

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepción de los docentes sobre su rol en el desarrollo de la
autonomía emocional en estudiantes de Educación Primaria

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

Kimberly Yahayra Rios Huaricachi

Asesor:

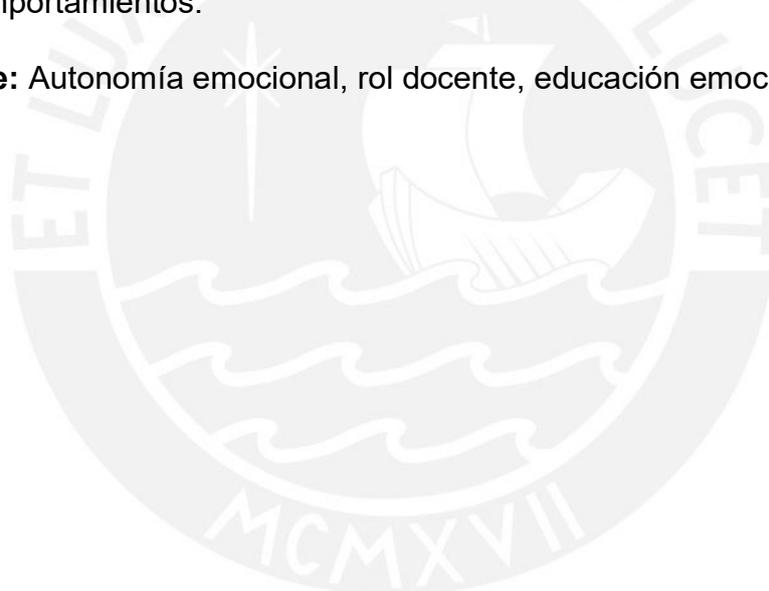
Rosa Liza Cabrera Morgan de Castro

Lima, 2022

RESUMEN

Los estragos de la pandemia han hecho más evidente la importancia de atender la dimensión emocional de los estudiantes. Ello, a su vez, hace visible la importancia del docente y el rol que este desempeña en la formación de estudiantes emocionalmente competentes. Por consiguiente, el presente estudio plantea como objetivo analizar las percepciones de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes del 3er grado de primaria de una institución educativa privada de Lima. La metodología de este estudio sigue un enfoque cualitativo de nivel descriptivo. Para el recojo de la información, se ha utilizado la técnica de la entrevista semiestructurada, la cual fue aplicada a 3 docentes tutores. La fundamentación teórica se ha desarrollado en función a dos categorías relacionadas a las competencias de los docentes sobre la autonomía emocional y al rol que los docentes manifiestan tener en el desarrollo de dicha autonomía, a partir de las estrategias didácticas que utilizan. Los resultados permiten concluir que los docentes consideran tener competencias socioemocionales y didácticas que les permiten promover el desarrollo de la autonomía emocional en las aulas a su cargo. Así mismo, perciben que su rol, respecto al desarrollo de la autonomía, es principalmente de guía y modelación de actitudes y comportamientos.

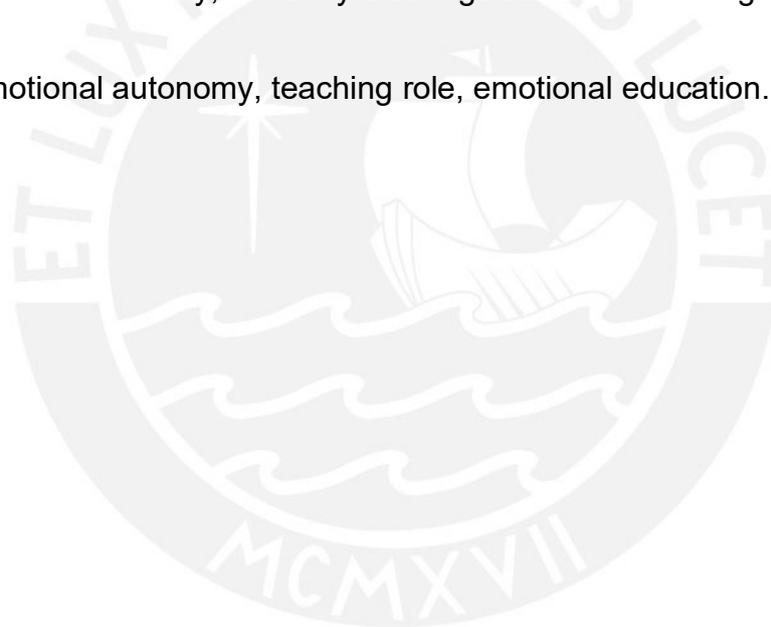
Palabras clave: Autonomía emocional, rol docente, educación emocional,



ABSTRACT

The ravages of the pandemic have made the importance to pay attention the emotional dimension of students more evident. This, in turn, makes visible the importance of the teacher and the role he plays in the training of emotionally competent students. Therefore, this study aims to analyze the perceptions of teachers regarding their role in the development of emotional autonomy in 3rd grade students of a private school in Lima. The methodology of this study follows a qualitative approach at a descriptive level. For the collection of information, the semi-structured interview technique is used, which was applied to 3 tutor teachers. The theoretical foundation has been explained based on two categories related to the teachers' competencies on emotional autonomy and the role that teachers claim to have in the development of said autonomy, based on the teaching strategies they use. The results allow us to conclude that teachers consider they have socio-emotional and didactic skills that allow them to promote the development of emotional autonomy in the classrooms under their charge. Likewise, they perceive that their role, regarding the development of autonomy, is mainly that of guides and modeling of attitudes and behaviors.

Keywords: Emotional autonomy, teaching role, emotional education.



ÍNDICE

RESUMEN	2
ABSTRACT	3
INTRODUCCIÓN	6
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	9
CAPÍTULO 1. LA AUTONOMÍA EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EMOCIONAL EN EL NIVEL PRIMARIO.....	9
1.1. Definición de la autonomía en el contexto de educación emocional	9
1.2. Características de la autonomía emocional	11
1.3. Importancia de la autonomía emocional en la Educación Primaria	13
1.4. La autonomía en el contexto curricular de la Educación Primaria en el Perú	16
CAPÍTULO 2. ROL DOCENTE EN EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA EMOCIONAL EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA	21
2.1. Importancia del rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional	21
2.2. Competencias docentes para el logro de la autonomía emocional	24
2.3. Áreas en las que se visualiza el rol docente para el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes	28
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	34
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	39
Primera categoría	39
Segunda categoría	45
CONCLUSIONES	50
RECOMENDACIONES	51
REFERENCIAS	52
ANEXOS	56
Anexo 1. Matriz de consistencia	56
Anexo 2. Guía de entrevista semiestructurada	58
Anexo 3. Carta dirigida al experto evaluador	60

Anexo 4. Cuestionario de validación del experto	61
Anexo 5. Matriz de organización de la información	64
Anexo 6. Tabla de códigos	77
Anexo 7. Carta de consentimiento informado	78



INTRODUCCIÓN

El contexto actual del Perú, como resultado de la pandemia, ha llevado a los docentes a reconsiderar la importancia de poner en práctica una educación que no solo se oriente al desarrollo cognitivo del estudiante, sino que también tome en cuenta el aspecto emocional. En efecto, es de conocimiento que el dejar de lado la dimensión afectiva de los estudiantes tiene un impacto negativo en su desarrollo, lo cual se evidencia en su conducta, sus aprendizajes y sus relaciones interpersonales. Es así que, en el año 1996, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI elaboró un informe sobre los cuatro pilares de la educación, en el cual se reconoce la educación emocional como un elemento indispensable para el desarrollo persona.

Ahora bien, Jara (2018) y Mendoza (2021), en sus tesis “El rol docente como promotor de la educación emocional en el segundo ciclo del nivel inicial” y “Formación de estudiantes emocionalmente competentes en la Educación Primaria”, respectivamente, señalan que es necesario que los docentes tomen conciencia de la importancia de su rol en la formación emocional de sus estudiantes. Así mismo, sostienen que también es fundamental que los propios docentes desarrollen competencias socioemocionales que les permitan atender la dimensión afectiva de sus alumnos.

Considerando las premisas anteriores, la motivación personal de la investigadora gira en torno a profundizar los conocimientos sobre autonomía emocional, entendiendo esta como una competencia necesaria para el desarrollo integral, y la comprensión a profundidad acerca del rol del docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes.

A partir de los antecedentes y la información presentada, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál es la percepción de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de una institución educativa privada de Lima?, problema que se enmarca en la línea de investigación de Currículo y Didáctica, propuesta por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú- PUCP.

Para dar respuesta al problema de investigación, se ha propuesto como objetivo general analizar las percepciones de los docentes respecto a su rol en el

desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de una institución educativa privada de Lima. Como parte de los objetivos específicos, se ha planteado, en primer lugar, describir las competencias que los docentes consideran tener para promover el desarrollo de la autonomía emocional en los estudiantes. En segundo lugar, analizar el rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes, a partir de las estrategias didácticas que utilizan.

De acuerdo con lo anterior, el informe de esta investigación se organiza en tres secciones. En primer lugar, se presenta el marco teórico, el cual contiene los fundamentos teóricos contemplados para este estudio. Esta sección está dividida en dos capítulos, el primero desarrolla la autonomía en el contexto de la educación emocional en el nivel primario y, el segundo capítulo, aborda el rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional.

En la segunda sección, se explica el diseño metodológico de la investigación, el cual comprende el enfoque y tipo de investigación realizada, las categorías de la investigación, las características de los informantes, la técnica e instrumento de recojo de información y los principios éticos que han orientado el desarrollo de este estudio. Así mismo, se explica el procedimiento para la organización de los datos y el procesamiento de la información.

En la tercera sección, se procede al análisis e interpretación de los resultados, a partir de las categorías propuestas: Competencias de los docentes sobre la autonomía emocional y rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional, a partir de las estrategias didácticas que utilizan. Dentro de esta sección, se busca contrastar los resultados derivados de la información teórica estudiada, en consideración de las subcategorías correspondientes. Posterior al análisis, se presentan las conclusiones del estudio, las cuales dan respuesta a los objetivos planteados inicialmente. Así también, se incluyen las recomendaciones, las referencias y los anexos utilizados.

Para finalizar, es importante resaltar que la presente investigación, pretende aportar en el estudio sobre la autonomía emocional y, en particular, cómo es que los docentes vienen promoviendo el desarrollo de competencias emocionales en las aulas

de nivel primario. Esto con el fin de dar mayor claridad respecto al rol docente e incentivar a las escuelas para generar la promoción de la autonomía, como parte de su acción pedagógica.



PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. La Autonomía en el Contexto de la Educación Emocional en el Nivel de Educación Primaria

El presente capítulo tiene como finalidad comprender la autonomía emocional y su importancia en la formación de los estudiantes de nivel primaria. Para lograr este objetivo, es necesario entender qué se entiende por autonomía emocional en el marco de la educación emocional y qué características y/o componentes forman parte de su desarrollo. Así también, se requiere analizar la importancia de fortalecer la autonomía emocional en las aulas, considerando su influencia en la dimensión social, emocional y cognitiva del alumnado. En ese sentido, se explicará por qué es relevante y cómo se aborda la educación emocional en el retorno a las clases presenciales.

1.1. Definición de la Autonomía en el Contexto de Educación Emocional

En términos generales, cuando se utiliza el término “autonomía emocional”, se hace referencia a la competencia emocional indispensable para el desarrollo de la dimensión afectiva de una persona. De hecho, Bohórquez (2020) sostiene que el desarrollo de la autonomía emocional en una persona es la que determina su éxito académico, social y laboral, por lo cual es necesario promover su desarrollo desde la escuela. Tomando ello en consideración, resulta sorprendente que, a pesar del impacto de esta competencia en los distintos ámbitos de la vida de una persona, no haya muchos estudios y/o literatura que aborden su importancia y cómo los docentes vienen trabajando este aspecto en las aulas.

Ahora bien, se debe tener en cuenta que la autonomía emocional es un concepto amplio que se enmarca como parte del proceso de educación emocional y que, por ende, impacta de manera integral en el desarrollo de una persona. Como parte de su concepto, engloba características y elementos referentes a la capacidad de autogestión personal, tales como la autoestima, el pensamiento crítico, la autoeficacia y la capacidad de búsqueda de recursos para la autogestión y/o regulación. Es así que, el desarrollo de la autonomía emocional impacta positivamente a nivel intra e interpersonal y, por tanto, en el bienestar personal y social de toda persona (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, s/f; Muslera, 2016; Baquero et al., 2020; Ruiz, 2020; Espinosa, s/f; Ruiz y Silva, 2020).

Debe señalarse que, la autonomía emocional también implica la capacidad de un individuo de sentir y actuar pensando tanto en el bienestar propio como en el del otro, lo cual sugiere dejar de lado el pensamiento egocéntrico y considerar el bien común. Así mismo, comprende la capacidad personal de tomar decisiones de manera segura, consciente y responsable, asumiendo las consecuencias de tus propios actos y/o elecciones (Bisquerra, s/f; Espinosa, s/f; Castillo y Pérez, 2013; Divulgación Dinámica Formación, 2016; Ruiz y Silva, 2020; Díaz, 2020; Cano et al., 2021).

En esa misma línea, Castillo y Pérez (2013) y Ruiz y Silva (2020) señalan que la autonomía, como estado afectivo, implica poder gestionar las propias emociones, sin dejar que estímulos externos afecten tus decisiones. Ello quiere decir que una persona emocionalmente autónoma es capaz de tomar conciencia de su estado de ánimo y de lo que influye en este para así evitar que la presión social condicione de manera negativa su accionar y se exponga a situaciones de riesgo. En ese sentido, los estudiantes con un alto nivel de autonomía emocional están en la capacidad de afrontar situaciones adversas, manteniendo un equilibrio emocional y actuando en base a sus principios (Bisquerra, s/f; Fernández, 2013; Divulgación Dinámica Formación, 2016).

Por consiguiente, la autonomía emocional resulta un elemento fundamental en la evolución natural de una persona. Además, Cano et al. (2021) señala que el desarrollo de la autonomía emocional, como competencia socioemocional, es un proceso gradual y constante que debe iniciar en la familia y ser reforzado en la escuela para alcanzar el desarrollo integral de las y los estudiantes. En ese sentido, desde la escuela, se debe promover en los niños y niñas la capacidad para buscar ayuda y recursos que favorezcan su autoestima, automotivación, confianza, criticidad y la gestión de sus emociones.

Resumiendo lo planteado, se entiende la autonomía emocional como una de las competencias emocionales indispensables para el proceso de enseñanza – aprendizaje en la etapa escolar por su impacto en las relaciones interpersonales de los estudiantes. Así mismo, se habla de la autonomía como un tipo de independencia afectiva saludable, debido a que esta implica que los estudiantes desarrollen la capacidad de sentir, actuar y autogestionar sus propios estados afectivos para tomar decisiones con un sentido crítico y con responsabilidad.

1.2. Características de la Autonomía Emocional

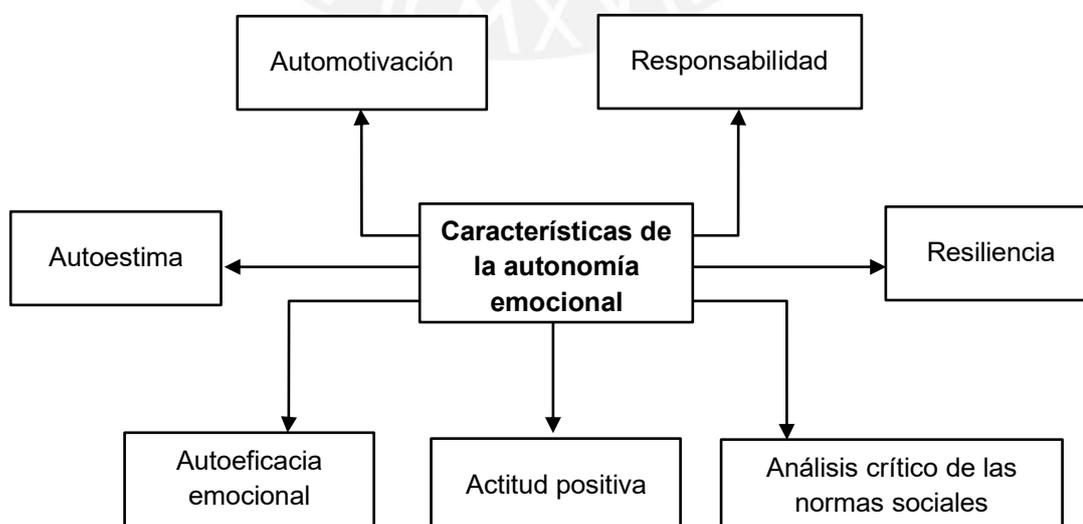
Como se ha visto, la autonomía emocional es un concepto amplio que integra múltiples “elementos relacionados con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.71). Como consecuencia de ello, los autores designan distintas características, componentes y/o microcompetencias necesarias para su desarrollo.

Por un lado, el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP), fundado por Bisquerra, señala que la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, la autoeficacia emocional, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia son características que componen la competencia de autonomía emocional. Por otro lado, Goleman (1996, como se citó en Bohórquez, 2020) sostiene que la autonomía está formada por componentes como la autoconciencia, la motivación y el autocontrol.

Para la presente investigación, se tomará como referencia las características y/o microcompetencias sugeridas por Bisquerra y el GROP, las cuales se presentan a continuación (Figura N° 1):

Figura 1.

Características de la autonomía emocional



En primer lugar, se presenta la *autoestima* como aquella característica de la autonomía emocional que se refiere a la autoimagen y a la relación que uno tiene consigo mismo. En otras palabras, tiene que ver con la representación mental y la valoración que tenemos de nosotros mismos, de nuestra imagen, nuestras habilidades y/o capacidades. Debido a ello, el nivel de autoestima de un estudiante determina su estabilidad emocional influyendo en su rendimiento académico y sus relaciones intra e interpersonales (Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, s/f; Divulgación Dinámica Formación, 2016; Baquero et al., 2020; Díaz, 2020).

En segundo lugar, está la *automotivación*, la cual se refiere a la “capacidad con la que cuenta la persona para ir tras sus metas e implicarse emocionalmente en actividades que lo lleven a la consecución de un logro” (Díaz, 2020, p.44). En ese sentido, esta característica de la autonomía emocional sugiere que una persona sea capaz de automotivarse y explorar en diversos ámbitos de su vida, tanto a nivel personal como social.

En tercer lugar, se presenta la capacidad para tener una *actitud positiva* ante la vida. Este componente hace referencia a la capacidad de una persona para tomar una actitud optimista, justa, activa y/o compasiva ante diversas situaciones que pueden resultar desafiantes o retadoras en su día a día, tal como señalan Bisquerra (s/f), Divulgación Dinámica Formación (2016) y Díaz (2020). Por consiguiente, esta característica de la autonomía emocional contribuye a que los estudiantes puedan afrontar situaciones de riesgo o presión social con una actitud optimista, aunque resulte difícil.

En cuarto lugar, se tiene la *responsabilidad* como aquella característica de la autonomía que, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007), se relaciona con la “intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos” (p.71). Por lo mismo, como componente de la autonomía emocional, sugiere que los estudiantes sean conscientes de sus actos y que, en virtud de su libertad, tomen decisiones, asumiendo con responsabilidad y compromiso las consecuencias de estas.

Por otra parte, en quinto lugar, la *autoeficacia emocional* es la capacidad que tiene una persona para identificar lo que siente, darle nombre, aceptar su experiencia emocional y transformarla de manera progresiva en un estado emocional positivo

(Bisquerra y Pérez, 2007; Bisquerra, s/f; Divulgación Dinámica Formación, 2016; Díaz, 2020). En ese sentido, si bien uno no puede decidir lo que siente, el individuo desarrolla la capacidad para gestionar sus emociones y lograr equilibrio emocional, dejando de lado los estímulos externos que puedan afectarlo de manera negativa.

Así también, como sexta característica, se tiene el *análisis crítico de las normas sociales*. Este implica “la capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los medios de comunicación de masas relativos a normas sociales y comportamientos personales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p.71). Esto quiere decir que una persona emocionalmente autónoma, a partir de su propio análisis crítico, será capaz de decidir y modular su conducta de acuerdo con sus propios principios y normas morales sin tomar como suyos los estereotipos y creencias que le impone la sociedad.

Como última característica de la autonomía emocional, se presenta la *resiliencia*, la cual implica la capacidad de un individuo para afrontar situaciones problemáticas o desagradables y sobreponerse a ellas (Bisquerra y Pérez, 2007; Divulgación Dinámica Formación, 2016; Díaz, 2020; Baquero et al., 2020). Así mismo, la resiliencia, como capacidad, varía en el tiempo como resultado del entorno y las circunstancias a las que un individuo se encuentra expuesto. Del mismo modo, Baquero et al. (2020) indica que la resiliencia tiene gran influencia en el desarrollo de los vínculos sociales y familiares, por lo cual resulta necesario abordar esta dimensión como parte de la promoción de la autonomía emocional en la escuela.

En definitiva, la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, la autoeficacia emocional, el análisis crítico de las normas sociales y la resiliencia son las características y/o microcompetencias que componen la autonomía emocional. Cada una de estas cumple una función en el desarrollo personal y fortalecimiento del bienestar emocional de las personas y, en particular, de los estudiantes.

1.3. Importancia de la Autonomía Emocional en la Educación Primaria

A partir de lo mencionado, resulta claro que la autonomía emocional influye en diversas dimensiones del desarrollo de una persona, las cuales van desde la autoestima y la automotivación en un nivel personal hasta la responsabilidad y el

análisis crítico de normas sociales a nivel familiar y social. Por lo tanto, Espinosa (s/f) indica que es necesario contribuir con el desarrollo de la autonomía emocional desde la infancia, transformando así la escuela en un espacio seguro, valioso y significativo tanto en la formación de los estudiantes como en la labor docente. En ese sentido, conviene reconocer el valor de la autonomía emocional en las distintas dimensiones de desarrollo de los estudiantes.

Ante todo, López (2015, como se citó en Bohórquez, 2020) sostiene que el desarrollo de la autonomía emocional favorece que los estudiantes puedan expresar lo que sienten con mayor fluidez. Esto se da debido a que los estudiantes aprenden a tomar mayor conciencia de sus estados afectivos y a mantener un equilibrio emocional. Así también, como se ha visto en líneas anteriores, abordar la autonomía emocional en la escuela implica el trabajo de la autoimagen y autoaceptación, lo cual favorece que los estudiantes puedan ser conscientes de sus fortalezas, debilidades, intereses y emociones propias y de quienes los rodean contribuyendo de manera positiva a sus relaciones interpersonales, tal como sostienen Muslera (2016) y Baquero et al. (2020).

En esa misma línea, Bohórquez (2020), Baquero et al. (2020) y Diaz (2020) señalan que la importancia de la autonomía emocional en la escuela también radica en la mejora de la convivencia escolar. Esto se da como resultado del fortalecimiento de las relaciones intra e interpersonales saludables, es decir, vínculos basados en el respeto, la comunicación, el afecto y la tolerancia. Es así como, desde la promoción de la autonomía emocional en las aulas, se les enseña a los estudiantes a formar parte de un grupo social y a convivir en armonía a pesar de las diferencias, contribuyendo así a su formación como ciudadanos.

En base a lo mencionado, Narváez (2003, como se citó en Espinosa, s/f) afirma que “el sistema educativo tiene el reto actual de formar individuos autónomos, no sólo para aprender a aprender, sino para convivir armónicamente en comunidad, escuchándose mutuamente, sin estar determinados por los deseos instintivos, ni modelos coercitivos impuestos por la sociedad” (p.15). Para ello, resulta necesaria una educación que se preocupe por el desarrollo de la dimensión afectiva de los estudiantes y priorice el logro de la autonomía emocional en sus estudiantes como elemento fundamental para el desarrollo de otras competencias socioemocionales.

Ahora bien, Espinosa (s/f) señala que otro de los motivos que resaltan la importancia de la autonomía emocional es que esta contribuye en la capacidad de las personas para tomar decisiones propias. Evidentemente, esto guarda relación con la capacidad para evaluar las normas impuestas social y culturalmente, la cual es una característica de la autonomía emocional. Esto se logra a medida que los estudiantes aprenden a tomar conciencia de sus emociones y sentimientos, escucharse a sí mismos y actuar en base a sus propios principios, dejando de lado cualquier tipo de estímulo o presión a la que puedan estar expuestos.

De acuerdo con lo expresado en el párrafo anterior, la autonomía emocional guarda relación con la capacidad de una persona para tomar decisiones sin verse condicionada por la presión social. En ese sentido, Bisquerra (s/f) sostiene que

La autonomía emocional es una competencia que se puede aplicar en múltiples situaciones de la vida. Interesa resaltar aquellas que pueden ser particularmente peligrosas, como por ejemplo la inducción al consumo de drogas, la violencia, el bullying, vandalismo, etc. En estas situaciones, se puede hacer frente a la presión de grupo de forma más efectiva desde la autonomía emocional. (p.5)

Esto quiere decir que fomentar el desarrollo de la autonomía emocional en las aulas contribuye a formar estudiantes capaces de afrontar la presión emocional que ejercen sus pares, reduciendo así la probabilidad de que desarrollen una conducta agresiva, impulsiva o violenta y de que se impliquen en situaciones de riesgo escolar como el acoso, el vandalismo, entre otras. Desde esta mirada, la autonomía emocional actúa como un sistema de prevención de problemáticas escolares que, si no son atendidas oportunamente, tendrán un mayor impacto social (Fernández, 2013; Bohórquez, 2020; Baquero et al., 2020).

Por otra parte, es importante reconocer la influencia de la autonomía emocional sobre el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. Como menciona López (2015, como se citó en Bohórquez, 2020), las emociones influyen en los procesos cognitivos como la atención, la motivación, la memoria y el razonamiento, los cuales se hacen evidentes en el proceso de aprendizaje. Es así que, si un estudiante no desarrolla la capacidad de reconocer y gestionar sus emociones ante situaciones escolares que le generen ansiedad o estrés, su rendimiento académico se verá afectado de manera negativa.

Además, Talavera y Carrillo (2010, como se citó en Baquero et al., 2020) expresan que, ante una situación de fracaso escolar, los estudiantes que hayan desarrollado y fortalecido sus competencias socioemocionales estarán en la capacidad de lograr un equilibrio. Por consiguiente, tendrán mayores probabilidades de afrontar la situación de manera efectiva para alcanzar sus metas y objetivos académicos.

En última instancia, la importancia de la autonomía emocional reside en su relación con el desarrollo integral. Así pues, Cano et al. (2021) señala que trabajar la autonomía emocional en las aulas hace posible que los estudiantes “generen un sentido crítico, siendo así seres racionales, que piensen y reflexionen por sí mismos, asuman responsabilidades y logren de esta manera desenvolverse en el mundo que les rodea” (p.20). Todo ello contribuye en el bienestar emocional del estudiante, favoreciendo así su desarrollo personal. Por lo tanto, para lograr dicho desarrollo, se debe promover una educación que considere como uno de sus pilares el fortalecimiento de la autonomía emocional en las y los estudiantes (Bisquerra y Pérez, 2007; Bohórquez, 2020).

En síntesis, la autonomía emocional, como tal, aborda el autoconocimiento que los estudiantes tienen sobre sí mismos y sobre sus emociones, facilitando que estas últimas se puedan expresar de manera efectiva y, por ende, haciendo posible el logro de un clima escolar favorable para el aprendizaje y la convivencia. En ese sentido, el fortalecimiento de la autonomía emocional tiene un alto impacto en la mejora del rendimiento académico, así como en la reducción de situaciones de riesgo a las que se pueden ver expuestos las y los estudiantes. Todo ello logra evidenciar la influencia que tiene la autonomía emocional en la dimensión personal, social y académica los alumnos y, por consiguiente, en el desarrollo integral de los mismos.

1.4. La Autonomía en el Contexto Curricular de la Educación Primaria en el Perú

En base a lo ya expuesto, es evidente que las emociones y, de manera particular, la autonomía emocional tiene un gran impacto en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico de los estudiantes, fijándose como un criterio esencial y necesario que se debe tener en cuenta en la formación escolar. Cabe señalar que, la importancia de abordar la educación desde una perspectiva y/o

enfoque emocional ha tomado mayor relevancia a partir del impacto de la educación a distancia que se da como efecto de la pandemia.

En efecto, López-Cassà y Pérez-Escoda (2020), Katzman y Stanton (2020) y Granda y Granda (2021) explican que la educación a distancia, como resultado de la pandemia, ha traído consigo efectos negativos en la dimensión afectiva de las personas, especialmente a docentes, padres de familia y alumnos. De modo que, este contexto los ha llevado a experimentar mayores niveles de ansiedad, estrés, tristeza y depresión a causa del aislamiento social, de la incertidumbre y de las situaciones de riesgo de la salud y la vida. Además, Kamei y Harriott (2021) indican que

Remote learning has forced students to learn in very different conditions than if they were in school. Virtual learning demands students to practice a different skill set such as self-regulation to navigate online learning, balancing learning and caring for self and siblings, sharing physical space with family during the class, limited opportunities for social engagement, and increased potential for isolation¹. (p.367)

Como resultado de ello, instituciones como la Unesco y Save the Children sugieren dar mayor atención a la dimensión emocional de los estudiantes como un criterio indispensable para hacer frente a la nueva modalidad de enseñanza desde los entornos virtuales, pero sobre todo para seguir apuntando hacia una formación integral. Es así que, se propone implementar un plan de estudios que promueva el desarrollo de las competencias socioemocionales en los estudiantes (Katzman y Stanton, 2020; López-Cassà y Pérez-Escoda, 2020; Granda y Granda, 2021; Kamei y Harriott, 2021).

Ahora bien, en el estudio realizado por López-Cassà y Pérez-Escoda (2020), se da a conocer que, debido a los efectos de la pandemia, los docentes han reconsiderado la importancia de atender la dimensión emocional por encima de la académica. Sin embargo, resulta necesario identificar cómo se aborda el trabajo de la

¹ El aprendizaje a distancia ha obligado a los estudiantes a aprender en condiciones muy diferentes a las de la escuela. El aprendizaje virtual exige que los estudiantes practiquen un conjunto de habilidades diferente, como la autorregulación para navegar el aprendizaje en línea, equilibrar el aprendizaje y el cuidado de sí mismo y de sus hermanos, compartir el espacio físico con la familia durante la clase, oportunidades limitadas para la participación social y un mayor potencial de aislamiento. (Traducción libre)

dimensión afectiva de los estudiantes en el contexto curricular de la educación peruana, específicamente la autonomía emocional.

En el Programa Curricular de Educación Primaria, el Ministerio de Educación (2016b) señala que la autonomía emocional es entendida como una facultad que favorece el crecimiento personal de los estudiantes. Así mismo, sostiene que permite al estudiante un mejor desenvolvimiento y toma de decisiones frente a la presión de grupo, favoreciendo así sus relaciones interpersonales.

Considerando la importancia que juega la autonomía emocional en el bienestar y crecimiento personal del alumnado, el Currículo Nacional presenta, como parte de las orientaciones pedagógicas, acciones que pueden realizar los docentes para promover el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. En este sentido, en primer lugar, señala que es necesario generar interés en el aprendizaje mediante actividades significativas, ya que ello favorece la motivación y participación activa de los alumnos. Así, este involucramiento del estudiante en su proceso de aprendizaje conlleva al desarrollo de su responsabilidad y autonomía.

Además, el Ministerio de Educación (2016a) sostiene que la práctica de una evaluación formativa en el aula favorece el desarrollo de estudiantes autónomos. Esto ocurre debido a que, como parte de la evaluación formativa, los docentes orientan a los estudiantes a ser más conscientes de sus procesos de aprendizaje, identificando sus fortalezas y aspectos a mejorar. En consecuencia, se incrementa el nivel de confianza de las y los estudiantes al enfrentarse a situaciones de aprendizaje que puedan resultar un desafío para ellos.

Así también, el Programa Curricular de Educación Primaria menciona el acompañamiento emocional que se ofrece a los alumnos de manera transversal como parte de la tutoría contribuye al bienestar y la formación de estudiantes autónomos. En efecto, el acompañamiento tutorial que brindan los docentes a sus estudiantes los orienta en la toma de decisiones y el desarrollo de competencias socioemocionales. Del mismo modo, se espera que, mediante la tutoría, los estudiantes puedan incrementar su nivel de autoestima y potenciar sus relaciones intra e interpersonales dentro y fuera del aula (Ministerio de Educación, 2016b).

Por otro lado, en el Currículo Nacional, se presentan aquellas competencias mediante las cuales se promueve el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. En primer lugar, se tiene “Construye su identidad como persona humana, amada por Dios, digna, libre y trascendente, comprendiendo la doctrina de su propia religión, abierto al diálogo con las que le son cercanas”, la cual se aborda desde el área de Educación Religiosa. Entre otros aspectos, esta competencia apunta a que, a partir de la relación con Dios, los estudiantes aprendan a actuar de manera responsable y autónoma frente a la vida. En segundo lugar, desde el área de Personal Social, se tiene la competencia “Construye su identidad”, la cual apunta a la autovaloración que tiene el estudiante de sí mismo y la autorregulación de sus emociones (Ministerio de Educación, 2016b).

Por otra parte, se tiene “Gestiona su aprendizaje de manera autónoma”, la cual tiene sustento en el enfoque metacognitivo-autorregulado. A diferencia de las ya mencionadas, esta competencia se trabaja de manera transversal en las distintas áreas curriculares y permite a los estudiantes “participar de manera autónoma en el proceso de su aprendizaje, gestionar ordenada y sistemáticamente las acciones a realizar, evaluar sus avances y dificultades, así como asumir gradualmente el control de esta gestión” (Ministerio de Educación, 2016a, p.154).

En función de lo planteado, el Ministerio de Educación (2016a) propone un perfil de egreso para los estudiantes de nivel de Educación Primaria. Este señala que se espera que, al finalizar el nivel educativo, los estudiantes sean capaces de tomar decisiones de manera autónoma considerando su bienestar personal y el de los demás. Así mismo, se espera que tome consciencia de su proceso de aprendizaje y desarrolle procesos autónomos que le permitan identificar sus avances e identificar los aspectos que debe mejorar para un mejor desempeño. Finalmente, este perfil de egreso también considera de manera directa el desarrollo de la autoestima y autonomía de los escolares.

En relación con los cuatro puntos tratados en este primer capítulo, se señala la autonomía emocional como una de las competencias emocionales relacionadas a la capacidad de un individuo de autogestionar sus emociones en la toma de decisiones y modular su comportamiento. Así pues, el resultado de darle importancia al fortalecimiento de la autonomía emocional en la escuela se evidencia en la mejora de las relaciones entre pares y, por ende, favorece un clima favorable para el desarrollo

y el aprendizaje. En ese sentido, se resalta la necesidad de priorizar el trabajo de las emociones, pues ello permitirá contrarrestar los desafíos que se han generado en el desarrollo integral de los estudiantes a partir de los estragos generados por la pandemia y las dificultades que trajo consigo la educación a distancia.



Capítulo 2. Rol Docente en el Desarrollo de la Autonomía Emocional en los Estudiantes de Educación Primaria

El presente capítulo tiene como propósito comprender y analizar el rol docente en el desarrollo de la autonomía emocional en los estudiantes de Educación Primaria. En ese sentido, en primer lugar, se ahonda en la importancia del rol docente en el desarrollo de esta competencia emocional. Luego, se dan a conocer aquellas competencias con las que deben contar los docentes para promover el desarrollo de la autonomía en estudiantes de cuarto ciclo y, finalmente, se identifican cuáles son las áreas del trabajo docente o momentos de la sesión de aprendizaje, en las que se visualiza el rol que cada docente puede ejercer en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes.

2.1. Importancia del Rol Docente en el Desarrollo de la Autonomía Emocional

Como se vio en el capítulo anterior, como resultado de los efectos de la pandemia y la educación a distancia, la necesidad de atender la dimensión afectiva de los estudiantes, específicamente la autonomía emocional, se ha hecho más evidente. En este proceso de formación emocional, los docentes cumplen un rol fundamental, convirtiéndose en uno de los miembros indispensables de la comunidad educativa (Karthikeyan, 2015; Arias et al., 2020). En efecto, Karthikeyan (2015) señala que “today's Education is child-centered, but the child Education cannot be successful without the teacher” ²(p.1). Por lo tanto, los docentes son pieza clave en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes.

Parte fundamental del rol docente en este proceso implica el reconocimiento inicial del estudiante como un ser que siente, que establece vínculos afectivos, que forma parte de una comunidad y que es capaz de gestionar sus emociones. Desde esta mirada al estudiante como un ser sensible y capaz de desarrollar su autonomía emocional, se evidencian las primeras funciones del docente y su compromiso en atender la dimensión emocional de sus estudiantes. Así mismo, a partir de ello, se da apertura a que el docente pueda reflexionar tanto acerca de su rol como de las capacidades y/o competencias que él debe trabajar en su persona para fomentar el

² La educación de hoy está centrada en el niño, pero la educación del niño no puede tener éxito sin el maestro. (Traducción libre)

desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes (Espinosa, s/f; Karthikeyan, 2015; Díaz, 2020).

A lo anterior, Cano et al. (2021) añade que la importancia del docente en el desarrollo de la autonomía emocional también se evidencia en su rol como guía y/o modelo al momento de gestionar sus propias emociones. Así mismo, se puede observar su rol de facilitador de los procesos de aprendizaje colaborativos, cuando asigna roles a los estudiantes para que asuman una responsabilidad como parte de un grupo. Además, como parte de su rol, el docente propone situaciones pedagógicas relacionadas al contexto real del estudiante, promoviendo así la interacción entre pares. Todo ello favorece que los estudiantes asuman su papel como aprendices y desarrollen su autonomía, tal como señala Martínez (2017, como se citó en Cano et al., 2021).

En esta línea, Karthikeyan (2015) explica que el rol del docente como modelo es fundamental, porque permite que los estudiantes aprendan cómo autorregular y/o gestionar sus emociones de manera positiva, a partir del ejemplo. En ese sentido, señala que

Today's teachers should be able to demonstrate good intellectual, moral, emotional and social development and be able to promote the same among the students. In addition to this, teacher have able to know how to work with the entire educational community, teacher also appears as a dynamic educational agent who together with his or her colleagues and students families, performs not only tasks of preparing and executing the teaching function, but also of mediation, innovation, management, research, assessment and guidance. So teacher is placed as the central axis of the educational community³. (Karthikeyan, 2015, p.3)

Con ello, expresa que el rol docente resulta fundamental en el desarrollo de la dimensión afectiva estudiante, ya que al ser tan vasto abarca más que tareas educativas enfocadas en impartir conocimientos, sino que parte de sus funciones también implican la orientación y la atención a la dimensión social, emocional y moral

³ Los docentes de hoy deben poder demostrar un buen desarrollo intelectual, moral, emocional y social y ser capaces de promover el mismo entre los estudiantes. Sumado a esto, el docente debe saber trabajar con toda la comunidad educativa, el docente también aparece como un agente educativo dinámico que, junto a sus compañeros y familias de los alumnos, realiza no solo tareas de preparación y ejecución de la función docente, pero también de mediación, innovación, gestión, investigación, evaluación y orientación. Por lo que el docente se coloca como eje central de la comunidad educativa. (Traducción libre)

del estudiante y que, para ello, es necesario que el docente esté preparado intelectual y emocionalmente.

Ahora bien, Barrientos (2016) y Johnson (2017) señalan que la importancia del rol docente en el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes también radica en la motivación que promueve, ya que esta guarda relación con la construcción del autoconcepto y/o autoimagen del estudiante. Es así como, si bien los estudiantes cuentan con la capacidad natural de aprender, la motivación del docente y la creación de entornos dinámicos de aprendizaje promueven la iniciativa individual del estudiante por aprender, fomentando el desarrollo de su autonomía.

Así mismo, Signes et al. (2014) sostiene que el rol del docente es más importante de lo que parece, ya que

El maestro no es solamente transmisor de conocimientos, su labor no consiste en un puro adiestramiento, sino que debe acompañar a sus alumnos en todo el proceso madurativo que les permitirá desarrollarse como personas que son, desplegando de este modo todas sus dimensiones, ayudándoles a crecer en libertad y autonomía para ser autores de su propia vida y estos aspectos no se pueden abordar sin entrar en el plano de lo emotivo. (p.30)

En efecto, el rol docente también supone promover la toma de decisiones en los alumnos, fomentar su iniciativa, motivar su deseo de aprender y fomentar espacios de interacción, con el fin de formar estudiantes emocionalmente autónomos.

Como se viene explicando, el docente es una pieza clave en el desarrollo de la autonomía emocional de las y los estudiantes. Parte de su rol se ve reflejado en la atención que brinda a la dimensión socioafectiva de sus alumnos mediante la motivación o en mostrarse como modelo al momento de gestionar sus emociones. A ello, Ferlazzo (2015, como se citó en Johnson, 2017) añade que, desde su rol de guía, el docente también contribuye al desarrollo personal del estudiante y a la libertad de elección favoreciendo así el desarrollo de su autonomía.

Todo lo expresado anteriormente evidencia la importancia del rol docente al promover el desarrollo de la autonomía desde la educación emocional. Por consiguiente, resulta necesario que los docentes reciban una formación en competencias socioemocionales para que cuenten con las capacidades y/o habilidades que les permitan fomentar una educación que fomente el desarrollo de

autonomía emocional de los alumnos y, con ello, estos puedan desenvolverse y propiciar un clima de respeto, empatía y diálogo en los entornos socioculturales en que participan (Espinosa, s/f; Díaz, 2020; López Cassà y Pérez Escoda, 2020).

A partir de lo anterior, Rajawat (2017) y Karthikeyan (2015) sostienen que, debido a que los docentes desempeñan un papel importante en el desarrollo de la autonomía de sus alumnos, es indispensable que cuenten con las competencias y los recursos necesarios para poner en práctica una educación emocional. De lo contrario, “teacher can cause havoc, as the teacher plays a role model for children and they imitates him or her⁴” (Rajawat, 2017, p.3). En efecto, un docente que no logra identificar y regular sus emociones difícilmente podrá promover que sus estudiantes aprendan a gestionar sus emociones.

En síntesis, el docente cumple un rol importante en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes de nivel primaria debido a que es este quien los orienta en el proceso de autoconocimiento y manejo de sus emociones. Además, a través de su manera de regular sus propias emociones, el docente actúa como un modelo y/o guía para los estudiantes. Por ello, es indispensable que el profesorado reconozca su rol en este campo y desarrolle las competencias necesarias para poder contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la autonomía de sus estudiantes.

2.2. Competencias Docentes para el Logro de la Autonomía Emocional

Como se refiere en el apartado anterior, una de las principales responsabilidades de los docentes es promover el desarrollo de la autonomía en sus estudiantes desde una formación emocional. Para ello, Espinosa (s/f) señala que resulta imprescindible que los docentes cuenten con las competencias necesarias para el propio manejo de sus emociones y para fomentar el desarrollo de la autonomía emocional, la cual es base para que los alumnos y alumnas sean más resilientes, aprendan a tomar decisiones con mayor responsabilidad y tengan una actitud positiva ante las adversidades.

En ese sentido, en este apartado, se presentarán aquellas competencias mínimas con las que debiera contar el profesorado para promover la autonomía

⁴ El maestro puede causar estragos, ya que el maestro juega un modelo a seguir para los niños y ellos lo imitan. (Traducción libre)

emocional en estudiantes de Primaria. Para ello, primero, es importante mencionar que, cuando se utiliza el término “competencia”, se hace referencia al conjunto de habilidades, capacidades y/o conocimientos que posee el docente para resolver un problema o lograr un objetivo, el cual es, en este caso, el desarrollo de la autonomía emocional.

Rawajat (2017) menciona una lista de competencias, habilidades, características y/o conocimientos con los que debería contar un docente para lograr este objetivo, tales como el propio equilibrio o balance de sus emociones y empatía para reconocer y comprender las emociones y necesidades particulares de sus estudiantes. Así mismo, sugiere la importancia de tener conocimientos acerca de la educación e inteligencia emocional y contar con estrategias que le permitan motivar a los estudiantes e integrarlos en dinámicas que les permitan establecer relaciones interpersonales en las que puedan tomar decisiones y se evidencie su capacidad de gestionar sus emociones.

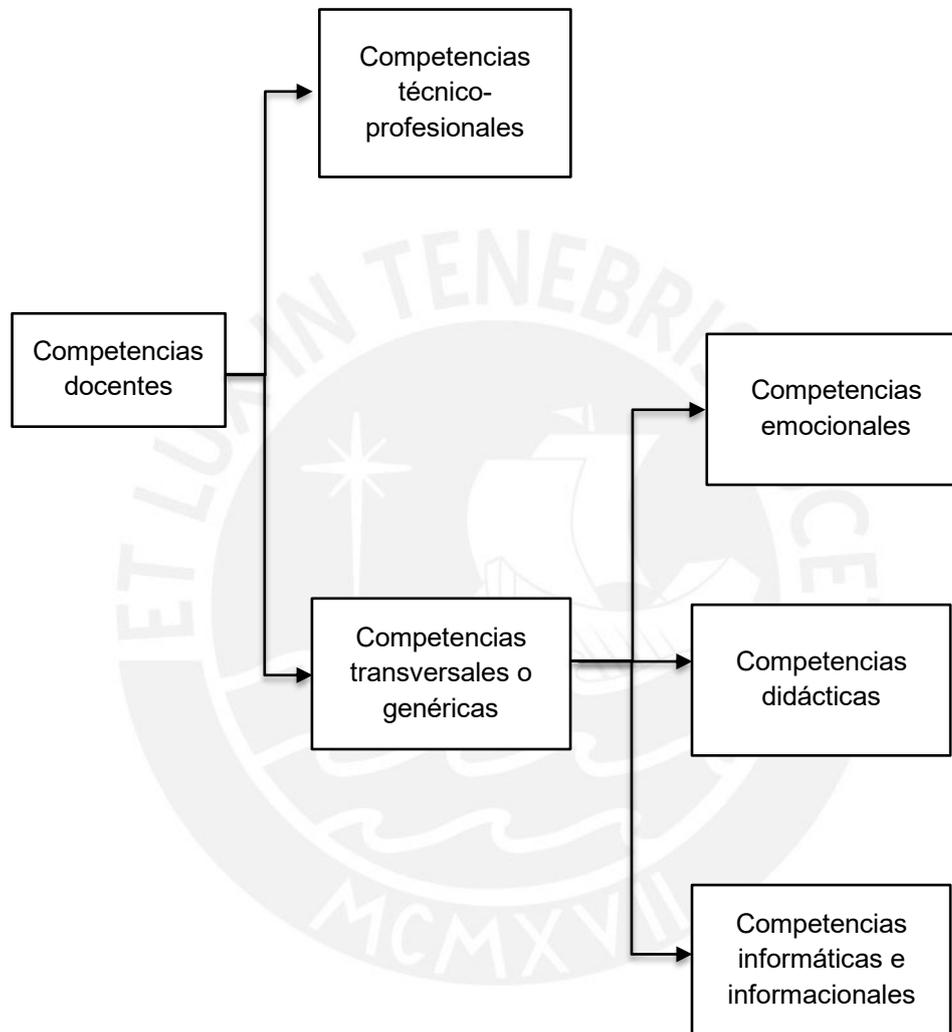
Sin embargo, para la presente investigación, se ahondará más en cada una de las competencias con que debe contar el profesorado para poder promover el desarrollo de la autonomía emocional en sus estudiantes. En primer lugar, Signes et al. (2014), Barrientos (2016) y Arias et al. (2020) coinciden en que las competencias docentes se clasifican en dos grupos: las competencias técnico-profesionales y las competencias transversales o genéricas, tal como se observa en la Figura 2. Las primeras hacen referencia a los conocimientos teórico-prácticos propios de la profesión docente, mientras que las segundas se relacionan con aquellas “herramientas para trabajar y aspectos de la vida en el siglo XXI” (Arias et al., 2020, p.35).

Algunas de las capacidades y/o competencias que pertenecen a este grupo son la resolución de problemas, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo, las habilidades para la vida, entre otros. De hecho, las competencias transversales o genéricas no pertenecen únicamente a la carrera docente, sino que son comunes en distintas profesiones. Sin embargo, se hará énfasis en las competencias didácticas, emocionales, e informáticas, las cuales forman parte del grupo de competencias transversales que necesita un docente para promover el desarrollo de la autonomía

emocional en estudiantes de primaria durante la educación a distancia (Signes, et al., 2014; Barrientos, 2016; Arias et al., 2020).

Figura 2.

Competencias docentes que promueven el desarrollo de la autonomía emocional



En primer lugar, se presenta las competencias emocionales, las cuales, de acuerdo con Bisquerra y Pérez (2007, como se citó en Barrientos, 2016), se entienden como el “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 197). Evidentemente, para poder formar y promover el desarrollo de competencias emocionales, como la autonomía emocional, es necesario que los docentes tengan conocimiento del tema y hayan desarrollado previamente estas competencias.

En ese sentido, los conocimientos sobre la inteligencia emocional permitirán que el docente tome conciencia del impacto y del rol de la dimensión afectiva en el desarrollo integral de sus estudiantes. Cuando se mencionan las habilidades interpersonales, se hace referencia a la capacidad de resolución de problemas y/o conflictos, la asertividad, la empatía, el liderazgo, entre otros. Por otro lado, entre las habilidades intrapersonales está la automotivación, el autoconocimiento, el autocontrol, la capacidad de identificar las propias emociones y tomar decisiones de manera responsable y consciente (Buitrón y Talavera, 2008; Barrientos, 2016).

En segundo lugar, se presentan las competencias didácticas, las cuales hacen referencia al conjunto de habilidades y destrezas de los docentes sobre cómo enseñar y estimular el aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, si bien se sabe que, para poder promover el desarrollo de la autonomía emocional es importante que el docente haya desarrollado competencias emocionales previamente y que tenga conocimiento sobre el tema, también es necesario que sepa cómo transmitir esta información y cómo promover este aprendizaje y desarrollo emocional en sus estudiantes (Buitrón y Talavera, 2008; Aguiar y Rodríguez, 2018).

Así mismo, Vivas (2004, como se citó en Buitrón y Talavera, 2008) señala que se espera que, mediante el desarrollo de las competencias didácticas, el docente pueda estar mejor preparado para atender las necesidades emocionales de sus estudiantes. Además, sostiene que las competencias didácticas facilitan que los docentes puedan propiciar entornos educativos que estimulen el desarrollo afectivo y, por ende, la autonomía emocional de sus alumnos.

En tercer lugar, se presentan las competencias informáticas e informacionales. Las primeras se refieren a aquellos conocimientos y habilidades que permiten al docente acercarse al uso de las TIC, descubriendo cuál es su función y cómo su uso le permitirá lograr los objetivos esperados. En segundo lugar, se tienen las competencias informacionales, las cuales aluden al conjunto de habilidades y/o destrezas que capacitan a los docentes para reconocer dónde y cómo encontrar información, así como evaluar su pertinencia y hacer un uso adecuado de esta de acuerdo a sus objetivos (Moreno, 2012).

Como se ha mencionado, para promover el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes de nivel primaria, es necesario que los docentes cuenten con competencias socioemocionales, competencias didácticas y competencias informáticas e informacionales. De acuerdo con Selvi (2010) y Acevedo-Duque et al. (2020), estas últimas no solo permiten que los docentes sepan cómo hacer uso de los recursos digitales para promover el aprendizaje, sino que también los prepara para promover espacios de interacción virtual entre pares y generar experiencias de aprendizaje, que les permita participar de diversas actividades que contribuyan al desarrollo de su autonomía.

En definitiva, se ha visto que es indispensable que los docentes cuenten con competencias emocionales que les permitan, primero, ser capaces de reconocer y gestionar sus propias emociones para, luego, poder atender las necesidades emocionales de sus estudiantes. Así mismo, resulta necesario que posean competencias pedagógicas que les permitan transmitir los conocimientos sobre el manejo de las emociones y fortalecer la dimensión afectiva de sus alumnos. Finalmente, es fundamental que desarrollen competencias informáticas e informacionales, que les permitan aprovechar los recursos y herramientas de entornos virtuales para fortalecer la autonomía emocional de los estudiantes.

2.3. Áreas en las que se Visualiza el Rol Docente para el Desarrollo de la Autonomía Emocional de los Estudiantes

Hasta este punto, se ha visto la importancia del docente en el desarrollo de la autonomía, a través de su rol como facilitador de los aprendizajes relacionados al desarrollo de las microcompetencias de la autonomía emocional, así como su rol de modelo al ser capaz de gestionar sus propias emociones. Además, se ha explicado que, para lograr ello, el docente debe contar con ciertas competencias como las emocionales, didácticas y las informáticas e informacionales que les permitan aprovechar los recursos digitales que se ofrecen respecto al tema. A partir de lo mencionado, en este apartado, se presentarán algunas áreas del trabajo docente, en las que se hace evidente el rol docente para el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes.

Las áreas que se presentarán son la motivación, el clima escolar, el diálogo reflexivo y la evaluación (Tabla N° 1). Cabe señalar que se contemplan las áreas

mencionadas, debido a que la autonomía emocional es una competencia que se debe trabajar de manera transversal a los contenidos educativos, en el contexto de cualquier sesión de aprendizaje, según lo propuesto por Sánchez y Casal (2016), Divulgación Dinámica Formación (2016), Baquero (2020), Díaz (2020) y Bohórquez (2020).

Tabla N°1.

Áreas y estrategias en las que se visualiza el rol docente para el desarrollo de la autonomía emocional

Características	Descripción
Motivación	Elaboración de diarios de campo Talleres de escritura creativa Presentación de casos o retos
Clima escolar	Trabajo colaborativo Asignación de roles
Diálogo reflexivo	Dilemas morales Debates controversiales
Evaluación	Autoevaluación Coevaluación

En ese sentido, en primer lugar, se habla de la motivación como el resultado de la interacción entre el docente, sus estudiantes y los estímulos externos, que impactan en la iniciativa personal y/o interés de los alumnos. Respecto a ello, Sánchez y Casal (2016) señala que propiciar una “mayor implicación en las tareas de clase y la atención a los diferentes estilos de aprendizaje son los puntos sobre los que se puede construir la autonomía” (p. 182). Esta implicación del estudiante se logra mediante la activación de su interés y curiosidad, al proponer actividades diversificadas, plantear retos, formular preguntas y orientar su atención hacia los procesos de aprendizaje, en lugar de priorizar los resultados.

Una de las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para motivar a los estudiantes y que favorece el desarrollo de la autonomía emocional de los mismos

es la escritura creativa. En efecto, Bohórquez (2020) sostiene que la escritura de diarios de campo y los talleres de escritura creativa favorecen el desarrollo y fortalecimiento de la autonomía emocional en los estudiantes, al mismo tiempo que contribuye a la reducción de conductas agresivas o de riesgo que pueden afectar la convivencia escolar.

Así mismo, explica que esto es posible debido a que los talleres de escritura creativa permiten que los estudiantes relacionen sus vivencias o experiencias personales, a partir de la elaboración de un texto. Para poder lograr ello, los estudiantes deberán pasar por el proceso de autoconocimiento, el cual favorece el desarrollo de la autoestima y la resiliencia, microcompetencias de la autonomía emocional (Bohórquez, 2020).

En segundo lugar, se presenta el clima escolar como uno de los factores que promueve el desarrollo de la autonomía en los estudiantes. En efecto, Sánchez y Casal (2016) afirman que un entorno de aprendizaje adecuado es el primer escalón para el desarrollo de la autonomía. Respecto a ello, Dincer et al. (2012) señala que

Autonomy supportive learning climates are mostly connected with intrinsic motivation in learning and promotion in self-identification. These climates have many positive influences on student's competence, autonomous motivation, classroom participation, conceptual understanding, creativity, achievement, etc. Some of the characteristics of the teachers in these contexts are as follow: listening students carefully, creating opportunities for students to choose, nurturing inner motivational resources, using informational language and so forth. ⁵(p. 3891)

Esto quiere decir que la motivación y el clima emocional de un aula están fuertemente relacionados con la participación e iniciativa del estudiante y, por ende, con el desarrollo de su autonomía. A ello, Reyes et al. (2012) añade que

Teachers who create classrooms high in CEC regard student perspectives, encourage positive interactions, and provide students with the mental space and confidence for learning to occur. In turn, students are more likely to be

⁵ Los climas de aprendizaje que apoyan la autonomía están relacionados principalmente con la motivación intrínseca en el aprendizaje y la promoción en la autoidentificación. Estos climas tienen muchas influencias positivas en la competencia del estudiante, la motivación autónoma, la participación en el aula, la comprensión conceptual, la creatividad, el rendimiento, etc. Algunas de las características de los docentes en estos contextos son las siguientes: escuchar a los estudiantes con atención, crear oportunidades para que los estudiantes elijan, nutrir los recursos motivacionales internos, usar lenguaje informativo, etc. (Traducción libre)

engaged in the learning process. From the earliest years of schooling, students who have a greater emotional bond with their teacher are more engaged in learning, even after controlling for academic performance. ⁶(p. 2)

Por consiguiente, se puede afirmar que aquellas aulas donde se promueve una interacción positiva, a través de un aprendizaje basado en el diálogo y respeto, contribuyen con el desarrollo de la autonomía de los estudiantes. Ello, a su vez, tiene un impacto positivo en el rendimiento escolar de los estudiantes y en su desarrollo integral.

Una de las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para favorecer la formación de un clima escolar positivo es el trabajo colaborativo. En efecto, la interacción entre pares basada en la colaboración, la comunicación, la cooperación y el respeto favorece el fortalecimiento de la autoestima, la capacidad de resolución de conflictos, la autorregulación de emociones y la toma de decisiones, los cuales son componentes esenciales de la autonomía emocional (Divulgación Dinámica Formación, 2016; Arias et al., 2020). Además, Otero (2009, como se citó en Sánchez y Casal, 2016) hace énfasis en que

El aprendizaje cooperativo contribuye a reducir la ansiedad en la medida que fomenta la autoestima de los alumnos y la confianza en sí mismos. Por tanto, los estados afectivos y emocionales negativos que pudiera experimentar un estudiante y que actúan en detrimento de su autonomía, como son la ansiedad, la tensión, el estrés o el miedo a la participación pública en el aula de L2, propios de personas con un bajo autoconcepto o personas introvertidas, pueden verse neutralizados gracias al Aprendizaje Cooperativo, donde los círculos de colaboración recrean un clima de participación inevitable pero de apoyo y empatía hacia el resto de sus integrantes. (p.184)

A partir de ello, se puede deducir que el trabajo colaborativo, como estrategia pedagógica, estimula la interacción y participación del estudiante en los procesos de aprendizaje, favoreciendo así el desarrollo de su autonomía.

En tercer lugar, se tiene el diálogo reflexivo, el cual, de acuerdo con Rendón et al. (2016), permite la autogestión de las emociones y, en consecuencia, en su

⁶ Los maestros que crean aulas con un CEC alto consideran las perspectivas de los estudiantes, fomentan las interacciones positivas y brindan a los estudiantes el espacio mental y la confianza para que ocurra el aprendizaje. A su vez, es más probable que los estudiantes participen en el proceso de aprendizaje. Desde los primeros años de escolaridad, los estudiantes que tienen un mayor vínculo emocional con su maestro se involucran más en el aprendizaje, incluso después de controlar el rendimiento académico. (Traducción libre)

comportamiento en torno a una situación determinada. Esta área de trabajo docente está relacionada, principalmente, con dos componentes de la autonomía emocional: la resiliencia y la capacidad de análisis crítico en torno a las normas sociales.

Una de las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes para llevar a cabo el diálogo reflexivo con sus estudiantes son los dilemas morales. Estos consisten en discutir sobre posibles situaciones problemáticas para que los estudiantes puedan dar su opinión, escuchar de sus compañeros, reconocer que es válido que haya distintas posturas respecto a una misma problemática, reconocerse a sí mismo frente a un hecho que puede alterar sus emociones y reforzar su autoeficacia emocional y una actitud positiva, las cuales fortalecerán su autonomía emocional. Al respecto, Bisquerra (2008, como se citó en Díaz, 2020) añade que

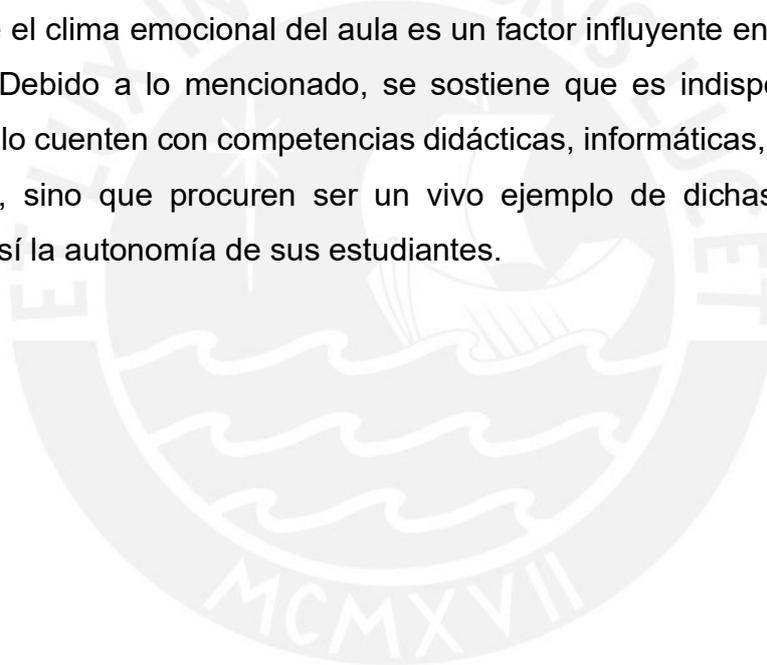
Los dilemas pueden llevar a enfatizar un pensamiento crítico, que permita analizar, dialogar, y debatir con los demás sobre una problemática. Esto incluso podría llegar a convertirse en una transformación de la propia visión frente a diferentes situaciones que se pueden presentar. Es decir, que los dilemas morales pueden ayudar en el fortalecimiento de la autonomía emocional de los estudiantes potenciando la mejora de las relaciones con los demás, por lo tanto, la convivencia, la cual no se da solamente en el ámbito escolar, sino en todos los contextos en los que se encuentre el individuo. (pp. 56 - 57).

Por otro lado, Arias et al. (2020) sugiere algunas tareas y actividades que los docentes pueden poner en práctica con sus estudiantes, mediante el diálogo reflexivo, para contribuir al desarrollo de la autonomía emocional. Estas son las consignas que impliquen el pensamiento crítico del estudiante al responder preguntas abiertas. También, sugiere actividades grupales en las que los estudiantes deban proponer una solución a una problemática significativa. Así mismo, menciona que se debe dar la libertad para que los estudiantes elijan los procedimientos que prefieren al resolver una actividad compleja, entre otros.

Por último, se habla de la evaluación como uno de los factores que pueden ser aprovechados por los docentes para promover la autonomía en los estudiantes. Respecto a ello, Picón (2012, como se citó en Sánchez y Casal, 2016) sostiene que, en una investigación sobre cómo promover el desarrollo de la autonomía desde la escuela, se determinó que involucrar a los estudiantes en la evaluación de su propio aprendizaje es una de las estrategias más efectivas.

Una estrategia pedagógica que pueden utilizar los docentes para hacer partícipes a los alumnos del proceso de evaluación es la autoevaluación o la coevaluación. Estos tipos de evaluación son una buena manera de fortalecer la autonomía en los estudiantes, debido que al implicar a los estudiantes en el proceso de evaluación se estimula su sentido de responsabilidad y la toma de decisiones, las cuales son microcompetencias de la autonomía emocional (Sánchez y Casal, 2016).

Para finalizar, en relación con lo abordado en estos tres apartados, se señala que el rol que desempeñan los docentes para el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes es importante, debido a que son estos quienes los orientan, modelan y guían en el proceso autoconocimiento y gestión de sus emociones. Este rol se puede observar en los momentos de motivación, diálogo reflexivo y evaluación. Así mismo, se ha visto que el clima emocional del aula es un factor influyente en el desarrollo de la autonomía. Debido a lo mencionado, se sostiene que es indispensable que los docentes no solo cuenten con competencias didácticas, informáticas, informacionales y emocionales, sino que procuren ser un vivo ejemplo de dichas competencias, promoviendo así la autonomía de sus estudiantes.



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

La presente investigación sigue un enfoque cualitativo, el cual, de acuerdo con Creswell (2007) y Alshenqeeti (2014), se entiende como un proceso interpretativo que tiene como objetivo explorar y describir los objetos o personas en su entorno natural. Es así como, a partir de la exploración de un problema, el enfoque cualitativo permite visibilizar diversas cuestiones del mundo. Así también, Creswell (2007) añade que, desde este enfoque, se busca comprender la realidad a partir de los reportes de los informantes y, para ello, resulta necesario la construcción de un panorama holístico. En el caso de la presente investigación, se pretende analizar la percepción de un grupo de docentes sobre su rol en la educación emocional de los estudiantes, a partir de la descripción de las prácticas y competencias que consideran tener.

Por otro lado, esta investigación tendrá un nivel descriptivo, el cual tiene como objetivo precisar aspectos de un fenómeno; es decir, busca responder qué y cómo han ocurrido tales eventos (Nassaji, 2015). En ese sentido, el rol del investigador en los estudios descriptivos se limita a medir la presencia, las características o la distribución de un evento en un contexto determinado.

Ahora bien, a partir de los antecedentes y la información presentada respecto a la autonomía emocional y el rol de los docentes en este proceso, se destaca la necesidad de investigar sobre cómo el docente promueve esta competencia en las aulas del nivel de Educación Primaria. En tal sentido, se plantea como problema de investigación: ¿Cuál es la percepción de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de una institución educativa privada de Lima? Para dar respuesta a esta pregunta, se plantea el siguiente objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes del 3er grado de Educación Primaria de una institución educativa privada de Lima.

A partir de este, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Describir las competencias que los docentes consideran tener para promover el desarrollo de la Autonomía Emocional en los estudiantes.

2. Analizar el rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes, a partir de las estrategias didácticas que utilizan.

Considerando los objetivos mencionados, las categorías de estudio de la presente investigación son las siguientes: competencias de los docentes y su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en los estudiantes. La primera categoría hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y disposiciones que muestran tener los docentes para la gestión de sus propias emociones y la de los demás (Espinosa, s/f; Rawajat, 2017). La segunda categoría se refiere al rol que los docentes manifiestan tener en el desarrollo de la autonomía emocional, a partir de las estrategias didácticas que utilizan. En la matriz de consistencia (ver **anexo 1**), se puede apreciar cómo se vinculan los objetivos propuestos en la investigación con las categorías y subcategorías.

Para este estudio, se ha optado por el uso de la entrevista de carácter individual como técnica de recojo de información, ya que su carácter cualitativo hace posible que el investigador formule preguntas que le permitan recoger datos, tanto sobre el tema de estudio, como de los participantes en su ambiente natural. Así mismo, Alshenqeeti (2014) afirma que la entrevista, en comparación con los cuestionarios u otras técnicas, permite obtener información más detallada y profunda. La aplicación de la entrevista se desarrolló de manera presencial, pues el uso de esta técnica de investigación hace posible una mejor comprensión del objeto de estudio.

Es importante precisar que, para la presente investigación, se ha utilizado la entrevista semiestructurada, puesto que, como indican Díaz-Bravo et al. (2013) y Mathers, Fox y Hunn (2002), al ser flexible, permite que las preguntas se adapten a los entrevistados, dando la posibilidad de que el entrevistador aclare ciertos términos o reformule algunas preguntas en el momento. La aplicación de cada entrevista ha tenido una duración aproximada de 45 minutos por informante.

Cabe señalar que se ha hecho uso de una guía de entrevista semiestructurada, la cual es un instrumento de recopilación de datos cualitativos. Esta guía de entrevista (ver **anexo 2**) puede ser entendida como aquel formato que contiene las preguntas y/o pautas que el investigador debe seguir al aplicar la entrevista a los participantes.

En la construcción de este instrumento de recolección de datos, se ha utilizado preguntas abiertas y flexibles, ya que este tipo de preguntas permite que los informantes utilicen sus propios términos y conocimientos al responder, lo cual evita una respuesta condicionada.

Como técnica de validación del instrumento de investigación (guía de entrevista), se ha realizado una validación de experto, la cual ha permitido evaluar la pertinencia, claridad y coherencia del instrumento de recolección de datos. De acuerdo con Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (como se citó en Robles y Del Carmen, 2015), la validación de experto es “una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (p.2).

Para llevar a cabo la validación del instrumento, se seleccionaron 2 especialistas a quienes se les envió una carta solicitando su participación en calidad de experto evaluador (ver **anexo 3**). Para la selección de los 2 especialistas, se tuvo en cuenta los siguientes criterios:

- Experto 1: Con experiencia en la labor de tutoría y con un perfil cercano al de los informantes (docentes del tercer grado de Educación Primaria)
- Experto 2: Con experticia en el tema de metodología de investigación

A dichos especialistas se les envió el instrumento de investigación junto con la matriz de consistencia y un cuestionario de validación, a modo de ficha de evaluación (ver **anexo 4**), el cual contiene indicadores en torno a 3 criterios. Esto facilitó que ambos especialistas puedan evaluar el instrumento de investigación, registrando sus comentarios y sugerencias que consideren pertinentes o necesarias para la mejora del instrumento.

Los informantes que se entrevistaron fueron 3 docentes del tercer grado de una institución educativa privada de Lima, donde la investigadora realizó sus prácticas preprofesionales. Para la selección de estos, se consideró los siguientes criterios:

- 1) Ser tutores/as de aula del 3er grado de primaria.
- 2) Contar con el título profesional en Educación.
- 3) Tener tres años de experiencia en el nivel de Educación Primaria.

Se considerado que estos criterios podrían influir en el tipo de prácticas y/o estrategias emocionales que aplican los docentes en el contexto del aula.

Para la organización y el procesamiento de la información recolectada, se ha seguido el proceso: almacenar, codificar, recuperar. De acuerdo con Díaz et al. (2016), el almacenamiento es el proceso mediante el cual se guarda las respuestas obtenidas de los participantes. Durante este proceso, ha sido necesario etiquetar los datos para saber de dónde proviene la información. Luego, se ha procedido a la codificación de la información, la cual es necesaria para el ordenamiento y organización de la información y su posterior análisis. Para todo ello, se ha hecho uso de una matriz de organización de la información (ver **anexo 5**) y una tabla de códigos (ver **anexo 6**).

Finalmente, Díaz et al. (2016) señala que la recuperación “se refiere a las diversas formas utilizadas para visualizar la información recabada” (p. 46). En tal sentido, se ha dispuesto la información recogida en una matriz, que ha permitido agrupar los datos de acuerdo con las categorías y subcategorías planteadas. Después de la organización y el procesamiento de los datos, se ha procedido con el análisis de la información y la redacción, teniendo en cuenta la fundamentación teórica y los objetivos planteados en la investigación.

Por otro lado, esta investigación se ha desarrollado bajo los principios éticos propuestos por el Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú- PUCP (2016), los cuales velan por la veracidad de los datos, así como por el respeto y la confidencialidad de la identidad de los informantes. Es así como, dentro de estos principios, se ha considerado el Respeto por las personas, el cual se ha hecho evidente en el clima de diálogo que se ha mantenido con los informantes. Así mismo, el Respeto por las personas se ha evidenciado en el manejo objetivo de lo que expresan los informantes, en tal sentido, se ha evitado distorsionar sus respuestas.

En el marco del principio de Beneficencia, no maleficencia, se ha buscado velar por la protección y bienestar de las participantes de la investigación. Considerando ello, la identidad de los informantes se ha mantenido en estricta reserva, lo cual ha quedado expresado en un protocolo de consentimiento informado escrito (ver **anexo 7**). En dicho protocolo, se ha informado sobre los objetivos de la investigación y la

forma de participación de los informantes (docentes) en el estudio, a través de la entrevista. En esta misma línea, se ha tenido en cuenta el principio de Responsabilidad, el cual alude al uso adecuado de la información obtenida, considerando las posibles consecuencias de la investigación para los informantes. En tal sentido, se planteó el compromiso de utilizar la información recogida sólo en el marco del presente estudio.

Además, se ha considerado el principio de Integridad científica, el cual hace referencia a la obtención, uso y análisis de la información, así como la difusión de los resultados. Para ello, se aseguró la comunicación a los informantes acerca de los fines de la investigación, mediante el protocolo de consentimiento informado; además, se destacó el compromiso de la investigadora de comunicar los resultados del estudio, a través de un informe ejecutivo, enviado a las autoridades de la institución educativa involucrada y a las docentes que participaron como informantes. Finalmente, se ha tenido en cuenta el principio de Justicia, el cual guarda relación con la confidencialidad y el uso responsable de la información recolectada; en tal sentido, la investigadora cumplió el compromiso de expresar fielmente la información recogida a través de la entrevista, evitando posibles sesgos en el proceso de análisis de la data.

PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

El análisis de datos se efectuó a partir de la triangulación de la literatura encontrada sobre la autonomía emocional y de los hallazgos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los tres informantes. Así mismo, el análisis se realizó a partir de las categorías propuestas, esto es, las competencias de los docentes sobre la autonomía emocional y el rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional, a partir de las estrategias didácticas que utilizan.

Primera Categoría

La primera categoría referente a las competencias de los docentes sobre la autonomía emocional se divide en tres subcategorías, competencias teórico-profesionales, competencias socioemocionales del docente y competencias didácticas. En primer lugar, respecto a las **competencias técnico–profesionales** que se refieren al conjunto de conocimientos propios de la profesión docente, se tienen cuatro aspectos.

El primer aspecto está relacionado al *conocimiento teórico sobre la definición de autonomía emocional*. Sobre ello, la información que se obtuvo a partir de las entrevistas evidencia, en cierto grado, que el total de informantes tiene una idea clara de qué es la autonomía emocional. Así pues, los informantes señalan que la autonomía emocional es “cuando la persona es capaz de identificar, no solo identificar, sino también manejar, autorregular sus emociones [...] y toma decisiones pensando no solo en su bienestar, sino en los demás y se siente confiado de ello” [anexo 5, E1DAU]. Asimismo, señalan:

La autonomía emocional es una de las habilidades emocionales que los chicos tienen, que una persona tiene que desarrollar para poder seguir creciendo como ser humano y sentirse feliz y en bienestar consigo mismo...sin influencias del exterior. Por eso, es autonomía ¿no? que sea uno en sí mismo capaz de tomar sus decisiones en cuanto a cómo se quiere sentir y qué quiere hacer. [anexo 5, E2DAU]

En efecto, lo mencionado por los docentes respecto a la autonomía emocional coincide con lo que sostiene la literatura hallada, en la cual se menciona que la autonomía emocional parte desde lo más básico que es la capacidad de una persona de reconocer sus propias emociones. Así mismo, la autonomía considera la capacidad

de una persona de autogestionar sus emociones en situaciones adversas y tomar decisiones responsables, considerando su bienestar personal y el bien común, tal como señalan Bisquerra (s/f), Espinosa (s/f), Castillo y Pérez (2013), Divulgación Dinámica Formación (2016), Ruiz y Silva (2020), Díaz (2020) y Cano et al. (2021).

Un segundo aspecto de las competencias técnico–profesionales es el *conocimiento que se tiene sobre el rol docente en la formación de la autonomía emocional*. Respecto a ello, a partir de los resultados de las entrevistas, los docentes consideran que tienen un rol de guía y modelación de conductas en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes.

Respecto a su rol como guías, sostienen que su "trabajo es recibir niños y haberlos ayudado a avanzar un poco más en su desarrollo emocional como seres humanos" [anexo 5, E2RDAU]. Así mismo, mencionan que su "rol viene a ser como una guía, una compañía, una persona que está allí para ayudarlos a calmarse, a regularse, a conocerse un poquito, aunque sea, creo que mi rol sería eso, como una guía para ellos" [anexo 5, E3RDAU].

Sobre su rol como modelador, los docentes sostienen que "los chicos son muy observadores, observan mucho a sus profesores y cuáles son sus reacciones, sus conductas en la interacción con otras personas" [anexo 5, E1RDAU]. Además, los docentes perciben que tienen un rol de modelo para sus estudiantes porque "noto que me escuchan, que me tienen respeto, [...] que ponen en práctica lo que analizamos y vemos juntos. Entonces, creo que si llego a ser ese modelo para ellos" [anexo 5, E3RDAU].

Todo ello concuerda con lo que afirman Karthikeyan (2015) y Cano et al. (2021), pues ellos señalan que el docente tiene un rol de guía y modelo para sus estudiantes. Además, añaden que su rol como modelos es fundamental debido a que los estudiantes aprenden a partir del ejemplo que les dan sus docentes en forma cotidiana. Esto quiere decir que los alumnos toman como referencia los comportamientos y actitudes de sus docentes, cuando se trata de regular sus propias emociones en distintos momentos.

Un tercer aspecto de las competencias técnico–profesionales es el *conocimiento que tienen los docentes sobre la influencia de su rol en el desarrollo de*

la autonomía emocional de sus estudiantes. Sobre ello, los docentes consideran que la importancia de su rol en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes radica en ayudarlos a identificar sus emociones y orientarlos en el proceso de toma de decisiones respecto a sus comportamientos en situaciones que afecten su equilibrio emocional. En efecto, señalaron lo siguiente:

Nosotros somos orientadores más que nada, orientadores, acompañantes, también modeladores de como los estudiantes van a reaccionar ante un tipo de estímulo externo que le genera una emoción y, en esa transición, pues nosotros guiamos y también sostenemos, validamos sus emociones y los orientamos a que ellos puedan tomar decisiones. [anexo 5, E1IDAU]

Lo que tratamos de hacer es darles diferentes herramientas y estrategias como para que ellos puedan identificar cómo se sienten en diferentes situaciones y puedan también analizar cuáles son las mejores respuestas reacciones que deberían tener con respecto a cómo se sienten. [anexo 5, E3IDAU]

Respecto a lo que manifiestan los docentes entrevistados, la teoría afirma que, en efecto, el rol del docente es más importante de lo que parece. Tal como se ha mencionado, los docentes no solo son transmisores de conocimientos, sino que guían a sus estudiantes en el proceso de reconocimiento y autorregulación de sus emociones. Así también, Signes et al. (2014) sostienen que el rol del docente también implica fomentar la autonomía y responsabilidad con relación a la toma de decisiones, lo cual coincide con lo que mencionan los entrevistados.

Un cuarto aspecto a considerar como parte de las competencias técnico-profesionales es el *conocimiento de los elementos y/o microcompetencias que dan lugar al desarrollo de la autonomía emocional.* En efecto, se sabe que la autonomía emocional requiere el desarrollo previo de ciertas actitudes y/o habilidades personales. En ese sentido, al preguntarles por tres elementos que consideran indispensables abordar en la escuela para favorecer el desarrollo de la autonomía emocional, los docentes mencionaron que es necesario “trabajar la autoestima, que es la confianza que ellos tienen. Necesitamos trabajar también la superación de obstáculos, la resiliencia. [...] Tiene que ver la responsabilidad también de las decisiones que toman” [anexo 5, E1HAAU].

A lo anterior, los docentes añaden que también resulta importante abordar la perseverancia, la reflexión, la autorregulación y la capacidad de escucha. De los componentes mencionados por los docentes entrevistados, la autoestima, la

resiliencia y la autorregulación coinciden de manera directa con los definidos por el Grupo de Investigación en Orientación Psicopedagógica (GROP). En particular, los siete elementos señalados por el GROP son la autoestima, la automotivación, la actitud positiva, la responsabilidad, la autoeficacia emocional, el análisis crítico de normas sociales y la resiliencia (Bisquerra y Pérez, 2007).

En segundo lugar, respecto a las **competencias socioemocionales del docente**, se conoce que es necesario que un docente desarrolle la capacidad de identificar sus propias emociones, de regularlas y de tomar decisiones responsables para ser capaz de promover ello en sus estudiantes.

A partir de ello, los informantes han identificado en sí mismos un conjunto de habilidades personales que les permiten promover la autonomía emocional de sus estudiantes. Dentro de estas, señalan la empatía, la asertividad, la paciencia y la tolerancia. Sin embargo, es importante resaltar que todas estas habilidades mencionadas por los docentes en la entrevista son consideradas habilidades interpersonales. No obstante, como señalan Buitrón y Talavera (2008) y Barrientos (2016), estas habilidades interpersonales necesitan ir acompañadas por habilidades intrapersonales, como la autoestima, el autocontrol y la capacidad de toma de decisiones responsables.

En ese sentido, causó asombro que, si bien los docentes consideraban que era necesario trabajar y fortalecer la autoestima de sus estudiantes para favorecer el desarrollo de su autonomía emocional, solo uno de los informantes señaló que era importante que los docentes tengan un alto nivel de autoestima.

Tenemos que ser empáticos para poder comprender que los chicos son seres humanos diferentes a nosotros y que traen una carga familiar, emocional, todo un aprendizaje previo de su entorno diferente al que nosotros podamos tener y eh... y mucha autoestima propia para poder dejar de influenciar. Las cosas no tienen que ser solamente de la manera como yo pienso que son. [anexo 5, E2CSD]

Pese a esta afirmación, genera asombro que los docentes no hayan reportado en las entrevistas habilidades intrapersonales, como la capacidad de identificar sus emociones o el autoconocimiento. Ello podría llevar a pensar que los entrevistados no consideran contar con estas habilidades o que estas influyan en su rol al promover la

autonomía emocional de sus estudiantes, lo cual sería contradictorio, pues ellos mismos señalaron que es importante trabajar estas características en sus estudiantes.

En tercer lugar, respecto a las **competencias didácticas**, lo primero que llama la atención es identificar que resulta más difícil para los informantes identificar las competencias didácticas que ponen en práctica. Es decir, aquellas habilidades como parte de su labor docente que les permiten propiciar espacios de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de la autonomía de sus estudiantes. En efecto, algunas respuestas como “es más difícil ver la parte didáctica” [anexo 5, E1CDD], o “pienso que, si hay varias, hay un montón, pero no me había puesto de repente a tratar de pensar en ellas, identificarlas así tan puntualmente” [anexo 5, E3CDD] han permitido inferir este problema.

Sin embargo, pese a esta dificultad, los informantes en su totalidad coincidieron en mencionar el modelado como una de las competencias didácticas pedagógicas que favorecen el desarrollo de la autonomía. Así pues, los docentes expresaron que “en la autonomía, hay rutinas que instaurar y comportamientos que esperamos... básicamente eso, el modelado, modelado e imitación y partir de los saberes previos de los chicos creo que eso es lo más importante” [anexo 5, E2CDD]. “Modelar actitudes, modelar respuestas ante ciertas situaciones es lo que trabajamos mucho desde la tutoría y no solo desde la tutoría, sino también durante las clases cuando los chicos sienten alguna complejidad” [anexo 5, E1CDD]. En esa misma línea, otro de los informantes mencionó

Creo que lo mejor para enseñar es el ejemplo. Creo que si les demuestro que yo también soy un ser humano y tengo problemas como ellos y puedo tener malos días como ellos, pero que busco sacar lo mejor de mí para afrontar los retos y las dificultades y que sigo adelante y que me ven seguir adelante. [anexo 5, E3CDD]

Además del modelado, los entrevistados mencionaron otras competencias didácticas que ponen en práctica, como partir de los conocimientos previos de los estudiantes, la instauración de rutinas, el análisis de casos y el uso de recursos audiovisuales.

Como ya se ha mencionado, una de las funciones más importantes de los docentes en relación con la autonomía emocional es su rol de modelo. En consecuencia, resulta evidente señalar que una de las competencias didácticas que

el docente necesita poner en práctica es el modelado, ya que gran parte de las actitudes y conductas que los estudiantes adquieren en la escuela se dan a través del ejemplo (Karthikeyan, 2015).

Ahora bien, ante la pregunta de en qué momento de la jornada escolar suelen poner en práctica aquellas estrategias didácticas que favorecen el desarrollo de la autonomía, la respuesta es unánime. El 100% de los docentes entrevistados coinciden en que aplican estas estrategias “normalmente en la tutoría que es la primera hora del día que es de 8 a 8:45, pero si sucede algo después del recreo o después del almuerzo, sí, también” [anexo 5, E3MTE]. A partir de esto, se infiere que, si bien estas estrategias se presentan a lo largo del día, usualmente prevalecen en la hora de tutoría.

No resulta sorprendente que los docentes digan que suelen trabajar la autonomía emocional de sus estudiantes primordialmente en la hora de tutoría, ya que el Ministerio de Educación (2016b) indica en el Programa Curricular de Educación Primaria que se espera potenciar las relaciones sociales y la autoestima de los estudiantes en el espacio de tutoría. Cabe resaltar, que en Programa Curricular no se deja el trabajo de la autonomía únicamente al área de tutoría. No obstante, requiere mucha atención y análisis por parte del docente lograr identificar que el desarrollo de esta competencia emocional también está intrínseco en el área curricular de Educación Religiosa y Personal Social (Ministerio de Educación, 2016b).

Por otro lado, a través de la entrevista, también se quiso identificar cuál de las estrategias didácticas que ponen en práctica les resultaban más útiles para promover el desarrollo de la autonomía emocional. Al respecto, se puede señalar que resultó difícil para los docentes decidirse solo por una o dos estrategias, ya que, como mencionaron todas son útiles, “cada una en un momento determinado según la competencia o la habilidad que queremos desarrollar [...]. Creo que no se puede escoger una sola” [anexo 5, E2EDU].

A pesar de que los docentes manifiestan diferentes estrategias didácticas según los objetivos pedagógicos, coinciden de manera parcial en que las estrategias de modelado, el uso de rutinas y el establecimiento de metas personales son útiles al momento de promover la autonomía en sus estudiantes. Así pues, señalaron que “el modelado permite que los chicos aprendan conductas y rutinas que necesitamos

desarrollar en ellos para que lo puedan hacer solos y sean independientes en su desempeño escolar [anexo 5, E2EDU]. En esa misma línea, otro docente sostuvo que es importante

El generar normas con ellos, acuerdos con ellos y que ellos estén conscientes de que esos acuerdos lo han creado ellos y no el profesor, no es impuesto, es muy valioso. El que tengan las metas y los indicadores no solo en palabras, sino visualmente expuestos y sean recordados es algo que ayuda bastante. El que tengan las rutinas claras, hay chicos que todavía no los tienen, pero la gran mayoría ya los tienen, ayuda a que ellos se sientan más eficaces, se sientan más confiados en que los están haciendo bien. [anexo 5, E1EDU]

Como se anotó en párrafos anteriores, además del uso de rutinas y el establecimiento de estas, el modelado parece ser una de las estrategias didácticas que mayor impacto tiene en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes. Ello guarda relación con lo mencionado por Cano et al. (2021) y Karthikeyan (2015), quienes sostienen que uno de los roles más importantes de los docentes en relación con el desarrollo de la autonomía es el de ser modelo, ya que permite a los estudiantes aprender a partir de la observación de actitudes y conductas de sus maestros.

Segunda Categoría

La segunda categoría referente al rol del docente en el desarrollo de la autonomía emocional de los estudiantes se divide en cuatro subcategorías, que son: rol de motivación, rol relativo al clima de aula, rol relativo al diálogo reflexivo y rol relativo a la evaluación. En primer lugar, respecto al **rol de la motivación**, se sabe que la motivación juega un papel importante en el desarrollo de la autonomía, ya que esta promueve que los estudiantes se involucren activamente en el desarrollo de actividades otorgando mayor valor a sus aprendizajes que a los resultados de estos (Sánchez y Casal, 2016).

En tal sentido, cuando se preguntó a los docentes qué estrategias suelen utilizar para motivar a sus estudiantes y, por ende, favorecer el desarrollo de su autonomía, se evidenció que las respuestas sobre las estrategias resultan ser variadas. Por un lado, los docentes señalan que es importante mantener una

Conversación directa con cada estudiante, esos pequeños tratos que tienes con cada estudiante te ayuda a que ellos sientan confianza en ti para poder también apoyarse cuando tengan dificultades. Eso creo que todos los profes lo

tenemos claro cuando queremos ayudar a generar esa autonomía personal emocional. [anexo 5, E1EM]

Además, los docentes mencionaron que trabajar en base a metas y niveles de logro es una estrategia que motiva significativamente a los estudiantes.

También, se trabaja mucho con el nivel de logro. [...]. Por el lado personal, cada niño, como tú has visto, tiene pequeñas metas, dificultades que ellos se han dado cuenta que quieren lograr vencer. Entonces, es también otra meta personal, académico y social. Son dos metas totalmente distintas que, en algunas veces, coinciden. Tú sabes que la parte académica también influye en la parte emocional, cómo se ven. [anexo 5, E1EM]

Otra de las estrategias de motivación utilizada por los docentes es el análisis de casos a partir de experiencias propias de los alumnos, tal como se aprecia en el siguiente testimonio:

Como te mencionaba, creo que los ejemplos son poderosos. De repente, vemos un video, lo analizamos, conversamos sobre él conversando sobre diferentes escenarios, las diferentes soluciones que podríamos dar o, si no es un video, de historias. Utilizamos las propias historias de ellos. También, otras que ellos tengan; es decir, un compañero cuenta que pasó algo y cuenta cómo reaccionó. [anexo 5, E3EM]

Resulta claro que un aspecto que motiva y resulta significativo para los estudiantes es participar en actividades que guarden relación con sus experiencias personales. Por lo tanto, el proponer análisis de casos a partir de las experiencias propias de los estudiantes e implementar talleres de escritura creativa en la que los estudiantes tengan la posibilidad de relacionar sus vivencias personales, a partir de la elaboración de un texto, por ejemplo, resulta útil para promover el desarrollo de la autonomía emocional (Bohórquez, 2020).

En segundo lugar, Sánchez y Casal (2016) sostiene que un clima adecuado de aprendizaje es el primer paso para el desarrollo de la autonomía emocional. Por ello, la segunda subcategoría es el **rol relativo al clima de aula**. Respecto a ello, se consultó a los docentes si utilizaban alguna estrategia para promover un clima de aula adecuado para el aprendizaje, a lo cual respondieron que su estrategia principal era generar vínculos con sus estudiantes y promover un ambiente de confianza. Así pues, manifestaron que

Es importante que los chicos se sientan cómodos y tranquilos en clase y que ellos se sientan que son bien recibidos. [...] trato en la medida de lo posible de dirigirme a cada uno de ellos en algún momento del día o en algún momento

de la semana preguntándoles sobre algo que yo sé que les ha pasado en su vida familiar, hacer vínculos con ellos es muy importante. [anexo 5, E2ECAA]

Así mismo, los docentes entrevistados indicaron que resulta básico fomentar

un clima de apertura para los niños, que sepan que pueden venir a contarnos cosas y que los vamos a escuchar, que sepan que, si se equivocan o fallan en algo, pueden venir a decirnos y que los vamos a entender, creo que eso es primordial. [anexo 5, E2ECAA]

Por otro lado, dos de los docentes entrevistados señalaron que resulta útil el plantear propósitos y/o metas grupales para mejorar como aula, ya que esto despierta el interés de los alumnos y propicia el trabajo colaborativo en función de una meta común. Esto se puede apreciar en el siguiente comentario:

La que uso para crear un clima adecuado para el aprendizaje es tener... detectar con los chicos primero que, de repente, el clima se está viendo afectado para poder, con ellos, plasmar una meta grupal e indicadores cómo vamos a llegar a esa meta. [...]. El profesor solo ahí cumple el rol de orientador o, de repente, encontrar las palabras ideales que ellos quieren expresar, pero que no saben cómo decirlas. [anexo 5, E1ECAA]

En resumidas cuentas, los docentes indican que el generar vínculos, promover espacios de diálogo y escucha activa, así como propiciar el trabajo colaborativo en el aula son estrategias que permiten generar un clima adecuado de aprendizaje y, por ende, favorece el desarrollo de la autonomía emocional. Efectivamente, Reyes et al. (2012) afirma que aquellos maestros que otorgan importancia al vínculo emocional con sus alumnos y promueven interacciones basadas en el diálogo y respeto contribuyen en mayor medida al desarrollo de la autonomía de sus estudiantes. Respecto a las metas grupales y el trabajo colaborativo, Divulgación Dinámica Formación (2016) y Arias et al. (2020) señalan que, sin duda, las relaciones interpersonales basadas en la cooperación, el respeto y la resolución de conflictos con fines comunes, favorecen el desarrollo de la autonomía.

En tercer lugar, se presenta **rol relativo al diálogo reflexivo**, el cual guarda relación con dos de los componentes fundamentales de la autonomía emocional, la resiliencia y la capacidad de análisis en torno a las normas sociales. Respecto a ello, al preguntar a los docentes qué estrategias ponen en práctica para generar un diálogo cálido y reflexivo, estos resaltaron la importancia del trato horizontal y el análisis de casos o situaciones en las que los estudiantes se hayan visto involucrados. Sobre ello mencionaron lo siguiente:

Creo que una de las cosas que a mí me gustan y que creo que motivan a los chicos a participar, a laborar y conversar es el trato horizontal; es decir, que sientan que los trato de igual a igual. [...] Entonces, cuando converso con ellos, muchas veces me siento, me siento a su lado, los miro a los ojos, bajo hasta su altura, les hablo de tú a tú e intento siempre ponerme en su lugar y que ellos también puedan ponerse en el lugar del otro para entendernos. [anexo 5, E3EDCR]

Así mismo, los docentes hicieron énfasis en el análisis de casos como una de las estrategias que les permite propiciar el diálogo reflexivo y, por ende, el desarrollo de la autonomía emocional. Respecto a cómo se lleva a cabo el análisis de casos, reportaron que

Los chicos exponen una situación o sale una situación y lo puedes presentar en forma de video, o en forma de anécdotas, o en forma de texto o de casos y los chicos tienen la oportunidad de ...bajo preguntas orientadoras, qué está pasando, qué hicieron las personas que estuvieron involucradas, qué hubieras hecho tú, qué se debería haber hecho. [anexo 5, E1EDCR]

Como se ya se ha mencionado antes, la estrategia del análisis de casos o dilemas morales resulta altamente útil para promover el diálogo reflexivo y, en consecuencia, la autonomía emocional. Esto es posible debido a que los alumnos analizan de manera crítica una situación y buscan una solución a tal problemática. Además, aprender reconocer que existen opiniones distintas a la suya respecto a una misma situación, sin que esto implique un cambio en su actitud o su estado emocional (Arias et al., 2020; Díaz, 2020).

En cuarto lugar, **respecto al rol relativo a la evaluación**, Picón (2012, como se citó en Sánchez y Casal, 2016) sostiene que involucrar a los alumnos en la evaluación de sus aprendizajes resulta altamente efectivo para el desarrollo de la autonomía emocional. Teniendo en cuenta ello, se preguntó a los docentes qué estrategias de evaluación ponen en práctica para promover la autonomía de sus estudiantes. Sobre ello, por un lado, uno de los entrevistados no logró expresar ninguna estrategia de evaluación que involucre a sus estudiantes. Por el contrario, las estrategias mencionadas por el docente, como la observación y el diálogo, hacían referencia a una heteroevaluación, en la cual no se hace partícipe al estudiante en la valoración de sus propios aprendizajes.

Por otro lado, los docentes expresaron que no utilizan estrategias de evaluación como la coevaluación o la autoevaluación. Ello se evidencia en las siguientes

respuestas: “¿Te refieres, de repente, a coevaluación, heteroevaluación? Se podría, no hay mucho tiempo para hacer eso, pero si estaba en planes en que ellos mismos puedan evaluar a sus grupos, a las personas con las que comparten mesa” [anexo 5, E1EE]. “Eh...bueno, la autoevaluación, por lo general, la dejo para ellos. O sea, por lo general, es una evaluación que ellos mismos se hacen y la tienen ahí para que ellos la miren y reflexionen” [anexo 5, E3EE].

Sin embargo, dos de los docentes indicaron que la estrategia de evaluación que ponen en práctica para el desarrollo de la autonomía es el uso de Check-list. Así pues, expresaron que

lo que hacemos con algunos chicos es hacer uso de Check-list, si lo podrías llamar así. La autonomía emocional también parte de su autonomía en cuanto a la organización. Ponte, si el niño se siente...este... las mesas que son un caos o las mochilas o los boxes. Ayudarlos con Check-list visuales que les... ellos mismos se den cuenta si lo están cumpliendo o no, una estrategia más o menos. [anexo 5, E1EE]

Con dudas respecto a las estrategias de evaluación, uno de los docentes señaló lo siguiente:

No sé si la estrategia del semáforo que estamos empleando sea evaluación porque más que nada refleja la intensidad de la bulla está habiendo en el salón y ellos mismos se dan cuenta que “oh no, estamos hablando muy alto” y se ponen en rojo, “oh no, estamos hablando o deberíamos hablar... o no deberíamos hablar” y lo ponen en verde. [anexo 5, E1EE]

Parece que no queda claro para todos los docentes la relación entre las estrategias de evaluación y el desarrollo de la autonomía emocional. Por ende, no perciben la importancia de poner en práctica estrategias como la autoevaluación y la coevaluación, las cuales estimulan la reflexión, el sentido de responsabilidad y la toma de decisiones, pues permite que los estudiantes sean partícipes del proceso de evaluación de sus propios aprendizajes (Sánchez y Casal, 2016).

En función de lo expuesto, es conveniente acotar que es indispensable conocer qué nociones tienen los docentes respecto a la autonomía emocional y cómo promueven su desarrollo en el aula para, a partir de ello, poder entender la percepción que tienen respecto a su rol en el desarrollo de dicha autonomía.

CONCLUSIONES

En el presente apartado, se exponen las principales conclusiones a las cuales se llegan a partir del análisis de los resultados expuestos anteriormente.

1. En primer lugar, se concluye que los docentes del 3er grado de Educación Primaria de una institución educativa privada de Lima perciben que tienen un rol de guías y modelos en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes, ya que su función es orientarlos en su toma de decisiones y presentar, a través de sus propias actitudes y comportamientos, aquellos patrones que favorezcan el desarrollo de la dimensión emocional en sus estudiantes.
2. En segundo lugar, en función de lo expresado por este grupo de docentes, se concluye que estos cuentan con las competencias técnico–profesionales necesarias para entender qué es la autonomía emocional y cuáles son las microcompetencias que la componen.
3. En tercer lugar, los docentes perciben en sí mismos competencias socioemocionales y didácticas, como la empatía, la asertividad, el modelado y el uso de rutinas, las cuales les permiten promover el desarrollo de la autonomía emocional en sus estudiantes. Sin embargo, sostienen que les resulta más difícil identificar las competencias didácticas que ponen en práctica para lograr dicho fin.
4. En cuarto lugar, los docentes manifiestan reconocer su rol en la generación de la motivación, el clima de aula y el diálogo reflexivo, para favorecer el desarrollo de la autonomía emocional en los estudiantes. En tal sentido, sostienen que el primer paso para promover el desarrollo de la autonomía emocional en sus estudiantes es generar vínculos. Así también, manifiestan que, para fomentar la autonomía en sus alumnos, a partir de los roles identificados, ponen en práctica diversas estrategias como el diálogo horizontal, el establecimiento de metas y el análisis de casos.
5. Finalmente, es claro que los docentes no perciben con claridad su rol relativo a evaluación, en relación con el desarrollo de la autonomía emocional, dado que no hay evidencia de que los docentes utilicen la autoevaluación o coevaluación como un medio para fomentar la autonomía emocional de los estudiantes.

RECOMENDACIONES

1. La presente investigación invita a la reflexión sobre el rol que cumple el docente en el desarrollo de la dimensión afectiva de los estudiantes, específicamente en la autonomía emocional, dejando la posibilidad de seguir explorando en torno a cómo los docentes vienen promoviendo el desarrollo de otras competencias emocionales en sus aulas.
2. Se invita a los docentes a tomar consciencia sobre el impacto de las estrategias didácticas orientadas al desarrollo de la autonomía emocional en los estudiantes de Educación Primaria. En ese sentido, se espera que la visibilización de las estrategias didácticas que aplican y la explicación de las áreas con las que guardan relación puedan dar mayor claridad a los docentes sobre su rol en la generación de la motivación, el clima del aula, el diálogo reflexivo y, principalmente, sobre su rol en la evaluación.
3. Además, se sugiere a los docentes reflexionar acerca de sus propias competencias técnico-profesionales, emocionales y didácticas para el desarrollo de la autonomía emocional y, en base a ello, reflexionar sobre cómo pueden promover espacios de aprendizaje que consideren el desarrollo emocional en sus aulas.
4. El estudio realizado permite aplicarse en otras instituciones educativas públicas o privadas, permitiendo la comparación de percepciones docentes, respecto al rol que desempeñan en el desarrollo de las distintas competencias emocionales de los estudiantes.
5. Resulta importante, también, indagar sobre las percepciones de las familias acerca de la formación que brindan y esperan ofrecer a sus hijos con relación a la dimensión afectiva y, en particular, sobre el desarrollo de su autonomía emocional.

REFERENCIAS

- Acevedo-Duque, Á.; Argüello, A.; Pineda, B. y Turcios, P. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: Universidades Públicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 26. <https://www.redalyc.org/journal/280/28064146014/html/>
- Aguiar, X. y Rodríguez, L. (2018). La formación de competencias pedagógicas en los profesores universitarios. *Edumecentro*, 10(2), 141-159. <https://www.medigraphic.com/pdfs/edumecentro/ed-2018/ed182k.pdf>
- Alshenqeeti, H. (2014). Interviewing as a Data Collection Method: A Critical Review. *English Linguistics Research*, 3(1), 39 – 45.
- Arias, E.; Hincapié, D. y Paredes, D. (2020). *Educación para la vida. El desarrollo de las habilidades socioemocionales y el rol de los docentes*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://acervodigitaleducativo.mx/handle/acervodigitaledu/41155>
- Baquero, S., Carrillo, S. y Rodríguez, S. (2020). *Fortalecimiento del componente de autonomía emocional de las competencias socioemocionales a partir del juego simbólico y la expresión corporal en niños y niñas de 6 a 8 años del Colegio Alemania Unificada IED* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia]. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/18239>
- Barrientos Fernández, A. (2016). Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40450/1/T38117.pdf>
- Bisquerra, R. (s/f). *La autonomía emocional: status quaestionis de una una controversia* [Archivo PDF]. https://www.researchgate.net/profile/Rafel-Bisquerra/publication/268327854_La_autonomia_emocional_status_quaestionis_de_una_una_controversia/links/560a752a08ae576ce63fdcdd/La-autonomia-emocional-status-quaestionis-de-una-una-controversia.pdf
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bohórquez, C. (2020). *Fortalecimiento de la autonomía emocional, en estudiantes del grado tercero 5 de la Institución educativa distrital San José* [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/3445>
- Buitrón, S. y Talavera, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 1, 1-8. <https://revistas.upc.edu.pe/index.php/docencia/article/view/8/670>
- Cano, S., Correa, E. y Hernández, V. (2021). *La Huerta Escolar como dispositivo pedagógico en el proceso de configuración de la autonomía emocional de niños*

- y niñas [Tesis de Licenciatura, Unilasallista Corporación Universitaria]. http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/3098/1/20172144_20172158_20172151.pdf
- Castillo, M. y Pérez, N. (junio de 2013). *El valor de la autonomía emocional en la pre-adolescencia. IX Jornadas de educación emocional*. Universidad de Barcelona, Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/46392>
- Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. [Archivo PDF]. http://cdn02.pucp.education/investigacion/2017/07/05170251/comEtica-manual-procedimientos_2017-07-05.pdf
- Creswell (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. Sage Publications. Estados Unidos, California.
- Díaz, D. (2020). *La autonomía emocional como fortaleza de la convivencia escolar en grado quinto* [Tesis de Maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3822/D%C3%A9Daz_Dully_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Dincer, A., Yesilyurt, S. & Takkac, M. (2012). The effects of autonomy-supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812019039>
- Divulgación Dinámica Formación (2016). *Intervención educativa en IE: Autonomía emocional, competencia social y bienestar personal* [Archivo PDF]. <https://campus.divulgaciondinamica.es/manuales/515.2016AwDx78.pdf>
- Espinosa, M. (s/f). *La educación emocional de los maestros en formación infantil base para la autonomía emocional de las infancias* [Archivo PDF]. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/congreso/IVcongreso/Articulos/LA%20EDUCACION%20EMOCIONAL%20DE%20LOS%20MAESTROS%20EN%20FORMACION.pdf>
- Granda, T. y Granda, J. (2021). Educación emocional y su vinculación en el proceso de aprendizaje en tiempos de pandemia. *Orientación y Sociedad*, 21(1), 1 – 23. <https://revistas.unlp.edu.ar/OrientacionYSociedad/article/view/12313>
- Jara, T. (2018). El rol docente como promotor de la educación emocional en el segundo ciclo del nivel inicial [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/16243>

- Johnson, D. (2017). The Role of Teachers in Motivating Students to Learn. *BU Journal of Graduate studies in education*, 9(1), 46-49. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1230415>
- Kamei, A. & Harriott, W. (2021). Social emotional learning in virtual settings: Intervention strategies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297841.pdf>
- Karthikeyan, P. (2015). Role of Teachers in Developing Emotional Intelligence Among the Children. *Shanlax International Journal of Education*, 3(2), 1-5. https://www.shanlax.com/wp-content/uploads/SIJ_Education_V3_N2_001.pdf
- Katzman, N. & Stanton, M. (2020). The integration of social emotional learning and cultural education into online distance learning curricula: Now imperative during the COVID-19 pandemic. *Creative Education*, 11(9), 1561-1571.
- López-Cassà, È. y Pérez-Escoda, N. (2020). *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del profesorado*. Grup de Recerca en Orientació Psicopedagògica. <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- Mathers, N. J., Fox, N. J., & Hunn, A. (2002). *Using interviews in a research project*. NHS Executive, Trent. <http://web.simmons.edu/~tang2/courses/CUAcourses/lsc745/sp06/Interviews.pdf>
- Mendoza, M. (2021). Formación de estudiantes emocionalmente competentes en la Educación primaria [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/18789>
- Ministerio de Educación (2016a). Currículo nacional de la educación básica. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación (2016b). Programa curricular de Educación primaria. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Moreno, D. (2012). Estrategias CI2 en la biblioteca de la Universidad de Murcia. *Revista de ANABAD Murcia*, (12), 22-27. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4404437>
- Muslera, M. (2016). *Educación Emocional en niños de 3 a 6 años* [Tesis de Licenciatura, Universidad de la República]. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7816>
- Nassaji, H. (2015). Qualitative and descriptive research: Data type versus data analysis. *Language Teaching Research*, 19(2) 129–132. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1362168815572747>
- Rajawat, D. (2017). Role of a Teacher in developing socio-emotional skills of Preschoolers. *IOSR Journal of Research & Method in Education*, 7(1), 1-6.

<https://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-7%20Issue-1/Version-3/A0701030106.pdf>

- Rendón, M.; Cuadros, O.; Hernández, B.; Monterrosa, D.; Holguín, A.; Cano, L.; Álvarez, J. y Ortiz, A. M. (2016). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Universidad de Antioquia.
- Reyes, M.; Brackett, M.; Rivers, S.; White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of educational psychology*, 104(3), 700 – 712. <https://psycnet.apa.org/record/2012-05721-001>
- Robles, P. y del Carmen, M. (2015). La validación por juicio de expertos: dos investigaciones cualitativas en Lingüística aplicada. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, (18), 124-139. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf
- Ruiz, E. (2020). *Diagnóstico de las competencias emocionales y del tipo de metodología en las aulas de infantil de un centro educativo a través del autoinforme de los docentes. Un estudio de casos* [Tesis de Maestría, Universidad Internacional de Andalucía]. https://dspace.unia.es/bitstream/handle/10334/5820/1060_Ruiz.pdf?sequence=1
- Ruiz, T. y Silva, I. (2020). *Propuesta psicopedagógica facilitadora de la dependencia a la autonomía emocional en niños y niñas de 5 años de edad de la Institución Inicial N° 535 “Dulce Nombre de María”-La Peña-Querecotillo–2016* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/8712/Ruiz_Coloma_Teresa_Del_Pilar_y_Silva_C%C3%A1nova_lvi.pdf?sequence=1
- Sánchez, I. y Casal, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de I2. *Porta Linguarum*, 25, 179 – 190.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175. https://www.pdcnet.org/cultura/content/cultura_2010_0007_0001_0167_0175
- Signes, M. T.; Luz, L.; Acereda, A. y López, A. (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(2), 27 – 36. <https://doi.org/10.37467/gka-revedu.v2.602>

ANEXOS

Anexo 1. Matriz de Consistencia

Tema: Rol docente en la Autonomía Emocional

Título de la investigación: Percepción de los docentes sobre su rol en el desarrollo de la Autonomía Emocional en estudiantes de primaria

Línea de investigación: Currículo y Didáctica

Problema de investigación: *¿Cuál es la percepción de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de 3er grado de primaria de una institución educativa privada de Lima?*

Objetivo general: Analizar las percepciones de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de 3er grado de primaria de una institución educativa privada de Lima.

Objetivo específico	Categoría	Subcategorías	Técnica/ Instrumento	Informantes	Ítem
Describir las competencias que los docentes consideran tener para promover el desarrollo de la Autonomía Emocional en los estudiantes	Competencias de los docentes sobre la autonomía emocional	<ul style="list-style-type: none"> • Competencias teórico-profesionales (Conocimientos teóricos del docente sobre autonomía emocional en el marco de la educación emocional) • Competencias socioemocionales del docente (asertividad, empatía, 	Entrevista semiestructurada / guía de entrevista semiestructurada	Docentes de 3er grado de Educación Primaria de una I.E. privada de Lima Criterios de inclusión: <ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura en educación 	1. ¿Qué entiende por autonomía emocional? 2. ¿Cómo influye su labor docente en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes? 3. ¿Qué condiciones personales considera que le ayudan a promover la autonomía emocional de sus estudiantes? [condiciones personales: competencias emocionales – competencias didácticas] 4. Mencione 3 habilidades y actitudes que considera imprescindibles trabajar para

		<p>autoconocimiento, autocontrol)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias didácticas 		<ul style="list-style-type: none"> • 3 años de experiencia en aula • Responsables de la labor de tutoría • 3 informantes 	<p>el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes.</p>
<p>Analizar el rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes, a partir de las estrategias didácticas que utiliza.</p>	<p>Rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional, a partir de las estrategias didácticas que utilizan</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rol de motivación • Rol relativo al clima del aula • Rol relativo al diálogo reflexivo • Rol relativo a la evaluación 			<p>5. ¿Qué estrategias didácticas pone en práctica para promover la autonomía emocional de sus alumnos? ¿Para qué utiliza estas estrategias?</p> <p>6. ¿Utiliza estrategias para motivar a sus estudiantes? ¿De qué modo? ¿Podría dar un ejemplo?</p> <p>7. ¿Utiliza alguna estrategia para generar un clima adecuado para el aprendizaje? ¿Podría compartir algunas de las que utiliza?</p> <p>8. ¿Emplea alguna estrategia para generar un diálogo cálido y reflexivo en el aula? ¿Cuál(es)?</p> <p>9. Y para evaluar, ¿utiliza alguna estrategia en particular? ¿Cuál? ¿Alguna otra?</p> <p>10. ¿En qué momentos del trabajo escolar pone en práctica estas estrategias? (Mencione un ejemplo de cómo pone en práctica estas estrategias)</p> <p>11. De las estrategias que utiliza, ¿cuáles le resultan más útiles? ¿por qué?</p> <p>12. ¿Podría expresar cuál es su rol en la formación de la autonomía en sus estudiantes?</p> <p>13. Mencione dos palabras que sinteticen ese rol.</p>

Anexo 2. Guía de Entrevista Semiestructurada

Guía de entrevista semiestructurada	
<p>Estimada docente:</p> <p>Buenos días/tardes, tal como le informamos en el formato de Consentimiento Informado, vamos a dialogar en torno a unas preguntas, que tienen como fin recoger sus percepciones sobre su rol en el desarrollo de la Autonomía Emocional de sus estudiantes.</p> <p>Recuerde que puede interrumpir el diálogo en cualquier momento para preguntar algo que no entienda. La entrevista nos tomará entre 45 minutos y una hora y, según lo acordado, utilizaremos la grabadora para facilitar la organización y análisis de la información. No se preocupe que su identidad será tratada confidencialmente y los resultados de la investigación sólo serán usados en el marco del presente estudio. Empecemos.</p>	
Categoría: Subcategorías	Ítems
<p>Categoría 1: Competencias de los docentes sobre la autonomía emocional</p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Competencias teórico- profesionales (Conocimientos teóricos del docente sobre autonomía emocional en el marco de la educación emocional) • Competencias socioemocionales del docente (asertividad, empatía, autoconocimiento, autocontrol) • Competencias didácticas 	1. ¿Qué entiende por autonomía emocional?
	2. ¿Cómo influye su labor docente en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes?
	3. ¿Qué condiciones personales considera que le ayudan a promover la autonomía emocional de sus estudiantes? [condiciones personales: competencias emocionales – competencias didácticas]
	4. Mencione 3 habilidades y actitudes que considera imprescindibles trabajar para el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes.
<p>Categoría 2:</p> <p>Rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional, a partir de las estrategias didácticas que utilizan</p> <p>Subcategorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rol de motivación • Rol relativo al clima del aula • Rol relativo al diálogo reflexivo • Rol relativo a la evaluación 	5. ¿Qué estrategias didácticas pone en práctica para promover la autonomía emocional de sus alumnos? ¿Para qué utiliza estas estrategias?
	6. ¿Utiliza estrategias para motivar a sus estudiantes? ¿De qué modo? ¿Podría dar un ejemplo?
	7. ¿Utiliza alguna estrategia para generar un clima adecuado para el aprendizaje? ¿Podría compartir algunas de las que utiliza?
	8. ¿Emplea alguna estrategia para generar un diálogo cálido y reflexivo en el aula? ¿Cuál(es)?
	9. Y para evaluar, ¿utiliza alguna estrategia en particular? ¿Cuál? ¿Alguna otra?

	10. ¿En qué momentos del trabajo escolar pone en práctica estas estrategias? (Mencione un ejemplo de cómo pone en práctica estas estrategias)
	11. De las estrategias que utiliza, ¿cuáles le resultan más útiles? ¿por qué?
	12. ¿Podría expresar cuál es su rol en la formación de la autonomía en sus estudiantes?
	13. Mencione dos palabras que sinteticen ese rol.



Anexo 3. Carta dirigida al Experto Evaluador

Lima, 23 de abril del 2022

Estimada profesora:

Mis cordiales saludos. La presente comunicación tiene como fin solicitar su apoyo en calidad de experta, para la validación de un instrumento de investigación, en el marco del estudio titulado "Percepción de los docentes sobre su rol en el desarrollo de la Autonomía Emocional en estudiantes de primaria". Dicho estudio tiene como objetivo analizar las percepciones de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de 3er grado de primaria de una institución educativa privada de Lima, para lo cual se entrevistará a tres docentes de dicha institución haciendo uso de una guía de entrevista semiestructurada, que es el instrumento que deberá revisar y comentar.

Dada su experiencia profesional y conocimiento sobre el tema, sus observaciones y recomendaciones serán de gran valor para mejorar la calidad del instrumento. A fin de facilitar esta tarea, se envía en forma adjunta: 1) la matriz de coherencia de la investigación, 2) el instrumento a validar (guía de entrevista semiestructurada) y 3) cuestionario de validación del experto, donde usted deberá registrar sus apreciaciones y sugerencias.

Yo, Kimberly Rios, como investigadora, estaré atenta para responder cualquier interrogante que le pueda suscitar su participación en este proceso de validación; no dude en comunicarse conmigo a la siguiente dirección electrónica kimberly.rios@pucp.edu.pe.

Por favor, una vez concluido su trabajo, le solicitaría enviarlo a la dirección electrónica indicada. Desde ya agradezco su valioso tiempo y aporte para el desarrollo de la investigación comentada. Aprovecho la presente para expresarle, una vez más, mi aprecio y estima personal.

Atentamente,

Kimberly Rios Huaricachi

Anexo 4. Cuestionario de Validación del Experto

Ítems	Criterios									Comentarios y/o sugerencias
	Coherencia			Claridad			Relevancia			
	Logrado	Mediana mente logrado	No logrado	Logrado	Mediana mente logrado	No logrado	Logrado	Mediana mente logrado	No logrado	
1. ¿Qué entiende por autonomía emocional?										
2. ¿Cómo influye su labor docente en el desarrollo de la autonomía emocional de sus estudiantes?										
3. ¿Qué condiciones personales considera que le ayudan a promover la autonomía emocional de sus estudiantes? [condiciones personales: competencias emocionales – competencias didácticas]										
4. Mencione 3 habilidades y actitudes que considera imprescindibles trabajar para el desarrollo de la										

autonomía emocional de sus estudiantes.										
5. ¿Qué estrategias didácticas pone en práctica para promover la autonomía emocional de sus alumnos? ¿Para qué utiliza estas estrategias?										
6. ¿Utiliza estrategias para motivar a sus estudiantes? ¿De qué modo? ¿Podría dar un ejemplo?										
7. ¿Utiliza alguna estrategia para generar un clima adecuado para el aprendizaje? ¿Podría compartir algunas de las que utiliza?										
8. ¿Emplea alguna estrategia para generar un diálogo cálido y reflexivo en el aula? ¿Cuál(es)?										
9. Y para evaluar, ¿utiliza alguna estrategia en particular? ¿Cuál? ¿Alguna otra?										
10. ¿En qué momentos del trabajo escolar pone en práctica estas										

estrategias? (Mencione un ejemplo de cómo pone en práctica estas estrategias)										
11. De las estrategias que utiliza, ¿cuáles le resultan más útiles? ¿por qué?										
12. ¿Podría expresar cuál es su rol en la formación de la autonomía en sus estudiantes?										
13. Mencione dos palabras que sinteticen ese rol.										

Coherencia	Claridad	Relevancia
El ítem planteado tiene relación lógica los objetivos de la investigación, así como con la categoría y subcategorías del estudio.	El ítem es fácilmente comprensible, es decir, la redacción es pertinente.	El ítem planteado resulta significativo para responder al problema de investigación.

Anexo 5. Matriz de Organización de la Información

Categoría 1: Competencias de los docentes sobre la autonomía emocional

Subcategorías	E1	E2	E3	Etiquetas
Competencias teórico-profesionales (Conocimientos teóricos del docente sobre autonomía emocional en el marco de la educación emocional)	Cuando la persona es capaz de identificar, no solo identificar, sino también manejar, autorregular sus emociones y sobre ello se siente confiado en lo que siente, lo reconoce, lo afirma y toma decisiones, pensando no solo en su bienestar, sino en los demás y se siente confiado de ello. [E1DAU]	La autonomía emocional es una de las habilidades emocionales que los chicos tienen, que una persona tiene que desarrollar para poder seguir creciendo como ser humano y sentirse feliz y en bienestar consigo mismo...sin influencias del exterior. Por eso, es autonomía ¿no? que sea uno en sí mismo capaz de tomar sus decisiones en cuanto a cómo se quiere sentir y qué quiere hacer. [E2DAU]	Pienso que hace referencia a que los estudiantes puedan identificar sus emociones e intenta regular las intenten expresarlas de forma autónoma. [E3DAU]	Definición de autonomía emocional
	Nosotros somos orientadores más que nada, orientadores, acompañantes, también modeladores de como los estudiantes van a reaccionar ante un tipo de estímulo externo que le genera una emoción y, en esa transición, pues nosotros guiamos y también sostenemos, validamos sus emociones y los orientamos a que ellos puedan tomar decisiones [E1IDAU]	Como profesores, como tutores, somos como una especie de líderes o guías que ayudamos a que cada uno de los chicos desarrollen uno en sí mismo las capacidades y las potencialidades que tienen para poder seguir creciendo de una manera independiente a su entorno desde el punto de vista emocional, de sus sentimientos, desde cómo se siente consigo mismo y de las habilidades que tiene como persona. Los guiamos, no hacemos cosas por él, sino que les damos las pautas, las guías, las ideas,	Lo que tratamos de hacer es darles diferentes herramientas y estrategias como para que ellos puedan identificar cómo se sienten en diferentes situaciones y puedan también analizar cuáles son las mejores respuestas reacciones que deberían tener con respecto a cómo se sienten. [E3IDAU]	Influencia del docente en el desarrollo de la autonomía emocional

		modelamos para que ellos puedan hacerlo por sí mismos y sobre todo darles la justificación, explicarles el porqué. [E21DAU]		
	De orientador, se evidencia más que nada en las propuestas de los chicos o de la situación y también en la construcción de preguntas que los hacen a los chicos pensar, razonar, ser más reflexivos. Y modeladores, [...] Los chicos son muy observadores, observan mucho a sus profesores y cuáles son sus reacciones, sus conductas en la interacción con otras personas. [...] Y mediadores porque, ante una dificultad con algún otro compañero, nosotros tenemos que intervenir y ayudarlos a ellos a escucharse para que puedan solucionar el conflicto. Entonces, yo lo reduciría a ser orientador, modelador y mediador. [E1RDAU]	Como te dije, guía, somos guías por qué guiamos a cada uno de ellos por su propio camino. Cada uno tiene un camino diferente que necesita desarrollar una habilidad o una competencia o un valor diferente y lo guiamos para que sean mejores, un poquito mejores. Creo que nuestro trabajo es recibir niños y haberlos ayudado a avanzar un poco más en su desarrollo emocional como seres humanos en general, en este caso desde el punto de vista de la autonomía emocional. Guías. [E2RDAU]	Creo que mi rol viene a ser como una guía, una compañía, una persona que está allí para ayudarlos a calmarse, a regularse, a conocerse un poquito, aunque sea, creo que mi rol sería eso, como una guía para ellos. ¿cómo se evidencia? bueno, porque noto que me quieren, noto que me escuchan, que me tienen respeto, [...] que ponen en práctica lo que analizamos y vemos juntos. Entonces, creo que si llego a ser ese modelo para ellos. [E3RDAU]	Rol docente en la formación de la autonomía emocional
	Acompañante y modelo [E1RDAU]	Creo que es el vínculo. Si no logramos generar vínculo con los chicos no avanzamos. Creo que "generar vínculos" serían las dos palabras. Una vez que ya hemos establecido vínculo emocional con los chicos creo que todas las puertas están abiertas. [E2RDAU]	Guía y comprensión [E3RDAU]	
	Necesitamos trabajar la autoestima que es la confianza que ellos tienen. Necesitamos trabajar también la superación de obstáculos, la resiliencia. [...]. Perder el miedo al	Número uno, dentro de la mentalidad de crecimiento, reforzar su autoestima. Que los chicos tengan la autoestima alta es básico, que crean en que ellos	Creo que la escucha, la reflexión...la reflexión, autoevaluación, no sé si ya van tres.	Habilidades y actitudes que indispensables para el desarrollo de la autonomía emocional

	<p>fracaso no sé en qué lo podría considerar. Saber que van a caer y que no queda más otra que levantarse y agregar a eso la responsabilidad. Tiene que ver la responsabilidad también de las decisiones que toman y asumir la responsabilidad que les toca también como estudiantes. [E1HAAU]</p>	<p>pueden y son capaces de mejorar. Creo que es una de las más importantes.</p> <p>Número uno, la autoestima; número dos, el esfuerzo... el esfuerzo y la perseverancia, el saber que no todo lo vamos a lograr de la noche a la mañana. [...] La autorregulación, ayudar a los a autorregularse es básico. [...] La autoestima, la autorregulación, la constancia y la perseverancia. [E2HAAU]</p>	<p>Escucha y reflexión</p> <p>Porque siento que muchas veces las personas escuchamos sólo para responder, pero no escuchamos para entender al otro; es decir, cuando de repente tenemos un problema, un inconveniente o, hablando de ellos mismos, cuando tienen una situación en el colegio con algún compañero o compañera, lo primero que escuchan ya reaccionan de frente, pero no se detienen realmente escuchar para entender lo que le está diciendo el otro y creo que eso genera un montón de conflictos entre ellos. Entonces, creo que es importante detenerse y escuchar atención para realmente entender qué es lo que está pasando y es lo que le pedimos a ellos. Cuando de repente están muy alterados o tienen una situación que los moviliza mucho, siempre les decimos “ya, espera, respira, cálmate, vamos a escuchar, vamos a conversar”, eso.</p> <p>Autoevaluación</p> <p>Porque muchas veces creemos que tenemos la razón siempre y creemos que el otro está mal, el otro me hizo y me dijo. Entonces, también es importante evaluarnos y pensar en qué cosa</p>	
--	--	---	--	--

			fallamos nosotros, en qué cosa podríamos haber reaccionado mejor, qué podríamos haber dicho o hecho mejor y verlo a futuro para evitarlo para mejorar de repente. [E3HAAU]	
Competencias socioemocionales del docente (asertividad, empatía, autoconocimiento, autocontrol)	Quizás se puede decir la empatía, comprender, los comprendo porque en algún momento nosotros hemos pasado por eso. Ser asertivo, la capacidad de escuchar, sobre todo eso. Tener la apertura para escuchar al otro, la paciencia y la empatía. Esas son actitudes que a mí me ayudan mucho a entender a los chicos y poder orientarlos. [E1CSD]	Bueno, uno, empatía. Tenemos que ser empáticos para poder comprender que los chicos son seres humanos diferentes a nosotros y que traen una carga familiar, emocional, todo un aprendizaje previo de su entorno diferente al que nosotros podemos tener y eh... y mucha autoestima propia para poder dejar de influenciar. Las cosas no tienen que ser solamente de la manera como yo pienso que son. [...] entender que no se van a lograr de la manera exacta como nosotros quisiéramos, cero expectativas. Es importante tener cero expectativas en ese sentido y mucha paciencia y mucha tolerancia en... en gran amplitud, o sea no podemos frustrarnos cuando no logramos algo en un primer momento lo que queremos enseñarles a los chicos. [E2CSD]	Creo que, en principio, mi forma de ser con ellos, la transparencia que intento demostrar, la honestidad, el buen trato, la relación directa horizontal que trato de tener con ellos. [E3CSD]	Competencias socioemocionales que los docentes identifican en ellos mismos y que les permiten promover la autonomía emocional
Competencias didácticas	Es más difícil ver la parte didáctica. Ejemplificar, usar mucho los ejemplos, el análisis de casos de sus mismas experiencias para poder partir y poder ayudarlos a ellos a reconocer sus emociones.	Pienso que el enfoque constructivista es uno de los más importantes que nos permiten entender que... vamos a partir de lo que los chicos ya traen, de sus saberes previos, de su experiencia previa y sobre ello vamos a	Creo que lo mejor para enseñar es el ejemplo. Creo que si les demuestro que yo también soy un ser humano y tengo problemas como ellos y puedo tener malos días como ellos, pero que busco sacar lo mejor de	Competencias didácticas que los docentes identifican en su labor y que les permiten promover la autonomía emocional

	<p>Mucho uso de ejemplos, mucho uso de videos, canciones</p> <p>Modelar actitudes, modelar respuestas ante ciertas situaciones es lo que trabajamos mucho desde la tutoría y no solo desde la tutoría, sino también durante las clases cuando los chicos sienten alguna complejidad. [E1CDD]</p>	<p>construir o intentar construir un mejor niño, una mejor persona. Pienso que eso es importantísimo, considerar que los chicos ya tienen un algo, ya son de una manera determinada y que nosotros solamente vamos a poner nuestro granito de arena para ayudarlos hacer un poquito mejor, pero importante como te digo cero expectativas.</p> <p>Dijimos que hay un enfoque constructivista que nosotros trabajamos sobre los saberes previos, las experiencias previas propiamente de los chicos en este caso, modelamos, hay que modelarles los comportamientos. En la autonomía, hay rutinas que instaurar y comportamientos que esperamos... básicamente eso, el modelado, modelado e imitación y partir de los saberes previos de los chicos creo que eso es lo más importante. [E2CDD]</p>	<p>mí para afrontar los retos y las dificultades y que sigo adelante y que me ven seguir adelante. Creo que eso es lo mejor que ellos se pueden llevar de mí.</p> <p>Pienso que si hay varias, hay un montón, pero no me había puesto de repente a tratar de pensar en ellas, identificarlas así tan puntualmente. ¿Me podrías repetir qué te dije?</p> <p>Bueno, también creo que es importante la autorregulación, no sé dentro de cuál competencia estará, pero la autorregulación y la organización, eso creo. [E3CDD]</p>	
	<p>Sobre todo estas estrategias se aplican en la hora de tutoría. Entonces, en la hora de tutoría que es un espacio para poder ayudar a los chicos en diferentes proyectos, a ser autónomos emocionalmente.</p> <p>En general, la autonomía siempre prevalece en tercer grado porque es algo que tenemos que trabajarlo.</p>	<p>Sí, todo el día, todo el tiempo; o sea, el momento más fácil para generar vínculo es temprano, en la mañana, cuando ellos van llegando. [...]. Creo que es uno de los mejores momentos y luego en general todo el día, mientras ellos están trabajando en la mesa, mientras estamos dando la clase y les vamos preguntando uno a uno. [E2MTE]</p>	<p>Bueno, normalmente en la tutoría que es la primera hora del día que es de 8 a 8:45, pero si sucede algo después del recreo o después del almuerzo, sí, también, he tenido la oportunidad de tomarme cinco o diez minutos de cualquier clase para hablar de lo sucedido, para reflexionar, porque sí creo que es importante hacerlo como en caliente, porque si ya lo dejo</p>	<p>Momentos del trabajo escolar en el que se aplican las estrategias didácticas</p>

	<p>Dentro de las áreas, ¿cómo lo trabajamos? al inicio de cada clase, verificar la organización de sus carpetas. Ellos ya saben que para iniciar una clase las mesas deben estar ordenadas, el box, ellos mismos en sus sitios.</p> <p>[...] Entonces, dentro de las áreas, se trabaja más que nada las metas y se trabaja los indicadores con los chicos al inicio de la clase.</p> <p>Qué más se puede... Análisis de casos... salen dependiendo de la situación en las clases. [...], pero básicamente en la tutoría es donde ese trabajo se ve más evidente. [E1MTE]</p>		<p>para el día siguiente los chicos se olvidan y ya no es lo mismo.</p> <p>Creo que siempre, no espero a que estemos solo en la tutoría para, de repente, encargarme, sino siempre que sea necesario, siempre que vea que ellos necesitan regularse regresando del recreo, calmarse un rato, respirar, pensar en que ya terminó el tiempo del juego o, como te decía, si es que hubo algún inconveniente entre clases o con algún otro profesor o con alguien más igual me tomo unos minutos, me tomo un tiempo para poder hablarlo con ellos. [E3MTE]</p>	
	<p>A ver, el diálogo por default. El crear vínculo con los chicos es esencial para que las demás estrategias puedan surgir. El generar normas con ellos, acuerdos con ellos y que ellos estén conscientes de que esos acuerdos lo han creado ellos y no el profesor, no es impuesto, es muy valioso. El que tengan las metas y los indicadores no solo en palabras, sino visualmente expuestos y sean recordados es algo que ayuda bastante. El que tengan las rutinas claras, hay chicos que todavía no los tienen, pero la gran mayoría ya los tienen, ayuda a que ellos se sientan más eficaces, se sientan más confiados en que los están haciendo bien. [...]. Las rutinas, los</p>	<p>Cada una en un momento determinado según la competencia o la habilidad que queremos desarrollar.</p> <p>El modelado es importante, observarlos y escucharlos todas ellas porque combinadas es que nos dan el resultado. Creo que no se puede escoger una sola.</p> <p>El modelado nos permite que los chicos aprendan conductas y rutinas que necesitamos desarrollar en ellos para que lo puedan hacer solos y sean independientes en su desempeño escolar. observarlos... ¿observarlos? ¿dijimos</p>	<p>La escucha. La escucha, la reflexión y las metas. [E3EDU]</p> <p><i>Metas personales</i></p> <p>Sirven para que ellos mismos se den cuenta de las cosas. En cambio, si yo los siento y le digo mira tú hiciste mal esto debes mejorar en esto y esto, no lo interiorizan. Es como “ay, ya, el adulto me está diciendo qué tengo que hacer”, ya, lo voy a hacer para que no me fastidie o simplemente no lo voy a hacer porque no me da la gana, pero pienso que, si ellos mismos lo reconocen, si ellos mismos lo ven, lo sienten, es como poquito</p>	<p>Estrategias didácticas que resultan más útiles</p>

	<p>acuerdos elaborados por ellos, el diálogo para iniciar todo, el vínculo y siempre recordarles todo, recordarles todos los acuerdos que salgan en la clase. [E1EDU]</p>	<p>observarlos? Sí y observarlos nos permite saber qué necesitan, qué es lo que cada uno necesita porque cada uno necesita algo diferente para poderle ayudar a seguir avanzando. [E2EDU]</p>	<p>a poco se va despertando en su cabecita esa sensación, ese sentimiento de “ah, sí, esto puede haber pasado, en esto puedo mejorar”. Entonces, creo que es importante que ellos mismos se den cuenta.</p>	
--	---	---	---	--



Categoría 2: Rol que los docentes consideran tener en el desarrollo de la autonomía emocional, a partir de las estrategias didácticas que utilizan

Subcategorías	E1	E2	E3	Etiquetas
Rol de motivación	<p>Siempre la conversación directa con cada estudiante, esos pequeños tratos que tienes con cada estudiante te ayuda a que ellos sientan confianza en ti para poder también apoyarse cuando tengan dificultades. Eso creo que todos los profes lo tenemos claro cuando queremos ayudar a generar esa autonomía personal emocional. El primer paso es crear vínculo y para crear vínculo definitivamente tiene que dialogar con el estudiante, buscar cosas que tú puedas aportar dentro de sus gustos, dentro de sus dificultades... ay, se me fue la idea.</p> <p>¿Yo cómo los motivo? adicional a conversar con ellos de manera personal y grupal también trabajamos el tema del trabajo cooperativo. El que no solo él puede beneficiarse. La toma de decisiones que él tenga influye también con el grupo con el que trabajo. Entonces, por ejemplo, ahora se están sentando en grupos, las mesas se están sentando en pequeños grupitos. Entonces, lo que yo hago va a influir en mis compañeros. [...]</p>	<p>Desde el enfoque de la mentalidad de crecimiento, siempre decirles que lo está logrando, siempre enfocarnos en la parte positiva, creo que el enfoque de la parte positiva de... del día a día y no lo negativo. Dejar pasar los errores y enfocarnos en aquello que sí están logrando me parece muy importante. [...]</p> <p>[...] A veces, le digo justo que esta no es clase de dibujo, es expresar, es intentarlo, es darnos cuenta que no siempre va a ser perfecto y que no importa y que no debo compararme con los otros chicos, que cada uno tiene una habilidad diferente, valorar lo que cada uno de ellos puede hacer y que ellos se den cuenta que cada uno de ellos tiene algo que es su talento, su pequeño talento o su pequeño logro y que no tiene que ser perfecto en todo. [E2EM]</p>	<p>Lo que trato de hacer con respecto a esto es de repente usar la parte visual también. Como te mencionaba, creo que los ejemplos son poderosos. De repente, vemos un video, lo analizamos, conversamos sobre él conversando sobre diferentes escenarios, las diferentes soluciones que podríamos dar o, si no es un video, de historias. Utilizamos las propias historias de ellos. También, otras que ellos tengan; es decir, un compañero cuenta que pasó algo y cuenta cómo reaccionó. [...] [E3EM]</p>	Estrategias de motivación

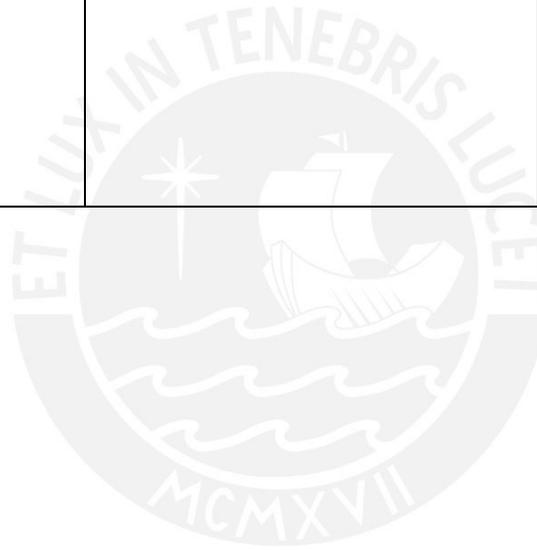
	<p>También, se trabaja mucho con el nivel de logro. En el colegio, se usa niveles de logro, ahora, de la AD con las escalas de la AD a la C. Mucho comenzar con el nivel de logro AD. Todos arrancamos en excelente y sobre ello hay que mantenernos. ¿Qué hace mantenernos? tener en cuenta nuestras metas, la meta del grupo, del salón.</p> <p>Por el lado personal, cada niño, como tú has visto, tiene pequeñas metas, dificultades que ellos se han dado cuenta que quieren lograr vencer. Entonces, es también otra meta personal, académico y social. Son dos metas totalmente distintas que, en algunas veces, coinciden. Tú sabes que la parte académica también influye en la parte emocional, cómo se ven. [E1EM]</p>			
Rol relativo al clima del aula	<p>La que uso para crear un clima adecuado para el aprendizaje es tener... detectar con los chicos primero que, de repente, el clima se está viendo afectado para poder, con ellos, plasmar una meta grupal e indicadores cómo vamos a llegar a esa meta. Por ejemplo, en el salón, lo que hemos detectado que perjudica el aprendizaje, el clima para aprender, es que necesitamos prestar atención porque muchos no prestan atención.</p>	<p>Es importante que los chicos se sientan cómodos y tranquilos en clase y que ellos se sientan que son bien recibidos. Número uno, trato en la medida de lo posible de dirigirme a cada uno de ellos en algún momento del día o en algún momento de la semana preguntándoles sobre algo que yo sé que les ha pasado en su vida familiar, hacer vínculos con ellos es muy importante y uno no puede generar vínculos con los chicos todo el día todo el tiempo, pero si los chicos tienen que saber que nos damos cuenta de que algo sucede</p>	<p>Creo que para generar un clima adecuado de aprendizaje tiene que haber mucha organización, tiene que haber motivación también. Tiene que haber interés por parte del alumno y tiene que haber un propósito. Yo creo que, por lo general, cuando uno no tiene interés o motivación por aprender algo es porque no entiende que hay un propósito. Por ejemplo, ahora que hemos tenido la semana de proyectos, he visto que los chicos han estado</p>	<p>Estrategias para generar un clima adecuado de aprendizaje</p>

	<p>Entonces, no solo es poner la meta con ellos porque parte de ellos que necesitamos mejorar, sino qué vamos a hacer para llegar a esa meta. Entonces, no solo es colocar la meta, sino los indicadores, y los indicadores son propuestos por los niños. Entonces, trabajamos lo que es el clima, el clima de aula que también va a ayudar al aprendizaje y todo sale de lo que ellos van a decir. El profesor solo ahí cumple el rol de orientador o, de repente, encontrar las palabras ideales que ellos quieren expresar, pero que no saben cómo decirlas. Esta es la estrategia que a mi me ayuda y me resulta bastante en las clases. Una vez que ya se establecieron las metas, el resto solo es recordarles “mira que la meta es esto, entonces, ¿Qué tenemos que hacer? y listo”, y la clase va fluyendo. Claro que tienes que recordarles siempre porque si no los chicos se olvidan rápidamente. [E1ECAAA]</p>	<p>en su familia, algo les ha pasado; o sea, si se cayó, al día siguiente, preguntarles cómo se sintió.</p> <p>Que ellos se den cuenta que son únicos, que son valiosos y que estamos pendientes de ellos, atentos a ellos, que se sientan... o sea crear un clima positivo en el salón, que los chicos se sientan bienvenidos, que los chicos se sientan queridos, que los chicos se sientan valorados y que estamos atentos a ellos y que los pequeños incidentes que le suceden en casa o que les ha sucedido el día anterior nosotros los recordamos y les vamos a preguntar sobre ello, que sientan que nosotros los tenemos en mente y que los consideramos que no son uno de 28, que no son numerito, que no son un nombre, que sí son personitas y nos damos cuenta de eso. Entonces, eso crea un clima positivo.</p> <p>Crear vínculos implica también, a pesar de que estamos en pandemia, que los chicos se sientan pues que... tocados. El contacto físico es sumamente importante [...]. En ese sentido, es importante que los chicos se sientan que sabemos quiénes son, que cada uno es diferente y que cada uno tiene un detallito [...]. Creo que eso es básico, un clima de apertura para los niños, que sepan que pueden venir a contarnos cosas y que los vamos a escuchar, que sepan que,</p>	<p>súper motivados porque esta semana se inició con una problemática y con un propósito que iba hasta el final de la semana entonces. Creo que es algo que ayuda a enganchar a los alumnos para que se interesen por su aprendizaje por las actividades. [E3ECAAA]</p>	
--	--	--	--	--

		si se equivocan o fallan en algo, pueden venir a decirnos y que los vamos a entender, creo que eso es primordial. [E2ECA]		
Rol relativo al diálogo reflexivo	<p>Diálogo reflexivo...eso generalmente sale bajo una situación que haya acontecido en el colegio o en el salón. Entonces, se expone una situación o los chicos exponen una situación o sale una situación y lo puedes presentar en forma de video, o en forma de anécdotas, o en forma de texto o de casos y los chicos tienen la oportunidad de ...bajo preguntas orientadoras, qué está pasando, qué hicieron las personas que estuvieron involucradas, qué hubieras hecho tú, qué se debería haber hecho. [E1EDCR]</p> <p><i>Ejemplo:</i> okey, lo de las tarjetas de Pokémon ¿no? cuando hay un intercambio que, de repente, una de las partes no ha quedado claro o no estaba de acuerdo, pero se dio cuenta después. Entonces, surge ese problema y dos niños se pelearon y hasta llegaron a la agresión física por las tarjetas de Pokémon. Entonces, se expone el tema y los chicos van a decir "no, para poder ver un intercambio justo lo que deberían haber hecho es mirar las tarjetas y luego estar de acuerdo ambas partes" y ahí</p>		<p>Creo que una de las cosas que a mí me gustan y que creo que motivan a los chicos a participar, a laborar y conversar es el trato horizontal; es decir, que sientan que los trato de igual a igual. A mí siempre me...una de las cosas que no me gustaba del colegio era que justamente sentía que los profesores sentían que tenían todo el poder y que sólo ellos eran, sólo ellos hablaban y que nosotros tenemos que escuchar y acatar. Entonces, a mí me gusta mucho que los chicos me vean realmente como parte de ellos. Siempre les digo que nosotros somos un grupo, somos un equipo. Entonces, cuando converso con ellos, muchas veces me siento, me siento a su lado, los miro a los ojos, bajo hasta su altura, les hablo de tú a tú e intento siempre ponerme en su lugar y que ellos también puedan ponerse en el lugar del otro para entendernos. [E3EDCR]</p>	Estrategias para generar un diálogo cálido y reflexivo

	los chicos exponen sus casos y, no solo exponen sobre ese caos, sino salen casos parecidos que tienen que ver con esas tarjetas de Pokémon y, entonces, el diálogo y las preguntas van en torno a eso.			
Rol relativo a la evaluación	<p>¿Te refieres, de repente, a coevaluación, heteroevaluación? Se podría, no hay mucho tiempo para hacer eso, pero si estaba en planes en que ellos mismos puedan evaluar a sus grupos, a las personas con las que comparten mesa. Por ejemplo, si la meta es algo que incluye el trabajo grupal, pero propiamente evaluación lo que hacemos con algunos chicos es hacer uso de Check-list, si lo podrías llamar así.</p> <p>la autonomía emocional también parte de su autonomía en cuanto a la organización. Ponte si el niño se siente...este... las mesas que son un caos o las mochilas o los boxes. Ayudarlos con Check-list visuales que les... ellos mismos se den cuenta si lo están cumpliendo o no, una estrategia más o menos. No sé si la estrategia del semáforo que estamos empleando sea evaluación porque más que nada refleja la intensidad de la bulla está habiendo en el salon y ellos mismos se dan cuenta que "oh no, estamos hablando muy alto" y se ponen en rojo, "oh no, estamos hablando o deberíamos hablar...</p>	<p>Estamos atentas a como cada uno se va desarrollando. Creo que la observación es básica; o sea, saber qué están haciendo, saber escucharlos, escucharlos cuando ellos nos preguntan cosas; que son pequeños, pero que son seres humanos singulares, que cada uno es diferente y observarlos y conversar con ellos nos da muchísima información. Más allá de las evaluaciones formales, hay que observar mucho y escuchar mucho todo el tiempo porque de pronto te cuentan cosas, dos palabritas que te dijeron y luego tú tienes que recordar qué fue lo que me dijo y repreguntar porque esa repregunta es lo que les hace a ellos sentir que los hemos escuchado realmente no solamente que vienen y te cuentan algo, sino que repreguntarles y seguir en la conversación. Es entablar un diálogo con ellos, no solamente escucharlos y no entablar diálogo.</p> <p>La observación y el diálogo son las dos estrategias para saber cómo van. El área emocional es complicada y observar y dialogar con ellos, conversar con ellos. [E2EE]</p>	<p>Bueno, como te decía, en el Journal, no solamente anotamos preguntas y respuestas, sino también lo utilizamos como una agenda personal. Entonces podemos tener Check-list para ver qué hemos logrado, qué no hemos logrado, qué nos falta, que nos falta completar.</p> <p>Este... autoevaluaciones también, que ellos mismos se miren y digan o... digan cómo se sienten, que creen que va bien o qué creen que falta. Utilizamos también las metas personales y siento que eso es una de las cosas que más les gusta porque la pregunta es abierta, la anotamos. Por ejemplo, ¿cuál es tu meta personal? tratamos de plantearnos una meta personal o grupal y es bonito porque es todo un proceso, un camino a lograr esa meta. Entonces, ellos también ven cómo van mejorando en el camino o lo que les falta mejorar.</p> <p>Eh...bueno, la autoevaluación, por lo general, la dejo para ellos. O sea, por lo general, es</p>	<p>Estrategias de evaluación que promueven la autonomía emocional</p>

	o no deberíamos hablar” y lo ponen en verde. [E1EE]		una evaluación que ellos mismos se hacen y la tienen ahí para que ellos la miren y reflexionen, pero también puede haber el caso en el que...no sé, yo la vea, la recoja, la compare con lo que yo pienso y también la converse con ellos. Es decir, mira tú acá piensas que tienes, no sé, todo en verde y yo de repente tengo algunos ítems en donde de repente podríamos mejorar más y decirles el porqué, darles el feedback y que ellos también lo puedan entender. [E3EE]	
--	---	--	---	--



Anexo 6. Tabla de Códigos

Códigos	Significado
E1	Entrevistado 1
E2	Entrevistado 2
E3	Entrevistado 3
DAU	Definición de autonomía emocional
IDAU	Influencia del docente en el desarrollo de la autonomía emocional
RDAU	Rol docente en la formación de la autonomía emocional
HAAU	Habilidades y actitudes que indispensables para el desarrollo de la autonomía emocional
CSD	Competencias socioemocionales que los docentes identifican en ellos mismos y que les permiten promover la autonomía emocional
CDD	Competencias didácticas que los docentes identifican en su labor y que les permiten promover la autonomía emocional
MTE	Momentos del trabajo escolar en el que se aplican las estrategias didácticas
EDU	Estrategias didácticas que resultan más útiles

Anexo 7. Carta de Consentimiento Informado

Protocolo de consentimiento informado para entrevistas para participantes

Estimado/a participante,

Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Kimberly Rios Huaricachi*, estudiante de la especialidad de Educación Primaria de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Liza Cabrera*. La investigación, denominada "Percepción de los docentes sobre su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de Educación Primaria", tiene como propósito Analizar las percepciones de los docentes respecto a su rol en el desarrollo de la autonomía emocional en estudiantes de 3er grado de primaria de una institución educativa privada de Lima.

Se le ha contactado a usted en calidad de funcionario público. Si usted accede a participar en esta entrevista, se le solicitará responder diversas preguntas sobre el tema antes mencionado, lo que tomará aproximadamente entre 45 y 60 minutos. La información obtenida será únicamente utilizada para la elaboración de una tesis. A fin de poder registrar apropiadamente la información, se solicita su autorización para grabar la conversación. La grabación y las notas de las entrevistas *serán almacenadas únicamente por la investigadora en su computadora personal por un periodo de 1 año, luego de haber publicado la investigación, y solamente ella y su asesora tendrán acceso a la misma*. Al finalizar este periodo, la información será borrada.

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.

Al concluir la investigación, si usted brinda su correo electrónico, le enviaremos un informe ejecutivo con los resultados de la tesis a su correo electrónico.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: kimberly.rios@pucp.edu.pe o al número 997892939. Además, si tiene alguna consulta sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico etica.investigacion@pucp.edu.pe.

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

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera (*marcar una de las siguientes opciones*):

	<u>Declarada</u> , es decir, que en la tesis se hará referencia expresa de mi nombre.
	<u>Confidencial</u> , es decir, que en la tesis <u>no</u> se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y la tesista utilizará un código de identificación o pseudónimo.

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