autoeficacia emocional y resiliencia. En primer lugar, asociados a la autoestima:

Motivarlos mucho, constantemente. Así tengan respuestas cortas, porque algunos niños no están tan seguros. (DNP2-DAE7)
 Felicito a los que enviaron y a los que ingresaron de forma puntual. (DNP3-DAE7)
 Felicitemos la participación de cada uno de ellos, especialmente con aquellos que son tímidos. Algunos no disponen mucho el ánimo. Cada cierto tiempo los llamamos con preguntas que podrían responder para que sienta que no siempre se va a equivocar. Hay que darle ese apoyo a veces. (DNP7-DAE7)

Las informantes hacen reparo sobre la importancia de la motivación como agente para que los estudiantes desarrollen interés intrínseco por la actividad. La autoestima, como menciona Bisquerra (2003), es fundamental como microcompetencia en el desarrollo de la autonomía emocional, pues propone que el estudiante pueda sentirse cómodo consigo mismo. En este caso, a partir del refuerzo positivo generado por la docente, le permite generar cápsulas de seguridad que podrá seguir desarrollando.

El desarrollo de la autoestima como un factor de protección todavía no es tan vigente en las prácticas docentes o, muchas veces, se encuentra presente en el discurso, pero no en el aula.

La docente recibe la respuesta de un estudiante y le responde “ya, ya, muy bien”, con un tono bajo y volumen en descenso. A diferencia del resto de la clase, donde su tono es expresivo. (DNP2-GO4)

En este último caso, la docente expresa desinterés en la participación del estudiante lo que puede afectar la participación de este en las próximas ocasiones por no sentirse valorado o, en su contraparte, puede no interpretar el mensaje y querrá seguir irrumpiendo en la clase para participar. Por ello, es importante que la docente pueda visibilizar las situaciones para que los estudiantes puedan ser conscientes del espacio en que se encuentran sin perjudicar el desarrollo de su autoestima. Este caso muestra que, aunque la docente expresaba su interés en desarrollar los aspectos de la autoestima durante la entrevista, la realidad evidencia que trabajar la autoestima puede ser compleja durante toda una sesión, especialmente si se considera que el desarrollo de las microcompetencias no está solo a nivel de lo que, como docentes, decimos o hacemos, sino cómo nos vemos, cómo hablamos, nuestras posturas, gestos y corporalidad en general.

En el campo de la autoestima también es necesario rescatar la plena consciencia que se tiene para poder abordar el tópico. Como se muestra en el siguiente extracto:

Trabajo sobre la autoestima. Vamos trabajando sobre la problemática actual.
(DNP6-RD2)

En este apartado, la docente 6 menciona que ella busca trabajar, de forma consciente, sobre la autoestima. Esto resulta necesario de validar, pues la mención aporta al interés de la docente por contribuir con sus estudiantes en su desarrollo emocional.

Trabajar sobre la autoestima es una labor que todavía se suele quedar en las buenas intenciones y en las charlas de aula, pero es necesario ser conscientes que podamos abordarlas desde cada espacio de clase, a través de pequeños actos, sin la necesidad de tener que esperar a un espacio dedicado que, en muchas ocasiones, no suele llegar sino hasta fin de mes, o de año.

Como segunda microcompetencia afectada por los factores protectores, encontramos a la autoeficacia emocional. En esta, definida como la confianza ante situaciones sociales y cómo desplegarse ante ellas podemos, en primer lugar, notar que la interacción de los estudiantes con sus pares se ha visto visiblemente afectada por el contexto virtual en que se mantenía.

Han lidiado con la conectividad. Se frustran, se desmotivan cuando no pueden participar. Les decimos “No importa”, porque sabemos que las condiciones van a ser diversas. (DNP7-DAE5)

En este primer caso podemos evidenciar el esfuerzo de la docente para que el estudiante no le brinde mucha atención al problema de no poder conectarse la clase y poder ver a sus compañeros. Sin embargo, en ese propósito también existe un desmerecimiento a la emoción del estudiante. Si bien los esfuerzos de las docentes para contribuir al estudiante están diseñados con intenciones positivas, sin el desarrollo de las propias competencias emocionales y de un conocimiento teórico-práctico, por lo menos leve, sobre la gestión emocional, podría desembocar en un impacto negativo al estudiante, restar la confianza sobre la docente, disminución en su autoconfianza y, por ende, del desarrollo de la autoeficacia emocional.

Finalmente, en cuanto a la tercera microcompetencia enmarcada en los factores protectores podemos encontrar que el desarrollo de la resiliencia es un aspecto que ha visto su aparición como una necesidad a raíz de la pandemia y que, a pesar de que antes de la educación a distancia no se abordaba, ahora los docentes buscan abordar:

Son niños muy maduros, me parece. Hay tristeza, sí, por fallecimientos. “Que no te sientas solo, estamos para acompañarte” toca decirles. Sobre todo a la mamá. Las mismas familias les escriben para apoyar [Sobre el uso de WhatsApp]. (DNP2-DAE5)

Me comunico con las familias de estudiantes que han pasado por una situación complicada, animándolos. (DNP3-DAE5)

Entonces, en una primera instancia, se reconoce la comunicación como eje de soporte emocional. Esto, acorde con Mendoza (2017), forma parte vital para el desarrollo de la resiliencia como factor de protección. Como menciona dicha autora, los docentes, junto a la familia, los compañeros y la propia escuela, son parte

indispensable que terminan permitiendo o bloqueando el desarrollo de la resiliencia. Así también, se puede evidenciar un interés empático por parte de las docentes hacia sus estudiantes y sus familias, puesto que el estado emocional de los miembros de la familia termina afectando el desarrollo de los infantes o limitando sus capacidades. Principalmente los padres son los que intervienen y tienen un impacto directo sobre sus hijos. Por ello se resalta la importancia de la salud mental cuando se tiene personas a cargo.

Sin embargo, también se ha encontrado que, a diferencia del primer grupo, se puede buscar la comunicación, pero como herramienta de solución:

«Desesperándote, llorando, no consigues nada.» Frente a lo sucedido, hay casos donde me llaman para decir que sus familias se contagiaron. «Cálmate», estar calmado para buscar soluciones. «Puedes hacerlo», «Señora, cálmese, su familia la necesita». A los niños les cuesta adaptarse comunicarse por este medio. (DNP5-DAE5)

En este caso se evidencia la importancia de sostener la comunicación y, si bien existe un cierto interés empático, también es uno que anula las emociones del otro. Es necesario que el niño pueda sentirse triste, molesto, porque es lo que la situación requiere. Como analizamos anteriormente, una buena intención sin conocimiento puede terminar afectando al desarrollo de la autonomía emocional del estudiante. Asimismo, podemos denotar que existe una idea sesgada de que, como adultos, es necesario resolver la vida a los niños, decirles qué hacer o cómo sentirse, porque los adultos “saben” lo que es pasar por ello. El adultocentrismo es una práctica que se ha extendido a diversos campos, siendo la educación uno de los más afectados.

Mendoza (2017) hace incidencia en el valor de la familia como modelo para desarrollar la resiliencia y, aunque la docente tiene la intención de calmar a la madre, también se termina anulando las emociones. Por tanto, la resiliencia y la capacidad para gestionar experiencias negativas se desarrollan a través de vivencia de estas y sintiendo las emociones que les corresponden para luego de ello, poder gestionarlas.

CONCLUSIONES

- La presente investigación nos permite concluir que existe una relación directa y sólida entre el rol docente en espacios virtuales y el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes, mismo que se da a través de los factores protectores y las dimensiones endógenas y exógenas y su evidencia en las microcompetencias.
- En torno al rol docente para el desarrollo de la autonomía emocional, el estudio nos permite develar que una concepción errónea sobre el tema puede alejarnos de fortalecer esta competencia e invitar al docente a sobre exigir al estudiante o buscar una sobreprotección, no siendo esta la prioridad de dicha competencia. Esto también invita a la reflexión sobre la importancia de que los docentes puedan recibir formación y capacitaciones en torno al tema.
- Así también, el trabajo realizado ha permitido reforzar el concepto donde el rol docente no corresponde únicamente al dictado de clases, sino que resulta una conjunción entre diversas capacidades y funciones, como la planificación, conocimiento de un tema, desarrollo de la clase, atención a las necesidades educativas de cada estudiante y una observación a los aspectos emocionales sobre cómo se pueden estar sintiendo y cómo, desde su posición docente, es que ellos pueden intervenir.
- La investigación ha permitido, respecto a las dimensiones de desarrollo, remarcar los aspectos en los que los docentes promueven el desarrollo de la autonomía emocional, en el caso de las dimensiones endógenas, a través del trabajo por la automotivación y fortalecer su responsabilidad. Por su parte, también se evidencia que la falta de consciencia sobre la importancia de las dimensiones exógenas puede afectar el desarrollo en los niños para la comprensión de normas sociales, o ser críticos ante estas, y el buscar facilitarles las reacciones ante situaciones y/o experiencias negativas puede perjudicar el desarrollo de su resiliencia para que en el futuro pueda afrontar dichas situaciones de manera autónoma, que es, en principio, uno de los pilares de la autonomía emocional.

- Respecto a los factores protectores, los docentes evidencian un trabajo en buscar fortalecer las microcompetencias asociadas, como lo son la autoestima y la autoeficacia emocional y resiliencia. Así también, se evidencia que, sin bases conceptuales, fortalecer estos aspectos es una tarea que no se puede ejercer. Sin embargo, la mención de su importancia permite reconocer el interés que tienen sobre el tema y el valor que buscan darle dentro de clases.
- El abordaje de temas emocionales no es una labor que deba solucionarse en la juventud o adultez, si es que resulta posible atenderse desde la infancia. El desarrollo de la autonomía emocional a través del rol docente es un concepto que merece seguirse explorando, pero que brinda suficientes luces para distinguir su importancia.
- Finalmente, la investigación permite concluir que el rol docente es fundamental para el desarrollo de la autonomía emocional y que la ausencia de un adecuado acompañamiento, que tenga formación conceptual sobre el tema, no solo puede perjudicar a un estudiante, sino a su desarrollo a lo largo de la vida, entendiendo que los extremos de la autonomía emocional son la desvinculación afectiva y la dependencia emocional.

RECOMENDACIONES

- El presente estudio invita a la reflexión y discusión de la importancia del desarrollo emocional, pues esta investigación ha abarcado solo una de las competencias que propone la educación emocional, buscando el espacio para seguir explorando al respecto.
- La visibilización de prácticas orientadas al desarrollo emocional permite que los docentes puedan ser más concientes sobre las acciones pedagógicas que realizan para el impacto positivo sobre la construcción de competencias emocionales en sus estudiantes.
- El estudio de caso presentado permite su replicación en otras instituciones que, según las características propias del contexto, puede aperturar un estudio más profundo sobre la importancia del rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional.
- Resulta necesario, también, estudiar la relación que tienen las familias con el desarrollo de la autonomía emocional y cómo se puede fortalecer establecer un vínculo entre el hogar y la escuela, a fin de complementar los esfuerzos.

REFERENCIAS

- Amar, J. (2015). *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado*. Universidad del Norte.
- Arias, J., Villasís, M. y Novales, M. (2016). El protocolo de investigación III: la población de estudio. *Revista Alergia México*, 63(2), 201-206.
- Ascorra, P. y Crespo, N. (2008). La incidencia del rol docente en el desarrollo del conocimiento metacomprendido. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 3(1), 23-32.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bartlett, L. & Vavrus, F. (2017). *Rethinking case study research: A comparative approach*. Routledge.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2019). *Concepto de educación emocional*. RIEEB.
- Bisquerra, R. (2021). Módulo 1: Emociones con inteligencia emocional. *Formación en Educación Emocional y Bienestar*. INEEW.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez, J. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en la educación*. Síntesis.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019). *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori Editorial.
- Borges, Z., Peralta, L., Sánchez, E. y Pérez, R. (2020). Educación a distancia: reflexiones desde la obra del Dr. Juan Virgilio López Palacio. *Edumecentro*, 12(2), 190-211.
- Bracho, M., Fernández, M. y Díaz, J. (2021). Técnicas e instrumentos de recolección de información: análisis y procesamiento realizado por el investigador cualitativo. *Revista Científica UISRAEL*, 8(1), 107-121.
- Burgos, N., Marquez, F. y Baquerizo, G. (2019). Métodos y técnicas en la investigación cualitativa. Algunas precisiones necesarias. *Revista Conrado*, 15(70), 455-459.

- Capa, M. y Velez, D. (2016). *Normas de convivencia y su relación con el uso adecuado en rincones de aprendizaje en niños de educación inicial*. [Tesis de Maestría, Universidad Técnica de Machala]. Utmach.
- Castaño, C. (2003). El rol del profesor en la transición de la enseñanza presencial al aprendizaje «on line». *Comunicar*, (21), 49-56.
- Castillo, L. (2020). Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 50, 343-352.
- Chaves, T. (2016). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Revista Academia & Virtualidad*, 10(1), 23-41.
- Cifuentes, J., González, J., y González, A. (2020). El rol del profesor en la modalidad a distancia. *Boletín Redipe*, 9(1), 79-90.
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2021a). *Core SEL competencias*. <https://casel.org/core-competencies/>
- Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (2021b). *Marco de SEL de CASEL*. <https://casel.org/wp-content/uploads/2020/10/SEL-Framework-Spanish.pdf>
- Díaz, C., Suarez, G., & Flores, E. (2016). Guía de investigación en educación.
- Fernández, C. (2011). La inteligencia emocional como estrategia educativa inclusiva. *Innovación Educativa*, (21), 133-150.
- Fernández, P. y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2015). Más Aristóteles y menos Prozac: de la inteligencia emocional a la felicidad. *De la neurona a la felicidad. Diez propuestas desde la Inteligencia Emocional*, (1), 217-231.
- Flores, E. y M. Santivañez (2015). *Investigación y Práctica Educativa 2. Plan Especial de Licenciatura en Educación*. Facultad de Educación, PUCP.
- García, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel.
- García-Fernández, M. & Giménez-Mas, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 3(6), 43-52.
- García, M. y Giménez, S. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral: Cuadernos del Profesorado*, 3(6), 43-52.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam.

- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. & Zins, J. (2000). Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. En R. Bar-On y J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (391-410). Jossey-Bass.
- Gómez, P. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 28(1), 1-12.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta edición). Mc Graw Hill Education.
- Hernández, R. y Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación* (Vol. 4). McGraw-Hill Interamericana.
- Iño, W. (2018). Investigación educativa desde un enfoque cualitativo: la historia oral como método. *Voces de la Educación*, 3(6), 93-110.
- Izquierdo, G. (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150.
- Martínez, L., Ceceñas, P. y Martínez, D. (2020). ¿Qué son las TIC'S? (1.a ed.) [Libro electrónico]. Red Durango de Investigadores Educativos, A. C.
- Mayer, J., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?. *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*, 3, 3-31.
- Mayer, J., Caruso, D., & Salovey, P. (2016). The Ability Model of Emotional Intelligence: Principles and Updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
- Mayer, J., Salovey, P., Caruso, D., & Cherkasskiy, L. (2011). Emotional Intelligence. En R. Sternberg & S. Kaufman (Eds.), *The Cambridge Handbook of Intelligence* (pp. 528-549). Cambridge University Press.
- Mendoza, Y. (2017). *Factores protectores y factores de riesgo familiares asociados al desarrollo neurocognitivo del aprendizaje en escolares de 6 a 11 años de la Unidad Educativa "José María Velasco Ibarra"* [Tesis de Licenciatura, Universidad Central del Ecuador]. DSpace.
- Pérez, N. y Filella, G. (2019). Educación emocional para el desarrollo de competencias emocionales en niños y adolescentes. *Praxis & saber*, 10(24), 23-44.
- Real Academia Española. (s.f.). Consciencia. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado en 21 de julio de 2021, de <https://dle.rae.es/consciencia>
- Rivers, S., Handley-Miner, J., Mayer, J., & Caruso, D. (2020). Emotional Intelligence. En R. Sternberg (Ed.), *The Cambridge handbook of intelligence* (pp. 709–735). Cambridge University Press.

Simonson, M., Zvacek, S. & Smaldino, S. (2019). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education 7th Edition*. IAP.

Stake, R. (2010). *The art of case study research*. Thousand Oaks.

Torres, A. (2017). La educación a distancia como respuesta a las necesidades educativas del siglo XXI. *Academia y Virtualidad*, 10(1), 23-41.

Verdesoto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.



ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia

TEMA	El desarrollo de la autonomía emocional en niños en la formación a distancia		
TÍTULO TENTATIVO	El rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes del nivel primario de EBR en una institución educativa pública en el marco de la educación a distancia.		
PREGUNTA PROBLEMA	¿Cómo se evidencia el rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de nivel primaria de EBR en una institución educativa pública en la educación a distancia?		
OBJETIVO GENERAL	Analizar el rol docente como mediador del aprendizaje en el desarrollo de la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	Identificar los elementos del rol docente como mediador del aprendizaje en el marco de la educación a distancia en aulas de nivel primario de EBR.
			Describir las dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOJO DE INFORMACIÓN
Identificar los elementos del rol docente como mediador del aprendizaje en el marco de la educación a distancia en aulas de nivel primario de EBR.	Rol docente en la educación a distancia	Prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia	Entrevista: Guión de entrevista semiestructurada Observación: Guía de observación
Describir las dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.	Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes	Dimensiones Endógenas Dimensiones Exógenas Factores Protectores	Entrevista: Guión de entrevista semiestructurada Observación: Guía de observación

Anexo 2: Matriz de coherencia para diseño de instrumentos

MATRIZ DE COHERENCIA PARA DISEÑO DE INSTRUMENTOS				
Objetivo General	Objetivos Específicos	Categorías	Instrumento	Preguntas
Analizar el rol docente como mediador del aprendizaje en el desarrollo de la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.	Identificar los elementos del rol docente como mediador del aprendizaje en el marco de la educación a distancia en aulas de nivel primario de EBR.	Rol docente como mediador en la educación a distancia	Guía de entrevista y guía de observación	Guía de entrevista: ¿Cuáles son sus funciones como mediador del aprendizaje en las sesiones sincrónicas y asincrónicas? ¿Cómo asume su rol mediador para el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes?
				Guía de observación: ¿El docente propone una actividad de motivación? ¿El docente evidencia una estructura en la sesión? ¿El docente hace pausas activas durante la sesión?
				Guía de entrevista: ¿Cómo motiva a sus estudiantes para promover la participación y la automotivación? ¿Qué hace para asegurar la responsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de sus tareas y asistencia a las clases?
				Guía de observación: ¿Cómo son las acciones del docente cuando los estudiantes no participan?
				Guía de entrevista: ¿Qué actividades desarrolla para promover la resiliencia y la actitud positiva en el aula, por ejemplo, señale acciones que realiza frente a una experiencia negativa (emociones como miedo, tristeza, ira) manifestada por los estudiantes? ¿Cómo establece las rutinas que permitan la convivencia y el respeto entre compañeros y cómo asegura que se cumplan en clase?
	Describir las dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.	Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes		Guía de observación: ¿Cómo el docente les presenta las normas de convivencia? ¿El docente consulta con los estudiantes sobre sus estados emocionales durante los momentos de la sesión? (inicio, desarrollo o cierre)
				Guía de entrevista: ¿Qué acciones realiza en el aula para que los estudiantes puedan sentirse dispuestos al aprendizaje? Podría mencionar un ejemplo.
				Guía de observación: ¿Cómo es el clima del aula durante la sesión?

Anexo 3: Diseño de entrevista

DISEÑO DE LA ENTREVISTA PARA INVESTIGACIÓN

Nombre de la investigación: El rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes del nivel primario de EBR en una institución educativa pública en el marco de la educación a distancia.

Objetivo de la Entrevista:

Recoger las percepciones de los docentes de nivel primario de un colegio público de Lima Metropolitana acerca de las actividades que realizan en sesiones sincrónicas y asincrónicas para contribuir al desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes.

Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada

Fuente:

12 docentes a tiempo completo (sujeto a disponibilidad) que laboren en la IE de práctica preprofesional.

Criterio de inclusión:

- Tiempo completo en la institución
- Tutores de un aula
- Nivel Primaria

Duración:

De 30 a 40 minutos.

Lugar y fechas:

Mediante videollamada, utilizando la plataforma ZOOM.

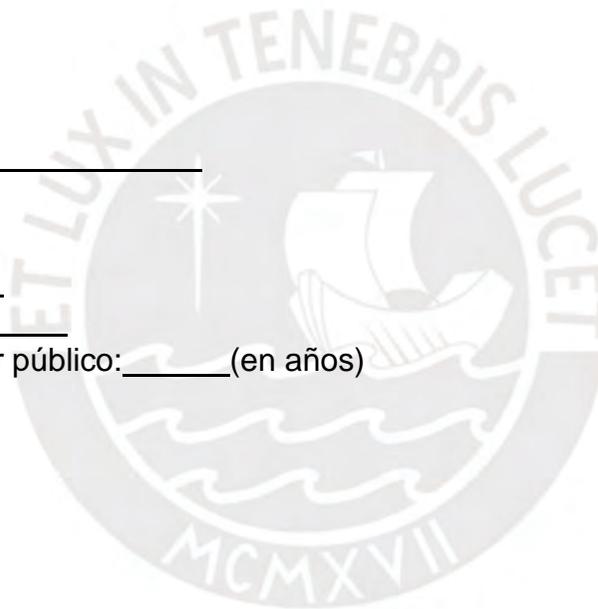
PROTOCOLO DE ENTREVISTA

I. Introducción a la entrevista

- Saludo
- Explicación del propósito de la entrevista y de la investigación.
- Información sobre la grabación en audio de la entrevista
- Reiteración sobre la confidencialidad de la información

II. Datos Generales

- Entrevista N°: _____
- Sexo: _____ Edad: _____
- Grado y sección al que enseña: _____
- Área de trabajo:
 - Solamente docente _____
 - Docente y administrativo _____
 - Otro (especificar): _____
- Tiempo de cargo docente en el sector público: _____(en años)



III. Guía de entrevista

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas
Identificar el rol docente como mediador del aprendizaje en el marco de la educación a distancia en aulas de nivel primario de EBR.	Rol docente como mediador en la educación a distancia	Prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia	<p>¿Cuáles son sus funciones como mediador del aprendizaje en las sesiones sincrónicas y asincrónicas?</p> <p>¿Cómo asume su rol mediador para el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes?</p>
Describir las dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.	Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes	Dimensiones Endógenas	<p>¿Cómo motiva a sus estudiantes para promover la participación y la automotivación?</p> <p>¿Qué hace para asegurar la responsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de sus tareas y asistencia a las clases?</p>
		Dimensiones Exógenas	<p>¿Qué actividades desarrolla para promover la resiliencia y la actitud positiva en el aula, por ejemplo, señale acciones que realiza frente a una experiencia negativa (emociones como miedo, tristeza, ira) manifestada por los estudiantes?</p> <p>¿Qué mecanismos emplea para establecer rutinas que permitan la convivencia y el respeto entre compañeros?</p>
		Factores Protectores	<p>¿Qué acciones realiza en el aula para que los estudiantes puedan sentirse dispuestos al aprendizaje?</p>

IV. Cierre y despedida

- Reiteración sobre el manejo de la información para preservar la seguridad y el anonimato.
- Agradecimiento y despedida

Anexo 4: Diseño de observación

DISEÑO DE GUÍA DE OBSERVACIÓN

Nombre de la investigación: El rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes del nivel primario de EBR en una institución educativa pública en el marco de la educación a distancia.

1. Objetivo de la observación:

Recabar información sobre las acciones pedagógicas que realizan los docentes en relación con el desarrollo de la autonomía emocional en las actividades sincrónicas de aprendizaje.

2. Tipo de observación:

Observación no participante.

3. Fuente:

12 docentes a tiempo completo (sujeto a disponibilidad) que laboren en la IE de práctica preprofesional.

Criterio de inclusión:

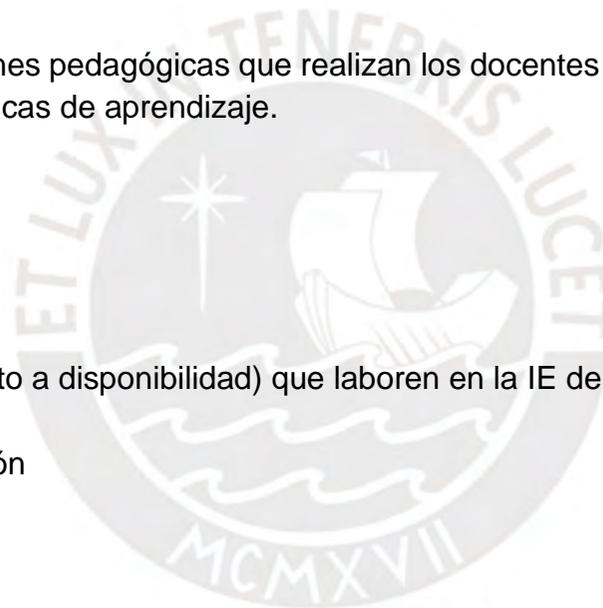
2. Tiempo completo en la institución
3. Tutores de un aula
4. Nivel Primaria

4. Duración:

La duración será la que tome el desarrollo de la sesión del docente.

5. Lugar y fechas:

Ingreso a las aulas: plataforma ZOOM



GUÍA DE OBSERVACIÓN

Datos generales del observador

- Nombre y apellido:
- Institución a la que pertenece:

Datos generales del grupo o persona(s) a observar

- Aula/grado/sección:
- Número de alumnos en el aula:
- Género (masculino/femenino):

Objetivo de la observación:

Recabar información sobre las acciones pedagógicas que realizan los docentes en relación con el desarrollo de la autonomía emocional en las actividades sincrónicas de aprendizaje.

Aspectos a observar:

1. Ítems para marcar (preguntas cerradas):

Aspecto a observar (categorías)	Ítems de observación	SI	NO	Observaciones
Rol docente como mediador en la educación a distancia	¿El docente propone una actividad de motivación?			
	¿El docente evidencia una estructura en la sesión? (Inicio, desarrollo y cierre)			
	¿El docente hace pausas activas durante la sesión?			
Dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional	¿El docente consulta con los estudiantes sobre sus estados emocionales durante los momentos de la sesión? (inicio, desarrollo o cierre)			

2. Items para completar (preguntas abiertas):

Aspecto a observar (categoría)	Ítems de observación	Respuesta
Dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.	¿Cómo son las acciones del docente cuando los estudiantes no participan?	
	¿Cómo es el clima del aula durante la sesión?	
	¿Cómo el docente les presenta las normas de convivencia?	

Anexo 5: Carta de consentimiento informado para participantes

PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES

Estimado/a docente,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Jose Antonio Vega Mamani*, estudiante de educación primaria de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. La investigación, denominada **“El rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes del nivel primario de EBR en una institución educativa pública en el marco de la educación a distancia”**, tiene como propósito analizar el rol docente como mediador del aprendizaje en el desarrollo de la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.

Se le ha contactado a usted en calidad de docente de aula. Si usted accede a participar en esta investigación, se le solicitará participar en una entrevista, la cual consiste en responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente 30 minutos. Asimismo, se le solicitará su permiso para observar una sesión sincrónica de aprendizaje. La información obtenida será únicamente utilizada para la investigación.

Por la emergencia sanitaria, la entrevista se realizará por la plataforma Zoom a fin de poder registrar apropiadamente la información, ante esto, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación (audio y vídeo) y las notas de las entrevistas serán almacenadas únicamente por el investigador en su computadora personal, luego de haber publicado la investigación, y solamente él tendrá acceso a la misma. De igual manera, para la observación de clase, el investigador entrará a su sesión sincrónica de clase de acuerdo con la plataforma que utiliza frecuentemente, con la finalidad de observar el desarrollo de las actividades educativas. Al finalizar este periodo, la información recopilada será destruida.

Su participación en la investigación es completamente voluntaria. Usted puede interrumpir la misma en cualquier momento, sin que ello genere ningún perjuicio. Además, si tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente, a fin de clarificarla oportunamente.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: jose.vega@pucp.edu.pe. Además, el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como responsabilidad, respeto e integridad científica.

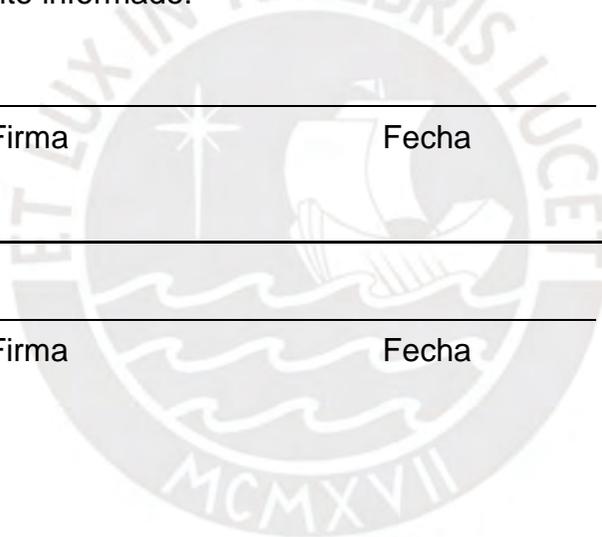
Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo con que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la investigación **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los investigadores utilizarán un código de identificación. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo del (de la) participante Firma Fecha

Correo electrónico del participante: _____

Nombre del Investigador responsable Firma Fecha



Anexo 6: Matriz de sistematización de observaciones

Aspecto a observar (categorías)	Ítems de observación	SI (TOTAL)	NO (TOTAL)	Observaciones
Rol docente como mediador en la educación a distancia	¿El docente propone una actividad de motivación?			
	¿El docente evidencia una estructura en la sesión? (Inicio, desarrollo y cierre)			
	¿El docente hace pausas activas durante la sesión?			
Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes	¿El docente consulta con los estudiantes sobre sus estados emocionales durante los momentos de la sesión? (inicio, desarrollo o cierre)			
Aspecto a observar (categoría)	Ítems de observación		Respuesta	
Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes	¿Cómo son las acciones del docente cuando los estudiantes no participan?			
	¿Cómo es el clima del aula durante la sesión?			
	¿Cómo el docente les presenta las normas de convivencia?			

Anexo 7: Matriz de codificación de entrevistas

Libro de códigos					
Rol	Código	ENTREVISTA		Ejemplo de código	
Docente	DNP#	Preguntas	Código	Docente:	DNP3
Categorías	Código	Pregunta 1	1	Categoría: Dimensiones y factores que están presentes en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes	DAE
Rol docente en la educación a distancia	RD	Pregunta 2	2	Pregunta 3: ¿Cómo motiva a sus estudiantes para promover la participación y la automotivación?	3
		Pregunta 3	3		
Desarrollo de la autonomía emocional en la educación a distancia	DAE	Pregunta 4	4		
		Pregunta 5	5		
		Pregunta 6	6		
		Pregunta 7	7		
DNP3-DAE-3					

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Respuestas del entrevistado	Hallazgos	Etiquetas
Identificar los elementos del rol docente como mediador del aprendizaje en el marco de la educación a distancia en aulas de nivel primario de EBR.	Rol docente en la educación a distancia	Prácticas pedagógicas en el marco de la educación a distancia	¿Cuáles son sus funciones como mediador del aprendizaje en las sesiones sincrónicas y asincrónicas?			
			¿Cómo asume su rol mediador para el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes?			
Describir las dimensiones y factores de desarrollo que están presentes en la autonomía emocional de estudiantes de nivel primario de EBR en el marco de la educación a distancia.	Desarrollo de la autonomía emocional en la educación a distancia	Dimensiones Endógenas	¿Cómo motiva a sus estudiantes para promover la participación y la automotivación?			
			¿Qué hace para asegurar la responsabilidad de los estudiantes en el cumplimiento de sus tareas y asistencia a las clases?			
		Dimensiones Exógenas	¿Qué actividades desarrolla para promover la resiliencia y la actitud positiva en el aula, por ejemplo, señale acciones que realiza frente a una experiencia negativa (emociones como miedo, tristeza, ira) manifestada por los estudiantes?			
			¿Cómo establece las normas de convivencia que permitan el respeto entre compañeros y cómo asegura que se cumplan en clase?			
		Factores Protectores	¿Qué acciones realiza en el aula para que los estudiantes puedan sentirse dispuestos al aprendizaje? Podría mencionar un ejemplo.			