

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Las habilidades socioemocionales de las docentes de primaria en el favorecimiento de la convivencia de aula en una escuela pública del distrito de San Miguel

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

Contreras Ramos Samuel

Asesora:

Gabriela Milagros Gonzales Gaspar


Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, Gabriela Milagros Gonzales Gaspar, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Las habilidades socioemocionales de las docentes de primaria en el favorecimiento de la convivencia de aula en una escuela pública del distrito de San Miguel, del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) Samuel Contreras Ramos dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 12%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 03/06/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Lima 03 de junio del 2024

| | |
|--|--|
| Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Gonzales Gaspar Gabriela Milagros</u> | |
| DNI:42320611 | Firma  |
| ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0413-448X | |

DEDICATORIA

En agradecimiento a Dios, Quién es la luz y la canción de mi vida.

A mis padres, Ricardo y Lucila, porque en todas las estaciones- frías y cálidas- sostuvieron mis manos.

A mis hermanos, Simón y Astrid, por hacer de mis días más felices.

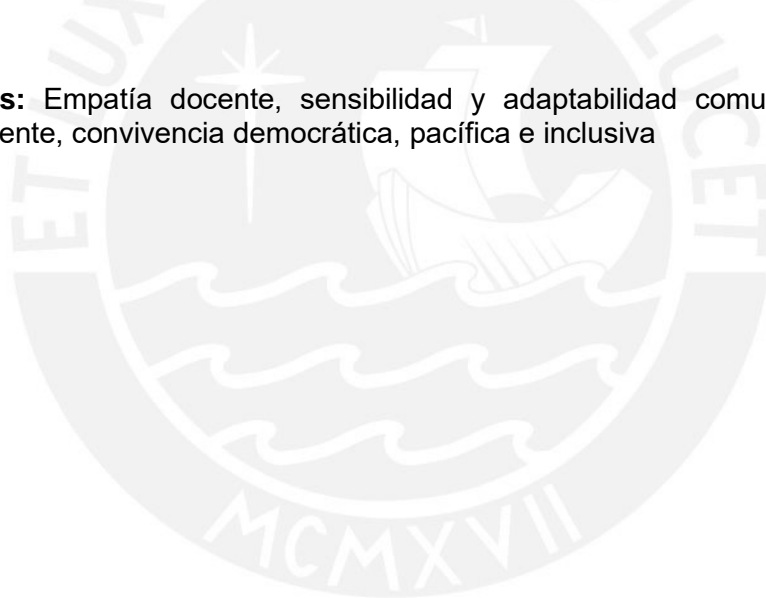
Y a mis docentes que me inspiraron.



RESUMEN

Las habilidades socioemocionales docentes son esenciales para establecer relaciones interpersonales asertivas en la escuela. En el intercambio de conocimientos, sentimientos y otras expresiones, el/la docente debe ser capaz de regular sus emociones, escuchar a sus interlocutores y actuar con respeto y justicia. Todo ello permite construir una convivencia en el aula basada en principios de democracia, igualdad y paz. En tal sentido, el objetivo de la presente investigación es analizar las habilidades socioemocionales de las docentes del quinto ciclo de educación primaria y su favorecimiento en la convivencia en el aula. De esa manera, desde un enfoque cualitativo tipo descriptivo de investigación, se busca hallar información en cuanto a la empatía, adaptación y sensibilidad comunicativa, y autoeficacia de las docentes, con la intención de describir cómo estas fomentan la convivencia democrática, pacífica e inclusiva. Para ello, se aplica dos instrumentos de recolección de datos: guía de entrevista, dirigida a 3 docentes tutoras; y guía de observación, aplicada a 8 sesiones de aprendizaje. Del análisis, se concluye que las habilidades abordadas favorecen la convivencia en sus tres elementos. El respeto a las circunstancias de la/el estudiante, el fomento de la participación activa y la reflexión de los eventos de violencia, productos de las dinámicas de interacción, el uso de estrategias de enseñanza y la motivación docente, generan espacios de comprensión. Finalmente, se recomienda realizar más estudios respecto al tema en el Perú, elaborar instrumentos desde los elementos de la convivencia en relación con las habilidades socioemocionales e incluir las perceptivas de los/las estudiantes.

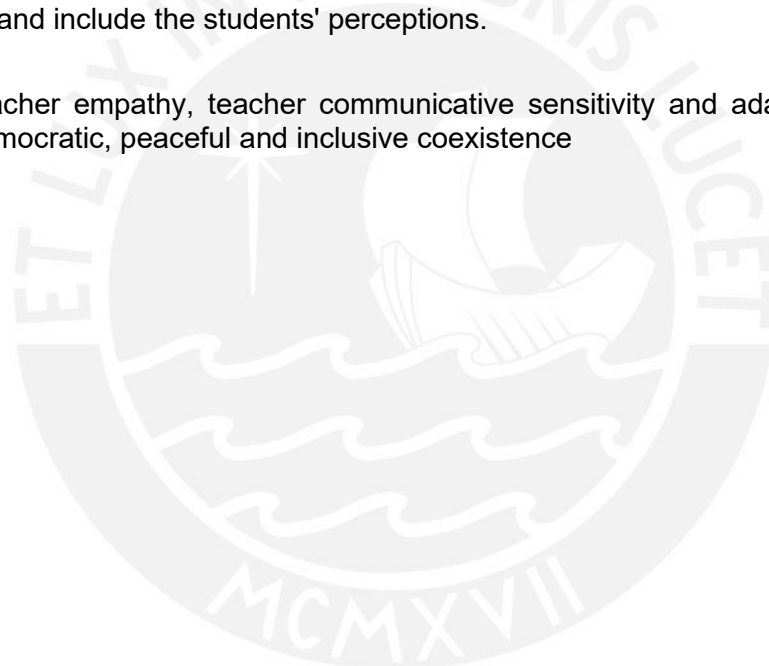
Palabras claves: Empatía docente, sensibilidad y adaptabilidad comunicativa docente, autoeficacia docente, convivencia democrática, pacífica e inclusiva



ABSTRACT

Teacher Socio-Emotional Skills are essential for establishing assertive interpersonal relationships at school. In the exchange of knowledge, feelings and other expressions, the teacher must be able to regulate their emotions, listen to his interlocutors and act with respect and justice. All this allows us to build a coexistence in the classroom based on the principles of democracy, equality and peace. In this sense, the objective of the present investigation is to analyze Teachers' Socio-emotional Skills of the fifth cycle of primary education and their favoring in the coexistence in the classroom. In this way, from a qualitative research approach, it seeks to find information regarding empathy, adaptation and communicative sensitivity, and self-efficacy of teachers, with the intention of describing how they promote democratic, peaceful and inclusive coexistence. To this end, two instruments are applied for the collection of information: interview guide, aimed at 3 tutor teachers; and observation guide, applied to 8 learning sessions. From the analysis it is concluded that the skills addressed favor coexistence in its three elements. Respect for the student's circumstances, the promotion of active participation and reflection on violent acts, products of interaction dynamics, the use of didactic strategies and teacher motivation, generate spaces for understanding. Finally, it is recommended to carry out more studies on the subject in Peru, develop instruments based on the elements of coexistence in relation to socio-emotional skills and include the students' perceptions.

Keywords: Teacher empathy, teacher communicative sensitivity and adaptability, teacher self-efficacy, democratic, peaceful and inclusive coexistence



ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 7 |
| CAPÍTULO 1: Hacia una Visión de las Habilidades Socioemocionales en la Escuela . | 11 |
| 1.1 Una Aproximación Histórica al Concepto e Importancia de las Competencias Socioemocionales..... | 11 |
| 1.2. Modelos Teóricos Sobre las Competencias Socioemocionales..... | 14 |
| 1.2.1. <i>Modelo de la Inteligencia Emocional</i> | 15 |
| 1.2.2. <i>Modelo de la Regulación Emocional</i> | 15 |
| 1.2.3. <i>Modelo del Desarrollo Socioemocional</i> | 16 |
| 1.3. Las Habilidades Socioemocionales en la Escuela..... | 18 |
| 1.4. El Perfil Docente en Relación al Desarrollo de Habilidades Socioemocionales. 20 | |
| 1.4.1. <i>El Perfil Docente Desde Enfoques de Enseñanza en Relación a las HSE</i> | 20 |
| 1.4.2. <i>El Perfil Docente Desde el Enfoque por Competencias en Relación a las HSE</i> | 22 |
| 1.5. La Importancia de las Habilidades Socioemocionales de los Docentes en el Aula | 27 |
| 1.5.1. <i>La Empatía</i> | 27 |
| 1.5.2. <i>La Adaptación y Sensibilidad Comunicativa</i> | 30 |
| 1.5.3. <i>La Autoeficacia Generalizada y Eficacia</i> | 31 |
| CAPÍTULO 2: La Convivencia en el Aula | 33 |
| 2.1. La Convivencia Escolar: Aproximaciones Conceptuales..... | 33 |
| 2.2. La Convivencia Escolar Como Derecho..... | 36 |
| 2.3. Elementos de la Convivencia..... | 37 |
| 2.3.1. <i>La Convivencia Democrática</i> | 38 |
| 2.3.2. <i>La Convivencia Inclusiva</i> | 39 |
| 2.3.3. <i>La Convivencia Pacífica</i> | 40 |
| 2.4. Importancia de la Convivencia en el Aula..... | 42 |
| 2.5. Las Habilidades Socioemocionales de la/el Docente y su Importancia para Promover la Convivencia en el Aula | 44 |
| PARTE 2: Diseño Metodológico y Resultados | 47 |
| CAPÍTULO 1: Diseño de la Investigación | 47 |
| 1.1. Enfoque y Tipo de Investigación..... | 47 |
| 1.2. Problema, Objetivos de la Investigación y Categorías de Análisis..... | 48 |
| 1.3. Informantes y Criterios de Inclusión | 49 |
| 1.4. Técnicas e Instrumentos para la Recolección y de Datos..... | 51 |

| | | |
|---|--|------------|
| 1.5. | Técnicas para el Procesamiento de Datos | 54 |
| 1.6. | Principios Éticos de la Investigación..... | 55 |
| CAPÍTULO 2: Análisis de la Información | | 55 |
| 2.1. | Caracterización de la Habilidades Socioemocionales de la/el Docente en el Favorecimiento de la Convivencia en el Aula..... | 56 |
| | 2.1.1. <i>Empatía Docente</i> | 56 |
| | 2.1.2. <i>Adaptabilidad y Sensibilidad Comunicativa</i> | 70 |
| | 2.1.3. <i>Autoeficacia y Eficacia Docente</i> | 80 |
| CONCLUSIONES | | 89 |
| RECOMENDACIONES | | 92 |
| REFERENCIAS..... | | 93 |
| ANEXOS..... | | 101 |
| | Anexo 1: Matriz de consistencia interna de la investigación..... | 101 |
| | Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada..... | 102 |
| | Anexo 3: Guía de observación semiestructurada..... | 104 |
| | Anexo 4: Protocolo de consentimiento informado para entrevistas | 106 |
| | Anexo 5: Protocolo de consentimiento informado para observaciones | 107 |
| | Anexo 6: Carta para la validación de instrumentos dirigido a expertos | 108 |
| | Anexo 8: Libro de códigos de informantes, instrumentos y descriptores | 109 |
| | Anexo 9: Matriz de datos de entrevistas | 110 |
| | Anexo 10: Matriz de datos de observaciones..... | 110 |

INTRODUCCIÓN

Las ideas de Quintina (2006, como se cita en Valles et al., 2015) retoman con fuerza en el actual contexto educativo, ya que menciona que existe una realidad donde los/las estudiantes enfrentan desafíos causados por la situación variable de la estructura familiar, los cambios tecnológicos, la incertidumbre laboral y la desmoralizada actitud de los/las docentes. Estas causantes pueden dar lugar a situaciones de violencia (física y verbal) y acoso escolar, las cuales se agudizan por la falta de intervención oportuna de los/las agentes responsables.

En el Perú, las cifras de violencia y acoso escolar se han incrementado en el presente año [2022], afectando gravemente derechos como el buen trato, el desarrollo integral y la protección de los/las estudiantes (Defensoría del Pueblo, 2022). Si bien existen normativas de prevención y atención frente a diversos tipos de violencia, discriminación y exclusión en las escuelas [dispuestas por el Ministerio de Educación (MINEDU)], aún es necesario que se garantice su implementación.

En ese sentido, sabiendo que existen retos para el/la docente de hoy, y que es fundamental aprender: para enseñar, a quién, cómo y en qué espacios (Santos, 2001), el objetivo de esta tesis es responder la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera las habilidades socioemocionales de los/las docentes del quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución educativa pública del distrito de San Miguel? Cabe mencionar que la investigación está inscrita en la línea de investigación Formación y Desarrollo Docente establecida por el Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).

En coherencia con ello, el objetivo general es analizar de qué manera las habilidades socioemocionales de los docentes del quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución pública del distrito de San Miguel. Además, se han propuesto dos objetivos específicos: (a) Describir las Habilidades Socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria de una institución pública del distrito de San Miguel. (b) Explicar cómo las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución educativa pública del distrito de San Miguel.

El abordaje del presente tema permite comprender que la prevención y atención de los eventos de violencia en la escuela es- también- una función de los/las docentes. Para ello, aparte del conocimiento profundo de las normativas vigentes, son esenciales las habilidades socioemocionales (HSE) de la/el docente, ya que de estas dependen- en gran medida- el éxito de las intervenciones. Al respecto, autores como Cuadra et al. (2018), Pena et al. (2016) y Taxer et al. (2019) mencionan que las HSE de los/las docentes favorecen a la construcción de relaciones afectivas, así como son proporcionales al índice de motivación, lo cual faculta actuar asertivamente frente a eventos de violencia en el aula.

En ese sentido, las HSE de los/las docentes están relacionadas con la convivencia en el aula, debido a que promueven la vivencia de la diversidad y la búsqueda del bien común. Por ende, se debe entender que la convivencia no es únicamente “el buen comportamiento” de la/el estudiante, sino también implica aprender a vivir en un entorno de actitudes y prácticas positivas de justicia, equidad y respeto (Sandoval, 2014).

Por todo lo mencionado, existiendo problemáticas de violencia y discriminación que afectan a la convivencia en el aula y sabiendo que las HSE docentes están relacionadas a la creación de entornos seguros e inclusivos, es importante abordar el tema de las HSE de los/las docentes en relación con la convivencia, más aún en contexto postpandemia que generó estrés laboral.

Precisamente, la investigación de Taxer et al. (2019) evidencia que la empatía y comunicación docente moldean las percepciones propias de los/las estudiantes. En otras palabras, se establecen mejores relaciones afectivas entre ambos agentes, ya que el/la docente expresa con mayor intensidad una sensación cálida de diversión y escucha. Además, esto permite la creación de espacios afectivos en el aula, donde se comprenden las decisiones emocionales del niño o niña, evitando así eventos que conduzcan a la alteración de convivencia en el aula.

Además, según Cuadra et al. (2018) y Jennings (2015), las HSE de los/las docentes son necesarias para la interacción, la convivencia y el logro de aprendizajes significativos en el aula, así como para hacer frente a las situaciones de estrés propios de la tarea docente. Por su parte, Torres (2018), en su estudio sobre las competencias socioemocionales, concluyó que el bienestar emocional y la motivación profesional eran proporcionales a la práctica de HSE. No obstante, los datos también mostraron la baja autonomía y un nivel de cinismo elevado en los docentes, actitudes que impiden abordar problemáticas de violencia, falta de inclusión, etc. y, por el contrario, generan espacios de tensión e incertidumbre.

Así mismo, Pena et al. (2016), en su investigación sobre las HSE de la/el docente y su influencia en su rol afectivo, hallaron que la presencia de HSE está relacionada con el equilibrio emocional y los bajos niveles de estrés docente. Debido a ello, es más probable un mayor grado de motivación y sentido de ilusión, lo cual se evidencia en el desarrollo pleno de la práctica educativa. En esa línea, existe mayor cumplimiento de las funciones docentes, de las cuales una es: asegurar espacios sociales y emocionales seguros para el desarrollo integral de la/el estudiante (Michelson et al., 1983).

El abordaje del problema de investigación propuesto, al igual que el desarrollo de los objetivos, se realiza desde un enfoque cualitativo de la investigación; se busca analizar las acciones y los comportamientos (Avarena et al., 2006) de las docentes. Además, el estudio es de tipo descriptivo, se produce información relevante y organizada referida a las HSE de los docentes y la relación de estas con la convivencia del aula, considerando sus acciones y perspectivas en cuanto a la búsqueda de la paz, la igualdad y la participación.

En coherencia con el enfoque y tipo de estudio, se emplearon dos técnicas para la recolección de datos: la entrevista y la observación. Cabe mencionar que los instrumentos elaborados- guía de entrevista y guía de observación- fueron validos por dos expertos, según los criterios de coherencia, claridad y suficiencia. Así mismo, la información fue procesada en tres momentos: transcripción y depuración, codificación triangulación; lo cual facilitó su análisis.

Como resultado del presente estudio, se realiza una descripción de la empatía, la sensibilidad y adaptabilidad comunicativa y la autoeficacia docente, así como también se explica cómo dichas habilidades socioemocionales favorecen a la convivencia democrática, pacífica e inclusiva en el aula. En ese sentido, se evidencia que dichas habilidades permiten generar espacios para el dialogo reflexivo, la participación activa, la toma de decisiones y el respeto a las circunstancias de los/las estudiantes, a través de la práctica de dinámicas de interacción, la implementación de estrategias y el uso de recursos verbales y no verbales de la comunicación que promuevan cercanía. Y, en todo ello, la motivación y confianza docente en sus habilidades son esenciales.

En esa línea, se sugiere profundizar en posteriores estudios las habilidades socioemocionales docentes en relación con la convivencia en el aula. Para ello, es esencial elaborar instrumentos que relacionen significativamente ambas categorías, precisando indicadores para cada elemento de la convivencia (democrática, inclusiva y pacífica). Además, es fundamental abordar el presente tema desde las perspectivas de los/las docentes y los/las estudiantes, con el fin de establecer relaciones.

En cuanto a la organización de la presente tesis, esta consta de dos partes diferenciadas. La primera corresponde al marco teórico de la investigación, en la cual se abordan dos capítulos. Por un lado, en el capítulo uno se realiza una aproximación conceptual de las competencias socioemocionales y sus modelos, se describe el perfil docente en cuanto a las HSE, enfatizando en la empatía, la adaptabilidad y sensibilidad comunicativa y la autoeficacia. Por otra parte, en el capítulo dos se enfatiza en la convivencia en el aula, caracterizando sus elementos democráticos, pacífico e inclusivo.

La segunda parte- la cual consta de dos capítulos- se centra en el diseño metodológico y los resultados de la investigación. En el capítulo uno se describe el enfoque y tipo de estudio, los instrumentos para la recolección, procesamiento y análisis de datos, así como los principios éticos de la investigación. Por su parte, en el capítulo dos se analiza la información obtenida, detallando los hallazgos de acuerdo con las categorías, subcategorías y descriptores de estudio. Por último, se desarrollan las conclusiones y sugerencias.

CAPÍTULO 1: Hacia una Visión de las Habilidades Socioemocionales en la Escuela

La estructura que se ha considerado para el presente capítulo es la siguiente. Primero, se exploran los cambios conceptuales de las Competencias Sociales y Emocionales (CSE). Segundo, se realiza una breve descripción de los modelos de las CSE. Tercero, se profundiza las Habilidades Sociales y Emocionales (HSE) en la escuela, haciendo énfasis en el perfil docente desde distintos enfoques de enseñanza. Por último, se conceptualiza tres HSE de la/el docente en el aula, las cuales son: la empatía, la dinamización grupal y la autoeficacia.

La comprensión del término HSE requiere, primeramente, de una revisión teórica de las competencias CSE. Esto permitirá establecer una coherencia entre sus definiciones y componentes respectivos. Después de ello, es esencial precisar el modelo desde el cual se aborda ambos conceptos, con la intención de establecer los mismos referentes teóricos o que compartan una perspectiva.

La omisión de las acciones anteriores supondría, con seguridad, la tergiversación de los significados. En consecuencia, la descripción del perfil docente de hoy requiere de fundamentos actuales; se debe definir el rol de la/el docente en función del enfoque de enseñanza. En ese sentido, para efectos del presente trabajo, se explica las HSE de la/el docente en relación al modelo del desarrollo socioemocional de las CSE, considerando el enfoque didáctico por competencias.

1.1 Una Aproximación Histórica al Concepto e Importancia de las Competencias Socioemocionales

En el año 2003, Bisquerra refirió que el vocablo competencia era un término variable que inducía desacuerdos entre los teóricos. Cuatro años después, este mismo autor mencionó que la polisemia de la palabra competencia había dado lugar a un creciente interés por clarificar su significado. Así, dicho concepto dejó de percibirse exclusivamente desde una perspectiva profesional y evolucionó a una visión más integradora.

A tal efecto, Bisquerra y Núria definieron la palabra competencia como “la capacidad de movilizar adecuadamente un conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para realizar actividades diversas con un cierto nivel de calidad y eficacia” (2007, p.63). Para dichos autores, las competencias ya no son exclusivamente comportamientos observables que el profesional efectúa, tal como lo describían Lévy-Leboyer (1997) y Le Boterf (1997); ahora implican un aprendizaje continuo integrado a saberes como el saber actuar, ser y estar.

Por otro lado, así como la palabra competencia ha variado, por su parte los autores Lozano et al. (2021) aluden que la conceptualización de las CSE requiere de una revisión histórica. A pesar de que la temporalidad del desarrollo de los componentes de las CSE no es única, es posible establecer cuatro períodos diferenciados sobre su evolución. A continuación, se describen cada una de ellas.

En el primer periodo (a partir de 1920), Thorndike desarrolló el concepto de inteligencia social, definiéndose como aquella habilidad para comprender y manejar a las personas desde el sentido de empatía (Lozano et al, 2021). Así, Thorndike aporta el primer componente de las CSE: lo social. Cabe resaltar que el individuo con inteligencia social pone en práctica interacciones sociales adaptativas, las cuales requieren de un grado de autonomía personal para enfrentar eventos de la cotidianidad.

En el segundo periodo (a partir de 1995) Goleman, con base en los trabajos de Salovey y Mayer (1990), popularizó un nuevo término: la inteligencia emocional, definida como aquella capacidad para reconocer emociones ajenas y propias y gestionar las respuestas producto de estas. Así, dichos autores añaden el componente emocional de las CSE.

En el tercer periodo (a partir del año 1997), la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] integra los componentes social y emocional en el constructo aprendizaje socioemocional (Lozano et al, 2021). Este último entendido como un proceso mediante el cual los seres humanos aprenden y emplean conocimientos y habilidades necesarias para comprender las emociones, con el fin de crear relaciones personales saludables y tomar iniciativas sensatas.

Hasta este punto, aún la CSE no existía como terminología. Los académicos únicamente habían descrito la inteligencia social y emocional. Luego de ello, recién relacionaron ambos vocablos en el término inteligencia socioemocional. Si bien suponía un gran avance teórico, aún no se describe con claridad la expresión de los aspectos emocionales y sus manifestaciones en el ámbito social como competencias.

Ese mismo año, 1997, como parte del cuarto periodo de evolución del concepto, Elias et al. (1997) publican su libro *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators* donde desarrollan la idea de las CSE. En dicho año, los autores caracterizaron las CSE como la capacidad de comprensión, manejo y expresión de los factores emocionales y sociales del individuo, con el propósito de alcanzar logros en el aprendizaje, resolver conflictos y adaptarse a las situaciones del entorno (p.2).

Posterior a las propuestas de Saari (2000), Goleman, Boyatzis, y McKee (2002), y otros, Bisquerra y Núria (2007), en actualización de sus anteriores estudios (Bisquerra, 2003), clarificaron que las competencias emocionales son primordiales para una ciudadanía responsable y efectiva, haciendo énfasis en la interacción entre la persona y su contexto. Para ello, es importante entender, expresar y regular los fenómenos emocionales de manera correcta con base en conocimientos, capacidades y habilidades propias que concierne a la persona.

Cabe precisar que Bisquerra y Nuria (2007) clasifican las competencias en dos dimensiones: socio-personales y técnico-profesionales. En la primera de estas, se incluyen el subconjunto de las competencias emocionales, tales como el autocontrol, la autonomía y la autoconfianza. Por ende, esta dimensión está relacionada, en cierta medida, con los factores de las CSE. Mientras tanto, la segunda dimensión hace referencia al dominio de conocimientos básicos y especializados, técnicas, destrezas y tareas propias de la profesión, así como a la capacidad de gestión del entorno. Cabe mencionar que sobre estas no se profundizará, ya que el punto de importancia son la CSE.

Con base en todo lo anterior, la conceptualización más sustancial de las CSE es la descrita por CASEL (2013). El autor argumenta que las CSE corresponden a un proceso de uso de conocimientos y habilidades para desarrollar identidades saludables en reconocimiento de las necesidades de los otros. Este concepto añade los valores, comportamientos y pensamientos como parte de la trayectoria de la persona, a diferencia de las definiciones anteriores.

1.2. Modelos Teóricos Sobre las Competencias Socioemocionales

Tal como se explicó en el apartado anterior, el concepto competencia y CSE abarca una variabilidad conceptual debatible, lo cual ha generado un consenso parcializado (Stump, 2009). A pesar de ello, es posible enmarcar dicha temática en tres modelos básicos: modelo de la inteligencia emocional, modelo de la regulación emocional y modelo del desarrollo socioemocional (Figura 1). Esto de acuerdo con la revisión sistemática de libros y revistas académicas realizada por Lozano et al. (2021), pertenecientes a bases de datos como SCOPUS y ERIC.

Figura 1



Modelos teóricos sobre las Competencias Socioemocionales

Nota. La figura muestra los principales modelos teóricos sobre las CSE en función a sus autores, conceptualización y año.

Cabe subrayar que la diferenciación de dichos modelos no comprende una clasificación de las CSE. Por el contrario, es una agrupación cronológica de los CSE mediante la identificación de sus significados, componentes y autores. Entonces, no se debe confundir el modelo de inteligencia emocional, y ningún otro, con la inteligencia emocional descrita por Bisquerra (2003) y Bisquerra y Nuria (2007). Con la aclaración correspondiente, a continuación, se revisa los modelos antes mencionados, siguiendo un orden cronológico tal como se muestra en la Figura 1.

1.2.1. Modelo de la Inteligencia Emocional

Para Mayor y Salovey, la “inteligencia emocional incluye la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emoción” (1997, p.10). Para ello, los autores establecieron cuatro habilidades emocionales. Primero, la percepción emocional, la cual implica reconocer propios y ajenos sentimientos. Segundo, la asimilación emocional; esta supone razonar con base en las emociones. Tercero, la comprensión emocional, la cual conlleva anticipar las causas y consecuencias de los actos efectuados producto de la expresión emocional. Cuarto y último, la regulación emocional, la cual involucra modelar las emociones, reconociendo aquellas positivas o negativas.

Es importante aclarar que no se debe confundir el concepto inteligencia, que corresponde al aspecto intelectual- capacidad- para el análisis de situaciones propias de la inteligencia emocional. Las habilidades mencionadas en el párrafo anterior son una guía del comportamiento de la persona, parte de la inteligencia emocional. Por tanto, se busca evitar o reducir los eventos desagradables y reflexionar sobre las acciones personales y del otro.

1.2.2. Modelo de la Regulación Emocional

Gross define la regulación emocional como un “process by which individuals influence which emotions they have, when they have them, and how they experience and express these emotions” [Proceso por el cual las personas influyen en qué emociones tienen, cuándo las tienen y cómo las experimentan y expresan] (1998, p. 275). Ello supone la aplicación de estrategias para dar una respuesta emocional según cada situación experimental.

De acuerdo con el autor, la regulación emocional requiere de cinco procesos para generar emociones, las cuales son descritas a continuación. Primero, la selección de la situación, una persona puede elegir el evento al cual exponerse. Segundo, la modificación de la situación, en donde es posible cambiar algunos elementos del acontecimiento. Tercero, el despliegue de atención, donde se identifican elementos esenciales del hecho sobre los cuales se dirige la atención. Cuarto, el cambio cognitivo, se re-evalúa la situación con la intención de regular la respuesta emocional. Por último, la modulación de la respuesta supone la manifestación observable de la respuesta emocional.

Todo este modelo funciona con base a la modificación de la emoción para dar respuesta a un hecho específico. La persona es responsable de las emociones que experimenta o no, así como de la intensidad de estas, el lugar y el tiempo. El individuo posee la autoridad para variar directamente los efectos emocionales de un hecho. De ese modo, en busca del bienestar de sí mismo y del otro, se seleccionan los eventos en los cuales involucrarse.

1.2.3. Modelo del Desarrollo Socioemocional

CASEL (2013) afirma que el Aprendizaje Social y Emocional (SEL por sus siglas en inglés) es un proceso mediante el cual las personas adquieren y aplican conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para adecuar emociones, establecer y mantener relaciones cooperativas, realizar decisiones responsables y desarrollar identidades personales saludables. Por todo ello, SEL es parte integral del desarrollo humano y de la educación; es una cuestión de aprendizaje y enseñanza. En esa línea, CASEL establece cinco áreas interrelacionadas del SEL, tal como se muestra en la figura siguiente.

Figura 2

Áreas de las competencias interrelacionadas del SEL



Nota. Adaptado de *What is the CASEL framework?*, CASEL, 2013.

Primero, la autogestión, un conjunto de habilidades orientadas a la comprensión de las emociones propias, pensamientos y valores y su influencia en diversos entornos respecto a la consecución de metas. Por tal razón, se describen habilidades como el manejo de emociones, el uso de estrategias de manejo del estrés, las herramientas de planificación, la automotivación y otras.

Segundo, la autoconciencia, esta se refiere a la capacidad para comprender la influencia de las emociones y pensamientos en diversos contextos, reconociendo las debilidades y fortalezas propias. En esta área, se incluyen habilidades como la autoeficacia, la examinación de prejuicios y la vinculación de sentimientos, pensamientos y valores. Todas estas tienen como fin construir un sentido de propósito, integrando las identidades personales y sociales.

Tercero, la toma de decisiones responsables, esta se refiere a la capacidad para realizar elecciones afectivas y constructivas en torno a las interacciones sociales y la conducta personal. Esto implica analizar la influencia de múltiples acciones en el beneficio personal y social desde principios éticos. Por ello, es de suma importancia la curiosidad, el pensamiento crítico, la identificación de soluciones y la emisión de juicios razonados.

Cuarto, las habilidades de relación, estas son esenciales para crear, mantener y participar en interacciones saludables y de apoyo. Para ello, es importante la práctica de habilidades como el liderazgo, la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. Además, considerando las demandas y oportunidades de los diversos contextos, se requiere defender los derechos de los demás, saber actuar ante situaciones de desigualdad y enfrentar a la presión social.

Por último, la conciencia social, esta se refiere a las habilidades que poseen las personas para reconocer, comprender y empatizar con las diferencias. En otras palabras, se valora la dignidad de los demás sin hacer distinciones culturales, étnicas, religiosas u otras manifestaciones. Para ello, es fundamental reconocer las perspectivas y fortalezas ajenas, demostrar empatía, cuestionar normas sociales injustas y percibir las necesidades dentro de un grupo.

Por todo ello, la implementación de SEL es esencial en las escuelas, debido a que permite a las personas adquirir competencias esenciales, construir y mantener relaciones saludables y desarrollar aprendizajes para la vida. Por tal razón, CASEL hace énfasis en la calidad y equidad educativa como medios para crear comunidades justas, seguras y prósperas. Las investigaciones sugieren que SEL tiene un impacto positivo en el compromiso cívico, en los comportamientos sociales y en el bienestar mental (CASEL, 2020), reduciendo los síntomas de depresión y ansiedad a corto plazo tanto en estudiantes como educadores.

1.3. Las Habilidades Socioemocionales en la Escuela

Luego de establecer el concepto y el modelo de los CSE sobre los cuales se desarrolla esta investigación, se da lugar a especificar la concepción de las HSE. Esta, según Bisquerra, es “un conjunto de competencias que facilitan las relaciones interpersonales” (2009, p.165). Es decir, la creación de vínculos entre personas, con el objetivo de intercambiar sentimientos, conocimientos y satisfacer las necesidades de los involucrados. Cabe mencionar que todas las relaciones sociales están dotadas de emociones. Por ello, permiten el manejo y la regulación adecuada de los sentimientos y estados de ánimo, generando así la expresión conductual correcta dada una situación.

Así mismo, Bisquerra (2009) afirma que las actitudes prosociales son esenciales en las HSE. De la misma manera, Olivar (1998 citado en Abal et al. 2014) define las conductas prosociales como el comportamiento que favorece a otros e incrementa la posibilidad de causar una reciprocidad solidaria, de calidad y positiva en las relaciones interpersonales. Cabe agregar que dichas actitudes salvaguardan la identidad, iniciativa y creatividad de los individuos partícipes. Para Bisquerra, la capacidad de escuchar y la habilidad asertiva dan lugar a conductas prosociales, ocasionando climas favorables de interacción.

En esa línea, de acuerdo con Hymel y Darwich (2018), las HSE forman parte activa de la construcción de espacios pacíficos y de interacción positiva en la escuela. De ese modo, las HSE generan vínculos afectivos, dinámicas de trabajo y actitudes colaborativas. Caso contrario, las prácticas carentes de tales habilidades conducen a la experimentación de situaciones de violencia, discriminación, entre otras acciones contraproducentes.

La prevención de la violencia y de aquellos actos de violencia, de acuerdo con MINEDU (2021a), requieren de acciones sensibilizadoras, informativas y difusivas, tales como actividades artísticas, culturales y deportivas. Esto con la finalidad de desarrollar HSE en la comunidad educativa, de tal modo que promuevan la convivencia escolar caracterizada por la integración grupal, la prevención de la violencia y la libertad de participación.

La escuela debe brindar a los y las estudiantes un entorno seguro que permita el desarrollo integral. Esto es abarcar los componentes emocional, social, físico y psicológico del niño o de la niña. Así, es función de la escuela enseñar valores, conocimientos y actitudes en contextos de convivencia, con el fin de contribuir al desarrollo de la sociedad. En ese sentido, las HSE son herramientas fundamentales para la convivencia pacífica y democrática en la escuela (Cuadra et al, 2018 y Jennings, 2015).

Además, conforme con Cuadra et al. (2018), Pena et al. (2016) y Taxer et al. (2019), las HSE de la/el docente son fundamentales en el ejercicio de su práctica educativa. Las investigaciones evidenciaron que las HSE incrementan el sentido de motivación, favorecen las relaciones afectivas entre docentes y estudiantes y disminuyen los niveles de estrés. En términos sencillos, ayuda a sobrellevar las acciones cotidianas del aula y la escuela.

1.4. El Perfil Docente en Relación al Desarrollo de Habilidades Socioemocionales

Para realizar una adecuada caracterización del perfil docente, es importante identificar el enfoque didáctico desde el cual se trabaja. Por tal razón, a continuación, se realiza una breve descripción de los enfoques de enseñanza y se argumenta la selección de uno de ellos.

1.4.1. El Perfil Docente Desde Enfoques de Enseñanza en Relación a las HSE

Desde la perspectiva didáctica tradicional convencional (Dewey y Skinner), la enseñanza es una acción de adoctrinamiento para dar continuidad a los valores, ideológicos y conocimientos acumulados por la sociedad. En esa línea, el/la docente adquiere una postura magistrocéntrica, de carácter autoritario y coercitivo. Mientras tanto, el estudiante sume un rol dependiente y receptor de conocimiento (Larriba, 2001). También, la disciplina, entendida como la inmovilización del cuerpo y el silencio, y el castigo son las formas por excelencia para estimular el aprendizaje del estudiante.

En el enfoque didáctico técnico, desarrollado por Tyler, Taba, Blomm, Gagné y Bobbit, la enseñanza supone la transmisión de conocimientos desde un proceso externo anticipado y dirigido. Por lo cual, el/la docente sobresale en el dominio de técnicas de enseñanza que permiten inducir al estudiante al seguimiento de actividades prefijadas por los programas de estudio (Larriba, 2001). En ese sentido, el aprendizaje es la asimilación de contenidos evidenciados en la manifestación de conductas.

Hasta aquí, en ambos enfoques, la autoridad de la/el docente es incuestionable. Por un lado, las formas de violencia física y verbal se normalizan como instrumentos de enseñanza. Por otro lado, la actitud conducida y pauta del estudiante es propia del control de condicionamiento de la/el docente. Este(a) no posee ni ejecuta acciones de bienestar emocional o sociales; por tanto, no es posible establecer competencias socioemocionales.

En el enfoque práctico de la enseñanza, desarrollado por Bruner, Piaget, Gardner, Ausubel, Vigotsky y Novak, la enseñanza es entendida como una mediación cultural del aprendizaje. Los conocimientos son construidos por el estudiante; el cual es capaz de seleccionar, asimilar y usar la información para solucionar ciertas problemáticas de su contexto (Joyce, Weil y Calhoun, 2006 y Larriba, 2001). Si bien es cierto que el/la docente promueve la participación activa, la autonomía y el desarrollo psicológico del estudiante, este posee y emplea parcialmente competencias socio-profesionales. Por ejemplo, la autoeficacia, entendida como la habilidad relacionada al proceso reflexivo de la práctica docente, pero en su significado más básico.

Los enfoques anteriormente descritos hacen énfasis en la capacidad cognitiva-retención y transmisión de información- de la/el docente para asegurar los aprendizajes. Claro está, la perspectiva técnica introduce ciertas habilidades profesionales. Sin embargo, en ninguno de estos las funciones de la/el docente responden a los retos actuales de la sociedad. Por tal motivo, se opta por desarrollar el perfil docente en relación a las HSE desde un enfoque por competencias, ya que incluye saberes actitudinales y saberes procedimentales.

De acuerdo con el MINEDU (2021), el enfoque de enseñanza por competencias busca la formación de personas íntegramente competentes. Los estudiantes deben apropiarse de conocimientos, capacidades, actitudes y, en general, aprendizajes para la vida con el fin de transformar la sociedad. En este sentido, el MINEDU (2012) propone una visión de la profesión docente basada en el Marco de Buen Desempeño Docente. En dicho documento, se reconoce la docencia como un quehacer complejo que requiere de una actuación reflexiva, lo cual supone un perfil docente caracterizado por la dinámica relacional con las y los estudiantes, las interacciones en el aula, la autoeficacia, entre otros.

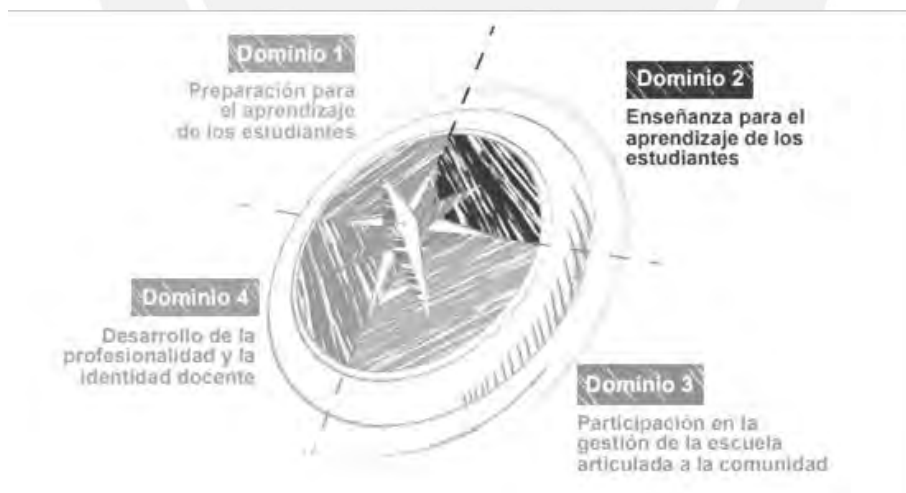
En resumen, el perfil docente según las diversas perspectivas de enseñanza ha variado. Sin embargo, un aspecto común entre estas es la habilidad instructiva, el manejo de la información. En los enfoques didácticos más actuales, el/la docente es percibido(a) como un sujeto emocional y socialmente competente. Habilidades como la comunicación efectiva, asertividad, empatía, resolución de conflictos y entre otras son parte de su identidad.

1.4.2. El Perfil Docente Desde el Enfoque por Competencias en Relación a las HSE

Para responder a los cambios de hoy, el quehacer docente debe adaptarse a las nuevas necesidades y retos propios de la sociedad del conocimiento e información, así como contribuir a la construcción de comunidades más inclusivas y justas. Por ello, en un intento de clarificar la buena docencia, el MINEDU (2012) define cuatro dominios- desempeños profesionales orientados al aprendizaje del estudiante-, tal como se muestra en la figura siguiente.

Figura 3

Dominios establecidos en el marco del buen desempeño docente.



Nota. Tomado de *Marco del Buen Desempeño Docente*, por MINEDU (p. 10), 2012.

Todos ellos detallados en competencias y desempeños. Cabe aclarar que cada uno de estos requieren de las HSE docentes; aunque es más notoria esta necesidad en el dominio dos, siempre y cuando sea referido al clima de aula, por lo cual se dará mayor énfasis a esta.

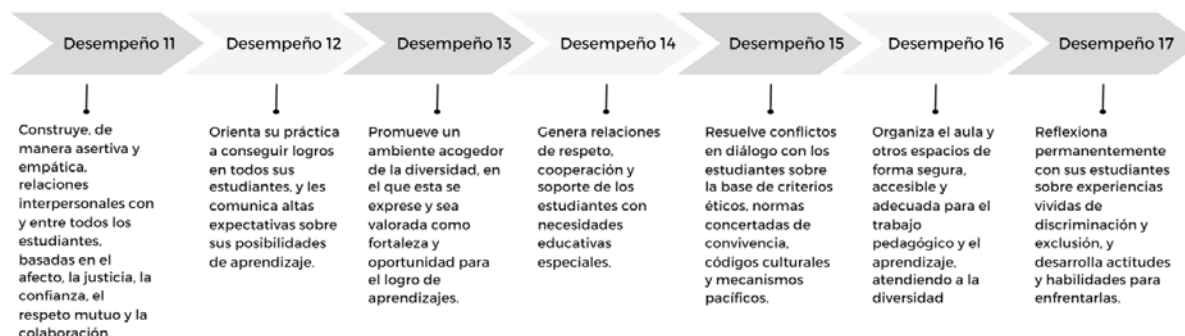
En primer lugar, la preparación para el aprendizaje de los estudiantes implica el trabajo pedagógico estructurado evidenciado en la planificación de documentos como el programa curricular, las unidades didácticas y las sesiones de aprendizaje. Todo dentro del marco descrito en el currículo nacional de educación básica, correspondiente al enfoque inclusivo e intercultural. Para lo cual, se requiere conocer con significancia las características sociales, culturales y cognitivas del estudiante.

En este caso, las HSE como la escucha, comunicación asertiva, asertividad, responsabilidad, motivación, perseverancia a la frustración, autoeficacia, voluntad personal y mentalidad abierta de la/el docente son esenciales para ejecutar satisfactoriamente las funciones descritas en dicha competencia. Por tanto, es posible afirmar que las HSE permiten generar y mantener buenas relaciones con la plana docente de la escuela, generando así interacciones significativas para consensuar sobre el trabajo pedagógico. Así mismo, ayudan a sobrellevar el estrés producto de las actividades administrativas (Cuadra et al, 2018 y Jennings, 2015).

En segundo lugar, la enseñanza para el aprendizaje de los y las estudiantes se refiere a la función mediadora de la/el docente para fomentar un clima de aula favorable para el aprendizaje y desarrollar estrategias e instrumentos de evaluación. En este dominio se considera necesario hacer énfasis en la competencia tres y sus respectivos desempeños (Figura 4), ya que están relacionadas con las HSE de los/las docentes.

Figura 4

Desempeños docentes correspondientes a la competencia tres, dominio dos del Marco del Buen Desempeño Docente.



Nota: La figura muestra información obtenida del Marco del Buen Desempeño Docente elaborado por MINEDU (2012, pp. 38-39).

El desempeño once refiere a que el/la docente debe propiciar un ambiente seguro y democrático a los y las estudiantes, en el cual se reconozca y respete la individualidad como parte de la identidad propia y colectiva. Así mismo, crea oportunidades para la expresión de emociones, sentimientos e ideas de forma respetuosa, adaptándolas y brindando apoyo al estudiante según las situaciones vividas y su etapa de desarrollo (MINEDU, 2012). En tal caso, del estudio de Taxer et al. (2019) es posible deducir que la compasión, la comunicación efectiva y el vínculo entre los sentimientos y la empatía (Rodríguez, et al. 2020) permiten comprender las decisiones emocionales del estudiante.

En el desempeño doce, se menciona que el/la docente es comprensible y flexible con los avances de los y las estudiantes, alentadores a la consecución y mejora de sus procesos de aprendizajes. Para ello, propicia nuevas situaciones de participación, reconociendo como oportunidades de aprendizaje los conocimientos de la comunidad, tales como las manifestaciones culturales (MINEDU, 2012). En esa línea, Gutiérrez y Buitrago (2019) mencionan que HSE docentes repercuten en las relaciones interpersonales entre docentes y estudiantes y en el clima de aula.

En el desempeño trece, se describe que el/la docente promueve y desarrolla conjuntamente con los y las estudiantes un espacio acogedor, afectivo y seguro de respeto a las diferencias y colaboración mutua (MINEDU, 2012). Para ello, interactúa con vehemencia, motivando la curiosidad frente a diversas experiencias. De acuerdo con Triana y Velásquez (2014), la comunicación asertiva está estrechamente relacionada con el clima de aula positivo, lo cual involucra sus características pacíficas. Esto da lugar a la construcción del clima de aula democrático (Taxer et al., 2019).

En el desempeño catorce, el/la docente genera espacios de soporte para niños y niñas con necesidades educativas especiales, empleando estrategias de empoderamiento para que afirmen su individualidad como válida y esencial. Así mismo, muestra interés en sus avances y brinda acompañamiento y orientación afectiva (MINEDU, 2012). En este aspecto, es posible identificar HSE como la empatía, la examinación de prejuicios y el reconocimiento de las fortalezas.

En el desempeño quince, el/la docente resuelve conflictos en el aula mediante el diálogo. Esto implica afrontar democráticamente los conflictos que ejemplifican formas de violencia verbal o física. Para lo cual, promueve la autodisciplina con base al cumplimiento de deberes y derechos orientado a la conciencia en el aula (MINEDU, 2012). Para ello, tal como menciona Lourenço (2019), las habilidades de regulación emocional como la regulación de la impulsividad y la resolución de conflictos facilitan el adecuado manejo disciplinario del aula. Además, según Okonofua, Paunesku y Walton (2016 citado en Gutiérrez y Buitrago, 2019) las respuestas empáticas de la/el docente frente al incumplimiento de normas por parte del estudiante fomentan mejores comportamientos en el aula.

El desempeño dieciséis describe que el/la docente reflexiona conjuntamente- y de manera constante- con sus estudiantes sobre la complejidad de la sociedad, identificando la diversidad de manifestaciones culturales, lenguas, grupos étnicos, entre otros presentes. Esto con la intención de denunciar las formas de exclusión, discriminación y estigmatización (MINEDU, 2012, MINEDU, 2021a y MINEDU, 2021b). Para ello, es fundamental realizar juicios razonables sobre los hechos, preocuparse por los sentimientos de los demás y reconocer las fuentes de apoyo para la protección de los derechos.

Tercero, la participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad hace referencia a la participación docente en espacios de gestión educativa, con la finalidad de establecer comunidades de aprendizaje (MINEDU, 2012). Considerando los aportes de CASEL (2013), es posible afirmar que el uso de habilidades organizativas, la voluntad personal y colectiva, la autodisciplina, la automotivación y la evaluación anticipada de las propias acciones contribuyen a la construcción de un clima institucional favorable y relaciones interpersonales eficaces y saludables en el aula y con las familias.

Cuarto y último dominio, el desarrollo de la profesionalidad y la identidad docente involucra la reflexión crítica y continua del quehacer educativo. La reflexión sistemática requiere de la predisposición al trabajo en equipo, la responsabilidad para participar en actividades de desarrollo, la colaboración en la comunidad educativa, así como la motivación para aprender nuevos contenidos.

En suma, los cuatro dominios docentes establecidos en el Marco del Buen Desempeño Docente forman parte del perfil de los profesionales en educación. El dominio de cada competencia asegura los aprendizajes y propicia una escuela caracterizada por la convivencia inclusiva, basando sus relaciones en la comunidad de respeto. Igualmente, cada desempeño docente requiere de HSE para un actuar efectivo y eficaz; por ejemplo, la resolución de conflictos y la participación democrática en el aula se relacionan con la escucha activa, la comunicación y la identificación y reconocimiento de emociones.

1.5. La Importancia de las Habilidades Socioemocionales de los Docentes en el Aula

Las HSE de la/el docente facilitan el logro de los estándares de aprendizajes de los y las estudiantes y ayudan a gestionar efectivamente las tareas propias de la/el docente, tal como se mencionó en apartados anteriores. En el proceso de enseñanza aprendizaje, el/la docente es responsable de garantizar un “clima propicio para el aprendizaje, la convivencia democrática y la vivencia de la diversidad en todas sus expresiones” (MINEDU, 2012, p.27). Esta labor requiere indiscutiblemente de HSE, de las cuales se exploran tres de ellas: a) la empatía docente permite comprender las circunstancias de los estudiantes e implementar acciones de soporte. b) La adaptación y sensibilidad comunicativa docente faculta el dialogo basado en el respeto. C) La autoeficacia generalizada docente permite la reflexión constante de la práctica educativa en búsqueda de aprendizajes para garantizar la integridad de los/las estudiantes.

1.5.1. La Empatía

Para Fernández, López y Márquez (2008) y Olivera, Braun y Roussos (2011), la empatía no posee un consenso en cuanto a su definición. Existe un desacuerdo conceptual producto de las diferentes perspectivas teóricas, factores asociados, métodos e instrumentos y la subjetividad del término. Esto ha generado que los estudios realizados sobre los grados de empatía de las personas no aborden todas las dimensiones empáticas de los individuos, simplemente se priorizan ciertos aspectos cognitivos o emocionales, dependiendo del enfoque que tome el investigador.

A pesar de las discrepancias conceptuales, la explicación realizada por Rogers es la más popular, pero no la más aceptada ya que solo se centra en aspectos cognitivos. Para Rogers (1980), la empatía es la acción de sentir las emociones de los demás como si fueran propias de uno mismo. Si bien es una conceptualización básica, es más compleja a comparación del concepto de Adam Smith (1757), en su teoría sobre los sentimientos morales, quien definió la empatía como un sentir de pena por las miserias y el dolor de otros.

Fernández, López y Márquez (2008) al realizar una revisión de la literatura sobre la empatía, hallaron que esta es estudiada desde dos enfoques: cognitiva y afectiva. Ambas perspectivas están integradas en el cuestionario TECA (Test de Empatía Cognitiva y Afectiva) desarrollado por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008). El instrumento consta de 33 ítems agrupados respectivamente en cuatro escalas, como muestra la tabla siguiente.

Tabla 1

Enfoques y escalas de la empatía

| Empatía cognitiva | | Empatía afectiva | |
|--|-----------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Adopción de perspectivas | Comprensión emocional | Estrés empático | Alegría emocional |
| Consideración de las perspectivas ajenas | Identificación de emociones | Comprensión de emociones negativas | Comprensión de emociones positivas |

Nota. La tabla muestra información obtenida de López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008).

Por un lado, la empatía cognitiva es definida como la capacidad de explicar y predecir las emociones de los demás (Decety, Michalska y Kinzler, 2012) y consta de dos escalas. Primero, la adopción de perspectivas es la capacidad intelectual de tolerancia para ponerse en el lugar del otro. Es solo una escucha pasiva para comprender cómo percibe el otro la situación experimentada sin involucrarse (Segarra et al., 2016). Segundo, la comprensión emocional es la capacidad de reconocimiento y comprensión de los estados emocionales de los demás incluyendo las intenciones e impresiones. Cabe resaltar que se entienden las emociones sin vivenciarlas, esto por parte del observador.

En cambio, la empatía afectiva es la capacidad para compartir experiencias emocionales; en palabras sencillas, sentir lo que el otro siente. Como primera escala, el estrés empático es la conexión con las emociones o estados de ánimo negativos ajenos. Por el contrario, la alegría emocional supone la comprensión de las emociones positivas López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008). Al respecto, Segarra et al. (2016) mencionan que en los casos anteriores ocurre una comunicación cognitiva: uno comprende la emoción del otro, y este comprende que su emoción ha sido entendida más no imitada. Los autores aclaran que la contaminación con las emociones negativas supone la eliminación del sujeto empático, convirtiéndose en simpático. Por tanto, no se evidenciaría ninguna ayuda frente a los estados de ánimo negativos, ya que ambos sujetos tendrían emociones similares.

Desde una perspectiva más integradora, la empatía es una habilidad para comprender los sentimientos y emociones, deducir los pensamientos, intenciones y comportamientos de los demás (Goleman, 1995b). En ese sentido, de acuerdo con Giordani (1997 citado en Segarra et al., 2016), la atención educativa de calidad está relacionada con la comprensión de las necesidades del estudiante, lo cual requiere acciones empáticas.

La bibliografía sugiere que la empatía docente permite fomentar espacios seguros, donde los y las estudiantes perciben la valoración de sus expresiones. Por tanto, se sienten más motivados a sentir y expresar sus intereses y sentimientos. A su vez, al ser el/la docente un modelo de enseñanza, la empatía es aprendida, generando actitudes de colaboración y compañerismo (Hernández, López, y Caro, 2017). Esto permite establecer relaciones saludables en el aula (Guzmán, 2018).

Así mismo, Jennings y Greenberg (2009) afirman que la empatía docente es una habilidad fundamental del perfil docente, que permite la realización de estrategias de ayuda para los y las estudiantes. De esa manera, las probables interferencias o factores negativos que afecten al proceso de enseñanza aprendizaje, y todo lo que ello involucra, no afectan directamente a la consecución de los logros de aprendizaje.

Tal como lo describieron Fernández, López y Márquez (2008) y Olivera, Braun y Roussos (2011), el enfoque integrador es la conexión entre la dimensión cognitiva y afectiva de la empatía. En esa línea, un docente empáticamente competente debe ser capaz de comprender y reaccionar con afecto y compasión frente a las emociones de sus estudiantes (Feshbach y Feshbach, 2011). Ello refleja la competencia social de la/el docente, ya que la empatía es una habilidad integradora en esta (Björkqvist, Osterman y Kaukiainen, 2000).

1.5.2. La Adaptación y Sensibilidad Comunicativa

De acuerdo con Okoli (2017), un docente eficaz posee una serie de cualidades, las cuales han sido mencionadas con anterioridad parcialmente. No obstante, Okoli afirma que el conocimiento del contenido y la comunicación sobresalen como habilidades docentes. Además, el autor postula que la formación y práctica de los/las docentes deben abordar ambas habilidades, ya que están interrelacionadas en la acción didáctica.

En ese marco, haciendo énfasis en la comunicación, esta tiene como propósito expresar un mensaje y transmitir percepciones sobre las experiencias personales. La intención del emisor es ayudar a su público a comprender su mensaje mediante el uso de recursos lingüísticos verbales y paraverbales. Una comunicación efectiva permite a los oyentes entender verdaderamente las ideas del orador; no es meramente estimar el significado de las palabras u oraciones (Okoli, 2017).

La comunicación es compleja ya que supone el enunciado oral de oraciones y la comunicación no verbal. Esta última incluye las maneras de hablar (el tono y volumen de voz, el énfasis de las palabras, las pausas verbales), la expresión corporal (muecas, gestos), los sonidos (reír) y la proximidad con el interlocutor. En el aula, un docente que presta atención al lenguaje corporal de sus estudiantes reconoce con facilidad sus estados de ánimo y deduce sus pensamientos. Por otra parte, a través de la expresión corporal de la/el docente, los y las estudiantes adquieren información y deciden si tienen confianza para expresar sus ideas y emociones.

Okoli (2017) menciona que un docente efectivo debe ser capaz de gestionar la información en su discurso. La comprensión del mensaje por parte del estudiante requiere que el/la docente utilice apropiadamente la comunicación oral, los símbolos, los movimientos corporales y las preguntas. Esta última permite al docente profundizar en los intereses, sentimientos y opiniones del estudiante, siempre en cuando sean interrogantes afectivas y reflexivas.

El estudio de Pinilla (1997) sobre el discurso docente en la enseñanza brinda tres aportes esenciales para comprender la habilidad comunicativa de la/el docente. En primer lugar, la pretensión didáctica determina la finalidad de la interacción entre docente y estudiante; por ejemplo, evaluar, motivar, escuchar o castigar. En segundo lugar, el discurso docente requiere de grados de formalidad; es decir, se evita las irregularidades gramaticales en la comunicación. Por último, la interacción recíproca en el diálogo fomenta la participación del estudiante y la clarificación de sus ideas.

Con base en todo lo anterior, se entiende que la adaptación y sensibilidad comunicativa docente supone, por un lado, emitir un mensaje claro y directo, buscando que el estudiante comprenda la situación comunicativa. La intención comunicativa (informar, persuadir, etc.) debe ser coherente con la situación experimentada en el aula. Por otro lado, es importante que el mensaje de la/el docente no contenga ideas explícitas o implícitas que afecten emocionalmente al estudiante. El lenguaje corporal también tiene que reflejar apertura y sinceridad.

1.5.3. La Autoeficacia Generalizada y Eficacia

Khan et al. (2015) mencionan que la autoeficacia es un concepto diferente a la autoeficacia general. La primera de estas es propia de las tareas y es moldeable; mientras tanto, la segunda se refiere a la creencia para culminar una tarea. De estos dos términos, en este apartado se profundiza sobre la autoeficacia general.

Según Bandura (1995), la autoeficacia (generalizada) es aquella capacidad para valorar las propias habilidades en determinadas situaciones. En otras palabras, es la percepción o creencia personal que influye en los pensamientos y emociones del individuo y, por lo tanto, en el índice de éxito de una actividad en particular. La autoeficacia es un factor determinante de las motivaciones humanas, el comportamiento y del resultado de las tareas (Bandura, 1997).

Por su parte, Tschannen y Woolfolk (2001) mencionan que la eficacia percibida de la/el docente está relacionada a la persistencia, al entusiasmo, al comportamiento, al compromiso y a la motivación docente, así como y a los resultados de aprendizaje de los y las estudiantes. Por otra parte, para su medición, los autores sugieren que es necesario direccionar el perfil docente con base a tres factores, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 2

Factores de la autoeficacia docente

| Eficacia percibida para el compromiso del estudiante | Eficacia percibida de las prácticas instruccionales | Eficacia percibida en el manejo del clima de aula |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Fomentación de la creatividad y motivación del estudiante • Fomentación del pensamiento crítico • Atención a las dificultades de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> • Utilización de estrategias y recursos de enseñanza • Retroalimentación significativa • Atención a las inquietudes del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Actuación para fomentar un buen clima de aula |

Nota. La tabla muestra información obtenida de Tschannen y Woolfolk (2001).

El primer factor, eficacia percibida para el compromiso del estudiante, está relacionada con las acciones de la/el docente para motivar, fomentar el pensamiento crítico y atender las necesidades de aprendizaje de sus estudiantes. El segundo, eficacia percibida de las prácticas instruccionales, se refiere al dominio de estrategias y recursos de enseñanza significativas, así como a la calidad de la retroalimentación. Por último, la eficacia percibida en el manejo del clima de aula incluye las acciones docentes para hacer frente a conductas disruptivas (incumplimiento de normas, desobediencia a la autoridad, etc.) y fomentar el respeto (docente- estudiante, estudiante- estudiante) en el aula.

Por otra parte, investigaciones realizadas por Khan et al. (2015) muestran que la autoeficacia generalizada de la/el docente influye en la eficacia docente, la motivación y es proporcional a una autoestima alta. La autoeficacia está relacionada con las conductas prosociales e interacciones positivas en la escuela, lo cual genera ambientes positivos de interacción en el aula. Además, según Covarrubias y Mendoza (2013), los docentes que poseen reflexiones elevadas de autoeficacia se establecen retos y metas más complejas, tienden a emplear métodos de enseñanza variados, adaptan la enseñanza a las singularidades del contexto y atienden eficazmente situaciones que alteren la convivencia.

CAPÍTULO 2: La Convivencia en el Aula

2.1. La Convivencia Escolar: Aproximaciones Conceptuales

En el año 2005, García y Ferreira afirmaron que las formas de violencia, el descontrol y la falta de disciplina incrementaron en las escuelas de las sociedades occidentales. Este fenómeno no era ni es exclusivo de los contextos escolares; tampoco está aislado de las dinámicas sociales. Se debe entender que los cambios en las relaciones sociales reflejan variaciones en las relaciones escolares. La escuela es otro espacio más de interacciones que reflejan la cotidianeidad y vivencias de los involucrados.

En esa línea, Arístegui et al. (2005) plantean que abordar los problemas de la convivencia supone enfocar los esfuerzos a la lógica de la transformación de la sociedad y a la búsqueda constante y colectiva de nuevos horizontes para la convivencia humana. La equivalencia próxima de la innovación para la convivencia es la dignificación de la persona, aspecto que requiere el desarrollo de competencias para vivir en armonía, manejar responsablemente los conflictos y lograr la emancipación y empoderamiento.

En la escuela, se busca que los y las estudiantes aprendan a vivir juntos. De este modo, las escuelas como instituciones sociales y el aula como grupo han de cumplir sus funciones para dar lugar a la existencia de la convivencia y el cumplimiento de sus normas (García y Ferreira, 2005). Por supuesto, ello requiere la implementación de técnicas y estrategias psicopedagógicas que fomenten el aprendizaje de valores, la tolerancia, la paz, por ejemplo.

No obstante, la resolución de los problemas que afectan la convivencia no parece ni es sencilla. La escuela es un espacio tensionado; está exigida a ser eficiente y enseñar en valores y convivencia humana. Esto ha ocasionado que la escuela, lejos de interesarse por los problemas socioculturales, políticos y económicos, sea una entidad reproductora de lo establecido y dado por válido en la sociedad (Arístegui et al., 2005).

En su estudio, García et al. (2018) hallaron que, a mayor importancia dada por los docentes a enseñar en valores, la convivencia escolar presenta mejores datos. La enseñanza en valores parece ser la solución a los problemas de convivencia. Sin embargo, Arístegui et al. (2005) mencionan que es necesaria una pedagogía de la convivencia que aborde responsablemente la tensión entre productividad y convivencia, entre lo global y lo local, entre las nuevas tecnologías y la tradición, y entre la formación ciudadana y la neutralidad política.

Si bien no es objetivo de este apartado explicar cada uno de los retos anteriores; sin embargo, ello permite comprender que la escuela y sus actores afrontan desafíos en la convivencia producto de la globalización y la digitalización. Las instituciones educativas se han convertido en espacios tensionados con contradicciones culturales, religiosas, políticas e incluso económicas. En dicho contexto, Arístegui et al. (2005) afirman que es necesario un accionar pedagógico responsable de la escuela, profundizando en la valoración de la diversidad y la mutua comprensión.

De esa manera, en intentos por mejorar la convivencia en la escuela, las investigaciones se han centrado en propuestas teóricas y prácticas que abordan temáticas como la disciplina, la resolución de conflictos, el bullying, las habilidades sociales, entre otros (Torrego y Martínez, 2014). Ello evidencia una preocupación por la necesidad de vivir armoniosamente en las instituciones educativas, aunque - como ya se ha mencionado- no basta con las intenciones docentes.

Con base en todas las cuestiones anteriores, la convivencia puede ser definida como el hecho de vivir conjuntamente en un contexto social delimitado, dentro del marco de relaciones sociales y en cumplimiento de normas consensuadas. Además, es posible incluir el término convivir, la cual es entendida como la armonía existente en un espacio compartido, donde las relaciones generadas y las actividades se realicen en condiciones de libertad (Ocampo et al., 2009).

En términos generales, autores como Sandoval (2014), Ortega et al. (2013) y Herrera et al. (2014) coinciden en que la convivencia supone aprender a vivir con otros, dentro un contexto de actitudes y prácticas positivas y recíprocas, basada en la vivencia de valores como el respeto, la equidad y la justicia. En palabras de Funes, la convivencia es cómo un grupo comprende su “estar juntos” (2013, p.95).

Entonces, la convivencia escolar se entiende como el proceso de interacción entre todos los agentes de la comunidad educativa, donde el cumplimiento de los deberes y el respeto por los derechos traspasan las fronteras de la escuela (Fierro, 2013 y Herrera et al., 2014). Es importante mencionar que la convivencia no está limitada a los comportamientos correctos o incorrectos de los y las estudiantes sino, más bien, involucra a todas las dinámicas de la escuela.

En ese sentido, Fierro y Carbajal (2019) señalan que la convivencia escolar es la práctica de capacidades afectivas y comunicativas y que abordan todas las dimensiones de la convivencia (las cuales serán desarrolladas más adelante). Los autores definen este constructo como:

Los procesos y resultados del esfuerzo por construir una paz duradera entre los miembros de la comunidad escolar, a partir de prácticas pedagógicas y de gestión: inclusivas, equitativas y participativas que aborden de manera constructiva el conflicto. (p.13)

Es preciso mencionar que los conceptos de convivencia y clima de aula no representan sinonimia alguna, al igual que la violencia y el conflicto. Considerar dichos términos como semejantes, de acuerdo con Fierro y Carbajal (2019), supondría investigar la convivencia desde la dimensión analítica de la violencia en los centros educativos. Ello limitaría el desarrollo de nuevos conocimientos que respondan a cómo construir la convivencia en la escuela, principalmente en aquellas con índices de exclusión y violencia.

2.2. La Convivencia Escolar Como Derecho

El derecho a la educación no se limita a dotar a las personas de información, y que estas obtengan un grado de instrucción. La educación, en su finalidad, busca el desarrollo de la personalidad, del ser humano, en torno al fortalecimiento de sus derechos, así como de sus libertades esenciales (Asamblea General de las Naciones Unidas, AGNU, 1948).

Además, las Naciones Unidas (ONU, 1996), en la Afirmación de Ammam, sostiene que la educación es la clave para fortalecer la democracia con base en la cultura de paz, el mutuo respeto y la justicia social. La educación debe brindar a todos la oportunidad de participar en el mundo moderno. Para ello, se debe garantizar su disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, 2016). De estos, la accesibilidad de la educación interesa abordar, ya que la educación debe ser accesible para todos y todas, sin discriminación de ningún tipo.

En ese sentido, en la escuela, es fundamental eliminar las concepciones estereotipadas de lo masculino y lo femenino y todas las formas de violencia (AGNU, 1981) y velar por que la disciplina escolar se implemente y administre en coherencia con la dignidad humana. La intención es preparar a los niños, niñas y adolescentes para la paz, la tolerancia, la igualdad y la amistad entre todos los pueblos dentro de una sociedad libre y justa.

Por lo tanto, tal como se estableció en la Convención de los Derechos del Niño, toda forma de discriminación y violencia queda prohibida en la educación (AGNU, 1989). Esto también implica garantizar espacios de aprendizajes que no vulneren el sentido de dignidad y la autoestima de los y las estudiantes. Se busca la promoción de escuelas y aulas caracterizadas por la democracia, la paz y la inclusión; es decir, la convivencia. Ello es lo que se denomina una escuela para todos y todas.

2.3. Elementos de la Convivencia

Tal como mencionaron Fierro (2013) y Herrera et al. (2014), la convivencia está relacionada con las condiciones de interacción, que se evidencian en la calidad positiva de un aula para aprender. Según la UNESCO (2008), las condiciones necesarias para ello pueden ser comprendidas desde las tres dimensiones de la convivencia, como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 3

Elementos de la convivencia en la escuela

| Convivencia democrática | Convivencia inclusiva | Convivencia pacífica |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Derecho a la participación del estudiante • Toma de decisiones responsables • Representación del estudiante | <ul style="list-style-type: none"> • Eliminar las barreras de aprendizaje que afecten al estudiante • Promover redes de apoyo | <ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda del bienestar físico y emocional del estudiante • Eliminar toda forma de violencia en la escuela |

Nota. La tabla muestra aportes de autores como Fierro (2013), Covinda (2009) y UNESCO (2008).

A continuación, se aborda cada uno de los elementos de la convivencia en la escuela, haciendo énfasis en su significado, importancia y criterios básicos para su existencia en las instituciones educativas y aulas. Además, se mencionan puntualmente ciertas acciones que alteran la convivencia.

2.3.1. La Convivencia Democrática

La convivencia democrática supone validar el derecho a la participación de los de los y las estudiantes. La participación en asuntos de la escuela reconoce a los niños y niñas como sujetos de derecho, no limitados a las tareas académicas. Esto favorece mecanismos de comunicación entre estudiantes y docentes, permitiendo la escucha activa de las necesidades e inquietudes.

Se debe comprender la participación, en el entorno escolar, como la colaboración, el aporte y la cooperación que los niños y las niñas realizan para el progreso de su escuela. Además, esta participación no se reduce a las experiencias ocasionales; por el contrario, es diálogo permanente y reflexivo. La intención es que los niños y niñas conozcan y ejerzan sus derechos en su cotidianidad.

Para ello, es necesario el desarrollo de capacidades y habilidades reflexivas que permitan la resolución de conflictos, el trabajo en equipo y el establecimiento de acuerdos comunes (Fierro, 2012). Entonces, se entiende que la toma de decisiones, el compromiso de trabajo, el diálogo y el manejo de conflicto son formas de participación para aquellos y aquellas que conforman la escuela.

La participación escolar, más que un espacio, es una oportunidad de formación, ejercicio de ciudadanía y reconocimiento de derechos. Por ello, el/la docente tiene la tarea de identificar situaciones de participación, donde se reconozcan las opiniones del alumnado, y estos últimos generen propuestas para la mejoría del clima escolar y del aula. Por supuesto, las faltas de respeto, la discriminación, el autoritarismo docente y todas aquellas acciones que no sean democráticas ni justas deben evitadas y corregidas oportunamente.

En ese sentido, Fierro (2013) establece ciertos criterios elementales para asegurar la convivencia democrática en la escuela, las cuales son:

- Normas y reglamentos: su contenido está orientado en función de principios éticos, contruidos de manera participativa, aplicados de manera consistente y justa y cuyas sanciones tienen un carácter formativo.
- Consulta y participación de los padres y madres de familia en decisiones orientadas a la mejora de la escuela.

- Manejo formativo de conflictos a través de procesos de reflexión, mediación o arbitraje.
- Promover el diálogo moral y académico como estrategia pedagógica en las diferentes asignaturas.
- Crear instancias de representación de los distintos sectores de la escuela, a través de mecanismos participativos y equitativos. (p.13)

Estos indicadores involucran el análisis de los derechos y deberes de los y las estudiantes en el centro educativo, que permitan reflexionar sobre las falencias de participación, sean por cuestiones actitudinales o de regulación. También, se valoran las competencias sociales y emocionales como procesos para la realización de la cultura de paz. Todo ello es posible desde las experiencias compartidas, del trabajo articulado entre docentes, estudiantes y padres de familia.

2.3.2. La Convivencia Inclusiva

Es necesario comprender que la inclusión educativa es “un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth et al., 2004, p. 9). La inclusión en las escuelas supone asegurar las mismas oportunidades de todos y todas, buscando eliminar aquellas brechas o formas de exclusión, sean socioculturales, de género, religiosos, de necesidades educativas especiales u otras (Fierro, 2012).

En una escuela inclusiva, se busca establecer el respeto por las diferencias, así como la integración y apoyo de todos y todas desde el ámbito institucional, administrativo, curricular, de servicios y de recursos humanos y materiales (Viñas, 1999). Se debe asumir el compromiso de fomentar un buen clima escolar, donde se evidencie actitudes y comportamientos justos.

Tal como menciona Covinda (2009), en un estudio para la UNESCO, las escuelas inclusivas se cauterizan por combatir la discriminación, promover la hospitalidad, establecer vínculos entre lo académico y lo emocional y centrar sus esfuerzos en los niños y niñas en desventaja (sea por condiciones económicas, ruralidad, minoría lingüística u otras). Ello supone un compromiso de acción transformadora colectiva; es un trabajo colegiado, donde la responsabilidad de liderazgo y gestión educativa se cumplen eficazmente (Ainscow, 2001).

A tal efecto, en un aula con convivencia inclusiva, se fomenta el sentido de comunidad, las particularidades son el punto de partida para formar potencialidades y se promueve las redes de apoyo y cooperación. En ese entorno, el/la docente es promotor(a) de aprendizaje y apoyo, frente al control, y asume la responsabilidad de todas las interacciones del aula. El/la docente dirige estímulos a sus estudiantes para favorecer las actitudes colaborativas y de empatía y desarrollar en ellos o ellas la confianza en sí mismos y las relaciones solidarias, lo cual se logra tras la comprensión de las diferencias,

2.3.3. La Convivencia Pacífica

Para Bravo y Herrera (2011), la convivencia siempre ha formado parte del currículo oculto, aunque recientemente el interés por su estudio ha incrementado. Las investigaciones muestran que la violencia escolar- un problema de varios años- es la causa más frecuente del malestar docente, que pueden incluir sintomatologías como la depresión, la fatiga y el estrés. Esto puede evidenciar la carencia de HSE en los/las docentes, ya que son resultados opuestos a lo obtenidos por Cuadra et al. (2018), Pena et al. (2016) y Taxer et al. (2019).

La violencia en las escuelas afecta la calidad educativa, y es experimentada tanto como por estudiantes y docentes (Bravo y Herrera, 2011). En intentos por revertir y evitar esta problemática, según Torrego y Moreno (2003), se implementan modelos para la regulación de la convivencia y la disciplina en las escuelas. Para los autores, los más relevantes son: el modelo sancionador, se corrige mediante sanciones los comportamientos que afecten a la convivencia; modelo relacional, se solucione los problemas de convivencia mediante el diálogo y enfatiza en el respeto de las normas; modelo integrado, la comunicación se aplica para solución conflictos y se explicita la existencia de un marco normativo en la escuela.

Cada uno de los modelos anteriores, en su utilidad, tienen como fin mantener la convivencia en las escuelas. Se busca que los mecanismos aplicados permitan el cumplimiento de las reglas, un discernimiento entre lo aceptado y lo prohibido. De ese modo, se da lugar a la convivencia pacífica, entendida como el trato interpersonal que permita el respeto por los derechos de los miembros de la comunidad educativa.

En la escuela, así como el aula, la convivencia pacífica implica el trato respetuoso, la confianza mutua, la prevención y atención de conductas de riesgo tales como adicciones, problemas en el ámbito de la sexualidad y violencia, y el cuidado de la propiedad pública y privada (Fierro, 2013). Por lo tanto, las conductas disruptivas, agresivas, indisciplinadas y antisociales deben ser corregidas (Ramírez y Justicia, 2006), situación donde las HSE son esenciales.

Una de las problemáticas más frecuentes en las escuelas y sus espacios es el fenómeno del bullying. Si bien su definición es polémica, la más aceptada es la propuesta por Olweus (1998), para quien el bullying se caracteriza por la intimidación constante y prolongada, donde la víctima es agredida por uno o varios individuos. Igualmente, en dicha situación de violencia existe una desigualdad de poderes; en otras palabras, la víctima no tiene posibilidad para defenderse, sea a nivel físico o psicológico.

Por su parte, Ortega (2010) añade que el bullying implica acciones violencia física, golpes y empujones; violencia verbal, insultos y bromas pesadas; indiferencia y ostracismo social, excluir a un estudiante del grupo; y la intimidación en las redes, la cual se efectúa en sitios web y redes sociales. Esta última rebasa los límites de la presencialidad y, valiéndose del anonimato, causa más daño y humillación. No es únicamente los comentarios despectivos, sino también los agresores incurren en amenazas probables a concretarse en la escuela o fuera de esta.

Las consecuencias de todo ello son múltiples y afectan a todas las áreas del desarrollo de la persona, tanto en la dimensión social, física y psicológica. Las víctimas suelen presentar bajo desempeño escolar, alteraciones alimenticias, enuresis nocturna y disminución de la autoestima (Elliot, 2008). En el caso de los agresores, estos tienen falta de sensibilidad y empatía, bajo rendimiento escolar, impulsividad, conflictos con la autoridad y carencia de afecto (Voors, 2000).

Otros problemas que afectan a la convivencia del aula son las conductas disruptivas y las conductas indisciplinadas. La primera de esta se refiere a los comportamientos de los y las estudiantes que afectan la dinámica de la clase, obligando al docente a emplear recursos para mantener el orden en el aula. Mientras tanto, la segunda se manifiesta en conflictos de relación entre docente y estudiante; se evidencia en el desafío a la autoridad o el insulto, sea con grados menores o mayores de agresividad. Ambas conductas pueden evidenciarse en comentarios irrespetuosos, cuchicheos, discusiones u otras formas de incumplimiento a las normas del aula (Rodríguez y Luca de Tena, 2004).

En síntesis, los elementos de la convivencia escolar, así como en el aula, no deben ser consideradas como una clasificación de la convivencia. Por el contrario, es necesaria fomentar todas ellas de manera articulada para asegurar la participación, el respeto por los derechos fundamentales del niño y la niña y la erradicación de la violencia en todos sus tipos. Solo así será posible la creación de aulas inclusivas, democráticas y pacíficas, lo cual da lugar a espacios de convivencia, donde todos y todas comprendan el significado de vivir juntos.

2.4. Importancia de la Convivencia en el Aula

Tal como se argumentó anteriormente, la convivencia en los espacios educativos permite el desarrollo de los niños y las niñas, tanto a nivel académico como emocional. Esto es posible siempre en cuando la convivencia sea horizontal, que posibilite al estudiante tener la apertura y consideración de las ideas de las autoridades institucionales y de sus compañeros, especialmente de aquellos más vulnerables. Por lo tanto, se requiere de aulas de aprendizaje para la vida comunitaria en un marco de co-construcción de los objetivos de bien común; lo cual es fundamental para no superponer las necesidades de uno mismo sobre las de otros (UNESCO, 2008, p.34). Ello es una cuestión de visibilizar a todos y todas en la escuela, sin dar lugar al favoritismo personal o grupal.

En las aulas, la convivencia social genera en los y las estudiantes un ejercicio constante de reflexión sobre las situaciones uniformes, sobre aquellas que atentan contra las normas de convivencia y el bienestar de los integrantes, y la solución de los conflictos emergentes. Los y las estudiantes, así como toda persona, que tiene una identidad individual y social es capaz de convivir y adaptarse a los espacios, lo que le permite realizar una distinción de los comportamientos y acciones desde lo moral y ético.

En esa línea, la UNESCO (2008) afirma que la formación de la identidad social de la persona es importante para la cooperación y la reciprocidad, siendo cuestiones que involucran la moralidad humana. Esto es posible con la implementación de mecanismo de participación reflexiva –debatir las normas del aula, las funciones de sus integrantes- y de apoyo. Esencialmente se trata de responder la pregunta: “¿Cuál es mi rol como estudiante para favorecer el bienestar común en el aula? La respuesta puede abordar desde cuestionamientos de la organización jerárquica del aula hasta el análisis de los estereotipos de los miembros.

Todo ello contribuye a la construcción de la convivencia, generando un efecto positivo y preventivo de las conductas violentas (Sandoval, 2014, Ortega et al. 2013, Herrera et al., 2014, Fierro y Carbajal, 2019, Fierro y Fortoul, 2022). En esa línea, considerando las ideas de la UNESCO (2008), los niños y niñas al formar parte activa y responsable de las dinámicas del aula, minimizan el anonimato y, por el contrario, adquieren y refuerzan “un rostro humano” (p. 36) que se refleja en la empatía por los demás.

En un caso opuesto, la carencia de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva tiene implicaciones negativas en el rendimiento académicos de los y las estudiantes; genera un clima de tensión e incomunicación; implica pérdida de tiempo y esfuerzo; fomenta la desmotivación y la reducción de ilusión en los docentes y niños e incrementa la inseguridad, la baja autoestima, los problemas psicológicos y la violencia (Torrego y Moreno, 2003).

Frente a todo ello, las normas de convivencia en el aula, como instrumento, son relevantes para interiorizar valores y convenciones, fortaleciendo la interacción social. Para ello, es de suma importancia que dichas normas, estén articuladas y sean coherentes con la totalidad de los enfoques transversales establecidos en el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB). En ese sentido, el MINEDU (2021c, p.6) sugiere que la elaboración de dichas normas debe responder a preguntas como:

- ¿Se basa en un enfoque de derechos?
- ¿Es inclusiva?
- ¿Promueve la igualdad de género?
- ¿Tiene una orientación al bien común?
- ¿Desarrolla una mayor conciencia ambiental?
- ¿Favorece la interculturalidad?

En síntesis, se debe entender que el aula es un espacio de oportunidades para aprender a convivir, que permite el desarrollo de las CSE –ampliamente abordadas– para establecer relaciones sociales basadas en el respeto de la dignidad de la persona, ya que es la base de todos los derechos. De la misma manera, se debe comprender que la búsqueda de la convivencia, en sus tres dimensiones, dota a los y las estudiantes HSE para hacer frente a situaciones de riesgo y gestionar sus redes de contacto, lo cual es valioso para el éxito personal.

2.5. Las Habilidades Socioemocionales de la/el Docente y su Importancia para Favorecer la Convivencia en el Aula

De acuerdo con la UNESCO (2008), los programas de convivencia inclusiva, así como democrática y participativa, requieren de comunidades activas de docentes reflexivos. En esa línea, diversos autores han concluido que la convivencia escolar y de aula mejora cuando el/la docente está comprometido con el liderazgo en la escuela, tanto a nivel emocional, pedagógico e institucional (Torrego y Martínez, 2014). Los esfuerzos deben centrarse en la búsqueda de cultura de paz y el sentido de pertenencia, lo cual es resultado de las actitudes de escucha, consideración y respeto.

Para ello, tal como menciona García et al. (2018), es urgente mejorar la formación de los docentes en el ámbito axiológico, ya que el conocimiento teórico y metodológico sobre los valores u otros afines permiten la construcción de sesiones didácticas significativas y facilitan la organización dentro de la escuela y el aula. Esto, indudablemente, se relaciona con las habilidades de toma de decisiones responsables propuesto por CASEL (2013), ya que incluyen el comportamiento ético personal, así como el análisis de su influencia en los otros.

El abordaje de la dimensión axiológica de la persona y las problemáticas de la convivencia del aula, según Torrego y Martínez (2014), es posible desde la acción orientadora y tutorial en el aula. Los autores comprobaron que el éxito de la labor tutorial está condicionada a las características del tutor, así como a sus habilidades y actitudes. Entonces, las HSE descritas por CASEL (2013), Bisquerra y Nuria (2007) y otros, toman relevancia, puesto que la tutoría requiere de habilidades de autogestión, de autoconciencia, de relación y sociales.

En esa línea, la cercanía afectiva, la empatía, la comunicación y la escucha son esenciales para la buena convivencia. Tal como demostró el estudio de Torrego y Martínez (2014), las escuelas con docentes formados en HSE son más democráticas, justas e inclusivas. Dichos hallazgos son compartidos por Hernández, López, y Caro (2017), Guzmán (2018) y Okoli (2017), autores que afirman que las HSE como la empatía y la sensibilidad comunicativa son necesarios para comprender y reaccionar con afecto y compasión a las emociones de los y las estudiantes. Esto también se relaciona con los requerimientos para cambiar comportamientos disruptivos en el aula (Tabla 4).

Tabla 4

Requerimientos básicos para facilitar el cambio de los comportamientos disruptivos en el aula

¿Qué se espera de la/el docente frente a conductas disruptivas?

- Considerar las características de cada estudiante, evitar las etiquetas, resaltar las fortalezas.
 - Conocer la situación a profundidad.
 - Mostrar respeto por el/la estudiante, por su persona, así como la situación. Evitar el trato humillante y evitar el castigo físico.
 - Tener definido los comportamientos deseados que el/la estudiante logre.
 - Desarrollar una comunicación empática. Promover el desarrollo de habilidades socioemocionales.
 - Ayudar a los y las estudiantes a identificar oportunamente las fuentes de conflictos que alteran su conducta, así como la norma transgredida.
-

Nota. La tabla muestra información obtenida de MINEDU (2021, p.14).

El abordaje de las conductas indisciplinadas y disruptivas, y la convivencia del aula requieren de docentes con índices elevados de autoestima y motivación (Khan et al., 2015). Esto supone la intensidad con la cual el/ la docente se valora a sí mismo(a) y a todo lo que forma parte de su identidad, siendo el desarrollo de su autoeficacia. Entonces, es válido afirmar que un docente con baja confianza en sí mismo duda de sus habilidades; por lo tanto, las oculta, dando lugar a interacciones violentas en el aula.

Para concluir, considerando las ideas de (Taxer et al., 2019), las HSE de la/el docente permiten el éxito de las demandas de la profesión, incluyendo el desempeño en el aula y sus dinámicas de interacción. A todo esto, es necesario añadir que se requiere que el/la docente desarrolle la metacognición de su práctica pedagógica, y más sustancialmente en cuanto a la convivencia (Arístegui et al., 2005). La reflexión docente sobre los eventos de tensión en el aula y la comunidad son fundamentales para garantizar espacios seguros.

PARTE 2: Diseño Metodológico y Resultados

CAPÍTULO 1: Diseño de la Investigación

1.1. Enfoque y Tipo de Investigación

La presente tesis está enmarcada en el enfoque cualitativo de la investigación, pues no se pretende validar una hipótesis sobre la realidad educativa y sus fenómenos ni pronosticar sucesos. Por el contrario, y fundamentalmente en esta investigación, se busca la comprensión de las acciones y comportamientos de los sujetos dentro de un contexto educativo específico. Por tal razón, la tesis se centra en analizar las habilidades socioemocionales de los docentes en el marco de la educación formal presencial.

Siendo coherente con las particularidades de la investigación cualitativa, toda la información sujeta a estudio es producto de las conductas observables y del lenguaje de los participantes (Avarena et al., 2006). En ese sentido, las conductas o manifestaciones docentes que reflejen empatía, comunicación y autoeficacia son datos esenciales para producir conocimiento sobre dicha realidad educativa.

Además, el enfoque cualitativo permite abordar una realidad subjetiva, dinámica y múltiple sobre la cual las acciones y percepciones de los actores influye; siendo necesaria las perspectivas de los sujetos participantes sobre el tema de estudio. Para ello, existe la posibilidad del investigador para establecer cercanía con lo observable de las HSE de los/las docentes.

En esa línea, la investigación se desarrolla desde un estudio descriptivo, ya que esta permite estructurar las particularidades de un tópico de manera rigurosa dentro de un limitante espacio temporal. Así mismo, faculta al investigador realizar un diagnóstico de la realidad estudiada con base a los hallazgos. En consecuencia, desde lo descriptivo, se produce información relevante y organizada referida a las HSE de los docentes y la relación de estas con la convivencia del aula, considerando sus acciones y perspectivas en cuanto a la búsqueda de la paz, la igualdad y la participación.

1.2. Problema, Objetivos de la Investigación y Categorías de Análisis

Tal como se explicó en el apartado teórico de esta tesis, Las rutinas y los eventos no predecibles ponen en tensión la tranquilidad de las personas. En las escuelas, las actividades laborales, la indisciplina y presión de los padres de familia suelen ser causantes del estrés docente; lo que genera desmotivación, cansancio e incluso situaciones de violencia. Para evitar ello, tal como afirman Bisquerra (2003), CASEL (2013), es fundamental las habilidades sociales y emocionales. En las aulas, la práctica de estas permite la convivencia pacífica, inclusiva y democrática, lo cual facilita las dinámicas de enseñanza y aprendizaje.

A partir de lo expuesto, la investigación tiene como propósito dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿de qué manera las habilidades socioemocionales de los docentes del quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución educativa pública del distrito de San Miguel?

La respuesta a dicha interrogante se aborda desde el siguiente objetivo general de investigación:

- Analizar de qué manera las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución pública del distrito de San Miguel.

A su vez, el objetivo general está disgregado en dos objetivos específicos- con el fin de profundizar en el análisis-, los cuales son:

- Describir las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria de una institución pública del distrito de San Miguel.
- Explicar cómo las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto grado de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución educativa pública del distrito de San Miguel.

Con base a los objetivos específicos y en coherencia con el objetivo general, se definen las categorías y subcategorías de estudio, las cuales son producto de la revisión bibliográfica académica y responden al problema de investigación. Esta relación se representa en la siguiente tabla.

Tabla 5

Categorías y subcategorías de estudio según objetivos específicos de investigación

| Objetivos específicos | Categorías | Subcategorías |
|------------------------------|---|--|
| OE1 | Habilidades Socioemocionales (HSE) de la/el docente | Empatía Adaptación y sensibilidad comunicativa Autoeficacia |
| OE2 | Convivencia en el aula | Convivencia pacífica Convivencia democrática Convivencia inclusiva |

Nota. Las abreviaturas OE1 y OE2 hacen referencia a los objetivos específicos de investigación.

El objetivo general de la presente tesis tiene como intención obtener y dar a conocer información significativa sobre la relación entre las HSE docentes y la convivencia en el aula o viceversa. Por ello, cada objetivo específico responde a una categoría de análisis. De ese modo, la empatía, la adaptación y sensibilidad comunicativa y la autoeficacia son criterios a describir en cuanto a las HSE de la/el docente. Por otra parte, como elementos inherentes de la convivencia, se aborda la convivencia democrática, pacífica e inclusiva.

1.3. Informantes y Criterios de Inclusión

La búsqueda de información referente al objetivo de la investigación se realiza en una Institución Educativa pública del distrito de San Miguel, región Lima, que presta sus servicios educativos de Educación Básica Regular (EBR) en los niveles de inicial, primaria y secundaria. Se opta por este contexto educativo ya que se observa fortalezas y debilidades en cuanto a las HSE docentes y la convivencia en el aula, lo cual permitió plantear el problema de investigación.

De manera general, la población informante son veinte docentes del nivel primario, las cuales son tutoras de sus respectivas aulas. Así mismo, están a cargo de un promedio de 20 estudiantes. De dicho conjunto, se seleccionó una muestra por conveniencia de tres docentes mujeres del quinto ciclo de EBR; esto acorde con el objetivo general de la tesis. Cabe mencionar que dos de ellas pertenecen al sexto grado de primaria.

La selección de dichos informantes está justificada por dos criterios de inclusión principales y otros secundarios (Tabla 5). En primer lugar, las informantes deben contar con un mínimo de 30 horas de trabajo semanal como docentes de aula. Esto debido a que la carga laboral tiene correlación con el estrés docente; por lo tanto, ejemplifica mayor demanda de las HSE.

Tabla 6

Criterios de inclusión de informantes

| Código de informante | Ciclo de enseñanza | Horas lectivas por semana | Experiencia laboral mínima en años | Función en el aula |
|-----------------------------|---------------------------|----------------------------------|---|---------------------------|
| D1 | V | 30 | 15 | Tutora |
| D2 | V | 30 | 15 | Tutora |
| D3 | V | 30 | 15 | Tutora |

Nota. Las abreviaturas D1-D4 hacen referencia a las docentes informantes.

En segundo lugar, las informantes deben estar a cargo de aulas del quinto ciclo, ya que los y las estudiantes de dichos grados presentan mayor índice de indisciplina, suelen ser más desorganizados, cuestionar a la autoridad, incumplir con las tareas e interactuar mediante el contacto físico (MINEDU, 2014). En este caso, el/la docente requiere poner en práctica con mayor eficacia sus HSE para fomentar la convivencia en el aula.

En cuanto a los criterios de inclusión secundarios, estos se refieren a la pertenencia del informante a la Institución Educativa, así como al cargo de tutora del aula. Este último faculta excluir a docentes de áreas como inglés, educación física, computación u otros, ya que una de las intenciones fue observar sesiones de aprendizaje orientados al mismo grupo de estudiantes.

Cabe mencionar que la comunicación con los informantes se establece mediante canales físicos y virtuales formales, tales como una solicitud escrita y el correo electrónico. En el cuerpo del mensaje, se explica la razón del estudio, los objetivos y las dinámicas de comunicación, estableciendo acuerdos éticos entre las partes.

1.4. Técnicas e Instrumentos para la Recolección y de Datos

De acuerdo al enfoque cualitativo de investigación, las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos están orientados a la profundización del fenómeno de estudio y permiten un acercamiento contextual. Por lo tanto, se consideró prudente aplicar dos técnicas: la entrevista y la observación, las cuales responden a los objetivos específicos de la tesis; ello se muestra en la Tabla 6. Además, los instrumentos para cada categoría y subcategoría de estudio son adaptaciones de otros [empatía (por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad, 2008), sensibilidad y adaptabilidad comunicativa (Okili, 2017), autoeficacia (Tschannen y Woolfolk (2001) y convivencia en el aula (UNESCO, 2008)], de tal modo que se diseñan nuevos instrumentos enfocados al objetivo general de investigación.

Tabla 7

Objetivos específicos con relación a técnicas e instrumentos de recolección de información

| Objetivos específicos | Técnicas | Instrumentos |
|---|---|---|
| O1: Describir las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria de una institución pública del distrito de San Miguel. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Observación | <ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista semiestructurada • Guía de observación semiestructurada |
| O2: Explicar cómo las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución educativa pública del distrito de San Miguel. | <ul style="list-style-type: none"> • Entrevista • Observación | <ul style="list-style-type: none"> • Guía de entrevista semiestructurada • Guía de observación semiestructurada |

En primer lugar, se utiliza la entrevista ya que permite al entrevistado exponer y justificar sus respuestas respecto al tema y las variables de investigación, así como da cuenta de su subjetividad (Abero, 2015). La finalidad es hallar contestaciones referidas a las HSE de la/el docente en las tres subcategorías explícitas: empatía, adaptación y sensibilidad comunicativa y autoeficacia. Del mismo modo, se busca encontrar respuestas acerca de la relación entre la convivencia de aula y las HSE de la/el docente.

Para lograr ello, se opta por la aplicación de una entrevista semiestructurada, ya que existe la posibilidad de añadir otras preguntas para complementar o aclarar conceptos, que pueden dar lugar a categorías emergentes. En esa línea, la información se recolecta en una guía de entrevista semiestructurada, considerando preguntas categóricas, abiertas y de opinión. Cabe mencionar que este instrumento se aplica a tres docentes, seleccionados acorde a los criterios de inclusión ya explicados.

En segundo lugar, se emplea la técnica de la observación, la cual consiste en el registro visual de un fenómeno o hecho (Abero, 2015). Para efectos de esta investigación, se pretende observar las conductas o acciones producto de las HSE de la/el docente. La observación es de carácter directa, estructurada y no participante. Es decir, las docentes informantes conocen de la presencia del investigador, existen criterios a observar y el observador es ajeno a la situación observada.

Por tanto, los datos se recopilan en una guía de observación semiestructurada, lo cual permite al investigador situarse en el tema de estudio, así como ser flexivo en cuanto a las anotaciones producto de conductas no previstas en los ítems establecidos. Cabe precisar que este instrumento se aplica a 6 sesiones de aprendizaje, correspondiendo dos sesiones por docente informante.

Ambas técnicas de recolección de datos son aplicadas con la finalidad de comparar y complementar la información. Por ello, ambos objetivos específicos son abordados desde las dos técnicas. Esto se justifica debido a que, en situaciones de campo, el comportamiento de las personas es más natural. En el caso de las entrevistas o cuestionarios, es posible que el informante condicione sus respuestas, siendo una representación no exacta de sus apreciaciones o conductas.

Para concluir este apartado, es necesario mencionar que los instrumentos elaborados fueron validados por expertos en el tema, para asegurar su calidad. El proceso de validación inicia con la presentación y envío de una carta al experto, en la cual se adjuntan tres documentos agrupados: matriz de consistencia interna, instrumentos de recolección de información y matriz de registro del juez. En este último se precisa criterios como la coherencia, relación de los ítems con el objetivo de investigación; claridad, ítems comprensibles; y suficiencia, ítems relacionados a la totalidad de las categorías de estudio.

De acuerdo con la evaluación de los expertos, se revisa y reestructura cada instrumento. En ese sentido, los cambios más resaltantes fueron los referidos a los criterios de claridad y coherencia, como se muestra en la Tabla 8. Se reemplazaron términos como “certeza”, “comprende”, “qué siente”; se omitió el ítem de creatividad y motivación (no responden al tema de investigación), así como se unificó ítems para no obtener respuestas reiteradas.

Tabla 8

Principales cambios en la reestructuración de los ítems de los instrumentos

| Instrumentos | Ítems iniciales | Ítems validados |
|---------------------|--|---|
| Entrevista | ¿Qué acciones realiza para fomentar la creatividad y la motivación de sus estudiantes? | Se omite |
| | ¿Qué siente cuando un/una estudiante manifiesta emociones negativas en el aula? | ¿Cómo se siente cuando un/una estudiante manifiesta emociones negativas en el aula? |
| Observación | Muestra compasión o interés frente a las emociones negativas de sus estudiantes. | Atiende las emociones negativas de sus estudiantes, tales como el enojo, la ansiedad, el miedo, la frustración. |
| | Interviene adecuadamente frente a situaciones de conflicto en el aula. | Se omite |
| | Emplea un discurso reflexivo frente a situaciones de violencia y desobediencia en el aula. | Se omite |

1.5. Técnicas para el Procesamiento de Datos

Al concluir con la recolección de información, se procede a procesar los datos. Esta etapa se concretiza en los siguientes pasos: transcripción y depuración de la información, codificación de datos y triangulación. Este proceso se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 9

Procesamiento para el análisis de datos

| Transcripción y depuración | Codificación | Triangulación |
|---|--|---|
| Transcripción de la información Eliminación respuestas redundantes o no relacionadas | Organización de la información de acuerdo a las subcategorías Codificación (libro de datos) | Agrupación de la información, para su fácil manejo, comparación y análisis. |

En primer lugar, la información obtenida es transcrita, con la finalidad de familiarizarse con esta; luego, se realiza la depuración, donde se elimina respuestas redundantes u otras no relacionadas con los objetivos de investigación.

En segundo lugar, la información es organizada en tablas de datos, de acuerdo a las categorías y subcategorías establecidas. Así mismo, se evalúa la inclusión de posibles categorías emergentes. Luego, se procede con la codificación de los datos, siendo esto abreviaturas únicas para cada subcategoría e ítem. Cabe mencionar que los códigos se organizan en un libro de códigos, lo que permite su oportuna y precisa identificación.

Por último, se realiza la triangulación de la información relevante. En este caso, se agrupa los hallazgos de las cuatro entrevistas y las ocho guías de observación de acuerdo con las tablas de datos, lo cual facilita el manejo y la comparación de los datos, así como sus respectivos análisis. Cabe mencionar que, en caso de las entrevistas, las respuestas de ciertos ítems también incluyeron información sobre otras.

1.6. Principios Éticos de la Investigación

Existe el compromiso de cumplir con los principios éticos de investigación descritos por Shrader (1994) y establecidos por el Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica del Perú (2016). En detalle, expresamente se cumple con el respeto a las personas; las cuales reciben información precisa y oportuna sobre el estudio a realizar, de tal manera que expresen libremente su consentimiento de participación y establezcan las condiciones de colaboración. Igualmente, la información recolectada es usada con fines exclusivamente académicos, rechazando la comercialización del estudio y la violación de la integridad de los informantes.

En ese sentido, se presentan los consentimientos informados a las informantes, documento en el cual se precisa el objetivo de la investigación, el cuidado de los datos, la participación voluntaria y los tiempos aproximados por entrevista y observación. Así mismo, se menciona que las participantes tienen la decisión de continuar o no como informantes, sin que ello afecte a su integridad, ya que se practica la beneficencia.

CAPÍTULO 2: Análisis de la Información

En el presente capítulo, se realiza la interpretación de los datos obtenidos en los instrumentos para la recolección de información- observación y entrevistas-. Se detalla los hallazgos más esenciales respecto a las HSE de la/el docente, así como la relación de estas en el favorecimiento de la convivencia en el aula, correspondientes a los objetivos específicos 1 y 2.

Así mismo, el análisis de la información se efectúa en coherencia con las categorías, subcategorías e indicadores propuestos en la matriz de consistencia (Anexo 1). Esto con la finalidad de responder al objetivo de estudio: Analizar de qué manera las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución pública del distrito de San Miguel. A continuación, se presentan los resultados.

2.1. Caracterización de la Habilidades Socioemocionales de la/el Docente en el Favorecimiento de la Convivencia en el Aula

En este apartado se caracteriza las HSE de las docentes informantes, estableciendo relaciones significativas con la convivencia democrática, pacífica e inclusiva en el aula. En un primer momento, se detallan las manifestaciones docentes en cuanto a la empatía; luego, la adaptabilidad y sensibilidad comunicativa; y, finalmente, la autoeficacia generalizada docente.

2.1.1. Empatía Docente

Esta subcategoría de estudio se aborda con la finalidad de describir las características empáticas de los docentes en el aula y cómo promueven la convivencia en el aula. Para ello, se desarrolla la empatía desde una perspectiva integral- cognitivo emocional-. En esa línea, los resultados se organizan desde la adopción de perspectivas, la comprensión emocional, el estrés empático y la alegría emocional, tal como se muestra en la tabla siguiente.

Tabla 10

Principales hallazgos sobre la empatía docente en la convivencia en el aula

| | Empatía cognitiva | | Empatía afectiva | |
|---------------|--|--|--|--|
| Hallazgos | Adopción de perspectivas | Comprensión emocional | Estrés empático | Alegría emocional |
| Entrevistas | -Ejemplifican acciones para conocer las posturas | -Identifican las emociones positivas o negativas de sus estudiantes | -Vivencian o "sienten" las emociones negativas de sus estudiantes -Sienten enojo o frustración (D2 y D3) | -Vivencian o "sienten" las emociones positivas de sus estudiantes; factor motivante. |
| Observaciones | -Nivel bajo de interés (D2), parcial (D3) o mayoritario (D1) por las posturas de sus y circunstancias de sus estudiantes | -Identifican emociones de sus estudiantes, (D1 y D3), sobre el cual realizan acciones. -No se observó explícitamente comprensión emocional (D2) | -No se observó (D2) -Vivencia las emociones y promueve el bien común (D1) -Intervención negativa en ciertos casos (D3) | - Nivel bajo de interés. |

En primer lugar, en cuanto al descriptor de adopción de perspectivas, las docentes entrevistadas aseveran que- de manera unánime- perciben las situaciones causantes de emociones positivas y negativas en los y las estudiantes. Esto se concretiza mediante dos pasos esenciales: la proximidad con el niño o niña y el planteamiento de preguntas a los involucrados que experimentan emociones.

Interrogantes como “Espera un ratito, ¿qué pasó?” (D1_Obs_II) o “¿te sientes bien?” (D3_Obs.II) reflejan el interés de las docentes por conocer las situaciones de sus estudiantes, así también, demuestran cercanía y confianza. Ello permite indagar y obtener explicaciones sobre la realidad del suceso. Por ejemplo, la afirmación, “Entiendo, estás molesta porque piensas que te estaba ignorando ella” (D3_Obs.II).

En situaciones de conflicto en el aula, es importante mencionar que las interrogantes hacia el/la estudiante deben ser neutrales; de manera implícita y explícita no han de direccionar culpabilidad o victimización. La adopción de perspectivas es una capacidad intelectual de tolerancia (Decety, Michalska y Kinzler, 2012). Es decir, no se buscan premeditadamente culpables ni víctimas de la situación. Por el contrario, es comprender cómo el/la estudiante percibe el hecho. Esto se aprecia en la siguiente cita.

Primero, observo, veo a los agentes que intervienen [...] Les pregunto el porqué de aquella situación [...] He tenido que preguntarles qué pasó, por qué ocurrió esto [...], qué crees que opina tu compañero, y viceversa [...] Ellos exponen sus posturas y se busca una solución adecuada. (D3_E3_AP)

La afirmación “¿por qué ocurrió esto?” (D3_E3_AP) busca que cada estudiante explique las razones del conflicto desde su posición- verdaderas en principio-, y que son esenciales para la reconciliación. Esto supone una actitud de escucha pasiva a las perspectivas, ya que aún no se empatiza emocionalmente con los actores (Segarra et al., 2016).

La adopción de perspectivas de los y las estudiantes en cuanto a los conflictos del aula permitió a las docentes establecer un diálogo sobre los comportamientos, sin efectuar estigmatizaciones. De tal forma, los conflictos al ser abordados oportunamente- especialmente por la docente D1- no son reiterativos; por el contrario, propician una convivencia pacífica, inclusiva y democrática en el aula, debido a que se observó prácticas de principios como la voluntad de participación, la valorización de las opiniones propias y ajenas y el apoyo mutuo entre estudiantes.

Al respecto, MINEDU (2012) sostiene que es función de la/el docente propiciar un ambiente seguro y democrático a los y las estudiantes, en el cual se reconozca y respete la individualidad como parte de la identidad individual y colectiva. Para ello, crea oportunidades para la expresión de emociones (CASEL, 2013), sentimientos e ideas de forma respetuosa, adaptándolas y brindando apoyo al estudiante según las situaciones vividas y su etapa de desarrollo.

Si bien los resultados anteriores son positivos de manera general, los datos de las observaciones (D2 y D3) difieren. Por un lado, se apreció que la docente D2 interviene ocasionalmente o sin éxito en sucesos de conflicto en el aula, así como hechos que den lugar a la expresión de emociones de los y las estudiantes. Por esta razón, no se evidenció acciones para la adopción de perspectivas. Como consecuencia, se contempló reiteradamente expresiones verbales violentas entre estudiantes, alterando la convivencia en el aula (D2_ Obs_I y II_PRJ, PAC, PRP, RAD).

En ese sentido, las observaciones realizadas muestran que es usual la violencia verbal en el aula. Expresiones como “¡Lárgate negro!” (D2_Obs. I), “¡Cállate negra!”, “Un negro diciéndole negro a otra negra” (D2_Obs.II) o “Tú que eres enano” (D2_Obs.I) ejemplifican la normalización de las ofensas entre pares. Al respecto, no se observó acciones de intervención de la docente D2 para fomentar la prevención de dicha problemática. Sumado a ello, el poco interés y la falta de acciones de intermediación de la docente suponen un voto de permisividad, siendo contrario a las descripciones del desempeño docente (MINEDU, 2013) y la búsqueda de la valoración de la dignidad de la persona (CASEL, 2020).

En esa línea, la docente menciona que “Uno ya no puede alzarles la voz, son otras épocas (...) Siempre hay niños más problemáticos que otros. Lo normal creo, ¿no?” (E2_E2_EPC). Lamentablemente tal afirmación puede suponer la normalización de conductas disruptivas e indisciplina en el aula. Así mismo, si bien la docente evita el uso de calificativos hacia sus estudiantes, caracteriza sus personalidades como problemáticas, estableciendo comparaciones entre conductas. Al respecto el MINEDU menciona que es fundamental el tránsito de la visión prejuiciada de la/el estudiante hacia un reconocimiento y valoración de su potencial y diversidad (p.14). Por tanto, el rol docente debe ser activo, para generar cambios mediante sus acciones y palabras.

También es importante mencionar que tras la expresión “cállate negra” se evidencia conductas discriminatorias, lo cual puede dar lugar a la segregación de un/una estudiante, tal como menciona Covinda (2009). Frente a ello, el rol de la docente consiste en abordar de manera crítica y colectiva tal problemática, fomentando y garantizando el respeto a las diferencias (por el otro) (Fierro, 2012).

La ausencia de acciones eficaces para la construcción de un clima de respeto e igualdad no permitieron experimentar la convivencia en sus tres elementos en el aula. Ante la respuesta de un estudiante, otra expresó lo siguiente: “¡Ya cállate, oye! Tú dices cualquier cosa, pero maldita sea [...] Tendrías que ser de allí pues” (D2_Obs. II). Al respecto, la docente se limitó a solicitar orden y silencio. No se evidencia una intervención responsable y efectiva que involucre el respeto a la diversidad de opinión, a la persona y el trato justo.

Los datos de las observaciones (D2_I y II)- en contradicción con las de la entrevista- muestran que la docente tiene reducida atención a las perspectivas de sus estudiantes ante conflictos en el aula. Sumado a ello, la omisión reflexiva y oportuna sobre dichos sucesos generan la normalización de conductas violentas y el desprecio por la diversidad, ya que los prejuicios, la discriminación y los estereotipos entre pares se han convertido en parte de la cotidianidad del aula. Por tanto, se evidencia el rol pasivo de la docente.

Frente a ello, Catzoli (2016, como se cita en Rodríguez y Buitrajo, 2019) afirma que el/la docente, en llamado de su ejercicio pedagógico, ha de ser guía y principal mediador(a) escolar para generar espacios de paz y, ante todo, ejemplo de la práctica de valores y del significado de convivencia edificante en el aula. La actitud pasiva de los/las docentes supone la desconsideración del Marco del Buen Desempeño Docente; por ende, un alejamiento del enfoque por competencias.

De acuerdo con Torrego y Moreno (2003), la carencia de la convivencia democrática, pacífica e inclusiva tiene consecuencias negativas en el rendimiento académico de los y las estudiantes, ya que genera un clima de tensión e incomunicación en el aula; fomenta la desmotivación y desilusión en los docentes y niños e incrementa la inseguridad, la baja autoestima, los problemas psicológicos y la violencia.

Por otro lado, se observó que la docente D3 demuestra, de manera ocasional, la adopción de perspectivas. Se evidenció el uso de mecanismos poco eficaces para reducir y controlar los conflictos y, por consecuencia, para fomentar la paz en el aula. El siguiente extracto ejemplifica ello:

(Nombre de una estudiante), ¡basta! [...] Para que se porten bien, ¿tengo que amenazarles con llamar a sus papás? [...] Una se voltea y ya están, que mis me tiró un papel, que agarró mis cosas, (que alguien) dijo tal cosa [...] Todos los días tengo que estar en plan, 'señora, su hija (o) hijo [...] se porta así, asá (mirada desafiante y voz alta). (E3_Obs_II)

De lo anterior, es relevante rescatar que la docente fomenta ocasionalmente la convivencia pacífica en el aula. Por el contrario, acude a la inserción del miedo-comunicar a los padres de familia los comportamientos de sus hijos e hijas- para mantener el control de las conductas de sus estudiantes.

En tal caso, la docente (D3_Obs_II) exige el respeto a su autoridad- a diferencia de la informante D2- mediante un monólogo, sin opción a réplica de los y las estudiantes, la cual incluye una explicación personal de la relevancia de las normas de convivencia. No obstante, ello no es significativo ya que el rol de los y las estudiantes es pasivo, una característica que limita su desarrollo y aprendizaje (MNEDU,2012). La docente posee la palabra final y explica su postura sobre los hechos, aun cuando no efectuó la tolerancia hacia las perspectivas.

En esa línea, de la afirmación “Dependiendo de la situación, hay situaciones (conflictos) más complejos y otras poco difíciles [...] Pero hay que cumplir con las clases” (D3_E3_AP) se deduce que existe una valoración previa según la intensidad de los conflictos y al tiempo estimado para su solución. Este criterio faculta a la docente actuar adecuadamente, como se observó en ciertos casos (D3_Obs.I), recriminar las conductas (D3_Obs.II) o- simplemente- omitir los casos por el factor tiempo.

Con base a los datos recopilados en las observaciones, la docente D3 efectúa la adopción de perspectivas según la situación de conflicto que acontece que, de acuerdo con sus apreciaciones, no garantiza prácticas de respeto en el aula. También, las conductas disruptivas y casos de violencia son atendidas dependiendo de la disponibilidad de la docente (D3). En este punto, como afirman Cuadra et al, 2018 y Jennings, 2015, es válido plantear lo siguiente: ¿se está cuestionando las “normas” injustas en el aula?

De este indicador, se resalta que las docentes consideran esencial la adopción de perspectivas para comprender cómo los involucrados perciben las situaciones y, posteriormente, buscar soluciones adecuadas. Empero, en las observaciones, la docente D2 mostró poca iniciativa sobre el presente indicador, ocasionando que los elementos de la convivencia no sean experimentados. En cuanto a la docente D3, se evidenció la práctica de la adopción de perspectivas en ciertos hechos y, generalmente, recurre al condicionamiento de las conductas.

En segundo lugar, respecto a la comprensión emocional, las tres docentes (D1_E1, D2_E2 y D3, E3) mencionan que identifican con facilidad las emociones de sus estudiantes en diferentes escenarios. Esta habilidad la atribuyen a dos puntos primordiales: la experiencia docente y el conocimiento de las características de sus estudiantes. Las citas siguientes reflejan este comentario.

Quando uno tiene determinado tiempo con ellos logra reconocer sus emociones. Por ejemplo, yo sé cuándo un niño llega con frustración [...] o de repente cuando está distraído. La misma experiencia también te permite eso, su forma de actuar (de los estudiantes) también. (D1_E3_CE)

Sí (respecto a la pregunta); muchas veces en sus gestos, en su mirada, a veces ellos no lo dicen, pero sus gestos lo dicen, su voz. A veces un niño que es extrovertido está muy tranquilo, callado, entonces digo: “algo está pasando”. Así que busco momentos para indagar, preguntar por qué está así. (D3_E3_CE)

En ambas citas, se evidencia que el lenguaje corporal de los y las estudiantes es un factor clave para identificar las emociones. Se hace énfasis en una comunicación- interpretación del interlocutor- con elementos como gestos, movimientos, expresiones faciales, posturas, así como tono de voz, que transmiten emociones y estados de ánimo, tal como describe Okili (2017). Estos son percibidos por las docentes oportunamente debido a su experiencia, tal como lo afirman.

Inclusive, las docentes declaran que la caracterización individual- el conocimiento de sus personalidades- de la/el estudiante les permite determinar la emoción que experimentan, sin necesidad de entablar comunicación verbal. Esto es esencial para anticiparse e identificar posibles escenarios de riesgo, relacionadas a la violencia verbal, física y psicológica (CASEL, 2013). Básicamente es preguntarse: qué actitudes de un niño o niña han variado y por qué razones, ya que “un niño que es muy extrovertido está muy callado” (D3_E3), por ejemplo.

Los resultados anteriores se corroboran con las observaciones D1_Obs_I y II y D3_Obs_I y II, donde las informantes identifican las emociones de sus estudiantes eficazmente. Esto es visible en diálogos como “¿Sientes miedo? ¿Está bien, todos estamos nerviosos?” (D1_Obs_I), “Hoy has venido muy feliz [...] ¿Algún bichito te picó?” (D3_Obs.II).

En contraste con dichos resultados, la docente D2, al omitir abordar los sucesos emocionales de sus estudiantes, no se evidenció explícitamente la comprensión emocional. Únicamente se dista a mencionar: “Ya, ya terminaron, les estoy esperando” (D2_Obs_I_CE) ante un altercado en el aula; donde se incluyeron agresiones verbales y se apreciaron sentimientos de agresividad.

De este indicador, es importante rescatar que las docentes afirman que la comprensión emocional es producto de la experiencia docente y el conocimiento de las identidades de sus estudiantes, centrándose primordialmente en el comportamiento. Del mismo modo, las informantes comentan que el lenguaje verbal, no verbal y paraverbal les permite caracterizar las emociones de sus estudiantes. A pesar de esos datos positivos, se evidencia una incongruencia en las observaciones de la docente D2, cuyo rol es únicamente observador.

En tercer lugar, referido al estrés empático, las docentes D1 y D3 muestran conexión con los estados emocionales de sus estudiantes. La comprensión emocional les permite mostrar cercanía e interés hacia al sujeto. Así mismo, evitan minimizar los sucesos causantes de dichas emociones; por el contrario, muestran apertura a ello. Esto se aprecia en lo siguiente:

A ver, todos podemos sentir nervios cuando estamos adelante, tranqui[la]. [En el original, tranqui]. Respira y piensa en tu respuesta. Tranquila, todos estamos en familia (se acerca al estudiante) Solo necesitas tomar aire, como me pasó la otra vez [...] E4 (otra estudiante) quiere ayudarte, y luego esperamos por ti (tu participación). (D1_Obs. II_EE)

Ambas docentes priorizan el bienestar emocional de la/el estudiante frente a una situación estresante- para el sujeto- causante de nerviosismo y miedo. Frente a ello, ejemplifican ciertas estrategias de regulación emocional, la respiración pausada, por ejemplo. Además, existe una relación horizontal y de proximidad, la cual, según Lourenco (2019) permite al o la estudiante sentir que sus emociones son comprendidas y atendidas.

El estrés empático docente también se hace evidente en el contacto físico con los y las estudiantes (D3_Obs. II_EE). Se observó que el acto de abrazar para consolar es fuente de confianza para el estudiante. Esto es un soporte emocional que permite al niño regular sus emociones- nerviosísimo y miedo de hablar en público-, para posteriormente explicar su respuesta o tema.

Igualmente, las docentes D2 y D3 mencionan que, frente a las emociones negativas, generalmente que causan conflictos en el aula, se sienten frustradas y molestas. Esta situación puede dar lugar a la eliminación del sujeto empático, siendo solamente simpático, según los aportes de Segarra et al. (2016). En otras palabras, la contaminación con las emociones negativas impediría al docente efectuar ayuda frente a tales situaciones.

Al respecto, la docente D1 afirma que “como profesional debe regular sus emociones, tener control” (E1_EE). Esto faculta al docente de no contagiarse o imitar las emociones negativas, lo cual ejemplifica el estrés empático (Decety, Michalska y Kinzler, 2012). Así mismo, la informante comentó que frente a eventos que causen tristeza “profunda” no puede evitar llorar. Si bien esto parece ser contrario a lo expuesto previamente, no supone necesariamente la omisión de un acto de apoyo o comprensión.

Hay una niñita que tiene mal aliento [...] No es por higiene o eso. Aunque esté con mascarilla el olor se nota [...] Varias veces no quieren sentarse a su lado [...] Un día se me acercó y me dijo: ‘Mis, ¿te puedo hacer ver algo?’ Sí, hija, ¿qué es? (respuesta de la docente). Se levantó su polito, hasta por aquí (altura del pecho) y me mostró como una herida [...] ‘Es un tumor, mis’: me dijo [...] Mi alma de madre se partió y...yo no sabía eso (ojos visiblemente llorosos). (D1_E1)

En este último caso, se evidencia que la docente vivencia los sentimientos de la estudiante- el hecho de sentirse aislada del grupo, que genera tristeza-, previa adaptación de su perspectiva y comprensión emocional. No solo existe compasión por la situación- acto de llorar-, sino también hace notar a la estudiante que comprendió sus emociones, y más allá de ello, que sintonizó emocionalmente. Esto es precisamente el estrés empático- de acuerdo con las ideas de Decety, Michalska y Kinzler, 2012), sentir lo que siente la estudiante, como dice: “Mi alma de madre se partió” (D1_E1).

Por otra parte, ante situaciones de conflicto o altercados en el aula- previa consideración de las perspectivas- el estrés empático permite al docente actuar en pro del bienestar del estudiante. Por ejemplo, las tres docentes explicaron que ante situaciones de agresión verbal- calificativos o sobrenombres- sabe con certeza los sentimientos que la víctima experimenta. No obstante, únicamente la docente D1 busca fomentar continuamente la amistad entre las partes involucradas, así como brindar apoyo emocional a la víctima.

Lo afirmado por la docente (D1_E1) guarda coherencia con ambas observaciones realizadas en su aula (D1_Obs_I_II). Los datos muestran que la docente invita a la reflexión crítica sobre la consecuencia de los actos individuales. En ello plantea casuísticas para su análisis, las cuales se caracterizan por sus dinámicas grupales.

En la misma línea, el diálogo reflexivo sobre las formas de violencia (física y psicológica, esencialmente) involucra un conversatorio sobre los derechos de las personas como el derecho a la dignidad y al trato justo. Cabe mencionar que cada diálogo concluye con un pedido de la docente, tal como se evidencia a continuación “Humanamente apelo a su sensibilidad [...] No debemos reírnos o burlarnos de alguien por como es, o cuando participa” (D1_Obs_II).

De lo anterior, es importante rescatar que el fomento del respeto por el otro está ligado al derecho de expresión y dignidad de la persona, lo cual, de acuerdo con Sandoval (2014) y Herrera et al. (2013), da lugar a prácticas recíprocas de convivencia. En coherencia con ello, la docente invita a sus estudiantes a comprometerse en la construcción de un clima de aula saludable. Esto, según con la informante, se desarrolla en las áreas de tutoría y personal social, y siempre en cuanto se requiera (D1_E1).

En ese sentido, el abordaje de los altercados o conflictos en el aula involucra la reconstrucción continua de las normas de convivencia. Este proceso se caracteriza por la participación colectiva y el respeto a la pluralidad de opiniones donde, además, el/la estudiante tiene el derecho al voto, a participar en la toma de decisiones del aula. Todo ello refuerza el “rostro humano” de los y las estudiantes, ya que se minimiza el anonimato [rol pasivo] (UNESCO, 2008). Esto se aprecia en la cita siguiente:

Es muy bueno en matemática, terminó antes, y estaba comiendo afuera, y le han transformado su nombre. Yo escuché e inmediatamente dije: ¿Qué pasa? ¿Hay alguna Adriana aquí? [...] Luego el niño me dice: “Sí, miss, siempre me tienen cólera, me garran colera [...] Luego, pregunto: ¿Cómo te sentirías tú si te cambian tu nombre? [...] Tratamos de recordar las normas y trabajar con ellas (D1_E1)

Para la reconstrucción de las normas de convivencia, la docente realiza una serie de pasos delimitados conjuntamente con sus estudiantes: primero, identifica la problemática; segundo, aborda el tema; tercero, identifica las normas de convivencia vulneradas; por último, fomenta la participación para precisar dichas normas. Por ejemplo, ante una situación de burla, la docente preguntó: “¿Qué norma del aula se ha incumplido?” “¿Cómo podemos mejorarla?” (D1_Obs_II).

En todo el proceso, la docente invita a sus estudiantes a dar sus opiniones, resaltando que todas son valiosas y fuentes de aprendizaje, “Aprendemos uno del otro” (Obs_II). Así mismo, se observó que centra su atención en la totalidad del aula, priorizando aquellos niños o niñas que no suelen participar. Es importante mencionar que existe un acompañamiento hacia ellos o ellas, evitando la presión. Este último aspecto es opuesto a los comentarios de la docente D2, quien pide reiteradamente a una estudiante hablar a pesar de su sentimiento de nerviosismo.

A grandes rasgos, las normas de convivencia reformuladas respondieron precisamente a enfoques transversales como: derechos, inclusivo y orientación al bien común, los cuales son descritas por MINEDU (2021c). La construcción de ellas se basó en principios éticos y participativos, y fueron aplicadas de manera justa y consciente, ya que el número de incidencias fueron mínimas.

Sin embargo, no se evidenciaron explícitamente normas relacionadas a enfoques como igualdad de género, ambiental e intercultural. Esto es una problemática observada en las tres aulas, donde se prioriza las normas como: levantar la mano para hablar, llegar temprano, respetar al otro, entre otras de con esa estructura (D1_Obs_I y II, D2_Obs_I y II, D3_Obs_I y II).

Por otro lado, en el caso de docente D2, si bien menciona que vivencia las emociones de sus estudiantes, no se observó explícitamente ello. Por el contrario, se evidenció una actitud de poco interés ante la expresión de emociones negativas, principalmente sobre la ira. Esto causó altercados y conflictos en el aula, caracterizados por la violencia entre pares e incluso por la burla hacia la docente.

En cuanto a las observaciones de la docente D3, los datos muestran que vivencia la tristeza y la angustia de sus estudiantes y brinda soporte emocional sobre estas. Sin embargo, muestra interés ocasional ante emociones de ira, envidia u otros. Menciona que se siente molesta (E3_E3) ante las conductas disruptivas. No vivencia positivamente las emociones que causan actitudes vengativas y el enfado de un estudiante hacia otro. Esto se aprecia en la cita:

¡Siéntate! ¿Qué haces caminado? [...] (Explicación del estudiante sobre su conducta) Pero si te he visto a ti primero. Se molestan entre ustedes y luego están así [...] Tú (otra estudiante) ... ya también cálmate [...] Hasta que no se callen no van a salir a su recreo. Saben que por culpa de unos pagan todos, ¿verdad? (respuesta afirmativa de los estudiantes). (E3_Obs_II)

De lo anterior, se resalta la omisión de la empatía cognitiva y empática, específicamente en dicho caso, siendo este no generalizable. En la cita se evidencia la falta de adopción de perspectivas, comprensión emocional y estrés empático. Sobre este último indicador, se evidencia que la docente no logra vivenciar las emociones de ira de sus estudiantes y tiene una actuación reducida en la búsqueda del bien común. Esto genera que las situaciones problemáticas- calificadas como leves- sean reiterativas en el aula.

Retomando la cita previa, la frase “Hasta que se callen no van a salir al recreo” (D3_Obs_II) supone una condicionante-castigo- para obtener una conducta favorable: la obediencia a la autoridad, lo cual es básicamente tener el control sobre actos de indisciplina. Sumado a ello, los comentarios de las docentes como: “Todos los días tengo que estar en plan, ‘señora, su hija, hijo, [...] se porta así, así”, (E3_Obs_II) generan en los y las estudiantes emociones de miedo.

Así mismo, el enunciado “Por culpa de unos pagan todos” implica la identificación del estudiante infractor, cuyos actos generan consecuencias colectivas. Esto genera sentimiento de culpabilidad en el responsable, así como altercados en el aula, que involucran intercambios verbales como “Ya pe, cállate”, “Por tu culpa no vamos a salir”, dando lugar a rencillas entre estudiantes.

A pesar de ello, las observaciones muestran que en otras situaciones la docente fomenta la amistad y el cumplimiento de las normas de convivencia. Se apreció- únicamente en dicha aula- que los y las estudiantes animan a sus pares a participar (frases de ánimo), valoran sus logros (aplausos y felicitaciones), respetan las opiniones y se autoevalúan mediante mecanismos democráticos (autoevaluación grupal previo consenso) (D3_Obs_I_II). Si bien no se pueden generalizar conclusiones sobre lo anterior- debido al número limitado de observaciones-, se hace énfasis en la urgencia de enseñar en valores para solucionar los problemas de convivencia, tal como lo plantean Gracia et al. (2018).

En este punto, la acción de la docente dista de la emoción de ira del estudiante, determinando un responsable precipitadamente y estableciendo un castigo general. Es posible atribuir ello al sentimiento de enfado de la docente (E3_E3) ante posibles eventos disruptivos o de indisciplina en el aula. Los condicionantes negativos son un intento para mantener el orden en el aula, aunque sus resultados no son permanentes.

De este indicador, se resalta las opiniones de las docentes, quienes afirman que la conexión empática con las emociones negativas permite la estructuración de mecanismos de apoyo, garantizando el bienestar físico y emocional de los y las estudiantes; dichas ideas también son compartidas por autores como Herrera et al., (2014), Fierro y Carbajal (2019) y Fierro y Fortoul (2022). Sin embargo, las observaciones difieren en las informantes D2 y D3. La primera muestra reducido estrés empático, lo cual genera desconexión emocional con sus estudiantes. Por su parte, la segunda manifiesta dicho indicador discontinuamente, aunque ello no impide la expresión de afecto y apoyo entre estudiantes.

En cuarto lugar, y último, en cuanto a la alegría emocional, los resultados de las entrevistas muestran que las docentes sienten alegría, felicidad y motivación- referida a su práctica educativa- frente a la expresión de emociones positivas de sus estudiantes. Por ejemplo, mencionan que “puedo preguntar, ¿y cómo te fue ayer?” (D2_E2), “¿por qué tan feliz hoy? (D1_E1)” y “te motiva a seguir. Hay algo que estás haciendo bien” (D3_E3).

Los estados de ánimo de los y las estudiantes relacionados a la felicidad son para las docentes fuente de alegría. “En cuanto un niño expresa sus emociones (positivas), los demás se contagian de eso” (D1_E1). A diferencia del estrés empático, hay mayor disposición- acertadamente- para contagiarse de dichas emociones, lo cual responde a lo mencionado por López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad (2008). Los autores afirman que lo único que se ha de evitar es contaminarse de emociones negativas.

Las docentes mencionan que es gratificante cuando los o las estudiantes experimentan emociones positivas. Por ejemplo, la gratitud es percibida por las docentes como la valorización de su labor. La cita: “Cuando un niño te dice gracias miss, es bonito” (D2_E2) supone un sentimiento de satisfacción, lo cual conduce al incremento de la motivación de las docentes. “Significa que algo estás haciendo bien, que el esfuerzo que hace vale la pena”, comenta la informante D1. Por tanto, la vivencia de las emociones positivas permite sobrellevar la cotidianidad de la labor docente y, del mismo modo, los eventos estresantes.

Sin embargo, los hallazgos de las observaciones muestran discrepancia con las entrevistas- en gran medida-. Se observó que las tres docentes dan por válido rápidamente las emociones positivas y no existe intercambio significativo sobre ellas. Es posible calificar esto como un relativo desinterés a las emociones positivas, aunque los factores pueden ser variables, tales como el tiempo, no suponen situaciones de riesgo, etc. Únicamente se contempló preguntas limitadas y cerradas tales como: “¿Estas feliz ¿no? Que bien” (D1_Obs.I) y “¿Vienen de física contentos?” (D3_Obs.II).

Así mismo, en afirmaciones como “Si. Muy bien hija, que bueno que estés feliz. Ahora ve a avanzar tu trabajo” (D3_Obs.I) y “Si hijita, sé que estas feliz, pero siéntate. Luego ya me cuentas” (D1_Obs.II), las docentes evitaron el contacto visual y el diálogo. Frente a ello, con base a los aportes teóricos de Pena et al. (2016) y Taxer et al. (2019), la interacción interpersonal debe basarse en la efectiva atención de las emociones y circunstancias del receptor. Para ello, es necesario usar un lenguaje oral o corporal que refleje interés el intercambio de ideas, y plantear interrogantes que inviten al dialogo [cuéntanos por qué estás agradecido, ¿qué podríamos hacer para que todos estemos felices].

Sobre este punto, se resalta que la totalidad de las docentes afirman vivenciar las emociones positivas de sus estudiantes, considerándolas fuentes de motivación para su labor educativa y necesarias para el aprendizaje. No obstante, no se observó explícitamente muestras de interés por estas. Cabe resaltar que ello no significa la inexistencia de la alegría emocional en las docentes, ya que pueden darse en otras situaciones más dinámicas.

En resumen, los principales hallazgos sobre la empatía docente muestran una adopción de perspectivas de la/el estudiante acertada; no obstante, difieren las observaciones D2_Obs.I-II y D3_Obs. II. Asimismo, se evidencia que las docentes D1 y D3 identifican con facilidad y oportunamente las emociones de sus estudiantes. En cuanto al estrés empático- perteneciente a la empatía emocional-, se halló en las observaciones que las docentes D1 y D3 sienten las emociones de sus estudiantes, principalmente aquellas que indiquen tristeza, frustración y miedo. Sin embargo, respecto a la alegría emocional, se observó que existe un reducido interés hacia las emociones positivas, lo cual es contradictorio con los datos de las entrevistas.

2.1.2. Adaptabilidad y Sensibilidad Comunicativa

Esta subcategoría de estudio se aborda con la finalidad de describir las características comunicativas de las docentes y cómo promueven la convivencia en el aula. Para ello, se desarrolla la habilidad comunicativa desde aspectos como la sensibilidad y adaptabilidad. En esa línea, los resultados se organizan en dos indicadores: pretensión didáctica e interacción recíproca, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 11

Principales hallazgos sobre la adaptabilidad y sensibilidad comunicativa docente en la convivencia en el aula

| Hallazgos | Pretensión didáctica | Interacción recíproca |
|------------------|---|---|
| Entrevistas | -Finalidad instructiva y motivadora de la comunicación, exclusivamente. | -Importancia del intercambio de ideas y respeto a estas. |
| Observaciones | -Finalidad instructiva (D1, D2 y D3), motivadora (D1, D3), evaluativa, escucha (D1, D3) y de castigo (D3). - Uso de elementos de la comunicación verbal y no verbal para comunicar ideas y sentimientos. | -Fomento de la participación mediante preguntas, trabajo colaborativo y casuísticas (D1 y D3) - Escucha y respeto a las ideas de sus estudiantes. - Uso de elementos de la comunicación no verbal para generar cercanía y confianza |

Nota: La tabla muestra información obtenida en los instrumentos aplicados, la cual se describen y analizan a detalle posteriormente.

Por un lado, en cuanto a la pretensión didáctica, conforme a los resultados de las entrevistas, las tres docentes manifiestan que utilizan la comunicación en sus aulas con ciertas intencionalidades. Generalmente, esta es de carácter instruccional, ya que priorizan la transmisión y adquisición de información, opiniones y sentimientos. Esto se evidencia en la cita siguiente:

En el aula, siempre nos comunicamos con nuestros estudiantes para enseñarles algún tema, si queremos saber cómo están, para incentivarlos [...] o simplemente si ellos nos quieren decir algo. Es parte de nosotros (la comunicación) [...] No podemos estar aislados de otros, mucho menos cuando se quiere enseñar o aprender. (D3_E3)

De la cita, es relevante destacar la disposición de la docente por establecer comunicación con sus estudiantes. Esto no se limita a la transmisión de información conceptual, sino también involucra el interés por conocer los estados de ánimo, lo cual implica una finalidad motivacional. La informante da a entender que, por ejemplo, ante un/una estudiante que experimenta sentimientos de “fracaso”, la comunicación ha de brindar el ánimo y la confianza necesaria para que este o esta concluya satisfactoriamente su meta.

En esa línea, la docente D2 menciona que la comunicación- a parte de su fin instruccional- tiene una intencionalidad motivadora, aunque no se observó ello. Las situaciones de estrés, cansancio o desinterés en el aula requieren de dinamismo para abordarlas, tal como se describió en los casos de empatía cognitiva y emocional de la informante D1. Para ello, la docente mediante la comunicación verbal y no verbal ha de fomentar espacios de confianza para el intercambio de ideas. Al respecto, la informante D2 menciona lo siguiente:

Cuando los chicos están algo desmotivados, (es necesario) hacer bromitas, con el tono (de voz), (utilizar) los gestos. Me pongo al nivel de ellos, y trato de dar esa confianza: con un gesto, me acerco a cada uno de ellos, con un abrazo. (E2_E2)

De lo anterior, se resalta que la habilidad comunicativa docente incluye expresiones paraverbales del lenguaje. Estos, de acuerdo con las entrevistas de las informantes D1 y D3, generan sentimientos de tranquilidad en el aula. Por ejemplo, mencionan que el tono de la voz debe ser cálido, la entonación variable- sin que impliquen el grito- y las pausas prudentes para que el estudiante comprenda y asimile el mensaje. Cabe mencionar que las pausas en la comunicación oscilan entre uno a tres segundos, y estas son mayores en momentos de retroalimentación.

Así mismo, por su relación, la proximidad está ligada a las expresiones kinestésicas del lenguaje que refuerzan el mensaje. Esto se aprecia en lo siguiente:

Un alumnito me dijo: “Profesora, ya no quiero vivir” Que no tenía deseos de vivir. Quería irse de casa [...] Decía que nunca más quería volver [...] Le pregunté: ¿sabes a dónde quieres ir? Cuando alguien quiere irse de casa, debe tener un lugar donde llegar [...] “Él decía que estaba tan triste que quería que un carro l[o] atropelle. [En el original, le]. Y yo le decía, ¿por qué piensas eso? [...] Hay mucho para hacer, vivir. (D1_E1)

Si bien en la cita no se explicita los elementos paraverbales- ya que la comunicación escrita tiene sus limitantes- fue posible percibir en dicha narración elementos como la dulzura en la voz, el volumen regulado y la velocidad medida. Por ejemplo, cuando la docente dijo: “Sabes a dónde quieres ir”, fue posible apreciar un quiebre en su voz y un sentimiento de preocupación. También, la frase “Hay mucho para hacer, vivir” acompañada de un tono de voz entusiasta, animadora, cumple con la finalidad motivadora de la comunicación.

Además, tal como menciona Okoli (2017), un/una docente que presta atención al lenguaje no verbal de sus estudiantes reconoce- si su experiencia lo permite- con facilidad los estados de ánimo y emociones, y logra deducir los pensamientos de ellas o ellos. Con base en Goleman (1995b), ello es anticiparse a eventos positivos o negativos en el aula; lo cual es esencial para realizar acciones oportunas en pro del bienestar de la/el estudiante, sea ante situaciones variantes como violencia verbal, actos de discriminación, manifestación de emociones negativas, etc. Así mismo, es importante comprender que a través de la comunicación no verbal de o la docente, los y las estudiantes obtienen información y, con base en ello, deciden expresar sus ideas y emociones, ya que perciben un ambiente cálido y de respeto, lo cual da lugar a la convivencia democrática e inclusiva en el aula.

Al respecto, Triana y Velásquez (2014) mencionan que la comunicación asertiva docente- que incluye sensibilidad y adaptabilidad- está directamente relacionada con el clima de aula y que aportan a las relaciones interpersonales; por ende, a la construcción de la paz. Del mismo modo, el estudio de Okanofua et al. (2016) muestra que las respuestas empáticas- sensibles- docentes tienen repercusiones en las relaciones con sus estudiantes y en sus conductas, generando ambientes positivos que favorecen a la cultura de paz en el aula.

En otras situaciones, como casos de conflictos en el aula, los datos de las entrevistas evidencian que la comunicación entre docente y estudiante se establece con el fin de escuchar las posturas de los involucrados- lo cual da lugar a la adopción de perspectivas-. No obstante, la información de las observaciones es opuesta en cuanto a las docentes D3 y D2; en esta última ciertos datos son completamente contrarios, las cuales se explicarán apropiadamente.

No se observó en la informante D2 predisposición para la escucha de las ideas de sus estudiantes, únicamente se comunica con ellos o ellas con un fin instruccional. Así mismo, debido a su reducido accionar ante eventos disruptivos, se halló datos como: expresiones faciales de desilusión, postura corporal y mirada que indicaban resignación. Por ejemplo, el mensaje “Cállense chicos... Ya, por favor. Escuchen lo que estoy diciendo..., chicos ¿Ya?” (D2_Obs_1) no fue recibido ni entendido por la mayoría de los y las estudiantes, ya que fue expresada pasivamente.

La situación anterior sitúa a la docente como una persona con poca autoridad. Ello se corrobora con hechos reiterativos y similares a lo que se describe a continuación. “Se acuerdan que toda una promoción entró a la San Marcos”: pregunta la docente. “¿Y qué tiene?”, responde una estudiante en tono burlesco y acompañada de risas. La docente guarda silencio, y pasa a otro tema de conversación (D2_Obs.1). Esto puede explicar la razón por la cual la informante evita el planteamiento de casos reflexivos en su práctica educativa, por lo menos en las observaciones realizadas, ya que percibe el desinterés de sus estudiantes.

A diferencia de la informante D2, la docente D3 recurre- de vez en cuando- a la comunicación con pretensión de controlar el orden en el aula, aunque los mecanismos sean incorrectos. Con relación a ello, la informante afirma que “a veces es necesario hablarles claro (a los y las estudiantes), porque se pasan, y quieren pasar por encima de uno” (E3_E3). De ello, se entiende la existencia de un discurso para mantener la autoridad de la docente, cuya consecuencia es que tanto los y las estudiantes digan instrucciones.

Sumado a ello, se observó que la docente emplea movimientos corporales (golpea la mesa bruscamente), expresiones faciales y un tono de voz que denotan agresividad, generando un ambiente de tensión y silencio en el aula. Ello no puede ser considerado como autoritarismo docente- aunque puede ser una varianza autoritaria-, debido a que no se apreció ausencia de consensos, uso de violencia física y calificativos despectivos en otras situaciones. No obstante, la poca comunicación afectiva puede afectar a la convivencia emocional en el aula (Triana y Velásquez, 2014).

Al respecto, de acuerdo con Muñoz (2013), los intentos de los y las docentes por controlar la obediencia de los y las estudiantes- como muestran las observaciones D3_Obs_I y II- suelen aproximarse más al autoritarismo que a la autoridad. En esa línea, el autor explica que se agudizan las formas de control, tales como la nota, la ridiculización de la/el estudiante y los llamados de atención. Por ejemplo, ello se evidencia en los siguientes enunciados: a) “¿Tengo que amenazarl[o]s con llamar a sus papás?” (E3_Obs_II). b) “Para la siguiente delante de ustedes voy a ponerles una ‘C’, pa[ra] que vean”. [En el original, pa] (E3_Obs_I). c) “E5 (nombre de un estudiante), no puedes comportarte como tus otros compañeritos, ya pues” (E3_Obs_II).

Entender la pérdida de la autoridad de los y las docentes es compleja, ya que depende de la perspectiva. A pesar de ello, el estudio de construcciones de autoridad de Muñoz (2012) permite conocer las respuestas asociadas a esta problemática según los y las docentes. En dicha investigación, se halló respuestas conservadoras docentes sobre la pérdida de autoridad. La culpabilidad era atribuida a las familias, a los propios estudiantes, al uso de las tecnologías (internet, videojuegos, etc.) e incluso al “excesivo derecho de la/el estudiante”.

Datos similares fueron hallados en las entrevistas realizadas. Por un parte, la informante D2 mencionó lo siguiente: “Uno ya no puede alzarles la voz, son otras épocas (...) Siempre hay niños más problemáticos que otros. Lo normal creo, ¿no?” (D2_E2_EPC). En su respuesta, la docente indirectamente responsabiliza a sus estudiantes de la pérdida de su autoridad, así como a la “excesiva protección del niño y de la niña” que impide a la docente reprender actos incorrectos. Por otra parte, la informante D3 afirmó que: “Uno no sabe cómo viven en sus casas [...] Lo que aprenden allí lo traen acá” (D3_E3), dando a entender que los padres y madres de familia- en ciertos casos- son los culpables de las actitudes de desobediencia, violencia u otros en el aula.

De acuerdo con Muñoz, es importante comprender que la autoridad docente “tiene que ver con legitimidad, es decir, con voluntad y credibilidad” (2013, p.8). Por lo tanto, no se establece por obligación ni mucho menos requiere de formas de castigo o control. Por el contrario, la autoridad se basa en la comprensión de las relaciones sociales, donde las HSE son esenciales, tal como la sensibilidad y adaptabilidad comunicativa.

Es necesario mencionar que, al concluir la informante D3 con su intervención ante las situaciones descritas previamente, continua el desarrollo de sus actividades con normalidad y muestra una actitud positiva hacia sus estudiantes, lo cual permite restablecer la relación de cordialidad y respeto, aunque esta no sea constante. Se logró observar en el aula prácticas de inclusión, compañerismo y respeto producto de la comunicación docente.

También, los datos recopilados muestran que la comunicación tiene una pretensión didáctica evaluativa; en este caso, referida con mayor intensidad a la retroalimentación de los aprendizajes. Las docentes afirman que esta debe darse con el fin de valorar positivamente los logros de sus estudiantes, acompañada de un diálogo estimulante. “Es importante felicitar sus esfuerzos, no solo si la respuesta está bien o mal”, menciona la infórmate D3 en la entrevista, cuya respuesta engloba las opiniones de las restantes.

De acuerdo con los datos de las observaciones (D1_Obs_I y II y D3_Obs_I y II), la retroalimentación se realiza en proximidad con el/la estudiante, incluye un mensaje oral de valoración de los aprendizajes y se enriquece con recursos comunicativos kinestésicos y del paralenguaje. Se observó muestras de motivación (“Vamos, tú puedes”, aplausos, etc.), expresiones faciales de alegría y el uso de un tono de voz que generó confianza en los y las estudiantes por sus aprendizajes.

Sin embargo, no se logró determinar el tipo de retroalimentación empleada por cada docente. Los datos varían entre la retroalimentación positiva, negativa y neutral. En ciertos casos, las docentes fomentan que sus estudiantes construyan sus aprendizajes mediante orientaciones basadas en sus progresos y; en otros, realizan una apreciación general rápida o solicitan directamente corregir sus resultados. Esto se evidencia en la cita siguiente:

Tomamos énfasis en la opinión del estudiante, y si tiene la razón, lo felicito [...] No debemos decirle que está mal, quizás la respuesta no es verdadera, pero es buena. Si el decimos no, talvez no va querer dar de nuevo su opinión [...] Siempre decirles que está excelente, pero también decirles si está bien o está mal directamente para que lo pueda mejorar. (D2_E2)

Hasta aquí, se comprende que la comunicación docente, sea verbal o no verbal, tiene una finalidad, la cual puede ser variable: motivar, informar, escuchar o evaluar. En todo ese proceso de interacción, que sigue una dinámica de roles, es esencial que la información se caracterice por su claridad y concisión. Según Okoli (2017), “teaching therefore is not a platform for the use of unfamiliar words superfluous phrases” [la enseñanza no es una plataforma para el uso de palabras desconocidas, frases superfluas] (pp.152). En palabras sencillas, la comunicación docente no debe ser compleja ni ambigua.

En la búsqueda del bien común y la participación, las docentes D1 y D3 emplean en su discurso sencillo, ejemplificando palabras o términos cuyos significados sean desconocidos para sus estudiantes. Por ejemplo, mediante interrogantes abiertas buscan clarificar ciertos conceptos: “¿En qué situaciones podemos usar la palabra *humanidad*?” (D1_Obs_I) y “¿Qué quiere decir un tratar *despectivamente* a una persona?” (D3_Obs_II). Cabe mencionar que las docentes enfatizan en las palabras en cursiva, con la intención de delimitar el término.

El diálogo reflexivo- ante hechos de falta de tolerancia, respeto, etc.- se basa dentro de la formalidad, evitando el uso de términos coloquiales. La intención de ello es dar a entender a los y las estudiantes la seriedad del tema, lo cual permite que todos y todas se involucren en la reflexión, concretizando acuerdos en el aula.

En ese sentido, Okoli (2017) argumenta que el estilo de la comunicación de la/el docente ha de enfocarse en establecer relaciones saludables con sus estudiantes e influir en sus comportamientos. Esto se observó en las docentes D1 y D3 (regularmente), quienes utilizan la comunicación caracterizada por lo empático; abordan las situaciones que vivencian sus estudiantes con sensibilidad, sin realizar comentarios que hieran sentimientos de los y las demás.

Por otro lado, respecto a la interacción recíproca, las tres docentes afirman que en la comunicación es esencial el intercambio de ideas, sea entre estudiante docente o entre pares. “No es un monólogo nuestro [...] Estamos para aprender de todos”, comenta la informante D1. De ello, se entiende que el proceso de enseñanza aprendizaje ha de centrarse en los y las estudiantes, tal como lo establece MINEDU en diversos documentos.

En ese sentido, se refuerza dos aspectos de la comunicación: la dinámica del diálogo y la comprensión del mensaje. Primero, tal como se evidenció en las prácticas de las informantes D1 y D3, es función de los y las docentes fomentar la participación de sus estudiantes a través de interrogantes abiertas y de opinión, la constante valoración de sus ideas y el planteamiento de casuísticas para la reflexión. Por ejemplo, con la finalidad de construir una convivencia inclusiva en el aula, la docente D3 mencionó:

¿De qué nos habla el caso de Miguel? A ver, voluntarios, levanten la mano. Ya, primero A; luego, B. Escuchamos [...] Muy bien, A. B, ¿estás de acuerdo o quieres agregar algo? [...] Ahora, ¿cómo afecta la discriminación a las personas como Miguel? Recuerden que (él) utiliza una silla de ruedas [...] Entonces, ¿estaría bien si digo que Miguel debería (ir a) comprar a lugares que no lo traten mal? [...] De acuerdo, en cualquier lugar debemos respetar y ser respetados [...] ¿Qué podríamos hacer para que cosas así no ocurran? (E3_Obs_II)

En dicha narración, el esquema de la dinámica de interacción es: primero, la docente inicia; luego, el estudiante replica y; finalmente, la docente valida la información. Dicha dinámica permite que los estudiantes sientan que sus apreciaciones son valoradas, ya que las repreguntas de la docente son una muestra de interés por la respuesta del estudiante. Así mismo, la calidad de las preguntas conduce al desarrollo del pensamiento crítico, puesto que pretende establecer una relación entre la problemática, los derechos vulnerados y la búsqueda del respeto de la dignidad de la persona.

Además, para favorecer el diálogo entre pares en el aula, las docentes recurren a la estrategia del “trabajo colaborativo”. Sobre esto, se observó deficiencias en su implementación. Se observó que no se precisa las dinámicas de interacción ni la secuencia del trabajo. No obstante, se percibió que los/las estudiantes interactúan entre ellos(as) y expresan sus dudas a las docentes. Cabe mencionar que sobre este tema no se profundiza, ya que requiere de una investigación propia; por tanto, de otros instrumentos los cuales no se han propuesto en la presente tesis.

Retomando las dinámicas de la comunicación, un aspecto sobre el cual se necesita trabajar con mayor ahínco es la escucha mutua en el diálogo, principalmente del estudiante hacia la docente. Los datos muestran que las docentes recurren- ocasionalmente- a los gritos para pedir silencio y atención. “¡Basta!” (D1_Obs_I), “A ver, ¡ya!” (D3_Obs_II) y “¡Silencio! Chicos, por favor” (D2_Obs_I) son frases frecuentes utilizadas ante la bulla en el aula. Como se mencionó en párrafos anteriores, ello genera temor en los y las estudiantes, exceptuando aquellos y aquellas del aula de la docente D2.

En otras situaciones, con mayor frecuencia, las docentes D1 y D3 emplean estrategias para mantener el orden y la escucha a las intervenciones en el aula. Por ejemplo, la “ley muda” consiste en guardar silencio tan pronto con la orden es dada (D1_Obs_I); “las palmas” es el enunciado de una secuencia de acciones: “Palmas, palmas...palmas, arriba...abajo...palmas” (D1_Obs_II y I); y “el conteo” es la numeración descendente de los números enteros positivos menores que 15: “Quince, catorce, trece...” (D3_Obs_II). Al respecto, se observó una respuesta positiva inmediata de los y las estudiantes, aunque ello no es prolongado. Por tanto, la reiteración de dichas estrategias es inevitable.

Segundo, se observó que las docentes tienen interés por la comprensión del mensaje. Comprueban con regularidad que los y las estudiantes interioricen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto lo realizan mediante preguntas múltiples como “¿Se entendió?” (D3_OBS_II) “¿Qué me podrían decir de lo que hablamos” (D1_Obs_I) y ¿Qué significa esta palabra? (D2_Obs_I). Este aspecto se relaciona estrechamente con las pretensiones didácticas de la comunicación, los cuales se logran siempre en cuando el/la estudiante comprende el mensaje.

En resumen, los datos de las observaciones muestran que la sensibilidad y adaptabilidad comunicativa- como habilidad- no es completamente propia de todas las docentes, con excepción de la informante D1. En cuanto a la pretensión didáctica, la comunicación con el/la estudiante se establece según intencionalidades: escuchar, motivar, evaluar o reprochar una conducta. En cada una de las interacciones, las docentes (D1 y D3) emplean- frecuentemente- recursos de la comunicación verbal o no verbal para generar un ambiente de confianza y armonía en el aula. Ello también se evidenció en las dinámicas de diálogo, donde la el respeto por la diversidad cultural, de opinión u otras fueron respetadas.

2.1.3. Autoeficacia y Eficacia Docente

Esta subcategoría de estudio se aborda con la finalidad de describir las características de la autoeficacia docente y explicar cómo dicha habilidad promueve la convivencia democrática, pacífica e inclusiva en el aula. Para ello, se desarrolla la autoeficacia generalizada docente desde tres descriptores, los cuales son: a) La eficacia percibida de la/el estudiante. b) La eficacia percibida de las prácticas instruccionales. c) La eficacia percibida del manejo del clima del aula. Cabe mencionar que, los datos sobre la autoeficacia son comparados con la información recopilada de la eficacia docente, correspondiente a la guía de observación, tal como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 12

Principales hallazgos sobre la autoeficacia- eficacia docente en la convivencia del aula

| Hallazgos | Eficacia percibida del estudiante | Eficacia percibida de las practicas instruccionales | Eficacia percibida del manejo del clima del aula |
|---------------|---|---|---|
| Entrevistas | -Uso de estrategias y recursos variados como trabajos colaborativos y casuísticas (D1, D2 y D3) | -Parcial atención a la diversidad debido a factores como el tiempo (D2 y D3) - Importancia de la retroalimentación en los aprendizajes (D1, D2 y D3) | -Importancia de las interacciones positivas para la convivencia (D1, D2 y D3) - Poca confianza docente sobre sus habilidades (D2) - Motivación docente para la mejora del manejo del clima del aula (D1 y D3) |
| Observaciones | -Adecuación a las necesidades educativas especiales como discapacidad visual (D1 y D3) | - Retroalimentación con sugerencias imprecisas, en ciertos casos. (D1, D2 y D3) - Uso de comentarios imperativos en la retroalimentación (D3) | - Fomento de la participación activa, y el cumplimiento de las normas de convivencia (D1 y D3) |

Nota: La tabla muestra información obtenida en los instrumentos aplicados, la cual se describen y analizan a detalle posteriormente

En primer lugar, respecto a la eficacia percibida de la/el estudiante, las tres docentes (D1_E1, D2_E2 y D3_E3) manifiestan que emplean estrategias y recursos variados para motivar a sus estudiantes. Sin embargo, solo las informantes D3 y D1 ejemplificaron que las actividades lúdicas y colaborativas como los juegos de roles, casuísticas y el trabajo en equipo, así como el uso de recursos audiovisuales, ayudan a generar interés por el nuevo contenido. Al respecto, la docente D1 comenta:

Cuando me doy cuenta que están aburridos o estresados, también pasa en los adultos, los llevo a fuera. Ya vamos chicos, vamos a fuera. ¿A dónde vamos a ir mis? Todos vamos a sacarnos las zapatillas, por ejemplo, en la recta y segmento, Les digo que pongan sus zapatillas formando rectas paralelas o secantes, y eso los distrae [...] O también les amarro globos en los tobillos, y les dije, ustedes mismo traten de reventarlos, y eso le relaja de esa rigidez. (E1)

De la cita, se resalta que la docente entiende que la falta de motivación de los y las estudiantes, generada por la rigidez de ciertas estrategias y el protagonismo de la/el docente, es causante del desinterés por aprender. Para evitar ello, la docente propone y realiza dinámicas con dos objetivos: asegurar los aprendizajes y evitar el aburrimiento de sus estudiantes. Esto se pudo corroborar en la observación II, donde la docente invita a sus estudiantes a participar en una dinámica para identificar los animales según sus hábitats, incluyendo la imitación de sus movimientos y sonidos onomatopéyicos.

Además, de acuerdo con la informante D3, los y las estudiantes presentan mayor interés por los recursos digitales como videos, audios y juegos; por consiguiente, prestan más atención a estos por periodos más prolongados. En la observación I (D3_OBS_I), se evidenció el uso del recurso de enseñanza audiovisual: una autobiografía narrada e ilustrada en formato mp4, lo cual generó interés de los y las estudiantes, debido a que participaban activamente en las réplicas hacia las preguntas.

En cuanto a la informante D2, si bien comentó que la diversificación de estrategias y recursos de enseñanza son fundamentales, únicamente mencionó dos ejemplos respecto a ello: la pregunta como estrategia y las fichas aplicativas como recursos. De esto, se deduce que la informante desconoce de otras estrategias o recursos para la enseñanza. Además, es evidente cierta confusión entre términos-referidos a la enseñanza- como estrategia y técnica, y recurso y material.

En coherencia con lo anterior, las observaciones realizadas evidencian que la docente D2 emplea excesivamente la lectura en voz alta, donde los y las estudiantes se centran en escuchar y, posteriormente, en responder interrogantes. No se observó estrategias para fomentar una participación activa ni mucho menos para la construcción de aprendizajes, ya que se prioriza la exposición, por ende, la transcripción de información y/o contenidos.

En esa línea, recalcando los datos obtenidos en la categoría empatía, es posible afirmar que la falta de conocimiento sobre estrategias eficaces para la promover la convivencia en el aula impiden reconstruir las relaciones interpersonales, dando lugar a problemáticas como la violencia, la discriminación, la intolerancia y otras entre estudiantes. Esto responde a la falta de motivación de la docente por abordar dichos tópicos, ya que afirma: “Por más que una trata de que todo, en el aula, vaya bien, no siempre es posible, y a veces cansa” (D2_E2). A ello, se suma el temor de la informante sobre un supuesto excesivo derecho de los y las estudiantes.

Igualmente, la desmotivación de la docente- o su falta de confianza en sus habilidades- le impide desarrollar situaciones significativas y colaborativas para favorecer el pensamiento crítico de sus estudiantes. Lo anterior, de acuerdo con Valles, Viramontes y Campos (2015), es parte de los retos del profesorado en el aula. En las observaciones, se evidenció únicamente actividades individuales como: responder enunciados y resolver ejercicios matemáticos de manera escrita (D2_OBS_I y II). Ante dicha situación, en lo pedagógico, es necesario promover un diálogo moral de manera transversal (Fierro, 2013).

En otras situaciones, se evidenció que la docente D1 promueve la participación de sus estudiantes mediante trabajos colaborativos, así como el diálogo colectivo para reflexión (D1_Obs_I y II). Así mismo, la conformación de equipos supone una previa consulta a los y las estudiantes, generando un espacio de libertad de elección, lo cual es la base de las prácticas democráticas (UNESCO, 2008). Por ejemplo, las docentes D1 y D3 mencionan lo siguiente respectivamente: “Necesitamos hacer grupos para el trabajo grupal [...] ¿De cuantos integrantes podemos hacerlo? ¿En parejas, de cuatro? [...] Haber opiniones” (D1_OBS_I) y “Chicos, ¿qué prefieren? Grupo 1, ¿organizador gráfico, dibujo u otra cosa, en grupo o cada uno?, para su trabajo [...] Grupo 2, ¿qué dicen? [...] Muy bien, ¿les parece si al terminar comen lonchera?”.

De las citas, se destaca que la intención democrática involucra la participación de todos y todas, y cuyas ideas particulares y colectivas son consideradas por las docentes. Con base en ellas, se crean acuerdos que han de cumplirse, y se establecen- en el segundo caso- una recompensa, más bien, un orden de responsabilidades: primero, realizar la actividad; luego, consumir los alimentos. Así mismo, la acción de las docentes se caracteriza por brindar opciones de elección, las cuales sirven como guía, y la decisión final de los y las estudiantes dependerá de sus interés y habilidades.

Tal como existe una predisposición por fomentar la participación en el aula- con mayor injerencia en la informante D1- también se observó acciones para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales. De acuerdo con Covarrubias y Mendoza (2013), esta práctica reflexiva está relacionada con las acciones de adaptabilidad de la enseñanza. Por un lado, si bien no se logró identificar aquellas causadas por alteraciones del neurodesarrollo- ya que requieren de otros instrumentos e intervenciones más específicas-, se evidenció que existen adecuaciones en el aula para aquellos y aquellas estudiantes con discapacidad visual y motora, referida a la ubicación en el aula (D1_Obs_I y II y D2_Obs_I y II). En otras palabras, están más próximos hacia la pizarra y la puerta de salida, lo cual facilita que visualicen con mayor facilidad las letras y realicen movimientos de traslado prudentes, respectivamente.

Por otro lado, no se observó acciones efectivas constantes para ayudar a estudiantes con dificultades de aprendizaje. En ciertos casos, se observó estudiantes desconectados de las clases, y de toda actividad que implicaban estas (D1_Obs_I y II, D2_Obs_I y II y D3_Obs_I y II). Frente a tareas de resolución de ejercicios matemáticos e interrogantes, por lo menos tres estudiantes por aula no culminaron con estas, mostrándose dudosos y optando por realizar actividades ajenas como dibujar, pintar o conversar constantemente. Ante ello, las docentes no promovieron la participación activa de dichos estudiantes; por el contrario, se limitaron a solicitar silencio y atención. Por lo tanto, no se observó acciones para la atención personalizada.

En segundo lugar, en cuanto a la eficacia percibida de las prácticas instruccionales, las docentes D2 y D3 mencionan que no pueden atender a todos y todas sus estudiantes regularmente por factores como el tiempo y por la propia actitud del niño o niña, descrita como desinteresada y compleja. Al respecto, las informantes comentan:

Como personas, cuando vemos que algo no da resultados, nos frustramos [...] Dudamos, ¿qué estoy haciendo mal? [...] He hecho varias cosas, he hablado con él, pero nada. Me dice sí miss, pero nada. Y no es el único niño que tengo, no voy a dejar abandonados a todos por uno [...] Me preocupa eso. (D3_E3)

Siempre vamos a encontrar eso (estudiantes con dificultades) [...] Primero hay que conversar con el papa, pero a veces no lo aceptan, lo ven normal. También nosotros tratamos de que interactúe (el/la estudiante), con problemas menos retadores, pero no siempre se puede adaptar [...] Los papás piensan que a veces podemos hacer magia con sus hijos, pero no es así. (D2_E2)

De las citas, se resalta que las docentes muestran una actitud poco optimista sobre los temas de atención a la diversidad en el aula; sumado a ello, al no obtener resultados gratificantes de las estrategias que utilizan, experimentan sentimientos de desmotivación y frustración. Esto puede explicar el porqué de las acciones pasivas de las informantes, ya que no realizan acciones significativas para atender a sus estudiantes con necesidades educativas especiales, incumpliendo con las normativas del MINEDU.

De acuerdo con las observaciones realizadas, los materiales de enseñanza únicos en las dos aulas fueron las fichas de contenidos, cuyo formato era común para todos y todas (D2_Obs_I y II y D3_Obs_I y II). Así mismo, se observó que se prioriza la lectura de textos, la resolución de preguntas de nivel literal e inferencial- mas no aquellas interrogantes de nivel crítico- y el dictado. Sobre este último, la docente D3 suele utilizarlo como un mecanismo de castigo, mencionando lo siguiente: “Si no se comportan, voy a dictarles más cosas. Tengo más información todavía. Así que ya saben” (Obs_II).

En esa línea, no se logró evidenciar la aplicación de estrategias variadas y significativas por la docente D2; sea frente a los conflictos de convivencia, para construir o reforzar aprendizajes. En caso de la informante D3, los datos son más alentadores, aunque no suficientes, ya que prima la transmisión de información oral y escrita. No obstante, se observó el desarrollo de casuísticas, esencialmente para en la búsqueda del bien común. Finalmente, la informante D1, en coherencia con sus respuestas de la entrevista (E1), opta por la aplicación de una gama de estrategias didácticas, que incluyen recursos (videos) y tareas.

Por otra parte, referido a la retroalimentación de los aprendizajes, las informantes- de manera unánime- afirman que en la medida que se brinde información y aportes a los avances de los y las estudiantes, los logros serán mucho más significativos. Sin embargo, es necesario precisar que existen contradicciones en ciertas respuestas. Las informantes D2 y D3 caracterizan la retroalimentación como la corrección de resultados para obtener resultados correctos. Por ejemplo, “Siempre decirles que está excelente, pero también decirles si está bien o está mal *directamente* para que lo puedan corregir”, menciona la docente D2 en la entrevista.

En ese sentido, se observó que la retroalimentación de los aprendizajes se caracteriza por: intención de valoración, trato relativamente justo y sugerencias imprecisas sobre el progreso de los y las estudiantes; esto únicamente en determinadas situaciones, por lo cual no permiten determinar el tipo de retroalimentación empleada por cada docente. Primero, la felicitación se basa en frases como “Muy bien” (D2_Obs_I), “Si, bien, pero...” (D1_Obs_II) o “Continua, bien hijita” (D3_Obs_I), que aparentan ser intencionales, pero no lo son; por el contrario, son dichas por compromiso, “para que no se sientan mal” (D2_E2).

Segundo, las situaciones de interacción- en la retroalimentación- fueron mínimas en determinados casos. Prevalce los comentarios de tipo imperativo que impiden a los/las estudiantes presentar o clarificar sus progresos, “Esto cambia por esto” (E3_Obs_II), por ejemplo. Tercero, y último, a raíz de la carencia de interacción asertiva, las sugerencias docentes son demasiadas rígidas, ya que no consideran las perspectivas de los y las estudiantes; lo cual se relaciona con la orden o imposición.

Por lo tanto, en la medida de las sesiones observadas, así como los casos, los datos evidencian que los tres informantes no aplican permanentemente una retroalimentación positiva para y de los aprendizajes. En ocasiones las docentes ignoran las respuestas de sus estudiantes. Las causantes de ello- si bien no se profundizó en estas- son la falta de tiempo, el cansancio docente y un parcial conocimiento de las características fundamentales de la retroalimentación, lo cual se entiende de las entrevistas D2_E2 y D3_E3.

En último lugar, respecto a la autoeficacia percibida del manejo del clima del aula, las docentes afirman que un ambiente positivo, de interacciones basadas en respeto y la igualdad, es esencial para la generar mejores aprendizajes y formar en valores. A pesar de ello, ante la interrogante: ¿qué estrategias emplea para promover un clima de confianza y de armonía en su aula?, dos informantes respondieron lo siguiente: “Es complicado, pero [...] siempre debemos hacerles recordar las normas de convivencia, para que no se olviden” (D2_E2) y “Hay veces donde debemos elevar la voz para que se calmen [...] También recordar las normas” (D3_E). Lamentablemente, no se obtuvo explicaciones referidas a la interrogante, lo cual implica cierto desconocimiento sobre el tema; parece ser que la intención es la memorización de las normas de convivencia, mas no la comprensión de estas.

En esa línea, los datos de las observaciones, en caso de la informante D2, muestran la ausencia de estrategias para promover espacios de diálogo participativo, respetuoso e inclusivos. Por el contrario, la pasividad de la docente es- de entre muchas- otra causa de la violencia, discriminación e intolerancia en el aula. Por consiguiente, al no existir un diálogo reflexivo y actuación asertiva sobre dichas problemáticas, la convivencia democrática, pacífica e inclusiva no es practicada ni percibida.

A ello se suma el poco optimismo de la docente, puesto que menciona: “Al inicio uno tiene la ganas de hacer muchas cosas con los dichos (...) No siempre se puede luego porque ya no es igual, hay cosas que no funciona[n] muy bien, como te decía antes, y desmotiva, y dices ¿para qué?” (D2_E2). Esto significa que la informante está poco motivada para aplicar nuevas estrategias o emplear recursos de enseñanza, ya que percibe su trabajo como poco valorizado; lo cual puede interferir con el desarrollo de la identidad saludable (CASEL, 2013). No obstante, comenta: “Sé que debo mejorar muchas cosas (...) Clases más didácticas, a veces se gritan y esas cosas”, dando a entender que reconoce sus falencias, aunque no suponga ello una reflexión de su práctica.

En caso de la informante D3, los datos muestran que actúa asertivamente para fomentar en clima de aula propicio; sin embargo, no es constante, debido a que- en ciertos casos- recurre al castigo o a la omisión de eventos de conflicto. Sobre ello, reconoce la urgencia de desarrollar sus habilidades como la comunicación, la empatía, y ciertamente afirma: “Hay casitos donde dejo pasar las cosas o me adelanto, no debería ser así (...) Cada día es un día para mejorar (...) Ser más empática, hablar claro, ¿no? Antes solía ir con frecuencia a los cursos de capacitaciones, ahora (...) no mucho” (D3_E3).

En ese sentido, se percibe la confianza de la docente sobre sus habilidades, así como su intención de mejorar constantemente mediante las capacitaciones brindadas por el MINEDU. Esto refleja la motivación de la docente por aprender para enseñar, lo cual se relaciona con sus afirmaciones: “Cuando te dicen gracias miss, te sientes más feliz, te motiva a seguir. Hay algo que estás haciendo bien” (D3_E3)”. Por tanto, a pesar de no actuar siempre con prudencia, empatía y sensibilidad comunicativa, procura- en lo posible- brindar mejores oportunidades de aprendizaje a sus estudiantes.

Al respecto, Khan et al. (2015) afirma que la autoeficacia docente está relacionada con las conductas prosociales que generan interacciones y espacios positivos en el aula. Del mismo modo, Covarrubias y Mendoza (2013) mencionan que los/las docentes que poseen reflexiones elevadas de autoeficacia se establecen retos y metas más complejas, tienden a emplear estrategias de enseñanza variadas, adaptan la enseñanza a las particularidades del contexto y atienden oportunamente las situaciones que alteren la paz en el aula, ya que tienen confianza en sus propias habilidades y sienten motivación para reflexionar y aprender de su práctica.



CONCLUSIONES

Sobre las habilidades socioemocionales de los docentes se puede detallar lo siguiente:

- (a) En algunos docentes, la empatía se evidencia mediante la comprensión de los eventos emocionales, la identificación de las emociones y la vivencia de las emociones negativas como la tristeza, la frustración y el miedo de los/las estudiantes. Se halló que en las prácticas empáticas prima la escucha activa, el planteamiento de interrogantes, la comprensión del lenguaje verbal y no verbal de la/el estudiante y el respeto hacia sus sentimientos.
- (b) En la mayoría de docentes, la sensibilidad y adaptabilidad comunicativa se evidencia desde la pretensión didáctica de la comunicación y la interacción recíproca entre docente y estudiante. La finalidad comunicativa de las docentes puede ser: instructiva- con mayor frecuencia- escuchar, motivar o evaluar a sus estudiantes. Además, se observó que las docentes fomentan el intercambio de ideas y muestran interés por las opiniones de sus estudiantes. En ese sentido, emplean recursos verbales y no verbales de la comunicación para establecer una relación horizontal y próxima.
- (c) Los datos evidencian prácticas de autoeficacia generalizada en gran parte de las docentes, respecto a sus tres indicadores: eficacia percibida del estudiante, de las prácticas instruccionales y del manejo del clima del aula. Las docentes afirman que emplean estrategias (trabajo colaborativo, casuísticas) y recursos didácticos variados, retroalimentan los aprendizajes oportunamente y de manera justa, y fomentan interacciones positivas en sus aulas. Así mismo, comentan que se sienten motivadas en su labor educativa, ya que sus esfuerzos presentan resultados positivos, lo cual genera en ellas el deseo de continuar mejorando. Por el contrario, son muy pocas las docentes que sostienen no sentirse motivadas ni confiadas de sus habilidades, debido a que observan que sus acciones no dan los resultados esperados.

En lo que respecta a cómo estas habilidades socioemocionales promueven la convivencia en el aula, se precisa lo siguiente:

- (d) Los datos evidencian que la empatía docente favorece a la convivencia en el aula en sus tres dimensiones. Primero, la convivencia pacífica requiere de la condición empática de la docente, caracterizada por la comprensión de las emociones y circunstancias de los/las estudiantes y la generación de una relación horizontal, ya que permite abordar y prevenir oportunamente las posibles situaciones de violencia en el aula. Segundo, la convivencia democrática es favorecida por acciones y actitudes docentes empáticas como: brindar oportunidades para la expresión de sentimientos e ideas, fomentar el respeto a las perspectivas y mostrar disposición de escucha hacia los/las estudiantes en situaciones de riesgo o que deseen aportar ideas orientadas al bien común. Por último, se evidencia que las docentes empáticas fomentan el respeto a la diversidad, la participación de todos y todas y atienden a los/las estudiantes con necesidades de aprendizaje, ya que comprenden las circunstancias de cada uno/una de ellos(as).
- (e) Se evidencia que la presencia de la sensibilidad y adaptabilidad comunicativa en la mayoría de las docentes favorece a la convivencia en el aula en sus tres dimensiones. Primero, la construcción de la convivencia pacífica requiere que las docentes empleen una comunicación sensible para generar entendimiento entre los/las estudiantes involucrados(as) en posibles hechos de violencia. En ello, los recursos de la comunicación verbal y no verbal deben ser coherentes con la finalidad comunicativa, la cual supone una escucha activa, generando cercanía y confianza. Segundo, esta habilidad permite a las docentes establecer una dinámica de diálogo (docente- estudiante- docente), donde existe la intervención de ambos agentes para la toma de decisiones y el respeto; todo ello corresponde a la convivencia democrática. Por último, siempre en cuando que las finalidades comunicativas de escucha y motivación, y el diálogo reflexivo involucre a todos y todas- sin importar sus identidades-, existirá una convivencia inclusiva en el aula.

- (f) Los datos muestran que la autoeficacia favorece a la convivencia en el aula. Las docentes que sienten confianza en sus habilidades socioemocionales e instruccionales actúan frecuentemente ante eventos de violencia en el aula en busca del bienestar de todos y todas; fomentan la reflexión, el pensamiento crítico y la participación de sus estudiantes empleando diversas estrategias (casuísticas, trabajo colaborativo, mesas redondas) y recursos de enseñanza; y promueven el trato justo y el apoyo entre estudiantes. Todo ello corresponde a la convivencia pacífica, democrática e inclusiva respectivamente. En ese sentido, se observó que las docentes que afirman tener confianza en sus habilidades actúan oportunamente en la búsqueda del bien común, ya que perciben que sus acciones dan resultados positivos e influyen en sus estudiantes.



RECOMENDACIONES

- (a) Las habilidades socioemocionales de los y las docentes son esenciales para favorecer la convivencia en el aula. Por lo tanto, y siendo reducido el número de investigaciones en el Perú, se sugiere abordar dicha temática desde un enfoque cualitativo, tanto en espacios de la educación virtual, presencial y mixta.
- (b) En lo que respecta al diseño metodológico, para posteriores estudios, se considera fundamental realizar un número mayor de observaciones por informante, ya que posibilita obtener información más diversa; por tanto, será posible establecer si las acciones docentes para favorecer la convivencia en el aula son constantes y en la misma intensidad. Así también, se sugiere incluir a los/las estudiantes como informantes, puesto que son esenciales para comprender en qué medida las habilidades socioemocionales de los/las docentes les motivan para construir una convivencia orientada al bien común en el aula.
- (c) Desde el enfoque cualitativo de la investigación, se recomienda precisar y elaborar instrumentos para la convivencia en el aula en sus tres dimensiones, ya que en los instrumentos existentes la convivencia es concebida mayormente como la ausencia de violencia y participación de la/el estudiante, obviando la dimensión inclusiva.
- (d) Si bien existen programas y orientaciones del Ministerio de Educación del Perú para la convivencia en la escuela, se recomienda realizar estudios con la finalidad de describir sus implementaciones desde términos de calidad, tanto en los documentos institucionales de la escuela como en la práctica docente, ya que los datos de la Defensoría del Pueblo muestran el incremento de hechos de violencia y acoso en las instituciones educativas.

REFERENCIAS

- Abal, J., Blum, D., Lozzia, G., Horacio, F. y Auné, S. (2014). La conducta prosocial: Estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 11(2), 21-33.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483547666003>
- Ainscow, W. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas*. Narcea.
- Arístegui, R., Bazán, D., Leiva, J., López, R., Muñoz, B. y Ruz, J. (2005). Hacia una pedagogía de la convivencia. *Psykhé*, 14(1), 137-150.
<https://www.redalyc.org/pdf/967/96714111.pdf>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. spn.pdf (ohchr.org)
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1981). *Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer*.
<https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.humanium.org/es/convencion-texto/>
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy* [Texto PDF].
<https://www.uky.edu/~euse2/Bandura/Bandura1998Change.pdf>
- Bandura, A. (1997). *Autoeficacia: el ejercicio del control*. WH Freeman.
- Bisquerra, R. y Nuria, E. (2007). Las competencias emocionales. *Revistas UNED*, 10, 61-82.
<https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/297/253>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*.
<http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7-43.
<https://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Björkqvist, K., Osterman, K. y Kaukiainen, A. (2000). Social intelligence - empathy = aggression? *Aggression Violent Behavior*, 5, 191-200.
[https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00029-9)

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, S. y Shaw, L. (2000). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools*. UNESCO.
<https://eric.ed.gov/?id=ED440482>
- Bravo, I. y Herrera, L. (2011). Convivencia escolar en Educación Primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *DEDiCA. R DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES*, 1, 173-212.
- Braun, M., Roussos, A. y Olivera, J. (2011). Instrumentos Para la Evaluación de la Empatía en Psicoterapia. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20(2), 121-132. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281922823003>
- CASEL. (2013). *Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition* [Texto PDF].
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581699.pdf>
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de la autoeficacia y el desempeño docente. *Hemispheric and Polar Studies Journal*, 4(2), 107-123.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4457452.pdf>
- Covinda, R. (2009). *Towards inclusive schools and enhanced learning a synthesis of case study findings from different countries*. UNESCO.
http://ibdigital.uib.es/greenstone/sites/localsite/collect/portal_social/index/assoc/sn0129.dir/sn0129.pdf
- Cuadra, D., Salgado, J., Lería, F., & Menares, N. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271.
doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25659
- Decety, J., Michalska, K. J. & Kinzler, K. D. (2012) The contribution of emotion and cognition to moral sensitivity: a neurodevelopmental study. *Cerebral Cortex*, 22, 209–220. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhr111>
- Defensoría del Pueblo. (29 de octubre de 2022). *Defensoría del Pueblo exhorta al Ministerio de Educación fortalecer de manera urgente las medidas de prevención de todo tipo de violencia escolar*.
<https://www.defensoria.gob.pe/defensoria-del-pueblo-exhorta-al-ministerio-de-educacion-fortalecer-de-manera-urgente-las-medidas-de-prevencion-de-todo-tipo-de-violencia-escolar/#:~:text=La%20Defensor%20del%20Pueblo%20ha,acuerdo%20con%20la%20plataforma%20S%20ADseVe>
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., ... y Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*.

https://books.google.com.pe/books?hl=es&lr=&id=AOlqSwQPo9cC&oi=fnd&pg=PR5&ots=GsoEKVp4Of&sig=MdJU1dnSimNVTfB8OjJhxIT1rzE&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

- Elliot, M. (2008). *Intimidación. Una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. Fondo de Cultura Económica.
- Feshbach, N. D. y Feshbach, S. (2011). *The social neuroscience of empathy*. MIT Press.
- Fierro, M. C. (2013). Convivencia democrática e inclusiva: Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Revista electrónica de educación*, 1-18. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n40/n40a5.pdf>
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486>
- Fierro, C. y Fortoul, B. (2022). “Mejorar la convivencia”: Una relectura analítica de experiencias innovadoras en escuelas latinoamericanas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 15–45. <https://web-s-ebsohost-com.ezproxybib.pucp.edu.pe/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=aaa55b56-fef2-43fc-b65c-3c870b619cfe%40redis>
- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 3, 91-106. <http://dx.doi.org/10.18172/con.466>
- García, A. y Ferreira, G. M. (2005). La convivencia escolar en las aulas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 163-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832309012>
- García, M., Ortega, M. C. y Sola, J. M. (2018). La Importancia De Los Valores Transmitidos Por El Profesorado De Secundaria Para Una Mejor Convivencia Escolar. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 30(2), 201–221. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.14201/teoredu302201221>
- Goleman, D. (1995a). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D. (1995b). *Las raíces de la empatía en Inteligencia emocional*. Kairós.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation: an integrative review. *Rev. Gen. Psychol*, 2, 271–299. doi: 10.1037/1089-2680.2.3.271

- Gutiérrez, A. M. y Buitrago, S. J. (2019). Las Habilidades Socioemocionales de los Docentes, herramientas de paz en la escuela. *Praxis y Saber*, 10(24), 167-192. doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9819
- Guzmán, K. (2018). Empathetic communication from the perspective of inclusive education. University of Costa Rica, Faculty of education, Research Institute in Education. *Magazine Actualidades Investigativas en Educacion*. doi: 10.15517 / aie.v18i3.34211
- Hernández, J., López, R. y Caro, O. (2017). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y ciencia*, 21, 228. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/9407/7854/
- Herrera, K., Rico, R. y Cortés, O. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18. <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/311>
- Hymel, S. y Darwich, L. (2018). Building peace through education. *Journal of peace education*, 15(3), 345-357. doi.org/10.1080/17400201.2018.153547
- Jennings, P. y Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. http://bottemabeutel.com/wp-content/uploads/2014/01/JenningsGreenberg_Teacher-social-and-emotional-competence.pdf
- Joyce, B., Weil, M. y Calhoun, E. (2006). *Modelos de enseñanza*. Gedisa
- Khan, A., Fleva, E. y Qazi, T. (2015). Role of Self-Esteem and General Self-Efficacy in Teachers' Efficacy in Primary Schools. *Psychology*, 6, 117-125. doi: 10.4236/psych.2015.61010.
- Larriba, L.F. (2001). La investigación de los modelos didácticos y de las estrategias de enseñanza. *Enseñanza & Teaching*, 19, 73-88. <http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/3898>
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence*. Les Éditions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias*. Gestión 2000.
- López, B., Fernández, I. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284-298. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711589012>

- Lozano, G., Sáez, F., López, Y. y Mella, J. (2021). Teachers' Social–Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13(21).
<https://doi.org/10.3390/su132112142>
- Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En Baron, R. y J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplace* (pp, 68-91). Ca: Jossey- Bass.
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Smith, A. (1757). *Teoría de los sentimientos morales* [Texto PDF].
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=9286cc739ee74cdcJmltdHM9MTY3NTQ2ODgwMCZpZ3VpZD0wMDk4NzM1OS00NjdLTY3NzgtMGM0ZC03YzBmNDcyNDY2ZDEmaW5zaWQ9NTIxOQ&ptn=3&hsh=3&fclid=00987359-467a-6778-0c4d-7c0f472466d1&psq=Adam+Smith%2c+en+su+Teor%2c%20ada+sobre+los+Sentimientos+Morales+de+1757%2c&u=a1aHR0cHM6Ly9kb2NzLmdvb2dsZS5jb20vZmlsZS9kLzBCeWlna3k0TjIIOQkFNRIpMWIRSeE5EQjVjbXMvZWZWRpdD91c3A9c2hhcmluZw&ntb=1>
- Martínez, M. A. (2018). La Formación En Convivencia: Papel de La Mediación En La Solución de Conflictos. *Educación y Humanismo*, 20(35): 127–42.
 doi:10.17081/eduhum.20.35.2838
- Martínez, M., Castejón, J. y Pertegal, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. *Educación XX1*, 14(2), 237-260.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70618742010>
- Mayer. J. y Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?” En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp, 3-31). Basic Books.
- Ministerio de Educación (2012). *Marco del buen desempeño docente*.
<http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Ministerio de Educación (2021a). *Documento de orientaciones para la prevención de la discriminación y el acoso escolar xenofóbico en las instituciones educativas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7967>
- Ministerio de Educación (2021b). *Guía de tutoría para docentes de educación primaria*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7605>

- Ministerio de Educación (2021c). Orientaciones para la elaboración de normas de convivencia. https://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/03/ORIENTACIONES_NORMAS_CONVIVENCIA_final.pdf
- Muñoz, L.V. (2012). Las construcciones de autoridad en el aula y su interrelación con los procesos de enseñanza [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://www.bdigital.unal.edu.co/8925/>
- Muñoz, L. (2013). Nuevas construcciones de autoridad: una emergencia necesaria para reinventar el vínculo educativo. *Revista Temas*, 7, 125-133. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894312>
- Ocampo, M., Briceño, C., Hernández, M. y Olano, M. (2009). Estrategias para mejorar la convivencia en el Colegio Cristóbal Colón, Instituto Educativo Distrital. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 10(2), 46- 61. <https://silo.tips/download/estrategias-para-mejorar-la-convivencia-en-el-colegio-cristobal-colon-instituto>
- Okoli, A. (2017). Relating Communication Competence to Teaching Effectiveness: Implication for Teacher Education. *Journal of Education and Practice*, 8(3), 150-154. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1131529.pdf>
- Okonofua, J., Paunesku, D. y Walton, G. (2016). Brief intervention to encourage empathic discipline cuts suspension rates in half among adolescents. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(19), 5221-5226. <https://doi.org/10.1073/pnas.1523698113>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Ediciones Morata.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Convivencia democrática, inclusión y cultura de paz: lecciones desde la práctica educativa innovadora en América Latina*. <https://dds.cepal.org/redesoc/publication?id=573>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza

- Ortega, R., Del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). La Convivencia Escolar: clave en la predicción del Bullying. *Revista Iberoamericana De Evaluación Educativa*, 6(2). <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3406>
- Pena, M., Extremera, N. y Rey, L. (2016). Las competencias emocionales: material escolar indispensable en la mochila de la vida. *Journal of Parents and Teachers*, 368, 6-10. <https://doi.org/10.14422/pym.i368.y2016.001>
- Pinilla, R. (1997). Adaptaciones del discurso del profesor en el aula de español lengua extranjera. *Revista de Filología Románica*, 1(14), 437-444. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100893&orden=1&info=link>
- Ramírez, S. y Justicia, F. (2006). El maltrato entre escolares y otras conductas-problema para la convivencia. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 265-290.
- Rodríguez, E., Moya, M. y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista Ciencias de la Educación*, 6(2), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7467931.pdf>
- Rodríguez, R. I. y Luca, C. (2004). *Programa de disciplina en la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Aljibe.
- Rogers, C. (1980). Condiciones necesarias y suficientes del cambio terapéutico de personalidad. En J. Lafarga y J. Gómez (Ed.), *Desarrollo del potencial humano: aportaciones de una psicología humanista* (Vol. 1, pp. 77-92). Trillas.
- Sandoval, M.M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última Década*, 22(41), 153-178. <https://dx.doi.org/10.4067/S071822362014000200007>
- Santos, M. (2001). *La escuela que aprende*. Morata.
- Segarra, L., Muñoz, M. y Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173- 183. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/267331/197771>
- Stump, KN, Ratliff, JM, Wu, YP, Hawley, PH (2009). Teorías de la competencia social desde arriba hacia abajo hasta abajo: un caso para considerar las necesidades humanas fundamentales. En Matson, JL (Ed.), *Comportamiento social y habilidades en niños* (pp, 23 – 37). Springer. doi: http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4419-0234-4_2

- Taxer, J. L., Becker-Kurz, B. y Frenzel, A. C. (2019). Do quality teacher–student relationships protect teachers from emotional exhaustion? The mediating role of enjoyment and anger. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22(1), 209-226. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9468-4>
- Torrego, J. C. y Martínez, C. (2014). Claves para el Desarrollo del Plan de Convivencia en los Centros Educativos desde una Perspectiva Integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83–113. <https://doi-org.ezproxybib.pucp.edu.pe/10.4471/qre.2014.37>
- Torrego, J.C. y Moreno, J.M. (2003). *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Alianza.
- Triana, A.F. y Velásquez, A.M. (2014). Comunicación asertiva de los docentes y clima emocional del aula en preescolar. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 5(1), 23-41. <https://doi.org/10.18175/vys5.1.2014.02>
- Tschannen, M. y Woolfolk, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783 – 805. doi10.1016/S0742-051X(01)00036-1
- Valles, M.M., Viramontes, E. y Campos, A.D. (2015). Reto de la formación permanente de maestros. *Ra Ximhai*, 11(4), 201-212. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46142596014>
- Viñas, J. (1999). Planteamientos institucionales del centro respecto a la educación intercultural. En Essomba, M. A. (Ed.), *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp, 57-64). Editorial GRAÓ.
- Voors, W. (2000). *Bullying. El acoso escolar. El libro que todos los padres deben conocer*. Oniro.

ANEXOS

Anexo 1: Matriz de consistencia interna de la investigación

| | | | | | |
|--|--|---|-------------|--------------------------------------|---|
| Título de investigación | Las habilidades socioemocionales de los docentes del quinto ciclo de primaria y la convivencia en el aula en una escuela pública del distrito de San Miguel | | | | |
| Línea de investigación | Formación y Desarrollo Docente | | | | |
| Problema de investigación | ¿De qué manera las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución educativa pública del distrito de San Miguel? | | | | |
| Objetivo general | Analizar de qué manera las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución pública del distrito de San Miguel | | | | |
| Objetivos específicos | Categorías | Subcategorías | Técnica | Instrumento | Informantes |
| Describir las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria de una institución pública del distrito de San Miguel | Habilidades socioemocionales | Empatía | entrevista | guía de entrevista semiestructurada | Cuatro docentes escogidos por conveniencia, con las características siguientes: <ul style="list-style-type: none"> • Ciclo de enseñanza: quinto ciclo (quinto o sexto grado) • Horas lectivas de trabajo por semana: 30 • Experiencia laboral mínima: 15 años • Rol docente. tutora de aula |
| | | Adaptabilidad y sensibilidad comunicativa | | | |
| | | Autoeficacia | | | |
| Explicar cómo las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula en una institución educativa pública del distrito de San Miguel | Convivencia en el aula | Convivencia inclusiva | entrevista | guía de entrevista semiestructurada | |
| | | Convivencia democrática | observación | guía de observación semiestructurada | |
| | | Convivencia pacífica | | | |

Anexo 2: Guía de entrevista semiestructurada

PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

I. Introducción a la entrevista

Buenos días, estimada profesora. En primer lugar, agradecer su disponibilidad de tiempo y su participación en la presente investigación, la cual se realiza para la tesis de licenciatura en educación de la PUCP.

El objetivo del estudio es analizar de qué manera las habilidades socioemocionales de los docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula.

En ese sentido, la intención de la entrevista es recabar información sobre cómo usted utiliza sus habilidades socioemocionales, específicamente la empatía, la sensibilidad y adaptabilidad comunicativa y la autoeficacia para fomentar la convivencia pacífica, democrática e inclusiva en su aula.

Para ello, antes de iniciar, se solicita su permiso para utilizar la información que usted proporcione, únicamente con fines académicos. Se reitera lo manifestado en el consintiendo informado: el anonimato de los datos, el respeto a su persona y su facultad de solicitar un informe ejecutivo de la investigación.

Así mismo, si lo considera prudente, se pide a su persona autorizar la grabación de la entrevista. Cabe mencionar que el archivo solo lo tendrá el investigador y la asesora de la presente tesis. Cualquier duda sobre ello, puede comunicarse mediante los canales ya mencionados en el consentimiento informado.

II. Datos generales

- Código del informante: _____
- Código de la entrevista: _____
- Experiencia laboral como docente en años: _____
- Horas lectivas de enseñanza a la semana: _____
- Función docente como tutora de aula: SI/ No

Preguntas previas

- a. ¿Qué aspectos le agradan más de su profesión?
- b. ¿Cuáles son los mayores retos de su labor docente?
- c. ¿Qué expectativas tiene usted de sus estudiantes en un futuro?

III. Preguntas centrales

| Subcategorías | Descriptorios | Preguntas |
|----------------------------------|--------------------------|--|
| Empatía | Adopción de perspectivas | ¿Cómo suele actuar frente a una situación de conflicto en el aula? |
| | Comprensión emocional | ¿Identifica con facilidad las emociones y sentimientos de sus estudiantes? ¿De qué manera? |
| | Estrés empático | ¿Qué siente cuando un/una estudiante manifiesta emociones negativas en el aula? |
| | Alegría emocional | ¿Qué siente cuando un/una estudiante manifiesta emociones positivas en el aula? |
| Sensibilidad y adaptación | Pretensión didáctica | ¿En qué situaciones suele establecer comunicación con sus estudiantes en el aula? |

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| comunicativa | | ¿Suele utilizar recursos verbales y paraverbales del lenguaje cuando se comunica con sus estudiantes? ¿En qué situaciones? |
| | Interacción recíproca | ¿Cree que es importante la participación del niño o niña en un diálogo que genere debate? ¿Cómo lo fomenta? |
| Autoeficacia | Eficacia percibida del estudiante | ¿Qué acciones realiza para fomentar la creatividad y la motivación de sus estudiantes? ¿Mediante qué situaciones fomenta el desarrollo del pensamiento crítico de sus estudiantes? Si observa que un/una estudiante presenta dificultades de aprendizaje, ¿cómo actúa frente a ello? |
| | Eficacia percibida de las prácticas instruccionales | ¿Qué estrategias de enseñanza suele utilizar? ¿Cuáles son las características principales de estas estrategias? ¿De qué manera suele brindar retroalimentación a los avances y aprendizajes de sus estudiantes? ¿Siente confianza en sus habilidades para las prácticas instruccionales? ¿Por qué? |
| | Eficacia percibida en el manejo del clima de aula | ¿Qué acciones realiza para mantener un clima de aula adecuado y seguro? ¿Siente confianza en sus habilidades para generar un clima de aula seguro y adecuado? ¿Por qué? |
| Convivencia pacífica | Prácticas de respeto y justicia | ¿De qué manera fomenta la paz, el respeto y la justicia en su aula? |
| | Promoción de la amistad | ¿Qué acciones eficaces realiza para fomentar la amistad entre sus estudiantes? ¿Por qué son importantes? |
| Convivencia democrática | Participación y diálogo continuo | ¿Qué estrategias suele utilizar para animar a sus estudiantes a participar en la toma de decisiones? |
| | Prácticas de respeto hacia las perspectivas de otros | Si un/una estudiante le comparte una opinión contraria a la suya, ¿cómo responde? |
| Convivencia inclusiva | Respeto y atención a la diversidad | ¿Considera usted que todos los y las estudiantes, sin importar su sexo, origen y particularidades deben tener las mismas oportunidades? ¿De qué manera los incluye en su aula? |
| | Reconocimiento de los logros individuales y colectivos | ¿Cómo reconoce el trabajo o tarea de sus estudiantes, independientemente del resultado obtenido? |

Anexo 3: Guía de observación semiestructurada**GUÍA DE OBSERVACIÓN**

Objetivo: El presente instrumento tiene por finalidad recoger información relevante sobre las habilidades socio-emocionales de la docente y cómo estas favorecen la convivencia en el aula.

| | | | |
|-----------------------|--|---------------------------------|--|
| Institución Educativa | | | |
| Código de informante | | Cantidad de sesiones a observar | |
| Grado | | Número de sesión observada | |
| Tiempo de observación | | Código de instrumento | |

I. Categoría a observar: habilidades socio-emocionales de la docente

| Subcategorías | Descriptor | Ítems | Si/No | Notas |
|---|---|--|-------|-------|
| Empatía | Adopción de perspectivas | Considera las perspectivas de los estudiantes para tomar una decisión ante posibles problemas de convivencia en el aula. | | |
| | Comprensión emocional | Identifica oportunamente las emociones positivas o negativas de sus estudiantes. | | |
| | Estrés empático | Atiende las emociones negativas de sus estudiantes, tales como el enojo, la ansiedad, el miedo, la frustración. | | |
| | Alegría emocional | Responde acertadamente a las emociones positivas de sus estudiantes, tales como la alegría, el agradecimiento. | | |
| Sensibilidad y adaptación comunicativa | Pretensión didáctica | Emplea un lenguaje adecuado a las características de sus estudiantes. | | |
| | | Usa el lenguaje verbal o paraverbal para generar cercanía y sentimientos positivos con sus estudiantes | | |
| | Interacción recíproca | Promueve la participación de sus estudiantes en el diálogo, respetando sus opiniones. | | |
| Autoeficacia | Eficacia percibida del estudiante | Emplea estrategias y recursos variados que motivan al estudiante. | | |
| | | Crea situaciones significativas y colaborativas para favorecer el pensamiento crítico. | | |
| | | Realiza acciones efectivas para ayudar a sus estudiantes con dificultades de aprendizaje. | | |
| | Eficacia percibida en el manejo del clima de aula | Actúa de manera asertiva frente a situaciones de desobediencia a la autoridad en el aula. | | |

| | | | | |
|--|---|--|--|--|
| | | Fomenta el respeto a las diferencias en el aula. | | |
| | | Actúa de manera asertiva ante situaciones de violencia verbal o física entre estudiantes. | | |
| | | Emplea un discurso reflexivo frente a situaciones de violencia y desobediencia en el aula. | | |
| | Eficacia percibida de las prácticas instruccionales | Adapta los recursos y materiales de enseñanza a las características de sus estudiantes. | | |
| | | Retroalimenta de manera clara y oportuna el aprendizaje de sus estudiantes. | | |

II. Categoría a observar: Convivencia en el aula

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|--|
| Convivencia pacífica | Prácticas de respeto y justicia | Fomenta la prevención de la violencia verbal y física. Evita el uso de amenazas, calificativos hacia sus estudiantes. | | |
| | Promoción de la amistad | Fomenta la reflexión sobre las consecuencias de los actos individuales y colectivos, tales como actos de violencia, discriminación, la burla | | |
| | | Fomenta el respeto por el otro. | | |
| Convivencia democrática | Participación y diálogo continuo | Fomenta la participación de sus estudiantes en la toma de decisiones en el aula. | | |
| | Prácticas de respeto hacia las perspectivas de otros | Anima a los estudiantes a participar, respetando las ideas de los demás. | | |
| Convivencia inclusiva | Respeto y atención a la diversidad | Realiza actividades y acciones para incluir a todos y todas sus estudiantes, sin importar su sexo, origen y características. | | |
| | | Muestra predisposición para apoyar a sus estudiantes con discapacidad y necesidades de aprendizaje | | |
| | Reconocimiento de los logros individuales y colectivos | Valora los aprendizajes individuales y colectivos de sus estudiantes de manera justa. | | |

Anexo 4: Protocolo de consentimiento informado para entrevistas

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INFORMANTES

El presente documento tiene por finalidad brindar información a los colaboradores de la investigación, así como detallar la naturaleza de sus roles. El estudio se realiza a cargo del Samuel Contreras Ramos, estudiante de la carrera de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo es analizar de qué manera las habilidades socioemocionales de los y las docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula.

Si usted accede a ser informante de la presente investigación, se le solicitará participar en una entrevista de carácter presencial. El tiempo estimado para su conclusión es de 30 minutos. La entrevista contiene preguntas abiertas y de opinión sobre el objetivo de estudio, De antemano se agradece su honestidad en sus respuestas, las cuales, previa su autorización, pueden ser grabadas.

Su participación es voluntaria y anónima. La información que usted proporcione será usada exclusivamente con fines académicos y codificada para asegurar su anonimato.

Si usted tuviera alguna consulta sobre el uso de sus datos, así como de la investigación, puede formularlas en cualquier momento- enviar un correo electrónico a a20175275@pucp.edu.pe o escribir al número: 930 180 001-. Así mismo, si considera que alguna pregunta transgrede su bienestar, puede comunicarlo con el entrevistador. Por tanto, tiene la decisión de continuar o finalizar la entrevista, sabiendo que ello no representará ningún perjuicio a su persona.

Finalmente, si así usted lo considere, puede solicitar un informe ejecutivo de los hallazgos de la tesis, la cual se enviará a su correo electrónico.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento informado para participar en la presente investigación, siendo consciente de que es voluntaria.

Afirmo haber recibido oportunamente información oral y escrita sobre la finalidad del estudio y del contenido de la entrevista; así como la posibilidad de repreguntar y esclarecer mis dudas en cuanto a mi participación.

Comprendo plenamente los criterios para el uso de la información que proporcione, siendo consiente que únicamente tienen fines académicos y son anónimas.

Entiendo que tengo la libertad de concluir la entrevista según lo considere, sin que ello afecte a mi persona.

Entiendo que recibiré una copia del presente consentimiento informado y puedo solicitar información sobre los resultados de la investigación. Para ello, se me ha informado sobre los canales de comunicación.

Finalmente, al firmar este documento, expreso mi conformidad con todos los puntos descritos previamente.

Nombre y apellidos de la informante

Firma

Fecha

Correo electrónico de la informante:

Nombre y apellidos del entrevistador

Firma

Fecha

Anexo 5: Protocolo de consentimiento informado para observaciones CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA INFORMANTES

El presente documento tiene por finalidad brindar información a los colaboradores de la investigación, así como detallar la naturaleza de sus roles. El estudio se realiza a cargo del Samuel Contreras Ramos, estudiante de la carrera de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El objetivo es analizar de qué manera las habilidades socio-emocionales de los y las docentes de quinto ciclo de primaria favorecen la convivencia en el aula.

Si usted accede a ser informante de la presente investigación, se le solicitará poder realizar dos observaciones en su aula, en el horario que usted disponga, por un tiempo aproximado de 45 minutos. Cabe mencionar que únicamente se observará cómo usted manifiesta sus habilidades socio-emocionales como docente en la creación de la convivencia en el aula.

Su participación es voluntaria y anónima. La información recolectada será usada exclusivamente con fines académicos y codificada para asegurar su anonimato.

Si usted tuviera alguna consulta sobre el uso de sus datos, así como de la investigación, puede formularlas en cualquier momento- enviar un correo electrónico a a20175275@pucp.edu.pe o escribir al número: 930 180 001-. Así mismo, puede usted solicitar al observador retirarse si lo considera prudente, sabiendo que ello no representará ningún perjuicio a su persona.

Finalmente, si así usted lo considere, puede solicitar un informe ejecutivo de los hallazgos de la tesis, la cual se enviará a su correo electrónico.

Muchas gracias por su participación.

Yo, _____ doy mi consentimiento informado para participar en la presente investigación, siendo consciente de que es voluntaria.

Afirmo haber recibido oportunamente información oral y escrita sobre la finalidad del estudio y del contenido de la entrevista; así como la posibilidad de repreguntar y esclarecer mis dudas en cuanto a mi participación.

Comprendo plenamente los criterios para el uso de la información que proporcione, siendo consiente que únicamente tienen fines académicos y son anónimas.

Entiendo que tengo la libertad de concluir la observación según lo considere, sin que ello afecte a mi persona.

Entiendo que recibiré una copia del presente consentimiento informado y puedo solicitar información sobre los resultados de la investigación. Para ello, se me ha informado sobre los canales de comunicación.

Finalmente, al firmar este documento, expreso mi conformidad con todos los puntos descritos previamente.

Nombre y apellidos de la informante

Firma

Fecha

Correo electrónico de la informante:

Nombre y apellidos del entrevistador

Firma

Fecha

Anexo 6: Carta de pedido para la validación de instrumentos dirigido a expertos

Lima, 26 de septiembre de 2022

ASUNTO: VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Estimada _____,

Por la presente, me dirijo a Ud. para saludar a su persona y al mismo tiempo solicitar su colaboración con el fin de: revisar, retroalimentar y validar los instrumentos de la investigación que estoy realizando.

El tema de mi tesis está relacionado con las Habilidades Socio-emocionales de la/el docente- específicamente la empatía, la autoeficacia y la sensibilidad comunicativa- y su relación con la convivencia en el aula.

Siendo la investigación de tipo cualitativa descriptiva, se necesita recoger información relevante de los informantes seleccionados. En ese sentido, se opta por la aplicación de dos instrumentos, los cuales son:

- instrumento 1: guía de entrevista semiestructurada
- instrumento 2: guía de observación semiestructurada

Ambos instrumentos se aplican con la finalidad de obtener información a detalle sobre las categorías de estudio, así como de contrastarla.

Para ello, a continuación, adjunto los siguientes documentos, en los cuales se detallan lo característico de la investigación a realizar:

1. matriz de consistencia de investigación,
2. matriz teórica de categorías e instrumentos,
3. guía de entrevista semiestructurada,
4. guía de observación semiestructurada, y
5. matriz de valoración de instrumentos.
- 6.

De ser posible, agradecería a su persona mantener una breve reunión virtual, por el medio y en el horario usted disponga, con la finalidad de dialogar y recibir sus apreciaciones y sugerencias sobre la pertinencia y validez de los instrumentos.

De no ser posible la realización de la reunión, pido a usted hacerme llegar un correo con sus comentarios y su valoración sobre los instrumentos.

Agradezco de antemano su colaboración.

Atentamente

Samuel Contreras Ramos

Anexo 8: Libro de códigos de informantes, instrumentos y descriptores

a) Códigos de informantes e instrumentos

| Informantes | | | Códigos | | | |
|-------------|-------------|----|---------------------|----------------|--------------------|-----------------------|
| Número | Descripción | | Instrumentos | | | |
| | | | Guía de Observación | | Guía de Entrevista | Resumen |
| | | | Observación I | Observación II | | |
| 1 | Docente | D1 | Obs_1 | Obs_2 | E1 | D1_Obs_1/Obs_2/ E1 |
| 2 | Docente | D2 | Obs_1 | Obs_2 | E2 | D2_Obs_1/Obs_2/ E2 |
| 3 | Docente | D3 | Obs_1 | Obs_2 | E3 | D3_Obs_1/Obs_2/ E3 |

b) Códigos de descriptores en función a subcategorías de estudio

| Subcategorías | Descriptores | Códigos |
|---|--|---------|
| Empatía | Adopción de perspectivas | AP |
| | Comprensión emocional | CE |
| | Estrés empático | EE |
| | Alegría emocional | AE |
| Sensibilidad y adaptación comunicativa | Pretensión didáctica | PD |
| | Interacción recíproca | IR |
| Autoeficacia | Eficacia percibida del estudiante | EPE |
| | Eficacia percibida de las prácticas instruccionales | EPP |
| | Eficacia percibida en el manejo del clima de aula | EPC |
| Convivencia pacífica | Prácticas de respeto y justicia | PRJ |
| | Promoción de la amistad y compañerismo | PAC |
| Convivencia democrática | Participación y diálogo continuo | PDC |
| | Prácticas de respeto hacia las perspectivas de otros | PRP |
| Convivencia inclusiva | Respeto y atención a la diversidad | RAD |
| | Reconocimiento de los logros individuales y colectivos | RLE |

Anexo 9: Matriz de datos de entrevistas

| Subcategorías | Descriptor | Hallazgos D1_E1 | Hallazgos D2_E2 | Hallazgos D2_E3 |
|---|------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Empatía | AP | | | |
| | CE | | | |
| | EE | | | |
| | AE | | | |
| Sensibilidad y adaptación comunicativa | PD | | | |
| | IR | | | |
| Autoeficacia | EPE | | | |
| | EPP | | | |
| | EPC | | | |
| Convivencia pacífica | PRJ | | | |
| | PAC | | | |
| Convivencia democrática | PDC | | | |
| | PRP | | | |
| Convivencia inclusiva | RAD | | | |
| | RLE | | | |

Anexo 10: Matriz de datos de observaciones

| Subcategorías | Descriptor | Hallazgos D1_Obs_I y II | Hallazgos D2_Obs_I y II | Hallazgos D3_Obs_I y II |
|---|------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Empatía | AP | | | |
| | CE | | | |
| | EE | | | |
| | AE | | | |
| Sensibilidad y adaptación comunicativa | PD | | | |
| | IR | | | |
| Eficacia | EPE | | | |
| | EPP | | | |
| | EPC | | | |
| Convivencia pacífica | PRJ | | | |
| | PAC | | | |
| Convivencia democrática | PDC | | | |
| | PRP | | | |
| Convivencia inclusiva | RAD | | | |
| | RLE | | | |