

**LA COMPETENCIA SOCIAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA Y SUS POSIBLES  
RELACIONES CON LOS ESTILOS DOCENTES QUE ASUME ANTE LAS  
DISRUPCIONES EN EL AULA DE CLASE**

SUSANA MARÍA JARAMILLO RESTREPO

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2022

**LA COMPETENCIA SOCIAL DEL MAESTRO DE PRIMARIA Y SUS POSIBLES  
RELACIONES CON LOS ESTILOS DOCENTES QUE ASUME ANTE LAS  
DISRUPCIONES EN EL AULA DE CLASE**

SUSANA MARÍA JARAMILLO RESTREPO

Trabajo de grado para optar al título de Doctora en Educación

Asesora

JENNY JOSEFINA VICUÑA ROMERO

Doctora en Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA  
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

MEDELLÍN

2022

## DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Junio 21 de 2022

Susana María Jaramillo Restrepo

“Declaro que esta tesis doctoral no ha sido presentada con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en esta o en cualquiera otra universidad”.

Art. 92, parágrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma del autor (es)

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Susana María Jaramillo Restrepo'. The signature is stylized and somewhat cursive, with a prominent loop at the end.

## DEDICATORIA

*A Juan Camilo, mi compañero de viaje.*

*Tu apoyo y comprensión hicieron posible este proceso.*

*¡Te amo!*

*A Miguel Ángel y Juan Pablo, mis hermosos hijos.*

*Por todo el tiempo que les robé.*

*Gracias por todo su amor y paciencia.*

*¡Hijos, los amo con toda mi alma!*

## AGRADECIMIENTOS

*“La gratitud es la memoria del corazón”*

*Lao Tse.*

Al terminan este proceso tan bonito y lleno de retos y satisfacciones, es gratificante mirar hacia atrás y poder recordar tantas personas que de una u otra manera hicieron parte de este viaje maravilloso y a la vez complejo. Quiero expresar mi más profundo agradecimiento a aquellas personas que, desde siempre, confiaron en mí y me manifestaron su apoyo y comprensión.

A Clara Inés Builes Cadavid, Clarita, gracias por ese impulso... y por tu apoyo incondicional.

A la Secretaría de Educación del Municipio de Envigado por otorgarme una beca para realizar estudios doctorales.

A mi directora Jenny Vicuña, por su apoyo y acompañamiento permanente. Gracias Jenny por hacer de este proceso parte tuya. Tus orientaciones y consejos me ayudaron a sacar adelante esta investigación. Nunca sentí que trabajaba en soledad y eso lo voy a valorar por siempre. ¡Profe, terminamos!

A la Institución Educativa Alejandro Vélez Barrientos, sus directivos y docentes, por el apoyo y colaboración.

A los docentes de primaria de las IE oficiales del Municipio de Envigado que aceptaron la invitación a participar en esta investigación.

A los diferentes docentes que hicieron parte de los estudios piloto en la etapa de validación de instrumentos.

A Luis Eduardo Espinosa, gracias por todo el apoyo y la colaboración mientras estuvo adscrito a la secretaría de educación.

A los profesores Doctores que integraron mi comité tutorial: Solbey Morillo Puente, gracias por su gran colaboración y orientación en los aspectos estadísticos; y, Óscar Hincapié Grisales, gracias profesor por acompañarme con tanta calidez en este hermoso viaje y por sus siempre respetuosas recomendaciones que han enriquecido este trabajo.

A la Doctora Gloria María López Arboleda, quien fue directora de esta tesis en sus inicios. Gracias por recomendarme la paciencia... y el palito. ¡Lo logré, profe!

A los profesores Doctores que hicieron parte de mi proceso de formación doctoral: Maria Elena Giraldo, Gloria Álvarez, Raúl Mora, Polina Golovátina Mora, Juan Carlos Echeverri, Renier Castellanos, Beatriz Elena Marín, Juan Carlos Ceballos y aquellos que tal vez olvide nombrar. Sus enseñanzas han dado fruto.

A los Doctores investigadores que acompañaron el proceso de validación de los instrumentos: Nuria Pérez Escoda, Juan Carlos Echeverri, Mónica Lorena Vargas, Dairaliz Marcano.

A mis compañeros de viaje: Ruby, Héctor Fabio, Andrés. En especial a Eliana por los momentos y experiencias compartidas y por hacerme sentir que no estaba sola en este proceso.

Al profesor Doctor Alejandro Gallardo Jaque por creer en mí y recibirme con tanta calidez para realizar mi pasantía doctoral. También le agradezco por aceptar ser jurado de este trabajo y por hacerlo más valioso con sus sugerencias y aportes.

A las profesoras Doctoras Lina Cano y Alexandra Rendón, quienes también aceptaron ser jurados de esta tesis y la nutrieron con sus recomendaciones.

A la profesora Doctora Nelly Lagos San Martín, quien me acompañó durante el proceso de pasantía y construcción de los instrumentos y me abrió las puertas en el

Grupo de Investigación de Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje

GIDECAP.

A mi familia, en especial a mi papá y mis hermanos, porque lo que hoy celebro también es un logro de ustedes. Gracias por creer en mí.

A mi mamá, que como ángel desde el cielo vela por mí y me acompaña para que cumpla mis sueños.

A Dios, dueño del tiempo y de la vida, porque sin Él nada de esto hubiera sido posible.

¡Gracias!

## TABLA DE CONTENIDO

<b>DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD .....</b>	<b>3</b>
<b>DEDICATORIA.....</b>	<b>4</b>
<b>AGRADECIMIENTOS .....</b>	<b>5</b>
<b>Lista de Tablas.....</b>	<b>13</b>
<b>Lista de Figuras .....</b>	<b>15</b>
<b>Lista de Anexos .....</b>	<b>16</b>
<b>RESUMEN.....</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>21</b>
<b>FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....</b>	<b>21</b>
<b>JUSTIFICACIÓN .....</b>	<b>34</b>
<b>OBJETIVOS .....</b>	<b>36</b>
<b>Objetivo general .....</b>	<b>36</b>
<b>Objetivos específicos .....</b>	<b>36</b>
<b>CAPÍTULO II .....</b>	<b>37</b>
<b>ESTADO DE LA CUESTIÓN.....</b>	<b>37</b>
<b>Las Competencias Emocionales del Maestro .....</b>	<b>42</b>
Función del maestro vs. necesidades emocionales de los estudiantes (primera dupla) y Niveles de competencia emocional vs. satisfacción/bienestar (segunda dupla):.....	42
Programas de educación emocional vs. niveles de competencia (tercera dupla): .....	44



Competencias emocionales vs. competencias profesionales (cuarta dupla): .....	45
<b>Disrupciones en el aula</b> .....	<b>45</b>
<b>El Estilo Docente asumido al enfrentar las situaciones adversas del aula....</b>	<b>48</b>
<b>MARCO LEGAL</b> .....	<b>50</b>
<b>MARCO CONCEPTUAL</b> .....	<b>55</b>
<b>La Competencia Social</b> .....	<b>55</b>
Concepciones Acerca de las Emociones .....	55
El estudio de las emociones desde la filosofía. ....	56
Aportes de las ciencias a la teoría de las emociones. ....	60
Enfoque biológico. ....	60
Enfoque conductista. ....	61
Enfoque cognitivo. ....	62
Enfoque social. ....	62
Orígenes de la Inteligencia Emocional.....	63
Modelos de Inteligencia Emocional. ....	65
Modelo de habilidad de las 4 fases de Salovey y Mayer (1997).....	65
Modelo de Habilidad de Extremera y Fernández-Berrocal (2001).....	68
Modelo Mixto de Goleman (1998).....	69
Modelo Mixto de Inteligencia Emocional y Social de Bar-On (1997).....	71
Las Competencias Emocionales.....	73
Modelos de Competencia Emocional. ....	73

Modelo de Carolyn Saarni (1997, 1999).....	73
Modelo Competencias Aprendizaje Socioemocional CASEL. .....	75
Modelo Pentagonal Bisquerra y Pérez (2007).....	78
Concepto de Competencia Social.....	80
Propuesta de Constructo de la Competencia Social.....	87
La Competencia Social en el Maestro.....	89
La Empatía.....	91
La Asertividad.....	93
Las Habilidades de Relación.....	93
<b>¿Por qué la Competencia Social?.....</b>	<b>96</b>
<b>La Disrupción en el Aula.....</b>	<b>99</b>
Concepto.....	100
Clases de Disrupciones.....	103
Causas.....	106
Consecuencias.....	108
Estrategias de manejo.....	109
<b>El Estilo Docente.....</b>	<b>111</b>
Estilo Autoritario (alto nivel de estructura-bajo nivel de cuidado).....	118
Estilo permisivo (alto nivel de cuidado-bajo nivel de estructura).....	118
Estilo Negligente (bajos niveles de cuidado y de estructura).....	119
Estilo Asertivo/democrático (altos niveles de cuidado y de estructura)....	119
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>122</b>
<b>DISEÑO METODOLÓGICO.....</b>	<b>122</b>
<b>Hipótesis.....</b>	<b>124</b>

<b>Población y Proceso de Muestreo .....</b>	<b>124</b>
Población.....	124
Muestra .....	125
Procedimiento de Muestreo .....	125
<b>Técnicas e Instrumentos de Investigación.....</b>	<b>126</b>
Proceso de Elaboración del Instrumento de Recolección de Datos .....	127
Escala de Competencia Social del Maestro ECSM. ....	128
Inventario de Situaciones Disruptivas en el Aula. ....	133
Escala de Estilo Docente ante la Disrupción EEDD. ....	134
<b>Técnicas de Análisis .....</b>	<b>138</b>
<b>Consideraciones Éticas .....</b>	<b>140</b>
<b>Capítulo IV.....</b>	<b>142</b>
<b>RESULTADOS.....</b>	<b>142</b>
<b>Características Sociodemográficas de la Muestra .....</b>	<b>142</b>
<b>Relación Empatía y Estilo Docente.....</b>	<b>156</b>
<b>Relación entre Asertividad y Estilo Docente.....</b>	<b>157</b>
<b>Relación entre Habilidades de Relación y Estilo Docente .....</b>	<b>158</b>
<b>DISCUSIÓN.....</b>	<b>160</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>175</b>
<b>LIMITACIONES.....</b>	<b>180</b>
<b>RECOMENDACIONES.....</b>	<b>181</b>
<b>REFERENCIAS .....</b>	<b>183</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>215</b>



## Lista de Tablas

Tabla 1 Resultados ISCE, componente Ambiente Escolar.....	22
Tabla 2 Comparación de los resultados de las dimensiones de Burnout en diferentes investigaciones .....	26
Tabla 3 Referente legal Plan Decenal de Educación 2016-2026 .....	51
Tabla 4 Elementos Modelo de las 4 fases Salovey y Mayer (1997) .....	66
Tabla 5 Elementos Modelo Extremera y Fernández-Berrocal (2001) .....	69
Tabla 6 Elementos Modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1998) .....	70
Tabla 7 Elementos Modelo de Inteligencia Emocional y Social – Bar-On (1997) .....	71
Tabla 8 Elementos Modelo de Competencias Emocionales Saarni (1999) .....	74
Tabla 9 Elementos CASEL Competencias del Aprendizaje Social y Emocional SEL .....	76
Tabla 10 Elementos Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales Bisquerra y Pérez (2007).....	78
Tabla 11 Definiciones de Competencia Social .....	83
Tabla 12 Componentes dimensiones de la Competencia Social del Maestro .....	94
Tabla 13 Relación Estilos Docentes y componentes de la Competencia Social.....	98
Tabla 14 Tipos de conductas disruptivas .....	104
Tabla 15 Clasificación de los comportamientos disruptivos.....	105
Tabla 16 Factores desencadenantes de comportamientos disruptivos .....	107
Tabla 17 Estrategias para facilitar la gestión de aula Simonsen et al. (2008).....	110
Tabla 18 Propuestas clasificación Estilos Docentes.....	114
Tabla 19 Estilos parentales.....	116

Tabla 20 Dimensiones del clima de aula.....	117
Tabla 21 Características de los docentes de acuerdo a su Estilo.....	119
Tabla 22 Escalas del instrumento de investigación de acuerdo con los objetivos .....	126
Tabla 23 Coeficiente Validez de Contenido CVC de la Escala Competencia Social del Maestro.....	130
Tabla 24 Distribución de los ítems en la Escala de Competencia Social del Maestro ECSM .....	132
Tabla 25 Criterios de clasificación de los niveles de Asertividad, Empatía y Habilidades de Relación. Escala de Competencia Social del Maestro .....	133
Tabla 26 Niveles por dimensión para el Estilo Docente .....	134
Tabla 27 Características de las dimensiones del Estilo Docente .....	135
Tabla 28 Distribución de la puntuación Escala de Estilo Docente ante la Disrupción.....	137
Tabla 29 Distribución de los ítems en la Escala de Estilo Docente ante la Disrupción ...	138
Tabla 30 Clasificación Estilos Docentes de acuerdo a la puntuación .....	138
Tabla 31 Correlaciones entre dimensiones de la Competencia Social del Maestro.....	147
Tabla 32 Estadísticos descriptivos Escala Competencia Social del Maestro.....	148
Tabla 33 Niveles por dimensión Escala Competencia Social del Maestro.....	149
Tabla 34 Frecuencia situaciones disruptivas en el aula. ....	150
Tabla 35 Estadísticos descriptivos Escala de Estilo Docente ante la Disrupción.....	153
Tabla 36 Grupos de clasificación del Estilo Docente.....	154
Tabla 37 Empatía vs Estilo docente.....	157
Tabla 38 Asertividad vs Estilo docente .....	158
Tabla 39 Habilidades de Relación vs Estilo docente .....	159
Tabla 40 Frecuencia comportamientos disruptivos que afectan el aprendizaje .....	168
Tabla 41 Frecuencia comportamientos disruptivos que afectan la convivencia.....	169

## Lista de Figuras

Figura 1 <i>Tipos de fuentes revisadas</i> .....	38
Figura 2 <i>Bases de datos consultadas</i> .....	39
Figura 3 <i>País de origen de las fuentes consultadas</i> .....	40
Figura 4 <i>Tendencias metodológicas</i> .....	41
Figura 5 <i>Competencia Social del Maestro</i> .....	91
Figura 6 <i>Cuatro Estilos Docentes o parentales dependiendo de la estructura y el cuidado de las relaciones</i> .....	117
Figura 7 <i>Sexo</i> .....	142
Figura 8 <i>Edad</i> .....	143
Figura 9 <i>Máximo nivel de formación de los docentes participantes</i> .....	144
Figura 10 <i>Grado en que se desempeña</i> .....	144
Figura 11 <i>Años de experiencia docente</i> .....	145
Figura 13 <i>Clasificación de las conductas disruptivas y frecuencia</i> .....	169

## Lista de Anexos

Anexo A. Estadísticos de confiabilidad Escala de Competencia Social del Maestro ECSM. .....	215
Anexo B. Distribución de respuestas Dimensión Empatía.....	216
Anexo C. Distribución de respuestas Dimensión Asertividad. ....	217
Anexo D. Distribución de respuestas Dimensión Habilidades de Relación.....	218
Anexo E. Estadísticos de confiabilidad Escala de Estilo Docente. ....	219
Anexo F. Distribución de respuestas Escala de Estilo Docente. ....	220
Anexo G. Pruebas chi-cuadrado Empatía vs Estilo Docente.....	221
Anexo H. Pruebas chi-cuadrado Asertividad vs Estilo Docente.....	222
Anexo I. Pruebas Chi-cuadrado Habilidades de Relación vs Estilo Docente.....	223
Anexo J. Correlaciones de Pearson entre Competencia Social del Mestro y Estilo Docente.....	224
Anexo K. Instrumento para evaluación por juicio de expertos Escala de Competencia Social del Maestro. ....	225
Anexo L. Instrumento para evaluación por juicio de expertos Escala de Estilo Docente. .....	241
Anexo M. Consentimiento informado. ....	257



## RESUMEN

La disrupción en el aula es un fenómeno que afecta el rendimiento académico, la convivencia escolar y la salud mental del maestro, quien, desde su rol, juega un papel fundamental a la hora de abordar estos comportamientos y gestionar el clima de aula. La presente investigación buscó determinar las posibles relaciones que existen entre la *Competencia Social del Maestro* y los modos de afrontar la disrupción en el aula de acuerdo con el *Estilo Docente* que este asume. La *Competencia Social del Maestro* es la categoría central y fundamento de esta investigación, debido a la importancia que representa su presencia en el desarrollo profesional integral de los docentes. Se propuso, desde el enfoque cuantitativo, un estudio con diseño no experimental de tipo transversal y alcance descriptivo-correlacional, que permitió determinar la posibilidad de una relación entre la *Competencia Social del Maestro* y el *Estilo Docente* asumido ante la disrupción en el aula; el diseño metodológico contempló el diseño, validación y aplicación de instrumentos propios para esta investigación. Se encontró una relación positiva débil entre el nivel de *Competencia Social del Maestro* y el *Estilo Docente Asertivo-Democrático*; sin embargo, se observó una relación significativa entre la dimensión *Empatía* y el *Estilo Docente*; así como entre las dimensiones *Empatía* y *Habilidades de Relación*. En cuanto a las disrupciones se evidenció que las más frecuentes en las aulas de primaria son aquellas que están orientadas contra las normas de la clase. Realizar una medición exacta de estas dimensiones de la *Competencia Social del Maestro* y su *Estilo Docente* es complejo dada la naturaleza de la labor educativa y la carga de subjetividad que ello contempla.

*Palabras clave:* Competencia Social del Maestro, Disrupción, Estilo Docente, Empatía, Asertividad, Habilidades de Relación.

## INTRODUCCIÓN

Poner en práctica las competencias emocionales desde el aula de clase es una necesidad urgente frente a las dinámicas escolares que tenemos hoy en día. El maestro es el primer llamado a fortalecer estas competencias, comenzando por su *Competencia Social*, que le permite interactuar de manera sana y constructiva con todos los integrantes de la comunidad educativa, a partir de la *Asertividad*, la *Empatía* y las *Habilidades de Relación*.

Así mismo, se reconoce que el *Estilo Docente* juega un papel fundamental en la atención a las situaciones disruptivas que se presentan en el aula de clase y que de acuerdo al estilo que asume el maestro, este podrá realizar una gestión adecuada del clima de aula y favorecerá la mejora en el rendimiento académico de sus estudiantes.

Este trabajo, organizado en 4 capítulos, se centró en la búsqueda de posibles relaciones entre estas dos categorías: *Competencia Social del Maestro* y *Estilo Docente* para atender la disrupción, orientado a los maestros de primaria de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Envigado.

El primer capítulo presenta la formulación del problema la cual parte de los resultados de la medición del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) realizada por el Ministerio de Educación Nacional en las pruebas Saber 359 entre 2015 y 2018 en el componente *Ambiente Escolar*; de forma específica en el factor *Ambiente de Aula*; su justificación y los objetivos de investigación propuestos.

El segundo capítulo contiene el estado de la cuestión realizado a partir de la revisión documental en relación con las categorías *Competencias Emocionales del Maestro*,

*Disrupciones en el Aula y Estilo Docente* asumido ante las situaciones adversas del aula; el marco legal y el marco conceptual. Para este último, se desarrolló la categoría *Competencia Social del Maestro* dado que no se encontró soporte teórico sobre la misma.

El tercer capítulo está compuesto por el diseño metodológico y también incluye el proceso de elaboración de las escalas que fueron diseñadas y validadas para este estudio.

El cuarto y último capítulo recoge los resultados de investigación, el análisis, la discusión, las conclusiones, las limitaciones, las recomendaciones y, finalmente, las referencias.

## CAPÍTULO I

### FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El interés particular de la investigadora está fundamentado en las competencias emocionales del docente desde la propuesta teórica de Bisquerra y Pérez (2007) y su influencia en la gestión de aula, así como en el estado de salud emocional y mental de los maestros. Estos elementos se conjugaron en esta propuesta investigativa que pretendió determinar las posibles relaciones entre las competencias sociales del maestro y sus estilos docentes en el manejo de las interrupciones en el aula de clase.

La presente investigación retomó los resultados del componente *Ambiente Escolar* evaluado en el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)<sup>1</sup>, los cuales se encuentran en los informes anuales generados por el Ministerio de Educación Nacional y que permiten realizar procesos de autoevaluación y mejoramiento institucional. Las interrupciones en el aula hacen parte de los aspectos evaluados en este componente en el factor *ambiente en el aula*. En la Tabla 1 se presentan los resultados de la entidad territorial en el componente *Ambiente Escolar* comparados con los de la nación; en ellos se observó que el municipio de Envigado debe mejorar un 24% para obtener el máximo puntaje que es 1 y Colombia debe aumentar un 25%, esto representa una oportunidad y un reto teniendo en cuenta que son las interrupciones y la forma como estas se gestionan las que afectan los resultados en este componente.

---

<sup>1</sup> Los resultados del ISCE se consultan por entidad territorial certificada o por institución educativa, identificada con su código DANE, en la página <http://superate20.edu.co/isce/>

**Tabla 1**

*Resultados ISCE, componente Ambiente Escolar*

<b>RESULTADOS ISCE</b>		
<b>COMPONENTE AMBIENTE ESCOLAR</b>		
<b>AÑO</b>	<b>ENVIGADO</b>	<b>COLOMBIA</b>
<b>2018</b>	0.76	0.75
<b>2017</b>	0.75	0.75
<b>2016</b>	0.73	0.74
<b>2015</b>	0.74	0.75

El componente *Ambiente Escolar* está conformado por dos factores: seguimiento al aprendizaje y ambiente en el aula. Es en este último que se integra el concepto de interrupciones, de acuerdo con los enunciados propuestos en el cuestionario de factores asociados que responden los estudiantes de los grados 5° y 9° al momento de presentar las Pruebas Saber. Los enunciados allí propuestos son (ICFES, 2017):

- Hay mucho ruido y desorden durante la clase.
- Hay muchas interrupciones por culpa de ruido y desorden fuera del salón de clase.
- Hay muchas interrupciones por culpa de la indisciplina de mis compañeros.
- La mayoría de los estudiantes nos distraemos en actividades ajenas a la clase (por ejemplo, hacer tareas para otra asignatura, escuchar música, jugar, etc.).
- Cuando comienza la clase, el profesor debe esperar mucho tiempo para que los estudiantes hagamos silencio.

El aula de clase es un entorno emocional en el que convergen la enseñanza y el aprendizaje. En este espacio de interacción surgen situaciones que el maestro<sup>2</sup> no está en condiciones de atender pues no está formado para ello específicamente. A este respecto, Torres Santomé (1991) expone, en el prólogo del libro *La vida en las aulas* (Jackson, 2001), que cualquier docente se puede encontrar ante situaciones e imprevistos que “no puede resolver ateniéndose únicamente a los confines y al grado de desarrollo y madurez alcanzado por las disciplinas en que se basa su formación” (p. 17).

Estas situaciones son enunciadas por Uruñuela (2007) como disrupción, conflictos o indisciplina. Este autor las caracteriza como fenómenos que dificultan la tarea educadora. En la actualidad el profesorado enfrenta una preocupación importante: la disciplina escolar. Sin embargo, a falta de formación adecuada, “el conocimiento disponible para afrontar dicha temática procede básicamente de sus creencias y sus experiencias” (Gotzens et al., 2010, p. 35).

En este sentido, el maestro, como responsable de su aula de clase, debe enfrentarse a diversas contingencias y resolver un sinnúmero de situaciones muchas veces caóticas (Jackson, 2001), resolución de la que dependerá el clima que se viva en el lugar. En este trabajo, el vocablo contingencias se refiere a aquellas circunstancias que conforman la cotidianidad del aula y que pueden representar un riesgo de cualquier tipo, tanto para los estudiantes como para los docentes.

Las disrupciones hacen parte de esas contingencias que acontecen en el aula de clase y que se definen como los diversos comportamientos que afectan las actividades cotidianas de este espacio escolar, distorsionan las relaciones que se tejen en su interior,

---

<sup>2</sup> Los términos maestro, docente y profesor serán empleados de forma indistinta a lo largo del texto con el objetivo de hacer fluida la redacción. El diccionario de la RAE presenta sinonimia entre estos tres términos.

dificultan la dinámica grupal e impiden la labor educativa; además, sus consecuencias se manifiestan en los maestros, en los alumnos y en el contexto de aprendizaje (Jurado y Justiniano, 2015; Sulbarán y León, 2014).

Las causas de estos comportamientos, afirma Fernández (2018), por lo general son atribuidos por los profesores “a factores fuera de su control y centrados en la familia, el carácter personal del alumno, el contexto sociocultural, etc. [...] es decir [...] a factores ajenos a la intervención docente” (p. 15). Sin embargo, autores como Luengo y Moreno (2007) explican que este es un fenómeno interactivo complejo en el que hay que contemplar aspectos como la organización del aula, los vínculos relacionales, las estrategias de comunicación, las normas de aula y las rutinas individuales de cada profesor; todos estos relacionados con la forma particular de ser de cada maestro.

Por otra parte, atender las interrupciones ocupa tiempo real de clase que debería estar dedicado a la actividad educativa, pero que se invierte en controlar el comportamiento de los estudiantes con el propósito de mantener el orden; además, demanda gran cantidad de energía psicológica por parte del maestro (Sulbarán y León, 2014), lo que finalmente conlleva a un “aumento del agotamiento emocional y la disminución de la satisfacción docente y la gestión del aula” (Chesebro y Lyon, 2020, p. 138).

Prestar atención a las necesidades emocionales de los estudiantes es una necesidad de cara a las situaciones de riesgo que se presentan a diario en las aulas de clase, además, como lo afirma Jackson (2001), es parte de las funciones propias de la labor del maestro; sin embargo, para lograrlo, este debe primero desarrollar y fortalecer sus competencias emocionales y gestionar de manera efectiva el aula de clase con herramientas adecuadas para hacer frente a estos retos (García, 2017).



De acuerdo con estudios desde la psicología y la psiquiatría, ningún sujeto escapa de las emociones. Estas atraviesan todos los procesos, incluso los educativos (Goleman, 2016). En relación con esto, es función del maestro crear las condiciones pedagógicas para que tanto enseñanza como aprendizaje se desarrollen en el proceso educativo ya que “la aclaración y la gestión de estas demandas constituye parte vital de la tarea de un profesor” (Jakcson, 2001, p. 203); y, para ello, es fundamental que reciba, además de la capacitación en su saber específico, formación en competencias emocionales que fortalezcan su pericia emocional. Surge, entonces, el cuestionamiento en relación con el acceso a la formación emocional para los maestros en Colombia y el alcance de la misma, ya sea en su formación inicial o continua, que les ofrezca herramientas y desarrolle las habilidades que se necesitan hoy en día para enfrentar las exigencias que impone el aula de clase.

La función propia del profesor supone una profesión amenazada por riesgos psicosociales que afectan su salud mental. En este marco, Alonso-Fernández (2014) describe que “la acumulación de factores psicosociales negativos o desfavorables convierte a la docencia en una categoría socioprofesional de riesgo para la salud” (p. 20). Afirmar que los profesores sufren más estrés que otros trabajadores, es reconocer que los diagnósticos en Iberoamérica relacionados con la salud mental de estos se relacionan con un periodo de desgaste y desmotivación laboral, lo que continúa confirmando que,

(...) una de las profesiones más estresantes es la docencia, así lo confirman los estudios reportados por Travers & Cooper (1997); Esteve (1997); Greenglass (2000); Cox & Heames (2000); Donders et al, (2003); Lambert & McCarthy (2006), entre varios autores que han indagado lo referente al estrés del profesorado, principalmente desde un enfoque relacionado con las implicaciones psicosociales. (Rodríguez et al., 2007, p. 6)

Vargas (2018) realizó un estudio en el que asoció la exposición a factores de riesgo psicosocial con la salud mental de los docentes oficiales de Medellín en el período comprendido entre 2014 y 2018; de acuerdo con los resultados, expone que las demandas emocionales, es decir, las interacciones con estudiantes, padres de familia y comunidad, son el factor de riesgo psicosocial intralaboral con mayor porcentaje de docentes en riesgo alto y muy alto (p. 108). Así mismo, realizó una comparación a partir de diversos estudios sobre el *burnout*<sup>3</sup> en docentes en Colombia; los resultados se presentan en la Tabla 2.

**Tabla 2**

*Comparación de los resultados de las dimensiones de Burnout en diferentes investigaciones*

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>N</b>	<b>Dominios</b>	<b>Nivel de Riesgo</b>	<b>%</b>
Vargas, M	2018	Docentes y directivos docentes oficiales	807	Agotamiento emocional	Alto	23
					Medio	30
					Bajo	47
				Despersonalización	Alto	4
					Medio	19
					Bajo	77
				Realización personal	Alto	76
					Medio	17

<sup>3</sup> El síndrome de Burnout inicialmente fue estudiado por Freudenberger (1974, 1977, 1980) y Maslach y Jackson (1981 a, b; 1982; 1986). Estos autores lo describen “como una respuesta a un estrés emocional crónico caracterizado por agotamiento físico y psicológico, actitud fría y despersonalizada en la relación con los demás y sentimiento de inadecuación a las tareas que se deben de realizar” (Ayuso, 2006, p.7) y agregan que es predominante en aquellas profesiones que están relacionadas con servicios humanos directos.

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>N</b>	<b>Dominios</b>	<b>Nivel de Riesgo</b>	<b>%</b>
Restrepo, Colorado y Cabrera	(2006)	Docentes oficiales	239	Burnout	Bajo	7
					Alto	0.5
					Alto	16
				Agotamiento emocional	Medio	51
					Bajo	33
					Alto	12
				Despersonalización	Medio	60
					Bajo	28
					Alto	95
				Realización personal	Medio	5
					Bajo	0
					Alto	-
Padilla et al.	(2009)	Docentes oficiales	343	Burnout	Alto	-
					Alto	25.3
					Medio	-
				Agotamiento emocional	Bajo	-
					Alto	29.7
					Medio	-
				Despersonalización	Bajo	-
					Alto	25.3
					Medio	-
				Realización personal	Bajo	-
					Alto	15.6*
					Alto	24.3
Ibáñez et al.	(2012)	Docentes oficiales	251	Agotamiento emocional	Medio	51.4
					Bajo	24.3
					Alto	17.9
				Despersonalización	Medio	49.4
					Bajo	14.7
					Alto	19.1
Realización personal	Medio	56.2				

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>N</b>	<b>Dominios</b>	<b>Nivel de Riesgo</b>	<b>%</b>
					Bajo	24.7
				Burnout	Alto	-
					Alto	10
				Agotamiento emocional	Medio	38
					Bajo	52
		Docentes			Alto	14
Muñoz y Correa	(2012)	oficiales y no oficiales	120	Despersonalización	Medio	52
					Bajo	44
					Alto	31
				Realización personal	Medio	49
					Bajo	20
				Burnout	Alto	16
					Alto	24
				Agotamiento emocional	Medio	52
					Bajo	24
					Alto	12
Martínez, Berthel, y Vergara	(2017)	Docentes oficiales	29	Despersonalización	Medio	56
					Bajo	32
					Alto	28
				Realización personal	Medio	72
					Bajo	-
				Burnout	Alto	-
					Severo	0
				Agotamiento emocional	Alto	43
Díaz, López, y Varela	(2012)	Docentes oficiales	38		Normal	57
					Severo	0
				Despersonalización	Alto	2
					Normal	98
				Realización personal	Normal	79

<b>Autor</b>	<b>Año</b>	<b>Población</b>	<b>N</b>	<b>Dominios</b>	<b>Nivel de Riesgo</b>	<b>%</b>
					Moderado	21
					Severo	0
				Burnout	-	-
					Severo	0
				Agotamiento emocional	Alto	32
					Normal	68
					Severo	0
		Docentes		Despersonalización	Alto	11
		no	44		Normal	89
		oficiales			Normal	67
				Realización personal	Moderado	33
					Severo	0
				Burnout	-	-

*Nota.* Fuente: Vargas (2018, p.99).

\* Los autores definieron burnout como: Cansancio emocional alto y despersonalización alta o cansancio emocional alto y realización personal baja.

Es importante anotar que se reconoce un avance en Colombia con la expedición del Decreto 1655 de 2015, por el cual se reglamenta el tema de la Seguridad Social para los docentes del país y en el que se reconoce la enfermedad mental en la tabla de enfermedades laborales del docente. Estas enfermedades, según el decreto, se pueden prevenir desde la puesta en marcha de los comités paritarios de salud y seguridad en el trabajo; sin embargo, la acumulación de estos factores de riesgo “ha provocado que la empresa prestadora de salud del magisterio colombiano opte por incapacitar una y otra

vez a los docentes, de manera progresiva, durante días, semanas y de forma definitiva” (Velandia, 2018, párr. 4).

Lo expuesto hasta este punto, invita a reflexionar acerca del papel fundamental que juega una apropiada gestión emocional en la disminución de los factores asociados al síndrome de *burnout* en los docentes (Alonso-Fernández, 2014), tales como estrés y ansiedad. Un óptimo nivel de competencia emocional en el maestro se verá reflejado en la satisfacción y el bienestar, tanto en lo personal como en lo laboral y social.

Además, hay que considerar que cada maestro está cargado de un bagaje cultural y social que lo constituye como ser humano único en el mundo. Este capital cultural está conformado por conocimientos, gustos, intereses, miedos, habilidades, pensamientos e ideologías que le confieren unas características particulares que lo hacen diferente de los demás y lo configuran en un modo de ser y actuar. Es entonces cuando aparece la noción de estilo, la cual, en el presente estudio, se diferencia de la acepción de función, que se refiere a la tarea de enseñar, y que se entiende como el gusto o la preferencia hacia un modo de hacer algo, es decir, el *Estilo Docente*. Así pues, se reconoce la pluralidad que existe en las formas de ser maestro y de interactuar en el aula. Esta pluralidad lleva a pensar que no existen dos maestros iguales en su *Estilo Docente*.

Ahora bien, el maestro también posee competencias, que adquiere y fortalece a partir de su formación y actualización académica, y de su experiencia docente. Estas competencias lo proveen de recursos para enriquecer su quehacer diario y sortear de forma adecuada las situaciones de la cotidianidad escolar. Entre ellas se pueden nombrar las competencias lingüísticas, digitales, comunicativas, matemáticas, investigativas, emocionales, además de las propias de cada saber específico.

Cuando se hace referencia al *ser* del maestro es necesario hablar de las competencias emocionales, las cuales son entendidas por Bisquerra y Pérez (2007) como

“el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 69). Tradicionalmente, las reflexiones acerca de estas competencias suelen enfocarse en el estudiante, dejando de lado que el maestro también es un ser con emociones y que, por ello, requiere desarrollar competencias que le permitan identificarlas y gestionarlas; lo anterior se expresa como una de las posibilidades para el enfrentamiento asertivo de los múltiples factores y riesgos psicosociales a los que está abocado en su profesión.

Las competencias emocionales en el entorno educativo se han fortalecido en las últimas dos décadas, en especial a raíz de la variedad de estudios realizados en relación con la inteligencia emocional y sus implicaciones y relaciones con el bienestar personal y social, tanto de los escolares como de los profesores. No obstante, la formación en competencias emocionales en Colombia es un asunto que no ha sido profundizado ni tomado en cuenta con la fuerza y el interés que se requiere (Rendón, 2019), a pesar de los beneficios que representa, tanto para la atención de las contingencias en pro de un mejor clima en las aulas de clase, como para el bienestar y la salud mental de los maestros.

Múltiples investigaciones indican (Cruz, 2014; Aranda, 2015; Cejudo et al. 2015 y Borrachero, 2015), de acuerdo con el análisis posterior a la implementación de programas de educación emocional para docentes y estudiantes, que incrementar los niveles de competencia emocional genera resultados positivos y beneficiosos para el bienestar docente, mejoran el clima de aula, apoyan la gestión emocional de docentes y estudiantes, y potencia de manera benéfica la vida escolar en general.

En otros estudios (López-Delgado et al., 2015; Pertegal-Felices et al., 2011; Palomera et al., 2006; Borrachero, 2015; Molero et al., 2010; García, E., 2017; Pérez-Escoda et al., 2012; Pérez-Escoda et al., 2013; García, 2017), los resultados de los

instrumentos empleados con maestros, antes a la aplicación de programas de educación emocional, evidencian que el nivel de estas competencias es básico y en algunos casos mínimo, y que es necesario formar en competencias emocionales con programas concretos, en especial desde la formación inicial de los futuros maestros.

De acuerdo con los beneficios de estos programas en la formación integral del maestro, se observa la necesidad de la formulación y reestructuración de espacios educativos que propicien el desarrollo personal, profesional y social que le permitan dar respuesta a los desafíos y exigencias propias del contexto educativo (Gallardo, 2017), puesto que un profesor necesita, más allá de su saber específico y didáctico, habilidades que le permitan la gestión de sus propias emociones, apoyar la gestión de las de sus alumnos y tomar decisiones responsables ante las circunstancias que afronta en la labor educativa (Palomera et al., 2019).

En este punto es importante aclarar que el presente estudio se orientó hacia el carácter educativo de las competencias emocionales, aunque algunas investigaciones que referencia están fundamentados en los avances de la psicología, en especial la *Competencia Social* y sus beneficios tanto a nivel personal como laboral para el docente. En consonancia con los planteamientos de López-Goñi y Goñi (2012):

(...) el acercamiento al desarrollo de la educación emocional debe ser pedagógico y no solamente psicológico (...). A la educación le corresponde la aplicación de las aportaciones y resultados de la investigación psicológica. La educación debe tener en cuenta las aportaciones de la psicología, pero no es psicología aplicada, puesto que su objetivo es la enseñanza, en sentido amplio. Por lo tanto, a nosotros nos interesa la competencia emocional y no solamente la inteligencia emocional. (p. 472)



Ahora bien, de acuerdo con el problema planteado en los párrafos anteriores, surgieron las siguientes preguntas de investigación que a su vez orientaron los objetivos del estudio:

- ¿Cuál es la relación entre las competencias sociales del maestro de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado y el estilo docente que este asume ante las interrupciones que se presentan en el aula de clase?
- ¿Cuál es el nivel de presencia de los componentes de la competencia social en los maestros de primaria de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Envigado?
- ¿Cuáles son las interrupciones que identifican los maestros en sus aulas?
- ¿Qué tipo de estilo docente asumen estos maestros de primaria ante las interrupciones que enfrentan en sus aulas?

## JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo pretendió obtener información que permitiera dar respuesta a los interrogantes planteados. Su realización se justificó en el reconocimiento de dos aspectos centrales: a. El papel de las competencias emocionales del maestro, para este caso la *Competencia Social*, en la gestión del aula de clase, sustentado en diversas investigaciones al respecto (Cruz, 2014; Aranda, 2015; Cejudo et al., 2015 y Borrachero, 2015); b. El reconocimiento de la forma como el docente maneja las interrupciones y genera un buen clima de aula (Pérez-de-Guzmán et al., 2011; Chesebro y Lyon, 2020; Perdomo et al., 2019; Närhi et al., 2015; Simón et al., 2013; Orpinas y Home, 2004; Blazar y Kraft, 2017 y Markkanen et al., 2019). La relevancia de este reconocimiento reside en que ambos aspectos están relacionados con diversos elementos importantes en la tarea educadora como los son: el clima de aula, la convivencia, el bienestar docente, el bienestar estudiantil, el rendimiento académico, el tiempo efectivo de clase e, incluso, la calidad educativa.

Como aporte desde el ámbito teórico, esta investigación demandó el desarrollo de la categoría *Competencia Social del Maestro*. La elaboración de este aparte del marco conceptual, requirió una revisión conceptual amplia de los orígenes del término, su delimitación y la posterior formulación teórica sobre la que se fundamentó el estudio. De esta manera, el concepto *Competencia Social del Maestro*, que no existía, se convierte en nueva teoría disponible para futuras investigaciones.

A nivel metodológico, esta investigación requirió el diseño, validación y aplicación de un instrumento con tres escalas propios para su desarrollo. Así como en el caso

anterior, estas escalas pueden ser empleadas en futuras investigaciones, ya sea que se apliquen o se adapten para nuevos estudios.

Esta investigación contribuyó a la comprensión de la realidad educativa del municipio de Envigado en relación con el objetivo planteado, a partir del reconocimiento de las relaciones entre dos categorías: competencias sociales del maestro y estilos docentes, a la luz de una situación común en las aulas de clase de primaria: la atención de las interrupciones. Los resultados pueden ser empleados para tomar decisiones de política pública a nivel municipal, orientar a las instituciones educativas en el diseño de planes de mejoramiento y favorecer la formulación y ejecución de programas de formación en competencias emocionales para los maestros, de cara a las demandas de las dinámicas del aula de clase.

Así mismo, la comprensión de estos aspectos y sus relaciones puede ser determinante en el planteamiento de futuras estrategias encaminadas a mejorar los factores asociados, que se contemplan en el ISCE en el componente *ambientes de aprendizaje*, y con ello incrementar los resultados en estas mediciones a nivel municipal, de cara a la meta nacional: Colombia, la más educada en el 2025, que el Ministerio de Educación propuso en el año 2015 (MEN, 2015). De igual manera, estos resultados favorecen la caracterización de factores que afectan la salud mental del docente, como la atención a las interrupciones en el aula, y ponen en evidencia la necesidad de plantear alternativas de prevención y solución al respecto.

## OBJETIVOS

### Objetivo general

Determinar las posibles relaciones que existen entre la competencia social de los maestros de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado y los estilos docentes que asumen ante las disrupciones que se presentan en el aula.

### Objetivos específicos

- Describir los componentes de la competencia social en los maestros de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.
- Identificar las disrupciones que se presentan en el aula de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.
- Clasificar la forma como el maestro asume las disrupciones que se presentan en el aula de clase de acuerdo con los estilos docentes.

## CAPÍTULO II

### ESTADO DE LA CUESTIÓN

La búsqueda y revisión en diferentes bases de datos de artículos y tesis doctorales difundidos en los últimos 20 años<sup>4</sup> permitió la elaboración del presente capítulo. Para obtener los materiales se emplearon descriptores como *competencias emocionales del maestro, educación emocional, emociones y escuela, emociones y maestros, formación de los maestros en competencias emocionales, aula entorno emocional, emociones en el aula, rol del maestro, estilo educativo, rol del docente ante comportamientos disruptivos, disrupción, comportamientos disruptivos en el aula, conductas disruptivas*. Se recopilaron 324 fuentes bibliográficas entre artículos de revisión de tema, artículos de reflexión, artículos de investigación y tesis de doctorado.

Luego, en un primer momento, se depuraron estos materiales a partir de su relación directa con el interés de la investigación. Los criterios que se tuvieron en cuenta para este ejercicio fueron: que la población empleada correspondiera a maestros en formación o en ejercicio; que no superara 20 de años de haber sido publicado; que correspondiera con alguna de las categorías a) las competencias emocionales, inteligencia emocional o educación emocional del maestro, b) el estilo docente o forma de atender las situaciones del aula y c) las disrupciones que se presentan en el aula de primaria; el último criterio fue que estuviera enfocado hacia la enseñanza, no hacia el

---

<sup>4</sup> Inicialmente se había restringido la búsqueda a trabajos de los últimos 10 años; sin embargo, al realizar el rastreo bibliográfico se encontraron aportes que apuntan a que los principales desarrollos en estas temáticas se han realizado en los últimos 20 años.

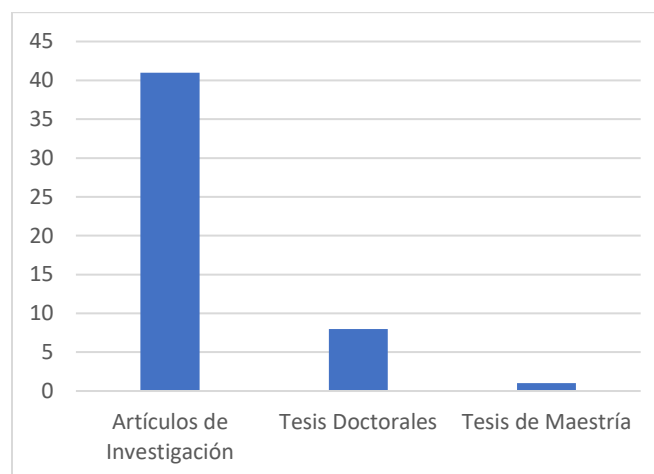
aprendizaje. Esto permitió seleccionar cincuenta fuentes originales para la construcción del presente estado de la cuestión.

Estas fuentes se evaluaron a partir de una revisión de tipo documental, en la cual se realizó lectura del título, resumen y conclusiones de cada trabajo para realizar el análisis de contenido e identificar tendencias (Galeano, 2004; Navarro y Díaz, 1995). Después de depurarlos se hizo lectura del documento completo para cada una de las cincuenta fuentes elegidas y se elaboraron fichas de contenido para el registro de la información. Este ejercicio se realizó teniendo presente el interés central de la investigación, el cual corresponde a las competencias emocionales de los maestros, su *Estilo Docente* en el aula y las interrupciones que allí se presentan.

En este orden de ideas, de los trabajos seleccionados 41 fueron artículos de investigación, 8 tesis doctorales y 1 trabajo de grado de maestría, los cuales se especifican en la Figura 1.

### Figura 1

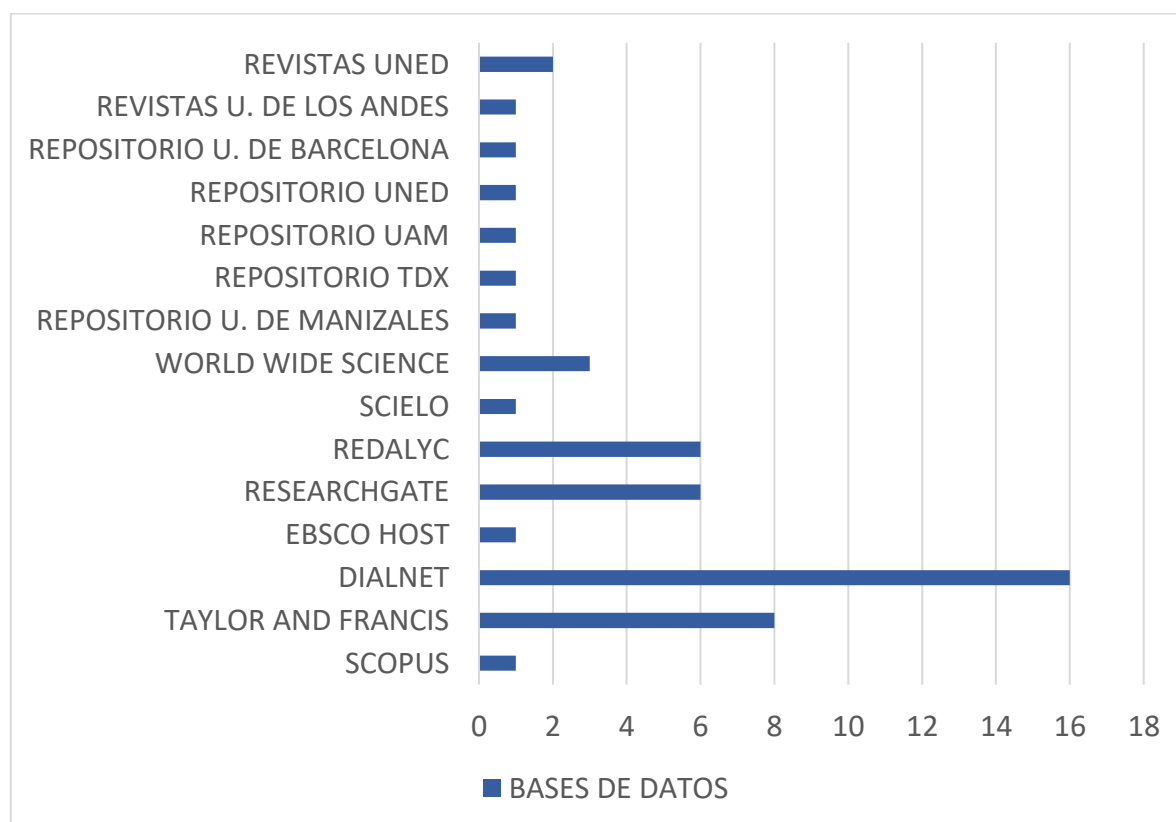
*Tipos de fuentes revisadas.*



La Figura 2 muestra las bases de datos consultadas; estos trabajos se encuentran en las bases de datos Scopus (1), Taylor and Francis (8), Dialnet (16), EBSCO host (1), ResearchGate (6), Redalyc (6), Scielo (1), World Wide Science (3) y en los repositorios de tesis doctorales de la Universidad de Manizales (1), TDX (1), Universidad Autónoma de Madrid, UAM (1), repositorio UNED (1), Universidad de Barcelona (1), repositorio de revistas de la Universidad de los Andes (1) y repositorio de revistas UNED (2).

## Figura 2

*Bases de datos consultadas.*

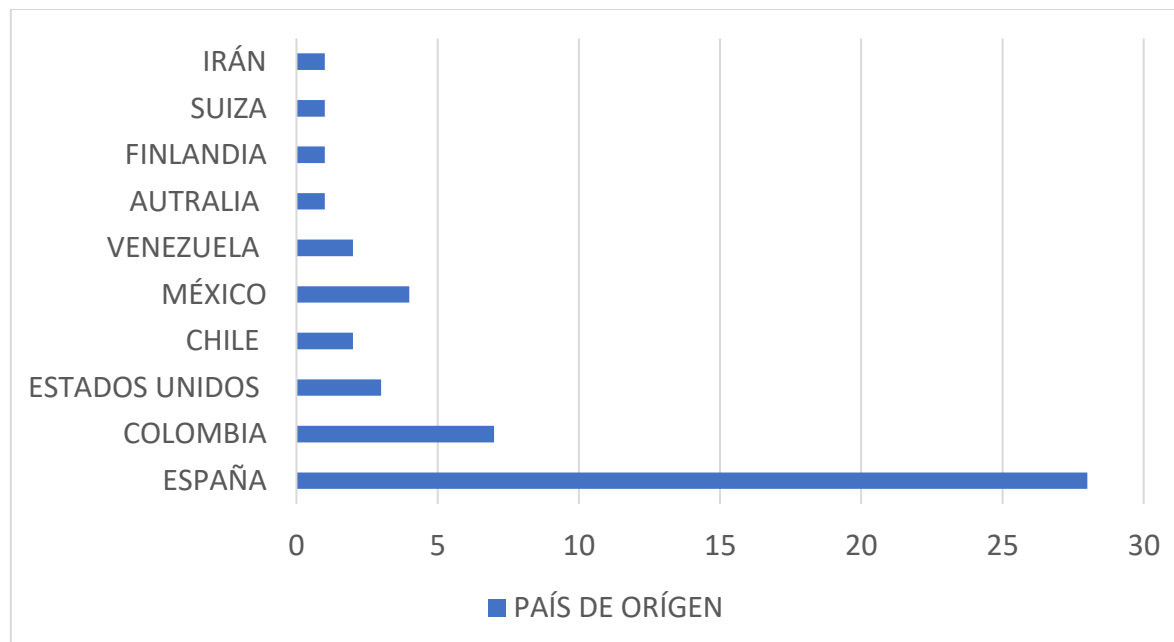


Al clasificar las fuentes consultadas según su país de origen se obtuvieron 28 trabajos de España, 7 de Colombia, 3 de Estados Unidos, 2 de Chile, 4 de México y 2 de

Venezuela, 1 de Australia, 1 de Finlandia, 1 de Suiza y 1 de Irán. Esta distribución se muestra en la Figura 3.

**Figura 3**

*País de origen de las fuentes consultadas.*



En cuanto a las tendencias metodológicas, se observó una mayoría de trabajos realizados desde el enfoque cuantitativo, con un total de 31 investigaciones: 20 de ellos con diseño *ex post facto* (Cejudo et al., 2015; Bisquerra y Filella, 2018; Pertegal-Felices et al., 2011; Gómez, 2017; Palomera et al., 2006; Vicuña y Vera Guadrón, 2013; Cejudo y López-Delgado, 2017; Ávila Muñoz, 2019; Molero et al., 2010; Borrachero, 2015; Samayoa, 2012; Rey y Extremera, 2011; Rendón, 2019; López y Joyanes, 2014; Perdomo et al., 2019; Simón et al., 2013; Blazar y Kraft, 2017; Gordillo et al., 2014; Dursley y Betts, 2015; Gotzens et al., 2015) y 11 con diseño experimental (Pérez-Escoda et al., 2012; Pérez-Escoda et al., 2013; García, E., 2017; Gallardo, 2017; García, 2017; Närhi et al.,



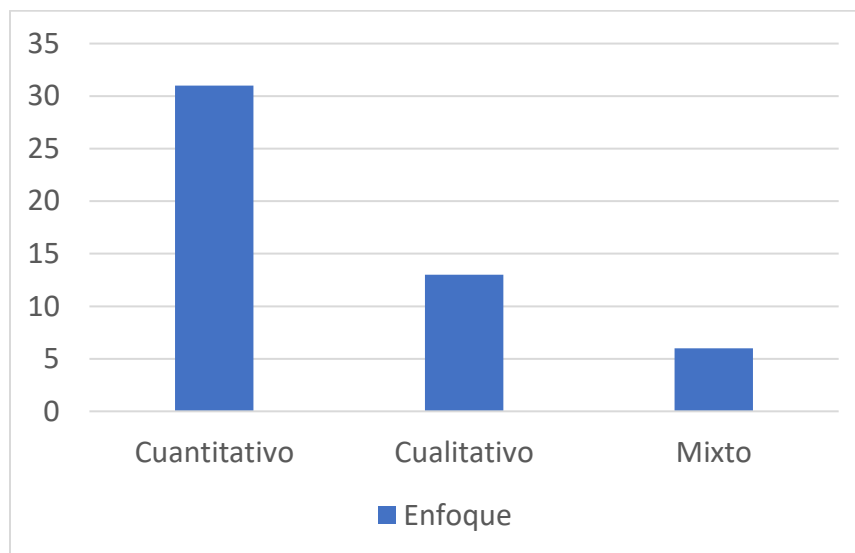
2015; Gotzens et al., 2010; Gallego, 2012; Cowling et al., 2005; Hodges et al., 2003; Volpe y Briesch, 2016).

Con enfoque cualitativo se encontraron 13 estudios: 3 etnografías (Cruz, 2014; Markkanen et al., 2019; Sulbarán y León, 2014), 1 teoría fundamentada (Narváez et al., 2014), 1 investigación evaluativa (Aranda, 2015), 2 estudios de caso (Álvarez Bolaños, 2018; Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017), 1 análisis hermenéutico (López-Goñi y Goñi, 2012), 1 enfoque de incidentes críticos (Chesebro y Lyon, 2020), 2 programas de formación (Signes et al., 2014; Orpinas y Horne, 2004), 1 artículo de reflexión (Buitrago-Bonilla y Herrera-Torres, 2013) y 1 artículo de revisión (Palomera et al., 2008).

Por otra parte, 6 investigaciones se desarrollaron desde el enfoque mixto (Rendón, 2015; Rendón, 2016; Barrientos et al., 2019; Pérez-de-Guzmán et al., 2011; Jurado y Justiniano, 2015; Trianes et al., 2001). Esta información se resume en la Figura 4.

**Figura 4**

*Tendencias metodológicas*



A continuación, se describe el estado de la cuestión de acuerdo con las tres categorías principales que reúne la búsqueda (que se entienden, además, como tendencias): competencias emocionales del maestro, disrupciones en el aula y estilo docente asumido al enfrentar las situaciones adversas del aula.

### **Las Competencias Emocionales del Maestro**

A través de este ejercicio de “revisión<sup>5</sup> se pudieron encontrar evidencias recurrentes y contundentes de la necesidad de una formación en competencias emocionales para los maestros desde su formación inicial en los programas de pregrado de las facultades de educación y también durante su formación continua” (Jaramillo Restrepo, 2021). Estas se recogieron en cuatro duplas: función del maestro vs. necesidades emocionales de los estudiantes; niveles de competencia emocional vs. satisfacción/bienestar; programas de educación emocional vs. niveles de competencia; competencias emocionales vs. competencias profesionales. Estas duplas se establecieron de acuerdo a la lógica de patrones descubiertos y derivados de la exploración documental que, después de seleccionar la información, se transformaron en datos.

#### ***Función del maestro vs. necesidades emocionales de los estudiantes (primera dupla) y Niveles de competencia emocional vs. satisfacción/bienestar (segunda dupla):***

Barrientos et al. (2019), Signes et al. (2014) y Narváez et al. (2014) afirman que los maestros reconocen la necesidad de prestar atención a las emociones y sentimientos de sus estudiantes; no obstante, según las conclusiones de sus investigaciones, se

---

<sup>5</sup> Algunos apartes de este acápite fueron publicados como capítulo de libro producto de la participación en el Coloquio de Investigación en Estudios de Maestría y Doctorado en el año 2019.

advierde que los docentes aún no logran aplicar prácticas pedagógicas orientadas a esta finalidad, lo que confirma, además, la urgencia de una formación en competencias emocionales para el maestro a nivel personal y profesional. Para los maestros, su oficio cotidiano está cargado de desafíos a propósito de los diversos eventos que acontecen en las aulas y hacerles frente es una de sus funciones. La exigencia emocional hacia el docente en su interacción con los demás integrantes de la institución educativa es elevada, por tanto, se espera que los maestros posean las habilidades necesarias para atender los conflictos que puedan presentarse, tal y como lo expone García (2017), quien también afirma que los maestros, al ser modelo para sus estudiantes, son los primeros que deben desarrollar estas habilidades emocionales. En este sentido, algunos estudios como los de Rey y Extremera (2011) y Ávila Muñoz (2019) concluyeron que los profesores con mayor nivel de inteligencia emocional tenían mayor grado de satisfacción vital, así como recursos sociales, autoaceptación, relaciones positivas, autonomía, dominio del entorno, propósito de vida y crecimiento personal, lo que se evidencia en mejores capacidades para ocuparse de las situaciones difíciles que se presentan en el aula de clase.

Del mismo modo, Rendón (2015, 2016) expone que el quehacer docente está determinado por el talento del maestro para interactuar con alumnos, padres y colegas, identificar y resolver los conflictos que se puedan presentar en el aula y adaptarse a las necesidades comunicativas de cada situación. Así mismo, López y Joyanes (2014), Cejudo y López-Delgado (2017) identifican que los maestros con competencias emocionales fortalecidas fungen como buenos modelos emocionales para los estudiantes puesto que perciben, expresan, comprenden y regulan sus emociones de forma apropiada en el aula.

Por último, de acuerdo con el trabajo de Gómez (2017), es necesario tener en cuenta que las emociones negativas originan situaciones de estrés en el profesorado, lo cual confirma la relación entre el estrés y las emociones de los docentes, situación que podría disminuir si estos contaran con unas competencias emocionales consolidadas.

***Programas de educación emocional vs. niveles de competencia (tercera dupla):***

Algunos estudios como los de Cruz (2014), Álvarez Bolaños (2018), Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler (2017), Vicuña y Vera Guadrón (2013) y Samayoa (2012) defienden que, para mejorar la gestión emocional en los estudiantes y el clima de las aulas, es necesario fortalecer desde las facultades de educación la formación en competencias emocionales, de tal manera que se logre una transformación educativa. Asimismo, Molero et al. (2010) reconocen la necesidad de que los docentes en formación se percaten de la importancia de la educación emocional para mejorar su formación y desarrollo profesional y concluyen que se deben retomar los aportes presentados en estudios similares a los suyos. Lo anterior está vinculado con las propuestas de Palomera et al. (2008), quienes proponen que en el conjunto de competencias consideradas “básicas para el desarrollo exitoso de cualquier actividad relacionada con el ser humano” (p. 448) se integren las competencias emocionales. Gallardo (2017), por su parte, propone la reestructuración y creación de espacios educativos que favorezcan el desarrollo personal, profesional y social de los estudiantes de carreras de pedagogía de manera equilibrada para lograr un desarrollo integral de los docentes en formación.

Estudios como los de Bisquerra y Filella (2018) han evidenciado la necesidad de formar en competencias emocionales a los maestros y desplegar programas de intervención con docentes tanto en formación como en ejercicio. Los estudios realizados por Cruz (2014), Aranda (2015), Cejudo et al. (2015), Borrachero (2015), Pérez-Escoda et

al. (2012) y Pérez-Escoda et al. (2013) han develado que los maestros reconocen la necesidad de la formación en competencias emocionales y que estas prácticas fortalecen el crecimiento personal y profesional de los docentes, lo que redundo en la generación de ambientes escolares sanos. Sin embargo, Palomera et al. (2006) afirman que la intensidad de los programas de formación debe ser diferente de acuerdo con el nivel de experiencia de los docentes.

Es aquí donde la formación en competencias emocionales en las facultades de educación se reviste de importancia; al respecto Pertegal-Felices et al. (2011) presentan en su investigación que los estudiantes universitarios carecen de preparación para la incorporarse en el mundo laboral pues no poseen las habilidades suficientes para trabajar en equipo, para el manejo de personas, para adaptarse a los continuos cambios, o para controlar sus emociones entre otras competencias. Esto lleva a la pregunta sobre si es posible formar en algo que no se está formado.

### ***Competencias emocionales vs. competencias profesionales (cuarta dupla):***

Los estudios de López-Goñi y Goñi (2012), Borrachero (2015), García (2017), ponen en evidencia que países como Alemania, España, Francia, Inglaterra y Portugal sí consideran, en sus currículos de formación de maestros, las competencias emocionales, pero con una intensidad más baja que la de las demás competencias profesionales. No se hallaron resultados de este tipo para Colombia, como lo enuncia Rendón (2019); en consecuencia, esta dupla es breve por la carencia de estudios relacionados con el ítem de interés. Lo anterior, en lugar de intimidar las intenciones de esta investigación doctoral, los estimula y orienta una oportunidad para su realización.

### **Disrupciones en el aula**

La investigación de las conductas disruptivas exhibe diferentes aristas. Por ejemplo, Gordillo et al. (2014) encontraron que las conductas disruptivas que se presentan en el entorno escolar son similares, sin importar el tipo de escuela a la que se haga referencia: escuela diferenciada, coeducativa o intereducativa; así mismo, investigaciones como las de Dursley y Betts (2015) observaron que las percepciones de los estudiantes frente a los comportamientos disruptivos son diferentes entre niños y niñas. Por otra parte, según Trianes et al. (2001) la percepción de los docentes frente al conflicto con el profesor está mediada por el género, mientras que la del conflicto entre estudiantes se asocia al ciclo escolar.

En este sentido, son diversas las investigaciones que coinciden en afirmar que los comportamientos disruptivos afectan negativamente el rendimiento académico y la convivencia de los estudiantes (Sulbarán y León, 2014; Gordillo et al., 2014; Gotzens et al., 2015; Orpinas y Home, 2004; Mahvar et al., 2018), lo cual confirma la importancia de comprender este fenómeno en aras de mitigar sus efectos.

Por otro lado, se ha encontrado en estudios como los de Gotzens et al. (2010) y Gotzens et al. (2015), que los docentes otorgan mayor importancia a las normas de clase de tipo social que a las de tipo instruccional, aunque “las instruccionales resultan imprescindibles para el cabal desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, además de ser las que los profesores pueden gestionar y modificar de forma directa” (Gotzens et al. 2010, p. 40). En este sentido, estudios como el de Gallego (2012) resaltan la importancia de elaborar normas concretas de forma consensuada y aceptada entre el profesorado, las familias y el alumnado para asegurar mayor adherencia a ellas.

Otros estudios, como los de Markkanen et al. (2019), Jurado y Justiniano (2015) y Cowling et al. (2005) reconocen que el conocimiento de los diagnósticos en salud mental de los estudiantes puede apoyar y favorecer la atención a la diversidad; una mejor

comprensión de los factores que afectan el comportamiento de los alumnos, como la salud mental o los problemas neuropsiquiátricos, puede apoyar el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con estas necesidades especiales.

En cuanto a la medición de los comportamientos disruptivos, Hodges et al. (2003) desarrollaron un instrumento para examinar el tipo y frecuencia de estos comportamientos, y a partir de su aplicación determinaron la siguiente clasificación: a) agresivo, b) poco compromiso o irresponsabilidad, c) no sigue las instrucciones, d) ilegal o dañino, e) distrae o molesta a los demás, y f) mala autogestión. Por su parte, Volpe y Briesch (2019) examinaron la confiabilidad de dos enfoques, escala de frecuencia en relación con el uso de una escala de clasificación para evaluar el comportamiento disruptivo de los estudiantes, concluyendo que se necesitarían 30 ocasiones de medición para obtener un nivel aceptable de confiabilidad.

Como se pudo evidenciar, en los últimos veinte años se ha profundizado de manera amplia el tema de las emociones en el ámbito educativo. Se ha investigado sobre la relación entre las emociones y el aprendizaje, las emociones y la convivencia, las emociones y los estilos docentes. En este sentido, los avances investigativos en cuanto a los efectos de las competencias emocionales en los contextos escolares frente al fortalecimiento de la convivencia escolar, la mejora en los procesos de aprendizaje, la gestión de un clima de aula adecuado y la prevención de las violencias escolares, así como al manejo apropiado de situaciones que podrían favorecer el estrés y otro tipo de problemas de salud mental para los maestros e incluso para los estudiantes.

Finalmente, esta revisión permitió reconocer avances en la investigación de las competencias emocionales en la educación y en la profesión docente. En los estudios revisados no se esclarece la función o el aporte de las competencias emocionales del maestro para la atención de las contingencias en el aula de clase, entendidas estas como

los eventos o situaciones disruptivas que se presentan en la cotidianidad escolar y que afectan tanto el clima de aula como el normal desarrollo de las actividades académicas y la salud mental del maestro. Se espera que la presente investigación aporte claridades al respecto.

### **El Estilo Docente asumido al enfrentar las situaciones adversas del aula**

Respecto al *Estilo Docente* asumido al enfrentar las situaciones adversas del aula, se hace evidente el nivel de afectación de la salud mental del maestro. También se reconoce que es necesario formar a los profesores en aras de establecer un adecuado clima escolar que beneficie las relaciones personales entre quienes intervienen en el acto educativo, desde el reconocimiento del papel fundamental del maestro en el impacto y gestión de estos comportamientos.

Autores como Pérez-de-Guzmán et al. (2011), Chesebro y Lyon (2020), Perdomo et al. (2019), Närhi et al. (2015), Simón et al. (2013), Orpinas y Home (2004), Blazar y Kraft (2017), Markkanen et al. (2019) reconocen que el papel del docente es fundamental en el manejo de las interrupciones y en el logro de un efecto positivo en las aulas a partir del afrontamiento y resolución de estas situaciones de manera constructiva; así mismo, agregan que el profesor está llamado a generar un buen clima social en el aula a partir del uso de una comunicación efectiva y del establecimiento de un clima motivacional orientado al aprendizaje.

En este sentido, diversos estudios dejan claro que es necesaria la formación docente en relación con la concepción y tratamiento de las conductas disruptivas bajo los principios de realidad y sostenibilidad en el tiempo, además, se ha constatado que la formación de los profesores en esta materia genera resultados positivos para todos los miembros de la comunidad educativa (Jurado y Justiniano, 2015; Sulbarán y León, 2014;



Gotzens et al., 2010; Pérez-de-Guzmán et al., 2011; Närhi et al., 2015; Orpinas y Home, 2004; Mahvar et al., 2018).

Por otra parte, para los maestros es preocupante no lograr el desarrollo de su planeación educativa; de acuerdo con los resultados de algunas investigaciones, “en la mayoría de los casos el control de la interrupción demanda mucho tiempo y energía psicológica por parte de los profesores, tiempo real de clase dedicado a controlar y dominar el comportamiento de los estudiantes” (Sulbarán y León, 2014, p. 37); así mismo, aparecen sentimientos de frustración ya que con frecuencia “se ven obligados a usar su tiempo de enseñanza para manejar conductas problemáticas” (Orpinas y Home, 2004, p. 8). Es así como las conductas disruptivas se convierten en una fuente importante de estrés para los maestros (Närhi et al., 2015; Mahvar et al., 2018), lo cual pone de manifiesto la importancia de favorecer el bienestar psicológico y emocional de los docentes tal como lo enuncian Perdomo et al. (2019).

## MARCO LEGAL

A continuación, se presentan algunas leyes y normativas que están relacionadas con la temática de la presente investigación. Cabe anotar que se mencionan aquellas referidas a la educación emocional en Colombia, teniendo en cuenta que de esta se desprende la categoría *Competencia Social del Maestro*, así como las que están relacionadas con la convivencia escolar, la cual incluye las situaciones disruptivas en el aula de clase.

En lo que respecta a la educación, en primer lugar, se encuentra la Constitución Política de Colombia (1991), que en su artículo 67 declara que “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social”; del mismo modo, señala la obligación del Estado de garantizarla y asegurar el acceso y permanencia.

En segundo lugar, se ubica la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994; en ella se encuentran las orientaciones para la prestación del servicio educativo; así mismo, contempla la educación desde una perspectiva integral del ser humano. En el primer numeral del artículo 5, donde contempla los fines de la educación, hace referencia a la formación en la dimensión socioafectiva. A esta normativa se suma el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075 de 2015), que se encarga de regir la prestación del servicio educativo en todo el territorio nacional.

Por otra parte, el Estatuto de Profesionalización Docente (Decreto 1278 de 2002) en el artículo 40, Marco Ético de la Profesión Docente, reconoce que “la profesión [docente] implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, posibilita el

desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando”; también, en su artículo 38 expone que la formación de los docentes “debe contribuir de manera sustancial al mejoramiento de la calidad de la educación y a su desarrollo y crecimiento profesional”.

Es necesario mencionar el proyecto de Ley de Educación Emocional (Proyecto de Ley N° 381 de 2019, Cámara) que propone la implementación de manera transversal de la educación emocional en las instituciones educativas en todos los niveles de educación; para esto contempla comenzar con la formación de los educadores para luego impactar a los estudiantes y sus familias. Cabe aclarar que este proyecto de ley aún se encuentra en debate.

De acuerdo con lo anterior, el Plan Decenal de Educación 2016-2026 presenta los 10 desafíos para la educación colombiana en estos 10 años. La Tabla 3 muestra los 10 desafíos y lineamientos que se plantean con respecto a la educación emocional.

**Tabla 3**

*Referente legal Plan Decenal de Educación 2016-2026*

<b>Desafío Estratégico</b>	<b>Lineamientos Estratégicos Específicos</b>
Primer Desafío Estratégico: regular y precisar el alcance del derecho a la educación.	11. Crear un sistema integral de formación y cualificación docente que busque desarrollar las habilidades disciplinares, pedagógicas, didácticas y socioemocionales, que permiten al docente el manejo adecuado de los contextos escolares, potenciando en sus estudiantes las competencias necesarias para enfrentar los retos del siglo XXI.

Desafío Estratégico	Lineamientos Estratégicos Específicos
<p>Tercer Desafío</p> <p>Estratégico: el establecimiento de lineamientos curriculares generales, pertinentes y flexibles.</p>	<p>17. Fomentar un currículo integral que desarrolle las competencias para la vida, la convivencia, la inclusión, el cuidado del ambiente y la construcción de la paz.</p> <p>18. Contemplar en los lineamientos curriculares aspectos relacionados con la inclusión, la interculturalidad, el cuidado, la creatividad, la innovación, el emprendimiento, la interdisciplinariedad, la conciencia ambiental, el pensamiento crítico, la investigación y el desarrollo de las competencias básicas y ciudadanas.</p> <p>19. Incluir en los currículos la formación para el reconocimiento de la diferencia y el respeto por el otro, fundamentados en principios como la solidaridad, la equidad y la resolución pacífica de conflictos.</p>
<p>Cuarto Desafío</p> <p>Estratégico: La construcción de una política pública para la formación de educadores.</p>	<p>6. Garantizar en la formación inicial, continua y avanzada de educadores el enfoque de educación inclusiva, el enfoque de derechos, el uso pedagógico de las TIC y el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas, para la construcción de paz y equidad.</p>

En este orden de ideas, se encontró que el Ministerio de Educación Nacional propuso en el año 2003 la Guía N°6 en la que contempla los Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas. Estos estándares se definen como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad

democrática” (p. 8). En este documento del MEN se propone el fortalecimiento de las competencias emocionales en los estudiantes, las cuales se definen como “las habilidades necesarias para la identificación y respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Por ejemplo, la capacidad para reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, sentir lo que otros sienten” (p. 13).

En cuanto a la educación emocional, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) formuló en el año 2018 una estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media denominada *Paso a paso*, dirigida a los estudiantes desde el grado 8° hasta el grado 11° y cuenta con guías para docentes y cuadernillos de trabajo para estudiantes (González Ávila, 2017).

Ahora bien, con relación a la convivencia, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) busca garantizar el desarrollo pleno y armonioso de los niños, niñas y adolescentes a partir del ejercicio de sus derechos. De acuerdo con esta normativa, las instituciones educativas son corresponsables en cuanto su atención, cuidado y protección.

Así mismo, la Ley de Convivencia Escolar (Ley 1620 de 2013) y su decreto reglamentario (Decreto 1965 de 2013) promueven la creación de un sistema de convivencia compuesto por comités institucionales, municipales y departamentales y proponen una ruta de atención de casos de violencia escolar.

Finalmente, la Ley de Salud Mental (Ley 1616 de 2013) se retoma como referente en lo que tiene que ver con la salud mental de los docentes debido a las situaciones de disrupción que ocurren en las aulas, así como las demandas propias de la profesión docente. Esta ley en su artículo 3 define la salud mental como un estado dinámico que se muestra en el despliegue de los recursos emocionales de los sujetos a partir de la interacción con otros; además, contempla que

La Salud Mental es de interés y prioridad nacional para la República de Colombia, es un derecho fundamental, es tema prioritario de salud pública, es un bien de interés público y es componente esencial del bienestar general y el mejoramiento de la calidad de vida de colombianos y colombianas. (Ley 1616 de 2013)

A esta ley se suma el Decreto 1655 de 2015, por el cual se reglamenta el tema de la Seguridad Social para los docentes del país y en el que se reconoce la enfermedad mental en la tabla de enfermedades laborales del docente.

## MARCO CONCEPTUAL

A continuación, se desarrollan las categorías: *Competencia Social*, *Estilo Docente* y *Disrupción en el Aula*, las cuales, ligadas a los objetivos, dieron norte y fundamentaron el presente trabajo. En este sentido, el lector encontrará la postura teórica de la investigadora, la cual determinó su accionar investigativo.

### **La Competencia Social**

La *Competencia Social* aparece como un componente de los modelos de inteligencia emocional y competencias emocionales; sin embargo, no existe consenso entre los autores de estos modelos acerca de su definición. Al respecto, Monjas y González (1998) afirman que no existe claridad frente a los conceptos de competencia social y habilidades sociales, lo cual genera confusión y evidencia la falta de delimitación de los mismos.

Con la intención de proporcionar claridad y definición frente al concepto de *Competencia Social*, como constructo teórico de esta investigación, se presenta a continuación un recorrido teórico en el que se resaltan el origen, la evolución y la perspectiva actual. Para ello se parte del origen teórico de las emociones, luego se presenta la propuesta de modelos de inteligencia emocional y posteriormente de competencias emocionales, y se finaliza con la derivación que de estos elementos se hace de la definición del término *Competencia Social del Maestro* y sus componentes.

### ***Concepciones acerca de las Emociones***

A continuación, se realiza un breve acercamiento al significado y connotación de las emociones a lo largo de la historia y desde distintas disciplinas y ciencias como la filosofía, la biología, la psicología y la educación, con el fin de encontrar conceptos clave que permitan una aproximación al estudio de las emociones y así lograr un panorama comprensivo del tema.

### **El estudio de las emociones desde la filosofía<sup>6</sup>.**

Desde la antigüedad ha estado presente la inclinación del ser humano por el conocimiento de las emociones y variadas teorías y planteamientos al respecto han surgido a lo largo de los años. Entre los hitos más destacados se pueden mencionar los siguientes:

En la antigua Grecia aparecen diferentes posturas teóricas desarrolladas por los primeros filósofos a partir del término pasión, equiparado con el concepto de emoción en la actualidad. Entre los presocráticos que se interesaron por el estudio de las pasiones se encuentran Heráclito, Pitágoras, Empédocles, Anaxágoras, Diógenes de Apolonia, Demócrito e Hipócrates, aunque no lograron un desarrollo teórico sistemático (Sellés, 2010).

La preocupación de los filósofos griegos estuvo enfocada en la reflexión sobre las condiciones que debería tener una vida para ser digna de ser estimada como propia del ser humano y lograra la verdadera plenitud. En este sentido, estos pensadores que consideraron las emociones como “lazos que unen al hombre con lo que está fuera de él: con las cosas, con el mundo, con los demás seres humanos e, incluso, con la misma

---

<sup>6</sup> Debido a que esta tesis no es en Filosofía, ni se trata de una comprobación teórica de hallazgos filosóficos, no se usarán citas directas de las obras de Platón o de ningún pensador griego o en idioma griego. Se usarán, por lo tanto, citas de autores contemporáneos que ya han observado la relación de los conceptos filosóficos de la antigüedad con la psicología.



divinidad” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 14), modelaron distintas visiones en relación con la naturaleza de las pasiones o emociones.

Por su parte, Platón divide el alma en los dominios razón, apetito y espíritu, los cuales se corresponden con la cognición, la motivación y la emoción desde la psicología. En esta primera teoría de la emoción, Platón emplea la metáfora del auriga en la cual el cochero simboliza la razón y los dos caballos representan el apetito y el espíritu, respectivamente. En esta metáfora, el cochero debe dirigir los dos caballos de los cuales uno “es bueno (componente afectivo), mientras que el otro es malo (el aspecto apetitivo)” (Casado y Colomo, 2006, p. 2).

Para Aristóteles “las pasiones van acompañadas de placer o dolor” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 19) y el placer y el dolor son las reacciones del ser vivo frente a las situaciones que lo afectan, ya sean favorables o desfavorables; a su vez, lo ponen en alarma y lo disponen para hacer frente al suceso con los recursos que posee (Casado y Colomo, 2006). Así mismo, Aristóteles consideraba que el alma estaba compuesta por dos dimensiones que forman un todo, la racional y la irracional (sensitiva y vegetativa), lo cual lo diferencia de Platón.

Aristóteles hace parte de los pensadores de una ética según la cual el ser humano busca a lo largo de su vida alcanzar la eudaimonía o felicidad y, en este sentido, las pasiones pueden contribuir u obstaculizar este logro. Así pues, plantea cuestionamientos acerca de ¿cómo debe vivir un hombre para alcanzar la eudaimonía? Para este filósofo “las emociones no son fuerzas animales ciegas, sino partes inteligentes y perceptivas de la personalidad” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 21) que se relacionan con la percepción del mundo, es decir, están asociadas con las creencias y juicios. Aunque Aristóteles da inicio a las teorías cognitivas de la emoción a partir de sus tratados éticos, “no formuló, en rigor,

una teoría de las emociones, sin embargo, se encuentran algunas ideas dispersas en varios de sus tratados” (Trueba, 2009, p. 148).

Por otro lado, Epicuro plantea, al igual que Aristóteles, la felicidad como objetivo central de la vida humana; sin embargo, sostiene que el principio ético supremo es el placer; y el dolor es su contrario. Para Epicuro, “La felicidad estaría en la búsqueda de unos placeres que eran presentados como naturales y como los que alejarían al hombre de deseos vanos y de necesidades falsas propias de la sociedad” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 26). Este filósofo considera las pasiones o emociones como “estados del alma vinculados con las creencias que se van desarrollando acerca del valor que tienen ciertos bienes externos y los deseos que se suscitan en el interior para conseguir aquello a lo que se le da gran relevancia” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 27).

Por su parte, los estoicos definen las pasiones o emociones como “vivencias que afectan decisivamente nuestra manera de ser en el mundo” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 30). Estos pensadores comparten con los anteriores la búsqueda de la felicidad como bien último de los seres humanos, pero se diferencian de ellos al afirmar que la felicidad se alcanza por el ejercicio de la virtud. En este sentido, “las emociones son consideradas como perturbaciones del ánimo, como opuestas a la razón” (Casado y Colomo, 2006, p. 3). Para estos filósofos el hombre sabio debe vivir de acuerdo con la razón; las pasiones, por lo tanto, se convierten en un obstáculo y se consideran juicios errados sin sentido, como consecuencia de falsas creencias; las cuales, además, se consideran “responsables de las miserias y frustraciones humanas” (Bisquerra, 2009, p. 30).

Asimismo, se observa que en el pensamiento cristiano recobra importancia el tema de las emociones, a través de los planteamientos de San Agustín, quien reconoce el carácter activo y responsable de las emociones y le adiciona la noción de voluntad. Santo Tomás, por su parte, “restablece el concepto de la emoción como afección, es decir,

modificación súbita, y la refiere a ese aspecto del alma por el cual ésta es potencialidad y puede recibir o padecer una acción” (Casado y Colomo, 2006, p. 3), y define que “las emociones pertenecen más a la parte apetitiva del alma que a la aprehensiva y específicamente al apetito sensible más que al apetito espiritual, ya que a menudo están unidas a mutaciones corporales” (Casado y Colomo, 2006, p. 3).

Adicional a lo anterior, Pinedo y Yáñez (2018) exponen que las doctrinas naturalistas propuestas en los siglos XVI y XVII defienden el planteamiento funcionalista de las emociones. Asimismo, enuncian los planteamientos de Telesio, quien hace una descripción de la función biológica de las emociones y plantea que el placer y el dolor surgen de las fuerzas de las que están dotadas las cosas y de la forma como afectan el cuerpo y el espíritu.

Telesio plantea tres grupos de emociones: el amor y el odio, como emociones fundamentales que surgen de la relación del espíritu con el mundo natural; las emociones sociales como temor, dolor, placer que surgen de la relación con otros; y un tercer grupo en el que se encuentran el orgullo, la satisfacción, el honor, el desprecio. De manera similar, Hobbes expone que “las emociones constituyen una de las cuatro facultades humanas fundamentales, junto a la fuerza física, la experiencia y la razón” (Pinedo y Yáñez, 2018, p. 4); este último agrega el término tendencias que hace referencia a los deseos o apetitos, que involucran la ausencia del objeto, así como a las aversiones y el odio, que conllevan su presencia.

Por otra parte, Descartes, al desarrollar su tratado de las emociones, comparte algunos conceptos con Telesio y Hobbes; y afirma que “la conducta humana es el resultado del alma racional, mientras que la conducta impulsiva (irracional) es propia de las emociones” (Bisquerra, 2009, p. 31), lo cual fue más adelante refutado por Damasio (1996) al sostener que el error de Descartes fue la separación entre cuerpo y mente.

Otro de los planteamientos importantes es el de Spinoza, quien, al no compartir el dualismo cartesiano, propone la existencia de una sola sustancia: “el hombre es cuerpo y mente de forma inseparable” (Bisquerra, 2009, p. 31); así mismo, llega a considerar que los sentimientos fundamentan el comportamiento ético. Spinoza en sus planteamientos hace énfasis en la esencia del hombre y sostiene que el espíritu es la expresión intelectual del cuerpo y este es la expresión corporal del espíritu: lo emocional y lo cognitivo indisolublemente unidos. Para Spinoza el verdadero dualismo se encuentra entre quienes suprimen el goce entregados a las afecciones, y los que viven en armonía comprendiendo sus emociones (Villegas, 2020).

Reconocidos filósofos como Locke, Hume, Kant, Hegel, Nietzsche, Husserl, Scheler, Heidegger, Ricoeur, Sartre, entre otros, se interesaron en el estudio de las emociones, sin embargo, no se ocuparon en desarrollar una teoría sobre ellas.

Como se evidencia en los párrafos anteriores, la filosofía clásica ha realizado grandes aportes al estudio de las emociones; destacándose el antagonismo entre razón y emoción, la necesidad de reprimir la emoción al considerarse perjudicial; así como la propuesta de la existente correspondencia entre felicidad o bienestar y emoción.

### **Aportes de las ciencias a la teoría de las emociones.**

A partir del siglo XIX los estudios enfocados en las emociones y las pasiones no solo fueron objeto exclusivo de la filosofía, de modo que nuevos saberes empezaron a estudiarlas y se comienza a profundizar en otros componentes de la emoción; de este modo se identifican los cuatro enfoques científicos principales: biológico, conductual, cognitivo y social.

#### ***Enfoque biológico.***

El enfoque biológico está caracterizado por tres tradiciones ampliamente diferenciadas entre ellas: la evolucionista, la psicofisiológica y la psicodinámica.

En el caso de la tradición evolucionista, se destacan los aportes de Charles Darwin, los cuales dan inicio a esta corriente a partir de su propuesta acerca de la adaptación filogenética del organismo y el papel fundamental de las emociones, que son cruciales para la supervivencia; además del reconocimiento de la universalidad de las emociones y de su expresión facial. Según este enfoque, "la emoción se activa automáticamente sin participación de la cognición" (Bisquerra, 2009, p. 34). Otros autores representativos son Tomkins, Ekman, Zajonc, Plutchik e Izard.

En cuanto a la tradición psicofisiológica, se reconocen dos posturas contrarias: la periférica, postulada por James y Lange (1884, citados en Bisquerra, 2009), denominada respuesta fisiológica, la cual describe, en el proceso de percepción de la experiencia emocional, la función de las respuestas del Sistema Nervioso Autónomo SNA y el Sistema Motor en las respuestas fisiológicas periféricas; y la postura centralista, enunciada por Cannon y Bard, que enfatiza la activación del Sistema Nervioso Central SNC (Bisquerra, 2009). Esta segunda postura dará origen a la tradición neurológica.

Finalmente, la tradición psicodinámica, iniciada por Freud (1915, citado en Bisquerra, 2009), quien, a partir de sus planteamientos sobre la emoción, fundamenta su teoría de las pulsiones, iniciando el estudio de la ansiedad y la depresión; a partir de allí, el concepto de inconsciente fue perfeccionado para comprender las emociones. Algunos psicoanalistas que han aportado a este enfoque son Karen Horney, Harry Stack Sullivan, Eric Fromm, Rapaport y Dolto (Bisquerra, 2009).

### ***Enfoque conductista.***

Este enfoque está caracterizado por centrarse en el comportamiento visible más que en los procesos internos, por eso los aportes a la teoría de las emociones han sido escasos. Bisquerra (2009) expone que “el centro principal de atención del conductismo fue el aprendizaje. Pero, por extensión, es lógico que en algún momento se haya ocupado del comportamiento manifiesto que permite inferir estados emocionales y los condicionamientos que provocan las emociones” (p. 47). Las investigaciones en este campo han tratado de emplear las nociones propias, es decir, condicionamiento, refuerzo e inhibición en el estudio de las emociones. Los aportes de dichos estudios se recogen en el enfoque conductual-cognitivo, según el cual los comportamientos emocionales pueden ser aprendidos. Algunos autores representativos en este enfoque son Skinner, Watson y Rayner, Harlow y Stagner, Millenson, Gray, Solomon y Corbit, Bandura, Seligman.

### ***Enfoque cognitivo.***

Una etapa significativa en el proceso emocional es la evaluación instantánea, positiva o negativa del estímulo, que es considerada como la característica fundamental de las teorías cognitivas respecto a las emociones. Estas teorías “postulan una serie de procesos cognitivos (valoración, interpretación, etiquetado, afrontamiento, objetivos, control percibido, expectativas) que se sitúan entre el estímulo y la respuesta emocional. La actividad cognitiva determina la cualidad emocional” (Bisquerra, 2009, p. 51). En el campo de la psicología cognitiva se reconocen los aportes de Marañón, Arnold, Schachter y Singer, Mandler, Lazarus, Scherer, Lang, Frijda, Pribram, Plutchik, Izard, Lang, Weiner, Buck, Baldwin, Oatley y Jenkins.

### ***Enfoque social.***

Como se evidenció, los anteriores enfoques estudian las emociones desde el campo biopsicológico a partir de la metodología científica, cuantitativa; sin embargo, el enfoque social, en oposición al cognitivismo, en el que se podrían incluir todos los enfoques descritos previamente, se centra en el construccionismo social, el cual amplía el estudio de las emociones a elementos sociales y culturales, “poniendo un énfasis particular en las características propias de los grupos. Las emociones son construcciones sociales que se vivencian dentro de un espacio interpersonal” (Bisquerra, 2009, p.62), además centra su atención en la valoración y la expresión emocional, y atiende especialmente los procesos educativos y de socialización. Los temas propios de la psicología, la educación, la política, la sociología, el feminismo y la etnografía hacen parte de los estudiados por esta corriente; estos temas coinciden en un componente emocional, aunque no es el aspecto más relevante para la misma. En este enfoque sobresalen los estudios cualitativos de tipo etnográfico, naturalista, ideográfico, desde el paradigma crítico. Algunos de los principales aportes fueron realizados por Averill, Harré, Parrot, Kemper, Gergen, Davis, Hofstede, Lyons, Armon-Jones, Parkinson, Roberts y Pennebaker, Echebarría y Páez, Moltó, Páez y Casullo.

### ***Orígenes de la Inteligencia Emocional***

Antes de comenzar a presentar los modelos de inteligencia emocional es necesario reconocer sus orígenes.

Los planteamientos de Howard Gardner (1983) en su teoría de las inteligencias múltiples han jugado un papel fundamental. Gardner reformula el concepto de la inteligencia y determina que “los seres humanos poseen siete tipos de inteligencia y cada una es relativamente independiente de las otras” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 12). Estas siete inteligencias son: inteligencia verbal-lingüística, inteligencia lógico-matemática,

inteligencia auditiva musical, inteligencia visual-espacial, inteligencia cinestésica-corporal, inteligencia intrapersonal e inteligencia interpersonal<sup>7</sup>.

De todas ellas, la inteligencia interpersonal e intrapersonal son las que guardan relación directa con la inteligencia emocional:

La inteligencia interpersonal es la capacidad para comprender a los demás, qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos. Vendedores, políticos, maestros, médicos clínicos y líderes religiosos de éxito tienen probabilidades de ser individuos con elevado grado de inteligencia interpersonal.

La inteligencia interpersonal [...] es una capacidad correlativa, vuelta hacia el interior. Es la capacidad de formar un modelo preciso y realista de uno mismo y ser capaz de usar ese modelo para operar eficazmente en la vida. (Gardner, 1993, citado por Martínez-Chaparro et al., 2018, p. 40)

Estas dos últimas, inteligencia intrapersonal e interpersonal, se relacionan con la inteligencia social<sup>8</sup> propuesta de Thorndike (1920, p. 228), quien además planteó la inteligencia abstracta y la inteligencia mecánica.

Así mismo, los planteamientos de estas inteligencias interpersonal e intrapersonal posibilitaron que en 1990 Salovey y Mayer desarrollaran el concepto de Inteligencia Emocional, pero su trabajo fue poco reconocido. Fue Daniel Goleman en 1995 con su publicación *Emotional Intelligence*, considerada best seller mundial, quien difundió este

---

<sup>7</sup> En 1995 Gardner agregó a su Teoría de las Inteligencias Múltiples la inteligencia naturalista y en 1998 la inteligencia existencial, pasando de siete a nueve tipos de inteligencia.

<sup>8</sup> Thorndike (1920) define la inteligencia social como “la capacidad para comprender y manejar a hombres y mujeres, niños y niñas – para actuar sabiamente en sus relaciones humanas” (p. 228). De acuerdo con Bisquerra (2009) la inteligencia social es un modelo de comportamiento y personalidad; de ella se desprenden los conceptos de competencia social y habilidades sociales.



concepto en el que integra la inteligencia intrapersonal y la inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2012).

### **Modelos de Inteligencia Emocional.**

De acuerdo con Trujillo y Rivas (2005), existen más de 240 modelos de Inteligencia Emocional; sin embargo, la mayoría de ellos no están validados ni cuentan con el reconocimiento de expertos.

A continuación, se presentan dos de los modelos que gozan de aceptación en la comunidad académica y están enfocados en la educación: *modelos mixtos*, los cuales desde visiones amplias consideran la Inteligencia Emocional como una combinación de rasgos de la personalidad, capacidad de automotivación, competencias socio-emocionales y habilidades cognitivas; y los *modelos de habilidad*, cuya visión restringida concibe la Inteligencia Emocional como una inteligencia legítima basada en el uso y procesamiento de la información emocional a partir de habilidades independientes de los rasgos de personalidad, otorgándole una visión funcionalista, en la cual las emociones se pueden emplear para “facilitar un razonamiento más efectivo y pensar de forma más inteligente sobre nuestra vida emocional” (Fernández-Berrocal y Extremera-Pacheco, 2005, p. 68).

#### ***Modelo de habilidad de las 4 fases de Salovey y Mayer (1997).***

Salovey y Mayer (1997) fundamentan su teoría a partir de “la naturaleza de las emociones y la información que transmiten” (Mayer, 2005, p. 35); consideran la inteligencia emocional como una “habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones” (Bisquerra, 2012, p. 24). En este modelo, los autores contemplan cuatro

fases, también llamadas habilidades, a saber: percepción emocional, la cual consiste en percibir, apreciar y expresar emociones; facilitación emocional del pensamiento, consiste en asimilar las emociones y dirigir los propios pensamientos; comprensión emocional, dirigida a entender y analizar las emociones y regulación emocional, que incluye la capacidad de reflexionar y regular las emociones propias y ajenas promoviendo un crecimiento emocional e intelectual.

Asimismo, los autores proponen un instrumento de medición de autoinforme de la Inteligencia Emocional percibida, el Trait Meta-Mood Scale (TMMS), el cual cuenta con 48 ítems que “califica las destrezas con las que podemos ser conscientes de nuestras propias emociones, así como nuestra capacidad para regularlas” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 18). La Tabla 4 representa los elementos principales de este modelo.

**Tabla 4**

*Elementos Modelo de las 4 fases Salovey y Mayer (1997)*

<b>Habilidad</b>	<b>Descripción</b>	<b>Sub-habilidades</b>
Percepción, valoración y expresión de las emociones.	Es la habilidad más básica. Se refiere a la identificación de las emociones y el contenido emocional en sí mismo y en otras personas. Incluye el registro, la atención y la identificación de los mensajes emocionales, su manifestación se observa en	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilidad para identificar emociones en las sensaciones, estados físicos y pensamientos propios.</li> <li>• Habilidad para identificar emociones en otras personas, formas de arte, lenguaje, sonidos, apariencia y comportamiento.</li> <li>• Habilidad para expresar emociones adecuadamente y para expresar necesidades relacionadas con esos sentimientos.</li> </ul>

Habilidad	Descripción	Sub-habilidades
	expresiones faciales, movimientos corporales, posturas, tonos de voz.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para discriminar la adecuada o inadecuada, honesta o deshonesto expresión de los sentimientos.</li> </ul>
Facilitación emocional del pensamiento.	Se relaciona con el uso de las emociones como una parte de procesos cognitivos como la creatividad y resolución de problemas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Priorización y redirección del pensamiento basado en los sentimientos.</li> <li>Uso de emociones para facilitar el juicio y la memoria.</li> <li>Capitalización de variaciones en los estados emocionales para permitir al individuo cambiar de perspectiva y considerar diversos puntos de vista.</li> <li>Uso de diferentes estados emocionales para facilitar formas específicas de abordar un problema, el razonamiento y la creatividad.</li> </ul>
Comprensión de las emociones	Hace referencia al conocimiento del sistema emocional, en otras palabras, a conocer cómo se procesa la emoción a un nivel cognitivo, y cómo afecta el empleo de la información emocional en los procesos de razonamiento.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para etiquetar emociones y reconocer las relaciones entre ellas y las palabras, como las relaciones entre gustar y amar.</li> <li>Habilidad para la expresión de las emociones en función de relaciones.</li> <li>Habilidad para entender emociones complejas como sentimientos simultáneos de amor y odio o combinaciones de amor y tristeza.</li> <li>Habilidad para reconocer posibles transiciones entre emociones como el paso de enojo a satisfacción o tristeza.</li> </ul>

Habilidad	Descripción	Sub-habilidades
Regulación reflexiva de las emociones	Se relaciona con la capacidad de estar abierto tanto a los estados emocionales positivos como negativos, reflexionar sobre los mismos y determinar si la información que los acompaña es útil sin reprimirla ni exagerarla, así como para la regulación emocional de las propias emociones y las de otros.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Habilidad para permanecer abiertos a sentimientos, ya sean placenteros o no.</li> <li>Habilidad para atraer o distanciarse reflexivamente de una emoción dependiendo de su información o utilidad juzgada.</li> <li>Habilidad para monitorear reflexivamente las emociones en uno mismo y otros, reconociendo cuán puras, comunes, importantes o razonables son.</li> <li>Habilidad de manejar en uno mismo y otros las emociones, disminuyendo sus efectos negativos y maximizando los positivos sin reprimirlas o exagerarlas al momento de expresarlas.</li> </ul>

*Nota.* Elaborado a partir de Trujillo y Rivas (2005).

### ***Modelo de Habilidad de Extremera y Fernández-Berrocal (2001).***

Este modelo evalúa tres dimensiones de la Inteligencia Emocional: percepción, comprensión y regulación. La percepción emocional se refiere a la capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada; la comprensión emocional se relaciona con la comprensión de los estados emocionales y la regulación emocional con la forma correcta de regular los estados emocionales. Así mismo, los autores presentan un instrumento basado en el propuesto por Salovey y Mayer (1995), el cual es una versión adaptada y validada al idioma español. El instrumento se denomina TMMS-24 y cuenta

con 24 ítems que se distribuyen en tres subgrupos con 8 ítems cada uno de acuerdo a las dimensiones percepción, comprensión y regulación emocional (Trujillo y Rivas, 2005, p. 19). Los elementos de este modelo se presentan en la Tabla 5.

**Tabla 5**

*Elementos Modelo Extremera y Fernández-Berrocal (2001)*

<b>Dimensiones</b>	<b>Definición</b>
Percepción	Capacidad de sentir y expresar los sentimientos de forma adecuada.
Comprensión	Comprensión de los estados emocionales.
Regulación	Forma correcta de regular los estados emocionales.

*Nota:* Fuente: Trujillo y Rivas (2005, p. 18)

***Modelo Mixto de Goleman (1998).***

Goleman (1998) define la Inteligencia Emocional como la “capacidad para reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, para motivarse y gestionar la emocionalidad en nosotros mismos y en las relaciones interpersonales” (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 46). Además, el autor propone la existencia de un coeficiente emocional (CE) que complementa el coeficiente intelectual (CI) a partir de las relaciones que se producen entre ambos. El cuestionario que se propone es el ECI (*Emotional Competent Inventory*). Este modelo se estructura como se presenta en la Tabla 6.

**Tabla 6***Elementos Modelo de Competencias Emocionales de Goleman (1998)*

<b>Dominios</b>	<b>Aptitudes</b>	<b>Concepto</b>	<b>Características</b>
Inteligencia intrapersonal	Autoconocimiento	Capacidad de reconocer las propias emociones en el momento en que aparecen.	Conciencia emocional. Autoevaluación precisa. Confianza en uno mismo.
Competencia personal		Capacidad de regular nuestros estados internos y adecuarlos al momento presente ajustándolos o cambiándolos.	Autocontrol. Confiabilidad. Escrupulosidad. Adaptabilidad. Innovación.
Inteligencia intrapersonal	Autorregulación	Capacidad de aprovechar las emociones para el logro de los objetivos.	Afán de triunfo. Compromiso. Iniciativa. Optimismo.
Competencia personal	Motivación	Capacidad de reconocer las emociones ajenas y ser consciente de sus necesidades.	Comprensión de los demás. Ayuda para desarrollarse. Orientación hacia el servicio.
Inteligencia interpersonal	Empatía	Capacidad para relacionarse con los demás y con sus emociones.	Aprovechar la diversidad. Conciencia política. Influencia. Comunicación. Manejo de conflictos. Liderazgo.
Competencia social	Habilidades sociales		

<b>Dominios</b>	<b>Aptitudes</b>	<b>Concepto</b>	<b>Características</b>
			Catalizador de cambio. Establecer vínculos. Habilidades de equipo.

***Modelo Mixto de Inteligencia Emocional y Social de Bar-On (1997).***

Bar-On (1997) define la Inteligencia Emocional como “un conjunto de capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que influyen la habilidad propia de tener éxito al afrontar aspectos del medio ambiente” (García-Fernández y Giménez-Mas, 2010, p. 45). Este autor elabora un modelo a partir de los factores relacionados con habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general. El autor considera que “ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar eficazmente el cambio personal, social y medioambiental al afrontar de forma realista y flexible la situación inmediata, resolver problemas y tomar decisiones” (Bar-On, 2006, p. 14). Así pues, el EQ-i es el instrumento propuesto desde este modelo y se trata de un “inventario sobre una amplia gama de habilidades emocionales y sociales” (Trujillo y Rivas, 2005, p. 18). La estructura de este modelo se presenta en la Tabla 7.

**Tabla 7**

*Elementos Modelo de Inteligencia Emocional y Social – Bar-On (1997)*

<b>Factores</b>	<b>Habilidades medidas</b>	<b>Definición</b>
Habilidades intrapersonales	Comprensión emocional	Habilidad para comprender y diferenciar los propios sentimientos y emociones.
	Asertividad	Habilidad para expresar los propios sentimientos sin dañar los de los demás.

<b>Factores</b>	<b>Habilidades medidas</b>	<b>Definición</b>
	Autoconcepto	Capacidad de conocer, aceptar y respetarse a sí mismo.
	Autorrealización	Habilidad para realizar lo que podemos, deseamos y se disfruta.
	Independencia	Habilidad para sentirse seguro de sí mismo y tomar decisiones.
	Empatía	Capacidad de sentir, entender y valorar las emociones y sentimientos de los demás.
Habilidades interpersonales	Relaciones interpersonales	Habilidad para establecer y mantener relaciones satisfactorias.
	Responsabilidad social	Capacidad para cooperar y contribuir en un determinado grupo social.
	Solución de problemas	Habilidad para identificar problemas e implementar soluciones efectivas.
Adaptabilidad	Prueba de la realidad	Capacidad para verificar la relación entre lo que existe y lo que experimentamos.
	Flexibilidad	Habilidad para ajustar las emociones, pensamientos y conductas a condiciones que varían.
Manejo del estrés	Tolerancia al estrés	Habilidad para soportar eventos desfavorables, circunstancias estresantes y emociones fuertes.
	Control de impulsos	Habilidad para controlar las emociones.
Estado anímico general	Felicidad	Habilidad para sentir satisfacción con la vida.
	Optimismo	Capacidad de ver el lado positivo de la vida.

*Nota.* Elaborado a partir de Trujillo y Rivas (2005).



### ***Las Competencias Emocionales***

Mayer y Salovey (1997) reconocen que Saarni (1997, 1999) es la primera en desarrollar con una base sólida el concepto de competencias emocionales, separándolo completamente de las teorías de la inteligencia emocional. Por su parte, Rafael Bisquerra (2009) también aparece como un autor importante con su propuesta del modelo pentagonal de competencias emocionales (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Asimismo, es importante el trabajo realizado desde CASEL con la implementación de su modelo basado en Aprendizaje Socio Emocional (SEL).

#### **Modelos de Competencia Emocional.**

A continuación, se describen los principales modelos de Competencia Emocional con sus componentes y desarrollo teórico.

##### ***Modelo de Carolyn Saarni (1997, 1999).***

Carolyn Saarni (1997, 1999, citada por Fragoso-Luzuriaga, 2015) propone su modelo de competencias emocionales definiéndolas como “un conjunto articulado de capacidades y habilidades que un individuo necesita para desenvolverse en un ambiente cambiante y surgir como una persona diferenciada, mejor adaptada, eficiente y con mayor confianza en sí misma” (p. 119). Este modelo es cercano a las teorías cognitivas de la emoción, así como al desarrollo humano y se separa definitivamente de las teorías de la inteligencia emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Del mismo modo, la autora “se refiere a la competencia emocional como la demostración de autoeficacia emocional (*self-efficacy*) para poder adaptarse a cada situación y establecer unas buenas relaciones sociales, las cuales están directamente relacionadas con creencias y valores de la sociedad en la que vive cada individuo” (Oriola,

2017, p. 82). El modelo se fundamenta en tres teorías de la emoción: relacional, funcionalista y constructivista; para conformar ocho capacidades básicas, dinámicas e independientes, planteadas desde el concepto de autoeficacia. “Estas habilidades se presentan en una secuencia, pero esta secuencia no es un orden de desarrollo de habilidades, más bien uno puede observar manifestaciones de proto-desarrollo de cada habilidad” (Saarni, 1999, p. 6). Estas se desarrollan en la Tabla 8.

**Tabla 8**

*Elementos Modelo de Competencias Emocionales Saarni (1999)*

<b>Competencia</b>	<b>Definición</b>
Conciencia emocional de uno mismo.	Incluye la posibilidad de experimentar múltiples emociones, y en niveles aún más maduros, conciencia de que se podría no ser consciente de sus sentimientos debido a dinámicas inconscientes o falta de atención selectiva.
Habilidad para discernir y entender las emociones de otros.	Capacidad para discernir las emociones de los demás, basándose en claves situacionales y expresivas que tienen cierto grado de consenso cultural en cuanto a su significado emocional.
Habilidad para usar el lenguaje y expresiones propios de la emoción.	Habilidad para usar el vocabulario de los términos de emoción y expresión comúnmente disponibles en la propia (subcultura) y en niveles más maduros para adquirir guiones culturales que vinculan la emoción con los roles sociales.
Capacidad de Empatía.	Capacidad de implicación empática y comprensiva en las experiencias emocionales de los demás.
Habilidad para diferenciar la experiencia emocional subjetiva interna de la	Capacidad para darse cuenta de que el estado emocional interno no tiene por qué corresponder con la expresión externa, tanto en uno mismo como en los demás, y en niveles más maduros la capacidad de comprender que la propia conducta

Competencia	Definición
expresión emocional externa.	emocional-expresiva puede impactar en otro y tener esto en cuenta en las propias estrategias de autopresentación.
Habilidad para la resolución adaptativa de situaciones adversas y estresantes.	Capacidad para afrontar de forma adaptativa emociones aversivas o angustiantes mediante el uso de estrategias de autorregulación que mejoran la intensidad o la duración temporal de dichos estados emocionales (por ejemplo, "resistencia al estrés").
Conciencia de comunicación emocional en las relaciones.	Conciencia de que la estructura o naturaleza de las relaciones se define en parte por el grado de inmediatez emocional o autenticidad de la exhibición expresiva y por el grado de reciprocidad o simetría dentro de la relación; por ejemplo, la intimidad madura se define en parte por el intercambio mutuo o recíproco de emociones genuinas, mientras que una relación entre padres e hijos puede tener un intercambio asimétrico de emociones genuinas.
La capacidad de la autoeficacia emocional.	El individuo se ve a sí mismo sintiéndose, sobre todo, como quiere sentirse. Es decir, la autoeficacia emocional significa la aceptación de la propia experiencia emocional, ya sea única y excéntrica o culturalmente convencional, y esta aceptación está alineada con las creencias del individuo sobre lo que constituye el "equilibrio" emocional deseable. En esencia, uno vive de acuerdo con su teoría personal de la emoción cuando demuestra una autoeficacia emocional que está integrada con su sentido moral.

*Nota.* Elaborado a partir de Fragoso-Luzuriaga (2015).

***Modelo Competencias Aprendizaje Socioemocional CASEL.***

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (Colaboración para el aprendizaje académico, social y emocional), CASEL, surge en 1994 buscando “establecer un aprendizaje social y emocional (SEL) de alta calidad y basado en evidencia como una parte esencial de la educación preescolar hasta la escuela secundaria” (casel.org). En el instituto Fetzer se reunieron, en el año 1994, investigadores, educadores y defensores de los niños para abordar las dificultades educativas en cuanto a las dificultades en la programación escolar y la coordinación entre los programas educativos. De este modo surge SEL (social and emotional learning) como una propuesta que “ayuda a alinear y coordinar los programas y la programación escolar” (casel.org). Los fundadores de CASEL fueron Daniel Goleman, Mark T. Greenberg, Eileen R. Growald, Linda Lantieri, Timothy P. Shriver y David J. Sluyter.

Este modelo, similar al propuesto por Daniel Goleman en 1998, identifica cinco competencias básicas: autocontrol, conciencia de sí mismo, toma de decisiones de manera responsable, habilidades relacionales y conciencia social. Las tres primeras asociadas a la competencia personal y las dos últimas a la *Competencia Social*. Las competencias SEL, su definición y sus componentes se presentan en la Tabla 9.

**Tabla 9**

*Elementos CASEL Competencias del Aprendizaje Social y Emocional SEL*

<b>COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL (SEL)</b>		
	Es la capacidad de regular emociones, pensamientos y comportamientos de manera efectiva en diferentes situaciones. Esto incluye manejar el estrés, el control	Control de los impulsos. Manejo del estrés. Disciplina personal. Motivación personal. Establecimiento de metas.
Autocontrol		

---

**COMPETENCIAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL Y EMOCIONAL (SEL)**


---

Conciencia de sí mismo	<p>de los impulsos, automotivación y el trabajo hacia metas personales y académicas.</p> <p>Capacidad de autorreconocimiento con precisión emociones y pensamientos y saber cómo influyen en el comportamiento propio. Incluye evaluar con precisión sus propias ventajas y limitaciones. Una persona que es consciente de sí mismo tiene un sentido bien fundamentado de optimismo y confianza.</p>	<p>Habilidades organizativas.</p> <p>Identificar las emociones.</p> <p>Autopercepción correcta.</p> <p>Reconocer fortalezas.</p> <p>Confianza en sí mismo.</p> <p>Eficiencia personal.</p>
Tomar decisiones de manera responsable	<p>La persona que toma decisiones responsables tiene la capacidad de tomar decisiones constructivas y respetuosas en su comportamiento personal y la interacción social.</p>	<p>Identificar problemas.</p> <p>Analizar situaciones.</p> <p>Resolver problemas.</p> <p>Evaluar.</p> <p>Reflexionar.</p> <p>Responsabilidad ética.</p>
Habilidades relacionales	<p>Tener buenas habilidades relacionales simplemente significa tener la capacidad para establecer y mantener relaciones gratificantes con amigos, familiares y otras personas de diferentes ámbitos.</p>	<p>Comunicación.</p> <p>Compromiso social.</p> <p>Construyendo relaciones.</p> <p>Trabajo en equipo.</p>
Conciencia social	<p>Es la capacidad de entender y respetar el punto de vista de los demás y de aplicar este conocimiento a interacciones sociales con personas de diferentes ámbitos.</p>	<p>La toma de perspectiva subjetiva del otro.</p> <p>Empatía.</p> <p>Apreciar la diversidad.</p> <p>Respeto hacia los demás.</p>

---

*Nota. Elaborado a partir de CASEL (2017).*

***Modelo Pentagonal Bisquerra y Pérez (2007).***

Rafael Bisquerra Alzina y Nuria Pérez Escoda realizan una revisión de los estudios sobre las competencias emocionales y elaboran un marco teórico sobre la educación emocional a partir del cual estructuran este modelo. Dichos autores definen las competencias emocionales como “el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 69).

El modelo agrupa las competencias en cinco bloques, por lo que se ha denominado modelo pentagonal: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía personal, inteligencia interpersonal<sup>9</sup> y habilidades de vida y bienestar. Las competencias y sus componentes se detallan en la Tabla 10.

**Tabla 10**

*Elementos Modelo Pentagonal de Competencias Emocionales Bisquerra y Pérez (2007)*

<b>Competencia</b>	<b>Concepto</b>	<b>Características</b>
Conciencia emocional	Capacidad para tomar conciencia de las propias emociones y de las emociones de los demás, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado.	Toma de conciencia de las propias emociones. Dar nombre a las emociones. Comprensión de las emociones de los demás.

<sup>9</sup> Los autores emplean de manera indistinta los términos “inteligencia interpersonal” y “competencia social” para referirse a una de las cinco competencias emocionales del modelo pentagonal.

Competencia	Concepto	Características
Regulación emocional	Capacidad para manejar las emociones de forma apropiada.	Tomar conciencia de la interacción entre emoción, cognición y comportamiento. Expresión emocional. Regulación emocional. Habilidades de afrontamiento. Competencia para autogenerar emociones positivas.
Autonomía personal (autogestión)	Se puede entender como un concepto amplio que incluye un conjunto de características y elementos relacionados con la autogestión personal.	Autoestima. Automotivación. actitud positiva. Autoeficacia emocional. Análisis crítico de normas sociales. Resiliencia. Dominar las habilidades sociales básicas. Respeto por los demás. Practicar la comunicación receptiva.
Inteligencia interpersonal	Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.	Practicar la comunicación expresiva. Compartir emociones. Comportamiento prosocial y cooperación. Asertividad. Prevención y resolución de conflictos. Capacidad de gestionar situaciones emocionales.

Competencia	Concepto	Características
Habilidades de vida y bienestar	Capacidad para adoptar comportamientos apropiados y responsables para afrontar satisfactoriamente los desafíos diarios de la vida, ya sean privados, profesionales o sociales, así como las situaciones excepcionales con las cuales nos vamos tropezando. Nos permiten organizar nuestra vida de forma sana y equilibrada, facilitándonos experiencias de satisfacción o bienestar.	Fijar objetivos adaptativos. Toma de decisiones. Buscar ayuda y recursos. Ciudadanía activa, cívica, responsable, crítica y comprometida. Bienestar subjetivo. Fluir.

*Nota.* Elaborado a partir de Bisquerra y Pérez (2007).

### **Concepto de Competencia Social**

Como se pudo evidenciar en los modelos anteriormente expuestos, el constructo de *Competencia Social* se presenta tanto en los modelos de inteligencia emocional como en los de competencia emocional; sin embargo, no existe un consenso frente a su definición ni a sus componentes. Algunos autores como Saarni (1999) y Salovey y Mayer (1997) no se refieren a él directamente, sino que se encuentra diluido en sus modelos; otros autores lo nombran empleando términos como inteligencia interpersonal (Bisquerra (2007), Goleman (1998)) o habilidades interpersonales (Bar-On, 1997) y el programa CASEL lo denomina conciencia social y habilidades de relación.



Los inicios de este concepto pueden relacionarse con la teoría de las inteligencias múltiples propuesta por Howard Gardner en 1983, en la cual el autor propuso la existencia de dos inteligencias personales: inteligencia intrapersonal, referida al conocimiento de los aspectos emocionales en uno mismo, y la inteligencia interpersonal, que se relaciona con el conocimiento de los aspectos emocionales en los demás y las relaciones personales. Estas dos inteligencias están relacionadas directamente con los componentes que hacen parte de los modelos de inteligencia emocional y competencias emocionales, siendo la inteligencia interpersonal la más relacionada con el concepto de *Competencia Social*.

Gardner (1993) propone que la inteligencia interpersonal “es la capacidad para comprender a los demás: qué los motiva, cómo operan, cómo trabajar cooperativamente con ellos” (Goleman, 2016, p. 60) y, en este sentido, esta inteligencia incluye las “capacidades para discernir y responder adecuadamente al humor, al temperamento, las motivaciones y los deseos de los demás” (Gardner, 1989, p. 6).

Para la presente investigación, la propuesta de Gardner es relevante en cuanto se reconoce que “cuanto menos comprenda una persona los sentimientos, respuestas y conducta de los demás, mayor probabilidad tendrá de interactuar en forma inapropiada con los demás y por tanto no logrará asegurarse su lugar apropiado dentro de la comunidad mayor” (Gardner, H., 1993, p. 199).

Así las cosas, la *Competencia Social*, desde la propuesta de Bisquerra y Pérez (2007), es considerada como una dimensión propia del modelo de competencias emocionales; estos autores en algunos de sus trabajos denominan *Competencia Social* o inteligencia interpersonal, de forma indistinta, a esta competencia que hace parte de su modelo pentagonal y que consiste en “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas” (Bisquerra, 2009, p. 150).

En este sentido, Caballo (1993) expone que no existe un consenso claro al abordar el término competencias sociales o habilidades sociales pues depende en cierto modo del contexto de la situación, el cual constantemente está cambiando; así mismo, propone una definición de conducta socialmente habilidosa, término que asimila a *Competencia Social*:

La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas. (Caballo, 2007, p. 6)

Por su parte, López de Dicastillo et al. (2004) exponen que son variadas las expresiones utilizadas en la literatura para abordar el tema, entre ellas: *competencia social, inteligencia social, habilidades sociales, asertividad, habilidades o relaciones interpersonales*. Agregan que en el ámbito educativo se emplean con mayor frecuencia los términos *habilidades sociales, competencia social y asertividad*, sin embargo, es necesario establecer las diferencias entre ellos.

Para puntualizar algunos puntos de discrepancia entre los términos señalados, se ofrecen las definiciones cercanas a los planteamientos de esta investigación. Las habilidades sociales son definidas como “un conjunto de comportamientos interpersonales, de capacidades o destrezas sociales que son adquiridas” (López de Dicastillo et al., 2004, p. 146) y que se hacen necesarias para la interacción con otras personas, y estos comportamientos configuran la *Competencia Social* de cada individuo. En cuanto a la *Asertividad*, se asume que es una habilidad social referida a la expresión

de opiniones, deseos, sentimientos, actitudes y derechos de forma sincera y directa, respetando las opiniones y derechos de los demás; y, finalmente, la *Competencia Social* es definida, después de tener en cuenta sus componentes conductuales, cognitivos y afectivos, como la capacidad de “usar los recursos personales y contextuales para lograr una buena satisfacción y una contribución y participación activa en los grupos, las comunidades y la sociedad en general a la que pertenece” (López de Dicastillo et al. 2004, p. 150).

Monjas y González (1998) ofrecen su propia definición de habilidades sociales, las cuales son definidas como “las conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria (p. 18). En la Tabla 11 se presentan las definiciones de *Competencia Social* desde diversos autores, así como las componentes o capacidades que incluyen.

**Tabla 11**

*Definiciones de Competencia Social*

<b>Autor/es</b>	<b>Definición</b>	<b>Componentes - Capacidades</b>
Goleman (1998)	Competencias sociales. Incluye las competencias de empatía, que es la capacidad de reconocer las emociones ajenas, y habilidades sociales, que se refieren a la capacidad de relacionarse con los demás y sus emociones; estas competencias son esenciales para	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión de los demás.</li> <li>• Ayuda para desarrollarse.</li> <li>• Orientación hacia el servicio.</li> <li>• Aprovechar la diversidad.</li> <li>• Conciencia política.</li> <li>• Influencia.</li> <li>• Comunicación.</li> </ul>

Autor/es	Definición	Componentes - Capacidades
Bar-On (1997)	Habilidades interpersonales.	<p>establecer buenas relaciones interpersonales; además, se enfocan a los aspectos de persuasión e influencia sobre otros.</p> <p>Es la capacidad de comprender cómo se sienten los demás y cómo se relaciona con ellos; incluye la habilidad de reconocer las emociones, sentimientos y necesidades de los demás, así como establecer y conservar relaciones de cooperación, constructivas y mutuamente satisfactorias.</p>
CASEL (2017)	Habilidades relacionales y conciencia social.	<p>Tener buenas habilidades relacionales simplemente significa tener la capacidad para establecer y mantener relaciones gratificantes con amigos, familiares y otras personas de diferentes ámbitos.</p>

Autor/es	Definición	Componentes - Capacidades
Bisquerra y Pérez (2007)	Inteligencia interpersonal o competencia social.	<p data-bbox="630 331 971 709">La conciencia social es la capacidad de entender y respetar el punto de vista de los demás y de aplicar este conocimiento a interacciones sociales con personas de diferentes ámbitos.</p> <p data-bbox="630 1018 906 1197">Es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas.</p> <ul data-bbox="1003 735 1377 1480" style="list-style-type: none"> <li>• Dominar las habilidades sociales básicas.</li> <li>• Respeto por los demás.</li> <li>• Practicar la comunicación receptiva.</li> <li>• Practicar la comunicación expresiva.</li> <li>• Compartir emociones.</li> <li>• Comportamiento prosocial y cooperación.</li> <li>• Asertividad.</li> <li>• Prevención y resolución de conflictos.</li> <li>• Capacidad de gestionar situaciones emocionales.</li> </ul>
Caballo (1993)	Habilidades sociales Competencia social Conducta socialmente habilidosa	<p data-bbox="630 1507 976 1843">La conducta socialmente habilidosa es ese conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos,</p> <ul data-bbox="1003 1507 1377 1843" style="list-style-type: none"> <li>• Componentes no verbales.</li> <li>• Componentes paralingüísticos.</li> <li>• Componentes verbales.</li> <li>• Componentes mixtos más generales.</li> </ul>

Autor/es	Definición	Componentes - Capacidades
López de Dicastillo et al. (2004)	<p>opiniones o derechos de ese individuo de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación mientras minimiza la probabilidad de futuros problemas.</p> <p>Capacidad de usar los recursos personales y contextuales para lograr una buena satisfacción y una contribución y participación activa en los grupos, las comunidades y la sociedad en general a la que pertenece</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables conductuales: conocimiento y dominio de un conjunto de habilidades sociales que le permitan realizar conductas asertivas favorecedoras de la aceptación e inclusión en los grupos.</li> <li>• Variables cognitivas: manejo de estrategias de solución de conflictos, conocimiento social e interpretación correcta de situaciones.</li> <li>• Variables afectivas: incluye la expresión, comprensión y regulación de las</li> </ul>

Autor/es	Definición	Componentes - Capacidades
Monjas y González (1998)	Definidas como conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva y mutuamente satisfactoria.	<p>emociones propias y de los demás, así como la empatía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Variables contextuales: la capacidad de percibir e interpretar las características de los contextos en los que se presentan las situaciones sociales y de las personas que interactúan en ellas.</li> </ul> <p>Decir que no, hacer una petición, responder a un saludo, manejar un problema con un amigo, empatizar o ponerte en el lugar de otra persona, hacer preguntas, expresar tristeza, decir cosas agradables y positivas a los demás.</p>

### ***Propuesta de Constructo de la Competencia Social***

A partir de la Tabla 11 se puede observar que los componentes comunes de la *Competencia Social* incluyen la *Asertividad*, la *Empatía* y las *Habilidades de Relación* como aspectos recurrentes en las definiciones de la mayoría de los autores.

En este punto es importante, antes de continuar con el desarrollo del concepto de *Competencia Social*, presentar una definición clara del término competencia que permita

identificar los elementos que lo componen y sus características. Sarramona (2007, p.32) propone que la competencia combina las tres dimensiones del saber: conocimientos, actitudes y habilidades en la actuación ante situaciones diversas, en este sentido afirma que

El concepto está más cerca de “capacidad” que de “habilidad”, en la medida que se trata de la potencialidad de actuar ante situaciones diversas poniendo a contribución las tres dimensiones del saber ya indicadas; las competencias actualizan las capacidades ante una situación y momento concretos. De este modo, se puede considerar que no se trata de habilidades definitivas ni agotadas en sí mismas, sino que se desarrollan permanentemente en la misma medida que varían las circunstancias de aplicación y se puede mejorar su eficacia y eficiencia. Tiene perfecto sentido, pues, que digamos que se puede ser cada vez más competente en un ámbito en el cual se actúa de manera continuada y con afán de mejora.

Por otra parte, López (2016) agrega que

La competencia es susceptible de ser aprendida y puede, por ello, ser enseñada teniendo en cuenta su posible evolución y consecución en el propio proceso formativo. De ahí su carácter dinámico que permite establecer gradación de dominio y desarrollo de la competencia en un contexto temporal o de titulación. (p. 317)

La presente investigación se une a los postulados anteriores en lo que se refiere al término competencia y reconoce que tiene un alto componente dinámico y de enseñabilidad, que propende el desarrollo de una capacidad; esta, siendo innata,



corresponde a un proceso formativo de desarrollo y consolidación, mientras que la habilidad le permite a la persona realizar una tarea de manera correcta. Así mismo, la competencia se refiere a poder hacer algo y la habilidad se orienta a saber hacer algo.

Sumado a esto, Valisová (2011), citado por Ávila Muñoz (2019), reconoce la importancia de la *Competencia Social* del docente en cuanto a la capacidad para manejar grupos, comunicarse, cooperar, discutir y negociar de modos no violentos; Talvio et al. (2013) encontraron que “en general, los docentes que son amigables y entienden a sus alumnos, pero también juegan un rol activo como líderes de la clase, son considerados como competentes en el área interpersonal” (p. 699); Laudadio y Mazzitelli (2019) afirman que “la enseñanza en sí misma requiere un repertorio de competencias interpersonales que sea a la vez amplio y flexible” (p. 854), el cual apoya la creación de un clima de aula que favorece el aprendizaje.

Así pues, para el presente estudio se propone un concepto de *Competencia Social* elaborado a partir de los diversos referentes teóricos revisados previamente, entendida como la capacidad para interactuar de una manera sana en cualquier entorno social; la cual implica tres habilidades básicas: *Asertividad*, entendida como la manifestación de los propios sentimientos y opiniones respetando los de los demás; *Empatía*, que es la capacidad de comprender las emociones de los demás y actuar conforme a ello; y *Habilidades de Relación*, es decir, ser capaz de establecer relaciones personales gratificantes.

### ***La Competencia Social en el Maestro***

De cara a las demandas propias de la labor docente, el maestro ha de tener la capacidad de relacionarse de manera apropiada con sus alumnos, así como con las familias, los compañeros, directivos y personal administrativo y de servicios. En este

sentido, la *Competencia Social del Maestro* engloba habilidades cognitivas y afectivas necesarias en todas las esferas de la vida, en especial la escolar que es la que corresponde al presente trabajo, como la capacidad para resolver problemas, la *Asertividad* para comunicarse de forma positiva, la *Empatía* para entender los sentimientos y actitudes de los estudiantes y ponerse en su lugar y el equilibrio para establecer una relación maestro-alumno respetuosa y justa.

En palabras de Barrientos (2016), que un maestro sea socialmente competente implica que tenga la capacidad de

comunicarse con su alumnado, de resolver conflictos dentro de su aula, de crear un ambiente cálido en su clase, de ser empático con sus alumnos, de enseñarles a vivir y convivir en sociedad, de adaptarse a los cambios sociales, de respetar y mantener buenas relaciones con sus pupilos y otros compañeros, de ser asertivos, de trabajar con los demás, de resolver conflictos para lograr establecer un clima positivo en su aula. (p. 194)

El desarrollo de esta competencia en los maestros es fundamental puesto que estos deben enfrentar a diario situaciones complejas e inesperadas en el aula, las cuales requieren de habilidades para resolver conflictos, además de promover y conservar un ambiente emocional adecuado.

A fin de dar especificidad a este trabajo y teniendo en cuenta que este se enfoca en la *Competencia Social del Maestro* de primaria, se hace necesario proponer una definición más cercana a estos sujetos. Así pues, la *Competencia Social* se define como la *capacidad del maestro para interactuar de forma sana y constructiva con los integrantes de la comunidad educativa*, en este caso sus estudiantes; esta competencia requiere las

habilidades específicas de *Asertividad*, *Empatía* y *Habilidades de Relación*. En la Figura 5 se representa el concepto propuesto.

**Figura 5**

*Competencia Social del Maestro*



### **La Empatía.**

La *Empatía* ha sido estudiada por diversas disciplinas que aún no llegan a un consenso en relación con su naturaleza (Moya-Albiol et al., 2010). Para este caso se tendrán en cuenta los conceptos propuestos desde las competencias emocionales. De

acuerdo con lo anterior, se retoma la definición de *Empatía* propuesta por Flórez-Madroñero y Prado-Chapid (2021) como una

capacidad de interacción genuina [que] permite a los individuos comprender y aceptar a los demás por muy diferentes que sean, incluso, en las circunstancias más adversas, la *empatía* permite apoyar a las personas que lo necesitan, ya que involucra el reconocimiento de emociones y sentimientos. (p. 15)

En este sentido, la *Empatía* se convierte en una dimensión importante dentro de las características del perfil docente, pues este comparte en el día a día diversas experiencias con los estudiantes y en esa interacción tiene la oportunidad de reconocer emociones, necesidades, dificultades, entre otras situaciones en ellos. Además, teniendo en cuenta que la *Empatía* se aprende en la interacción con otros, “es probable que un docente empático genere simpatía y aceptación en sus alumnos y tenga los recursos necesarios para desarrollar esta capacidad en cada uno de ellos” (Putrino et al., 2018, p. 59).

Como no es del interés de este trabajo abarcar todas las tipologías relacionadas con la *Empatía*, se hará énfasis en la propuesta de Redondo y Herrero-Fernández (2018) quienes la consideran desde una perspectiva multidimensional que incluye un componente afectivo relacionado con la comprensión de las emociones de los demás y otro cognitivo dirigido a la previsión de sus pensamientos, estos dos componentes son difíciles de separar en la práctica.

Del mismo modo, se retoma la propuesta de Baron-Cohen y Wheelwright (2004) en la que definen la *Empatía* como la capacidad de sentir, entender y valorar las emociones y sentimientos de los demás y proveer una respuesta afectiva adecuada. Esta definición contempla, además del conocimiento del estado emocional del otro, la

posibilidad de ofrecer algún tipo de contestación, lo cual lleva de la percepción a la acción. En el caso de los maestros, esta capacidad es importante, ya que no basta con entender el estado emocional de los estudiantes; es necesario ir más allá y aplicar estrategias que permitan brindar apoyo y ayuda si es necesario.

### **La Asertividad.**

Esta capacidad hace referencia “a las habilidades comunicativas necesarias para transmitir ideas, percepciones, sentimientos sin vulnerar el bienestar y los derechos de los demás. La ausencia de asertividad representa pasividad o agresividad en la comunicación” (Flórez-Madroñero y Prado-Chapid, 2021, p. 16). Dentro de estas habilidades comunicativas se contemplan las formas de expresión verbales y no verbales.

Por otra parte, la *Asertividad* también se reconoce como “aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo” (López de Dicastillo et al., 2004, p. 146), además, entendida desde su componente comunicativo, es la capacidad para expresar los propios sentimientos, deseos, derechos, opiniones de forma sincera y directa respetando los sentimientos, derechos y opiniones de los demás.

La *Asertividad* permite al docente establecer vínculos con los estudiantes y promover un clima de aula positivo; además es su tarea “generar un ambiente para el desarrollo integral del estudiante, y la asertividad resulta un instrumento que coadyuva significativamente a este propósito” (Alonso et al., 2014, p. 37).

### **Las Habilidades de Relación.**

Finalmente, las habilidades de relación hacen referencia a la capacidad para interactuar con los demás a partir del respeto por el otro, el establecimiento de vínculos, la

prevención y solución constructiva de los conflictos, el trabajo en equipo, el comportamiento prosocial y la cooperación.

Estas habilidades son importantes para el maestro puesto que en su quehacer cotidiano requiere interactuar con estudiantes, colegas, padres de familia y demás integrantes de la comunidad educativa.

Ahora bien, entre las características de un docente que posee habilidades de relación se encuentran las siguientes: promueve un clima de aula respetuoso y amigable que genera confianza, construye lazos afectivos con sus estudiantes, identifica y gestiona los conflictos que se presentan en el aula aportando estrategias de afrontamiento para los estudiantes, maneja con tacto las diversas situaciones que acontecen en el aula. En la Tabla 12 se detallan los componentes de cada una de las dimensiones.

**Tabla 12**

*Componentes dimensiones de la Competencia Social del Maestro*

Dimensión	Componentes
Empatía	Capacidad de escucha.
	Comprensión de los puntos de vista de los demás.
	Ofrecimiento de ayuda oportuna de acuerdo con las necesidades y sentimientos de los demás.
	Reconocimiento de las habilidades y logros de los demás.
	Identificación de aspectos de mejorar en otros.
	Elaboración de críticas constructivas.
	Alentar las habilidades de los demás
	Sensibilidad a las diferencias.
	Capacidad para ajustar la conversación de acuerdo con las pistas emocionales del interlocutor.
	Capacidad para ajustar la conversación de acuerdo con las pistas emocionales del interlocutor.

Dimensión	Componentes
Asertividad	Comprensión de las emociones de los demás.
	Identificación de las necesidades de otros.
	Realización de acciones en favor de otros sin que lo hayan solicitado.
	Intercambio de puntos de vista, criterios e ideas.
	Expresión de argumentos claros y respetuosos.
	Uso adecuado del lenguaje verbal y no verbal.
	Uso de preguntas claras y concretas para aclarar ideas o situaciones.
	Expresión de pensamientos y sentimientos con claridad.
	Expresión y defensa de derechos, opiniones y sentimientos propios respetando los de los demás.
	Toma de decisiones de forma oportuna y eficaz.
	Equilibrio entre la agresividad y la pasividad de comportamiento.
	Cortesía en el trato.
	Respeto.
	Adaptación a los cambios.
	Habilidades de afrontamiento.
Comunicación abierta.	
Diplomacia y tacto ante las situaciones difíciles.	
Identificación, manejo y resolución de conflictos.	
Estrategia de soluciones que beneficien a todos.	
Construcción de lazos afectivos.	
Habilidades de relación	Promoción de un clima amigable y de cooperación.
	Promoción de la participación activa de todos.
	Interacción social.
	Estrategias de afrontamiento de los problemas interpersonales.
	Identificación de situaciones problemáticas.
	Considera los sentimientos y perspectiva de otros en la resolución de un problema.
	Capacidad de negociación y mediación en la solución de conflictos.
	Contribución a la creación de climas emocionales positivos.

### **¿Por qué la Competencia Social?**

En el presente trabajo se realizó una revisión teórica en torno a las competencias emocionales y sus principales modelos. Esta revisión permitió identificar algunos puntos de encuentro entre la propuesta de clasificación de los estilos docentes elaborada por Chaux (2012) y los componentes de la *Competencia Social* enunciada en el modelo pentagonal de Bisquerra y Pérez (2007). Para este ejercicio se retomaron cada una de las características específicas de los estilos docentes y se compararon con los elementos de la *Competencia Social*.

En este sentido, la preocupación por el bienestar (Chaux, 2012) se asoció a la capacidad de gestionar situaciones emocionales entendida como la habilidad para reconducir situaciones emocionales muy presentes en los demás que requieren una regulación (Bisquerra y Pérez, 2007). Por su parte, la calidez y afecto en las relaciones (Chaux, 2012) se relacionaron con dos elementos de la *Competencia Social*; en primer lugar, dominar las habilidades sociales básicas: escuchar, saludar, despedirse, dar las gracias, pedir un favor, manifestar agradecimiento, pedir disculpas y mantener una actitud dialogante; y, en segundo lugar, compartir emociones, el cual se define como la conciencia de que la estructura y naturaleza de las relaciones vienen en parte definidas tanto por el grado de sinceridad emocional como por el grado de reciprocidad en la relación (Bisquerra y Pérez, 2007).

La característica de tomar en serio al otro (Chaux, 2012) se vincula con el respeto por los demás, que se refiere a la intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas (Bisquerra y Pérez, 2007). Apoyar a quien lo necesite (Chaux, 2012) se compara con comportamiento prosocial y cooperación, que se entiende como la capacidad para compartir en



situaciones diádicas y de grupo, y mantener actitudes de amabilidad y respeto a los demás (Bisquerra y Pérez, 2007).

Del mismo modo, el manejo constructivo de los conflictos (Chaux, 2012) se asimila a la prevención y solución de conflictos que es la capacidad para identificar, anticiparse o afrontar resolutivamente conflictos sociales y problemas interpersonales; esta, a su vez, implica la capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión preventiva y evaluar riesgos, barreras y recursos; del mismo modo, cuando inevitablemente se producen los conflictos, afrontarlos de forma positiva, aportando soluciones informadas y constructivas (Bisquerra y Pérez, 2007). En este sentido, la capacidad de negociación es un aspecto importante que contempla una resolución pacífica, puesto que considera la perspectiva y los sentimientos de los demás.

La comunicación clara y abierta (Chaux, 2012) coincide con dos elementos: practicar la comunicación receptiva y practicar la comunicación expresiva; la primera, entendida como la capacidad para atender a los demás, tanto en la comunicación verbal como no verbal con el fin de recibir los mensajes con precisión; y, la segunda, que se define como la capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos (Bisquerra y Pérez, 2007).

Finalmente, el establecimiento de normas y su aplicación consistente en el orden y seguimiento de instrucciones (Chaux, 2012) se coliga con la *Asertividad*, la cual consiste en mantener un comportamiento equilibrado, entre la agresividad y la pasividad; esta implica la capacidad para defender y expresar los propios derechos, opiniones y sentimientos; decir “no” claramente y mantenerlo; hacer frente a la presión de grupo y evitar situaciones en las cuales uno puede verse coaccionado; demorar actuar o tomar

decisiones en estas circunstancias de presión hasta sentirse adecuadamente preparado (Bisquerra y Pérez, 2007).

La Tabla 13 presenta esta relación entre las características de los estilos docentes propuestos por Chaux (2012) y la *Competencia Social* contemplada dentro de las competencias emocionales expuesta por Bisquerra y Pérez (2007). A partir de esta relación se delimitó el alcance de la investigación hacia la *Competencia Social del Maestro*.

**Tabla 13**

*Relación Estilos Docentes y componentes de la Competencia Social*

<b>CARACTERÍSTICAS ESTILOS DOCENTES (Chaux, 2012)</b>	<b>COMPETENCIAS EMOCIONALES: COMPETENCIA SOCIAL (Bisquerra y Pérez, 2007)</b>
Preocupación por el bienestar	Capacidad de gestionar situaciones emocionales.
Calidez y afecto en las relaciones	Dominar las habilidades sociales básicas. Compartir emociones.
Tomar en serio al otro	Respeto por los demás.
Apoyar a quien lo necesite	Comportamiento prosocial y cooperación.
Manejo constructivo de los conflictos	Prevención y solución de conflictos.
Comunicación clara y abierta	Practicar la comunicación receptiva. Practicar la comunicación expresiva.
Establecimiento de normas y su aplicación consistente al orden y seguimiento de instrucciones.	Asertividad:

## La Disrupción en el Aula

Antes de comenzar a desarrollar teóricamente el término disrupción, es necesario diferenciarlo de conflicto e indisciplina. Una conducta disruptiva puede generar conflicto y manifestarse en indisciplina, sin embargo, los tres conceptos son diferentes.

El conflicto, contextualizado en el entorno educativo, se define como aquellas “situaciones en las que dos o más personas entran en oposición o desacuerdo, porque sus posiciones, intereses, aspiraciones, deseos o necesidades son incompatibles o, al menos, se perciben como tales” (Torrego, 2001, p. 174).

Es importante resaltar que el conflicto no es negativo en sí mismo. Como afirma Galtung (1987), este es “un don, una gran ocasión, un beneficio para todos” (p. 89). Las situaciones conflictivas acompañan nuestra vida cotidiana, son un elemento inherente a la naturaleza humana, pueden ser resueltas de forma pacífica y, si se aprovechan de forma positiva, favorecen el aprendizaje y el crecimiento mutuo.

En cuanto a la indisciplina, esta es considerada por Trianes et al. (2001) como uno de los graves problemas de convivencia escolar, manifestación de síntomas de dificultades para la adaptación y desinterés hacia el aprendizaje; por su parte, Uruñuela (2006) la define como “aquella que no respeta las normas de disciplina incumpléndolas por desconocimiento de las mismas o por desacuerdo con ellas” (p. 21). Aunque el término indisciplina se relacione en cierto modo con las disrupciones en el aula, este concepto no será profundizado en el presente trabajo.

Ahora bien, hablar sobre la disrupción en las aulas es un ejercicio complejo pero necesario, dada la trascendencia que reviste frente al éxito del ejercicio escolar. Este término aparece en los discursos relacionados con el rendimiento académico estudiantil, con la convivencia escolar e, incluso, con la salud mental y el sentimiento de satisfacción de los docentes.

Comportamientos como molestar a los compañeros, retar la autoridad del profesor, no traer materiales a clase, no continuar con la tarea, levantarse sin pedir permiso, son ejemplos de conductas disruptivas, actos que dificultan la marcha normal de la clase y son considerados como falta de cooperación, desmotivación y rebeldía de los alumnos.

Estos representan un desafío para el docente y, además, conllevan a que este emplee parte del tiempo de la clase en organizar y controlar el aula. Muchos son atendidos en la interacción del salón de clase con estrategias por parte del profesor como gestos, omitir el incidente, llamar la atención, dialogar con el estudiante o cambiar de actividad. No obstante, los incidentes repetitivos y que retan la autoridad del maestro son los que representan mayor riesgo, afectan su autoestima e impiden el desarrollo de la tarea educativa (Luengo y Moreno, 2007).

Así pues, la categoría disrupción se desarrolló a partir de su concepto, clasificación, causas, consecuencias y posibles estrategias de manejo en el aula de clase.

### **Concepto**

El concepto en sí mismo plantea ambigüedades porque no se ha llegado a un consenso en las percepciones y concepciones de los maestros hacia estos comportamientos, pues existen diferentes reacciones hacia estas situaciones. Pese a ello, diversos autores han realizado, a partir de sus investigaciones, un acercamiento a la construcción de este concepto. Entre ellos, Gordillo et al. (2014), Uruñuela (2010, 2012), Jurado y Justiniano (2015), quienes coinciden con Simón et al. (2013), para definirlo como:

(...) aquellos comportamientos que interrumpen las actividades en marcha, distorsionan el desarrollo normal de las tareas, que obligan al profesor a invertir buena parte del tiempo destinado a los procesos de enseñanza-aprendizaje en su afrontamiento y que se manifiestan de forma persistente. (p. 50)

Por su parte, Fernández (2018, p. 16) caracteriza este término en relación con el entorno educativo estableciendo que:

- Se refiere a un conglomerado de conductas inapropiadas dentro del aula.
- Supone que los objetivos educativos iniciales del profesor no son compartidos y asumidos por todos los miembros del grupo.
- Retrasa y en algunos casos impide el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Se convierte en un problema académico, pues no permite ampliar ni reforzar los conocimientos debidos.
- Se interpreta como un problema de falta de disciplina en el aula.
- Su repercusión excede a los individuos sobre los que se centra la acción (alumno-profesor) porque produce mayor fracaso escolar en el grupo clase.
- Propicia un clima de aula tenso donde se crean malas relaciones interpersonales tanto entre profesores y alumnos como entre los propios alumnos, y en muchos casos entre los propios profesores.

Al momento de conceptualizar las interrupciones, autores como Martínez-Vicente y Valiente-Barroso (2020) afirman que “delimitar o definir una conducta disruptiva no es tarea fácil pues depende entre otros aspectos del nivel de tolerancia, la interpretación, la experiencia personal, la percepción y las estrategias de control y manejo del aula de cada docente” (p. 72).

Así, las situaciones disruptivas son definidas por diversos teóricos como aquellas que en general afectan el ejercicio educativo “impidiendo la marcha normal de la clase” (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020, p. 72); un fenómeno que “afecta las actividades cotidianas del aula de clase” (Sulbarán y León, 2014, p. 37); “aquellas conductas mediante las cuales los estudiantes interrumpen el normal funcionamiento de

una clase” (Narváez y Obando, 2020, p. 4); comportamientos de los estudiantes o de un grupo que “implícita o explícitamente busca romper el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Parada et al., 2020, p. 46); “las conductas, por parte de los estudiantes, que interrumpen el normal funcionamiento de una clase y perturban la convivencia por constituir transgresiones a normas establecidas” (Gordillo et al. 2014, p. 431); “comportamientos inapropiados, que inciden negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje” (Colichón, 2020, p. 30); conductas que “impiden la labor docente” (Macías Figueroa y Alarcón Barcia, 2021, p. 416); conductas que “están encaminadas a distorsionar la armonía y el ambiente donde se desenvuelven las clases” (Rivadeneira-Díaz et al., 2019, p. 571); “puede entenderse como una llamada de atención o protesta, consciente o no, sobre una situación que no es del agrado del alumno” (Jurado de los Santos et al., 2020, p. 222); “es el comportamiento consciente y voluntario de conductas inapropiadas, o molestas del alumno” (Ovalles, 2017, p. 33); finalmente, Cinca (2021) resume lo anterior afirmando que

las conductas disruptivas son aquellos comportamientos contrarios a las normas de convivencia y que dificultan la labor educativa del profesorado afectando a todos los agentes implicados, desde el propio docente hasta el propio alumno impidiendo que se consigan los objetivos planteados para su enriquecimiento personal. (p. 11)

Finalmente, Ovalles (2017) expone que la definición de las interrupciones depende mucho de la apreciación de cada docente, lo cual lo convierte en un acto subjetivo. Sin embargo, agrega cinco características que ayudan a identificarlas:

1. Son conductas intencionales y voluntarias.
2. Son conductas inapropiadas y no deseables dentro del aula.
3. Afecta a un número considerable de alumnos de una

clase. 4. No son necesariamente conductas violentas. 5. Son conductas que retardan e impiden el proceso de enseñanza y aprendizaje. (p. 33)

### ***Clases de Disrupciones***

En cuanto a su clasificación, autores como Martínez-Vicente y Valiente-Barroso (2020) las “categorizan de mayor o menor gravedad según las relaciones interpersonales, las tareas escolares y las normas generales del aula” (p. 72).

Torrego y Fernández (2007) y Fernández (2018) categorizan los comportamientos disruptivos en cuatro grupos según dos criterios: “basados en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula: profesor alumno, alumnos entre sí, y [...] la propuesta de tarea y las normas generales del aula” (Torrego y Fernández, 2007, p. 85), aunque se dificulta ubicar las conductas en una sola categoría:

- En cuanto a las normas: llegar tarde a clase, faltar a clase, jugar, comer, hacer ruidos, gritar, rayar mesas o paredes, lanzar objetos.
- En cuanto a la tarea: negarse a hacer la tarea, no traer los deberes, falta de interés, pasividad e inactividad, no traer los materiales de trabajo, hacer otra tarea, hacer comentarios malintencionados.
- En cuanto al respeto al profesor: hablar cuando el profesor habla, no acatar las órdenes, levantarse de su sitio sin permiso, reírse del profesor, amenazarlo.
- En cuanto a la relación con los compañeros: pelearse, reírse de un compañero, quitarle las cosas, insultarlo, golpearlo. (p. 18)

Uruñuela (2007, 2010), por su parte, establece una división de las conductas disruptivas en función de la doble dimensión del centro educativo, siendo complejo separar una de la otra. Las conductas relacionadas con la dimensión centro de

aprendizaje, que van contra la tarea educativa y retardan la asimilación, se clasifican en tres tipos: falta de rendimiento, molestar en clase, absentismo escolar. Las que hacen parte de la dimensión centro de convivencia, que inciden en el clima de clase y entorpecen las relaciones en el aula provocando conflictos interpersonales, se dividen en tres grupos: falta de respeto al profesorado, conflictos de poder, violencia. Las principales tipologías desarrolladas por diversos autores se resumen en la Tabla 14.

**Tabla 14**

*Tipos de conductas disruptivas*

Autores	Tipos de conductas disruptivas
Mendoza González y Pedroza Cabrera (2015).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conducta disruptiva verbal.</li> <li>• Conducta disruptiva motriz.</li> </ul>
Ruttledge y Petrides (2012).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas agresivas.</li> <li>• Conductas físicamente disruptivas.</li> <li>• Conductas socialmente disruptivas.</li> <li>• Conductas desafiantes ante la autoridad.</li> <li>• Conductas auto-disruptivas.</li> <li>• Conductas que interrumpen el estudio.</li> </ul>
Gordillo et al. (2014).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas de falta de responsabilidad del estudiante.</li> <li>• Conductas perturbadoras de las relaciones sociales en clase.</li> </ul>
Buitrago y Herrera (2014).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Motrices.</li> <li>• De distracción.</li> <li>• Agresivas.</li> <li>• Verbales.</li> </ul>



Autores	Tipos de conductas disruptivas
Torrego y Fernández (2007) y Fernández (2018)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cuanto a las normas.</li> <li>• En cuanto a la tarea.</li> <li>• En cuanto al respeto al profesor.</li> <li>• En cuanto a la relación con los compañeros.</li> <li>• Las conductas relacionadas con la dimensión centro de aprendizaje: falta de rendimiento, molestar en clase, absentismo escolar.</li> </ul>
Uruñuela (2010)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las que hacen parte de la dimensión centro de convivencia: falta de respeto al profesorado, conflictos de poder, violencia.</li> </ul>

Para la presente investigación, la disrupción se define como aquellos comportamientos de los escolares que impiden el desarrollo normal de la clase y afectan el aprendizaje, la convivencia o ambos. Respecto a su tipificación, se integran las propuestas de Torrego y Fernández (2008), Fernández (2018) y Uruñuela (2010), como se presenta en la Tabla 15.

**Tabla 15**

*Clasificación de los comportamientos disruptivos*

COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE		COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN LA CONVIVENCIA	
Conductas contra las normas de aula	Conductas inadecuadas hacia la tarea	Conductas de falta de respeto al profesor	Conductas referidas a las relaciones entre compañeros
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Molestar</li> <li>• Interrumpir con ruidos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negarse a hacer la tarea</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hacer gestos ofensivos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reírse de un compañero</li> </ul>

COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN EL APRENDIZAJE		COMPORTAMIENTOS QUE AFECTAN LA CONVIVENCIA	
• Hablar con compañeros	• No traer los materiales necesarios	• Responder de malos modos	• Quitarle el material
• Comer en clase	• Hacer otra tarea	• Actitud desafiante	• Insultar o amenazar
• Rayar la pared o el escritorio.	• Falta de interés	• Insultar o amenazar al profesor	• Golpearlo
	• No entrar a la clase		• Pelear

### **Causas**

El comportamiento de los estudiantes en el aula es reflejo del entorno socio-psicológico del hogar y los componentes socio-demográficos, elementos socio-pedagógicos relacionados con las características personales del docente y del estudiante, al igual que factores familiares y sociales (Sulbarán y León, 2014).

Entre las principales causas que propician la aparición de conductas disruptivas se encuentran las marcadas diferencias entre el alumnado debido a su heterogeneidad, así como la insuficiencia de estrategias para afrontarlas; también están asociadas a “factores como la impulsividad, escasas habilidades sociales, relaciones interpersonales negativas, poca capacidad de autocrítica, falta de autoestima, dificultad para cumplir las normas, baja tolerancia a la frustración, escasas estrategias de afrontamiento del estrés y bajo rendimiento académico” (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020, p. 72). Sumado a esto, Jurado y Justiniano (2015) destacan “la falta de motivación, el interés y las expectativas como los factores principales que influyen en la aparición de conductas disruptivas” (p. 34).

Por otra parte, el uso excesivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es causante del aumento en los comportamientos agresivos, tanto

físicos como verbales (Chacón-Cuberos et al., 2018). En el ámbito emocional, la impulsividad, la inestabilidad personal y la poca tolerancia a la frustración son potenciales causas de conductas disruptivas (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020). Además, el incremento de la complejidad del aula y la escasa preparación del profesorado para gestionar estas conductas se convierten en otra de las causas (Macías Figueroa y Alarcón Barcia, 2021 y Jurado y Justiniano, 2015). En general, las conductas disruptivas obedecen a la presencia de diversos factores psicológicos, familiares y escolares (Guamán Valle y Vaca Cruz, 2011, p. 15) que se resumen en la Tabla 16.

**Tabla 16**

*Factores desencadenantes de comportamientos disruptivos*

<b>Factores desencadenantes de comportamientos disruptivos</b>	
<b>Factores psicológicos</b>	Maltrato físico y verbal. Discriminación o rechazo. Sentimientos de abandono. Falta de afecto entre los conyugues. Base genética.
<b>Factores familiares</b>	Familias numerosas. Malos tratos y violencia familiar. Padres se relacionan con delincuencia o conductas antisociales. Metodología de trabajo poco atractiva. Falta de respeto hacia los compañeros.
<b>Factores escolares:</b>	Poca motivación a los contenidos. Falta de sensibilidad por parte del docente. Dificultad del docente para controlar el grupo.

*Nota.* Elaborado a partir de Guamán Valle y Vaca Cruz (2011).

### **Consecuencias**

Muchos docentes perciben las interrupciones como un problema con consecuencias negativas; producen desmotivación y malestar en el profesorado; limitan el tiempo de docencia y de aprendizaje; alteran la planificación académica; afectan el rendimiento académico de los alumnos, la convivencia en el aula, las relaciones interpersonales y provocan secuelas emocionales graves (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020; Macías Figueroa y Alarcón Barcia, 2021; Jurado de los Santos et al., 2020; Narváez y Obando, 2020; Colichón, 2020; Gordillo et al. 2014; Gotzens et al. 2015; Orpinas y Home, 2004; Mahvar et al., 2018; Sulbarán y León, 2014; Parada et al., 2020).

Estas situaciones producen un desgaste físico y emocional en el docente que invierte parte de su clase en resolverlas y controlarlas, lo cual demanda demasiado tiempo y energía (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2020; Sulbarán y León, 2014). Al mismo tiempo, afectan la moral y motivación de los docentes (Narváez y Obando, 2020), a la par que generan sensaciones de impotencia, desaliento e inseguridad en estos (Sulbarán y León, 2014). En este punto, en el informe TALIS presentado por OCDE (2019) se evidencia que, en los países participantes, los docentes emplean en promedio el 16% del tiempo de la clase en mantener el orden del aula y el 60% de los maestros con frecuencia debe emplear estrategias para gestionar estas situaciones.

En este sentido, existen evidencias de la incompatibilidad de las conductas disruptivas con los procesos de enseñanza y aprendizaje, y su repercusión en la convivencia escolar (Sulbarán y León, 2014); además de provocar ansiedad, estrés, depresión, baja autoestima, bajo rendimiento y adicción a sustancias (Chacón-Cuberos et al., 2018); desfavorecen el clima de aula y afectan de forma negativa las relaciones entre docentes y estudiantes, y entre estudiantes (Ovalles, 2017). En muchos casos

Estos fenómenos generan incomunicación en las aulas e influyen negativamente en las actitudes y expectativas de alumnos y profesorado; puede incrementar la resistencia del profesorado a innovar y emplear enfoques activos de enseñanza; y la relación directa con el absentismo de alumnos y profesores, que pueden acusar burnout, insatisfacción profesional e incluso llegar al abandono prematuro de la profesión. (Jurado de los Santos et al., 2020, p. 221)

### ***Estrategias de manejo***

En cuanto a las posibles estrategias para su manejo, estudios recientes (Gutiérrez-Cobo et al. 2017; Ruvalcaba Romero et al., 2017; Donado y Serrano, 2019; Cinca Hernández, 2021) resaltan la necesidad de fortalecer las competencias socioemocionales teniendo en cuenta que estas favorecen las relaciones interpersonales y el clima de aula. Para gestionar y reducir estas conductas es necesario que “los canales de comunicación se mantengan abiertos, a través de la autorregulación, la comunicación asertiva y la negociación de intereses entre docentes y estudiantes” (Clavijo, 2020, p. 27). Además de esto, estudios como el de Gallego (2012) destacan la importancia de elaborar normas concretas de forma consensuada y aceptada entre el profesorado, las familias y el alumnado para asegurar mayor adherencia a ellas.

Por otra parte, Chaux y Velásquez (2016) hacen referencia al manejo asertivo de la disciplina en el aula a partir de las relaciones cuidadosas, fundamentadas en el afecto, la amabilidad y el respeto, y el mantenimiento de la estructura del ambiente de aprendizaje a través del seguimiento de las instrucciones, así como el consenso y cumplimiento de las normas de aula; estas dos formas se consolidan como aspectos de la relación docente-estudiante y, a su vez, como dimensiones del *Estilo Docente* según Chaux (2012).

Otros estudios, como los de Markkanen et al. (2019), Jurado y Justiniano (2015) y Cowling et al. (2005), reconocen que el conocimiento de los diagnósticos en salud mental de los estudiantes puede apoyar y favorecer la atención a la diversidad; una mejor comprensión de los factores que afectan el comportamiento de los alumnos, como la salud mental o los problemas neuropsiquiátricos, puede apoyar mejor el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes con estas necesidades especiales.

Respecto a la forma como han sido atendidas las conductas disruptivas Simonsen et al. (2008) realizaron una revisión de diversas prácticas basadas en evidencias y propusieron cinco medidas para facilitar la gestión del aula; estas se explican en la Tabla 17.

**Tabla 17**

*Estrategias para facilitar la gestión de aula Simonsen et al. (2008)*

<b>Estrategias para facilitar la gestión de aula</b>	
Ajustar la disposición y estructura del espacio del aula.	Organizar el espacio de acuerdo con las actividades de aprendizaje para minimizar las distracciones. Definir rutinas para los estudiantes.
Expresar expectativas positivas a los estudiantes.	Definir y socializar expectativas claras para los diferentes momentos en el aula de clase.
Involucrar a los estudiantes de maneras observables.	Brindar oportunidades de participación involucrando a los estudiantes en los momentos de instrucción durante las clases.
Reconocer los comportamientos apropiados.	Elogiar a los estudiantes por sus logros académicos y sociales (tener en cuenta las expectativas)

---

### Estrategias para facilitar la gestión de aula

---

Usar estrategias para atender los comportamientos inapropiados.	Corregir los comportamientos eventuales tanto académicos como sociales. Emplear estrategias menos restrictivas para atender estos comportamientos como: tiempo fuera, reforzamiento diferencial, costo de respuesta.
---	---

---

Adicionalmente, Jardí et al. (2021) proponen dos estrategias: en primer lugar, maximizar el tiempo de aprendizaje de los estudiantes a partir de su participación y rendimiento y, en segundo lugar, poner en práctica acciones para gestionar la conducta de forma proactiva. Esta última medida busca apoyar el bienestar de los alumnos y minimizar las reacciones no deseadas desde la prevención.

De forma similar, Valdés et al. (2018) desarrollan el concepto de disciplina restaurativa para prevenir los conflictos en la escuela, creando buenas relaciones; esta estrategia busca promover un clima escolar seguro a partir del empoderamiento de todos los miembros de la comunidad, en especial a las víctimas, subsanar las relaciones, llevar a los agresores a dar cuenta de sus acciones y reintegrarlos al espacio escolar.

Las estrategias son diversas y coinciden en apuntar hacia la búsqueda del bienestar de los actores educativos a partir de un clima de aula positivo. Para lograrlo, es indispensable que los docentes en general posean las competencias profesionales y reciban la formación necesaria para identificar las situaciones y reaccionar de forma adecuada para contenerlas y gestionarlas (Córdova et al., 2021; Macías Figueroa y Alarcón Barcia, 2021; Jurado de los Santos et al., 2020).

### **El Estilo Docente**

En torno a la estilística educativa existen diversidad de clasificaciones. Algunas de ellas se enfocan en los *estilos de aprendizaje*, los cuales están centrados en cómo aprende el estudiante al tiempo que “se relacionan con la forma como cada persona prefiere utilizar sus habilidades” (Rendón, 2018, p. 24). Otros se denominan *estilos de enseñanza* y hacen referencia a los modos de “pensar el proceso educativo y de asumir el proceso de enseñanza aprendizaje” (Rendón, 2013, p. 184) por parte de los maestros. Inclusive se habla de *estilo parental* para referirse a las estrategias de crianza y a las prácticas educativas de los padres. En este estudio se utiliza la expresión *Estilo Docente*, más cercana a las características de la relación maestro-alumno.

La acepción general del término rol del maestro señala la función de enseñanza propia del profesor. Sin embargo, Podcamisky (2006) hace una distinción entre rol y función; la función corresponde al aspecto más estático del rol, lo que se debe cumplir como requisito, y su requerimiento y ejecución son explícitos; por otra parte, el autor contempla el aspecto personal del rol, es decir, “todo aquello ligado al estilo de cada uno, y por eso mismo lo dinámico. En el sentido que hace cambiar el estilo de cómo se ejerce la función acorde al contexto” (p. 181). Esta última permite comprender que una función, con sus características, metas y obligaciones, sea ejercida de diversas formas por distintas personas.

Es así como se reconoce que la manera como cada maestro desde su modo particular de aproximarse al aula, marca el ritmo, organiza el espacio y regula las interacciones; así mismo determina lo que llamaremos *Estilo Docente*. Como afirman Latorre y Teruel (2009),

(...) existen factores relacionados con las relaciones interpersonales que se crean en el aula, que están directamente relacionadas no sólo con la personalidad y forma de abordar la marcha de la clase de un profesor sino también con su estilo



personal de control y manejo del aula, su estilo docente y las interacciones que se produzcan en los procesos del aula. (p. 66)

En esta categoría de Estilo Docente se conjugan las formas de interacción y de comunicación que emplea el maestro con sus estudiantes, así como la manera en que aborda la clase y las situaciones disruptivas que en ella se presentan, lo cual está ligado a elementos de la personalidad del educador. En palabras de Fernández (2006, p. 158),

El estilo docente se sitúa entre el "arte de enseñar" y la "técnica para enseñar". Sabemos que no existe un estilo docente ideal, pero, por el contrario, existen prácticas docentes positivas para crear un ambiente pacífico y motivador, y otras no tan adecuadas, que pueden hacer escalar los conflictos y aumentar la dificultad en la interacción dentro del aula.

Es necesario exponer en este punto una característica fundamental del *Estilo Docente* propuesta por Rendón (2013) y es que este puede ser modificado para dar respuesta a las demandas de los actores implicados en el proceso educativo. Es decir, el estilo es dinámico y se adapta a las circunstancias propias del aula. Sumado a esto, Chaux (2012) indica que “un docente no realiza sus clases siempre con el mismo estilo, aunque sí tiene uno que se evidencia con más frecuencia que otros” (p. 88).

Para comprender mejor la conceptualización alrededor del concepto *Estilo Docente* es interesante reconocer los trabajos de Brekelmans et al. (1993), Fernández (2006), Petricone (2006) y Chaux (2012); siendo esta última clasificación la que será abordada en el presente estudio. Estas propuestas se presentan en la Tabla 18.

**Tabla 18***Propuestas clasificación Estilos Docentes*

AUTORES	CLASIFICACIÓN
Brekelmans et al. (1993)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estricto</li> <li>• Con autoridad.</li> <li>• Tolerante y con autoridad</li> <li>• Tolerante</li> <li>• Inseguro/tolerante.</li> <li>• Inseguro/agresivo.</li> <li>• Aguantador</li> <li>• Represivo</li> <li>• Asertivo</li> </ul>
Fernández (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pasivo</li> <li>• Agresivo</li> <li>• Democrático y responsabilizante.</li> </ul>
Petricone (2006)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Negligente y anárquico.</li> <li>• Rígido y autocrático.</li> <li>• Autoritario.</li> </ul>
Chaux (2012)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Permisivo.</li> <li>• Negligente.</li> <li>• Asertivo democrático.</li> </ul>

Brekelmans et al. (1993) presentan una tipología de ocho estilos de interacción maestro-alumno, desarrollada a partir de los patrones de comunicación y de las características del docente y la clase: estricto, con autoridad, tolerante y con autoridad, tolerante, inseguro/tolerante, inseguro/agresivo, aguantador y represivo, a partir de dos parámetros: la proximidad entre profesor y alumno, y la gestión de la influencia al enseñar. Fernández (2006), al referirse al estilo de comunicación que puede favorecer o

no el entendimiento, enuncia los estilos asertivo, pasivo y agresivo. En relación con el grado de autoritarismo y rigidez Petricone (2006) propone tres tipos de *Estilo Docente*, para lo cual se tiene en cuenta la comunicación, la afectividad, la forma de control de la autoridad y el liderazgo: democrático y responsabilizante, negligente y anárquico, y rígido y autocrático. Chaux (2012), a partir del cuidado de las relaciones y la estructura de la clase propone cuatro estilos: autoritario, negligente, permisivo y asertivo democrático.

Reconocer esta clasificación del *Estilo Docente* cobra importancia al observar las dinámicas que acontecen en el aula de clase como espacio de socialización. Pianta y Hamre (2009) afirman que “los niños pasan más horas de vigilia en las aulas que en casa y dentro de estos entornos están expuestos a experiencias que [...] dan forma a su desarrollo” (p. 109). Al respecto Hughes (2002) nos indica que las aulas son el contexto en el que los estudiantes construyen sus metas frente al desempeño, experimentan la iniciativa o el aburrimiento e interactúan de forma cooperativa o competitiva con sus compañeros, además que es en este lugar donde sienten si son aceptados o rechazados por los adultos, así como el modo en que estos apoyan su autonomía y las expectativas que tienen frente a su desempeño.

Con el ánimo de desarrollar una clasificación de los estilos docentes más cercana a los procesos de socialización que acontecen en el aula, autores como Hughes (2002), Pianta y Hamre (2009), Walker (2009), Wentzel (2002) y Chaux (2012) plantearon propuestas fundamentadas en los estilos parentales desarrollados por Baumrind (2005) en las cuales asimilan las características de los estilos de los padres en la crianza con los estilos de los docentes en las interacciones en el aula.

La propuesta de estilos parentales (Baumrind, 2005) contempla las dimensiones de control y calidez, y a partir de sus combinaciones en alto o bajo grado surgen los 4 estilos presentados en la Tabla 19.

**Tabla 19***Estilos parentales*

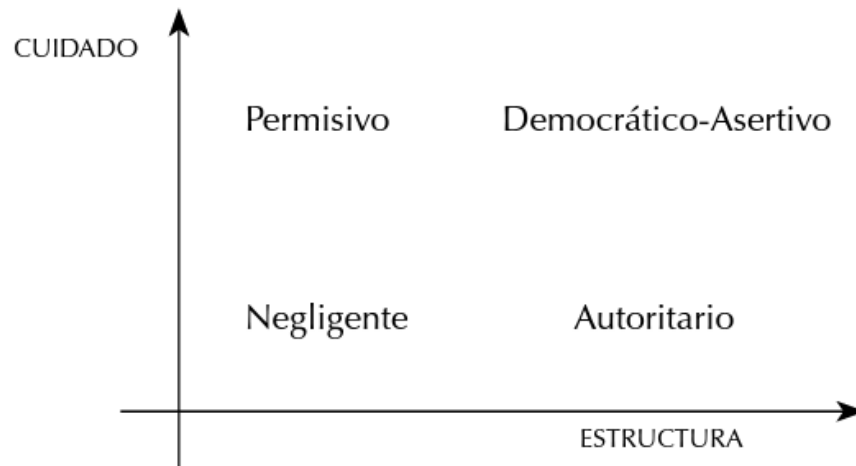
<b>ESTILO PARENTAL</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
Autoritario	Alto nivel de control y bajo nivel de calidez.
Autoritativo <sup>a</sup>	Alto nivel de control y alto nivel de calidez.
Negligente	Bajo nivel de control y bajo nivel de calidez.
Permisivo	Bajo nivel de control y alto nivel de calidez.

*Nota:* <sup>a</sup> Enrique Chaux recomienda tener cuidado con el término autoritativo, empleado en los trabajos de Baumrind (2005) y Hughes (2002), porque puede confundirse con autoritario. En este sentido, se ha decidido llamarlo asertivo o democrático.

Chaux (2012) ofrece una clasificación según dos dimensiones importantes en el clima de aula: el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase. Ambas corresponden a la calidez y el control de los estilos parentales respectivamente. Según el autor, el clima de aula hace referencia a “la atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula” (p. 83). La Figura 2 presenta esta relación entre las dimensiones de cuidado y estructura y, a partir de allí, la clasificación de los estilos docentes.

### Figura 6

*Cuatro Estilos Docentes o parentales dependiendo de la estructura y el cuidado de las relaciones*



*Nota:* Fuente: Chaux (2012, p. 84).

De acuerdo con el autor, el cuidado de las relaciones hace referencia a la comunicación, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de los conflictos, la calidez y el afecto. Por otro lado, la estructura de la clase está relacionada con el establecimiento y aplicación de normas de manera consistente, el orden de la clase y el seguimiento de instrucciones. En este sentido, el *Estilo Docente* puede privilegiar una de estas dimensiones, las dos o ninguna; estas se describen en la Tabla 20.

### Tabla 20

*Dimensiones del clima de aula*

Cuidado de las relaciones	Estructura de la clase
<ul style="list-style-type: none"> <li>• La comunicación clara y abierta</li> <li>• La cohesión del grupo</li> <li>• El manejo constructivo de los conflictos</li> <li>• La calidez en las relaciones</li> <li>• El afecto en las relaciones</li> <li>• Preocupación mutua por el bienestar del otro</li> <li>• Tomar en serio al otro</li> <li>• Apoyar a quien lo necesite.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El establecimiento y aplicación de normas de manera consistente.</li> <li>• El orden de la clase.</li> <li>• El seguimiento de instrucciones.</li> </ul>

A partir de la combinación de estas características, el autor propone los siguientes cuatro estilos:

***Estilo Autoritario (alto nivel de estructura-bajo nivel de cuidado)***

Se da prioridad al orden y el cumplimiento de las normas, que en algunos casos son arbitrarias y carecen de coherencia; no se preocupa por la calidez ni el afecto en las relaciones, inclusive en casos extremos se puede presentar abuso de poder del profesor y maltrato hacia los estudiantes. En este estilo la relación maestro-alumno se configura como “una lucha por el control de la clase” (Chaux, 2012, p. 84).

***Estilo permisivo (alto nivel de cuidado-bajo nivel de estructura)***

El docente es muy afectuoso, pero no define normas ni límites. Se observa desorden en sus clases y se le dificulta avanzar en su programa académico; son comunes las agresiones entre estudiantes.

***Estilo Negligente (bajos niveles de cuidado y de estructura)***

No hay expresiones de afecto, así como tampoco hay normas. Se observa una desconexión entre el docente y los estudiantes, llegando a situaciones extremas como “que estudiantes se agredan físicamente a pocos metros de distancia del docente y éste no reacciona” (Chaux, 2012, p. 86).

***Estilo Asertivo/democrático (altos niveles de cuidado y de estructura)***

El cuidado de las relaciones y la estructura de la clase representan una prioridad para el docente. La comunicación entre estudiantes y profesor es fluida y las normas se acuerdan y aplican de manera consistente. “Los docentes [...] logran una relación afectuosa y cuidadosa con sus estudiantes” (Chaux, 2012, p. 86). En la Tabla 21 se presentan las características docentes de acuerdo a cada estilo.

**Tabla 21**

*Características de los docentes de acuerdo a su Estilo*

ESTILO	CARACTERÍSTICAS
<b>Estilo autoritario (alto nivel de estructura - bajo nivel de cuidado)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Privilegia el orden de la clase.</li> <li>• Exige el seguimiento de instrucciones.</li> <li>• Espera que los estudiantes estén juiciosos trabajando.</li> <li>• No se preocupa por la calidez en las relaciones.</li> <li>• No se preocupa por brindar afecto.</li> <li>• Se presenta lucha por el control de la clase entre el estudiante y el profesor.</li> <li>• El docente define, modifica y aplica normas arbitrariamente, sin coherencia y sin consultarlo con sus estudiantes.</li> </ul>

ESTILO	CARACTERÍSTICAS
<b>Estilo permisivo (bajo nivel de estructura - alto nivel de cuidado)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los gritos y la cantaleta son usuales.</li> <li>• Se puede presentar maltrato hacia los estudiantes.</li> <li>• Se puede presentar abuso de poder por parte del docente.</li> <li>• Los estudiantes sienten temor de ser reprimidos.</li> <li>• Los docentes son muy afectuosos con los estudiantes.</li> <li>• Los docentes son apreciados por los estudiantes.</li> <li>• Los docentes no definen normas ni límites claros.</li> <li>• Los docentes no hacen cumplir los límites establecidos.</li> <li>• Al docente se le dificulta avanzar en el proceso académico.</li> <li>• Las clases son desordenadas.</li> <li>• Hay poco seguimiento de instrucciones.</li> <li>• Los estudiantes presentan bajo nivel de escucha.</li> <li>• Los estudiantes tienen poca autonomía.</li> <li>• Son frecuentes las agresiones entre estudiantes.</li> <li>• Los docentes pasan por alto o toleran comportamientos agresivos entre los estudiantes.</li> </ul>
<b>Estilo negligente (bajo nivel de estructura - bajo nivel de cuidado)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay demostraciones explícitas de afecto hacia los estudiantes.</li> <li>• No hay normas acordadas o establecidas.</li> <li>• No se aplican de manera consistente los límites.</li> <li>• El docente parece desconectado de sus estudiantes.</li> <li>• El docente se retira del salón y deja solos a sus estudiantes.</li> <li>• El docente desatiende a sus estudiantes (califica trabajos en frente de ellos).</li> <li>• Se pueden presentar agresiones físicas entre estudiantes cerca del profesor y este no reacciona.</li> </ul>
<b>Estilo asertivo democrático (alto nivel de)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El cuidado de las relaciones y la estructura de la clase son la prioridad.</li> <li>• Los docentes logran una relación afectuosa y cuidadosa con sus estudiantes.</li> </ul>



ESTILO	CARACTERÍSTICAS
<b>estructura - alto nivel de cuidado)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los docentes tienen muy buena comunicación con sus estudiantes.</li> <li>• Definen y aplican normas de forma consistente.</li> <li>• Las normas son acordadas con la participación de todos.</li> <li>• El ambiente del aula es agradable.</li> <li>• Se presentan pocas interrupciones por razones de disciplina.</li> <li>• Los estudiantes pueden participar, son escuchados y sus aportes tenidos en cuenta.</li> <li>• Los estudiantes generan opciones creativas para resolver problemas.</li> <li>• Los estudiantes se expresan de manera asertiva.</li> <li>• Los estudiantes escuchan activamente a los demás.</li> <li>• Los estudiantes generan empatía con sus compañeros.</li> <li>• Los problemas de agresión o disciplina son tomados como oportunidades para el aprendizaje de formas pacíficas de relacionarse.</li> </ul>

Esta clasificación del *Estilo Docente* propuesta por Chaux (2012) es la adoptada en este trabajo, puesto que en ella se integran aspectos tan sensibles como el afecto, la comunicación y el manejo de la norma. Además, es importante reconocer, aunque no se hace énfasis en el aprendizaje, que los estilos docentes autoritario, negligente y permisivo por sus características lo afectan de forma negativa, mientras que el estilo asertivo democrático favorece el avance académico, al tiempo que los docentes proyectan altas expectativas sobre los logros de sus estudiantes (García, 2008).

### CAPÍTULO III

## DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño de investigación comprende la estrategia y el plan de trabajo definidos por quien investiga y se estructura de forma coherente con el planteamiento del problema de investigación y los objetivos trazados. Este capítulo presenta las características del diseño metodológico que se propuso para llevar a cabo la investigación. Incluye el tipo de investigación y su diseño, así como las técnicas de muestreo empleadas, también desarrolla el proceso de elaboración de los instrumentos, la recogida de los datos, las técnicas estadísticas empleadas para su codificación y análisis y las consideraciones éticas contempladas para el estudio.

Este trabajo se realizó bajo el paradigma positivista, también conocido como empírico-analítico, el cual se fundamenta en la lógica deductiva y busca explicar los fenómenos sociales o naturales de una manera empírica, comprobando o falseando hipótesis extraídas de la teoría, para poder crear leyes y principios generales.

Así mismo, el estudio se enmarcó en la metodología cuantitativa siguiendo la ruta trazada por los objetivos planteados. El término cuantitativo representa en la actualidad “un conjunto de procesos organizados de manera secuencial para comprobar ciertas suposiciones” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 6), evaluar la ocurrencia de fenómenos y demostrar hipótesis.

Dentro de esta metodología, el estudio se identificó como no experimental o *Ex Post Facto*, puesto que se trató de hacer observaciones o mediciones a las variables “tal como se dan en su contexto natural” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 109) sin

ningún tipo de manipulación, pues no se controlaron las variables dado que los docentes participantes ya habían atendido interrupciones en el aula de clase probablemente según su *Estilo Docente* y su nivel de *Competencia Social*.

De acuerdo con los diseños propios de la investigación no experimental, esta investigación se desarrolló de manera transeccional o transversal, es decir, los datos se recogieron en un solo momento a través de la aplicación de un instrumento compuesto por varias secciones, una referida a la Escala de Competencia Social del Maestro, la segunda Estilos docentes y, por último, las situaciones disruptivas en el aula, los cuales se describen en la sección Técnicas e Instrumentos de Investigación. Este tipo de diseño permite analizar el estado de una o varias variables en un punto en el tiempo en fenómenos que ya han tenido lugar.

Del mismo modo, la presente investigación contempló dos tipos de alcance. Por una parte, fue un estudio descriptivo puesto que describió las variables del estudio, a saber, Competencias sociales del maestro y Estilos docentes de los profesores de primaria de Envigado; en este sentido, “los estudios descriptivos pretenden especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 108).

Por otra parte, los estudios correlacionales tienen como finalidad “conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos, categorías o variables en un contexto particular” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 109); en este sentido, se propuso hacer descripciones de las relaciones entre las variables, no sólo de las variables de forma individual; es decir, se midió, cuantificó y analizó el grado de vinculación entre estas (Barrientos, 2016). Fue así como se estableció la existencia de

relación entre las *Competencias Sociales del Maestro* y su *Estilo Docente* para atender las interrupciones que se presentan en el aula.

En resumen, esta investigación hizo parte del paradigma positivista, con metodología cuantitativa, basada en un diseño no experimental *Ex Post Facto*, de tipo transeccional o transversal y con un alcance descriptivo-correlacional.

### **Hipótesis**

En el campo de las ciencias sociales la investigación cuantitativa no busca demostrar si una hipótesis es verdadera o falsa, lo que pretende es “argumentar que fue respaldada o no de acuerdo con los datos obtenidos y análisis realizados” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 135). En este sentido, la presente investigación se encaminó en buscar evidencia que respalde o refute la siguiente hipótesis: *a mayor nivel de Competencia Social del Maestro, mayor tendencia hacia el Estilo Asertivo-Democrático para atender las interrupciones en el aula.*

A su vez, las variables integradas en la hipótesis son: *Competencia Social del Maestro* como variable independiente y *Estilo Docente ante las Situaciones Disruptivas en el Aula* como variable dependiente.

### **Población y Proceso de Muestreo**

#### ***Población***

La población de la presente investigación estuvo conformada por 172 docentes del nivel de básica primaria, pertenecientes a 14 instituciones educativas de carácter oficial del Municipio de Envigado en el año 2021, de los cuales 149 son mujeres y 23 son

hombres; sus edades oscilan entre 24 y 59 años y, además, con una experiencia docente entre 1 y 36 años.

### **Muestra**

Para el estudio se empleó una muestra probabilística. El proceso metodológico para seleccionar la muestra hizo parte de un muestreo aleatorio simple, según el cual “todos los casos del universo tienen al inicio la misma probabilidad de ser seleccionados” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p. 206).

### **Procedimiento de Muestreo**

La ecuación se aplicó para conocer cuál es el número mínimo de maestros ( $n$ ) que deben ser seleccionados para realizar las estimaciones muestrales, tomando en cuenta el total de maestros ( $N$ ) que forman la población y que se desea estimar la proporción de maestros cuyas competencias sociales son bajas (o altas, o cuyo *Estilo Docente* es *Democrático*). Dado que se desconoce dicha proporción en la población se asume un valor  $p$  del 50%, con un nivel de confianza del 95% y un error del 8%. Así se obtuvo como resultado que se necesitaba una muestra de 80 maestros.

$$\frac{N \times Z \alpha^2 \times p \times q}{d^2(N-1) + Z \alpha^2 \times p \times q} = n \quad (1)$$

$$\frac{172 \times 3.8416 \times 0.25}{0.0064(171) + 3.8416 \times 0.25} = 80.39$$

Una vez calculado el tamaño de la muestra, se solicitó a la Secretaría de Educación del Municipio de Envigado el marco muestral, es decir, la lista de docentes y sus correos institucionales a los que se les envió la invitación para participar en el estudio, así como las instrucciones para diligenciar el instrumento. Entonces, se envió la invitación a todos los maestros incluidos en el marco muestral suministrado hasta completar el tamaño de muestra requerido, previendo un porcentaje de no respuesta del 10%. En total, 78 maestros aceptaron la invitación y respondieron el instrumento; 2 decidieron no hacerlo. Estos últimos representan un 2.5% de no respuesta.

### **Técnicas e Instrumentos de Investigación**

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos, en la presente investigación se empleó la técnica de encuesta a través de cuestionarios autoadministrados alojados en una plataforma electrónica para la recolección de los datos. Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) definen el cuestionario como “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables [...] congruente con el planteamiento del problema e hipótesis” (p. 250).

De acuerdo con los objetivos (ver Tabla 22), se elaboró un instrumento con tres escalas: la de *Competencia Social del Maestro ECSM*, la de *Estilo Docente* y el *Inventario de Situaciones Disruptivas* (Tabla 22). Estas se agregaron como secciones a un formulario que posteriormente se compartió a los participantes vía correo electrónico para ser resuelto en línea. Además, se añadieron una primera sección con el consentimiento informado y una última sección con preguntas relacionadas con la información sociodemográfica de los participantes.

### **Tabla 22**

*Escalas del instrumento de investigación de acuerdo con los objetivos*

Objetivo específico	Escala
Describir los componentes de la competencia social en los maestros de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.	Escala de Competencia Social del Maestro ECSM
Identificar las interrupciones que se presentan en el aula de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.	Inventario de Situaciones Disruptivas en el Aula.
Clasificar la forma como el maestro asume las interrupciones que se presentan en el aula de clase de acuerdo con los estilos docentes.	Escala Estilo Docente ante la Interrupción EEDD

### ***Proceso de Elaboración del Instrumento de Recolección de Datos***

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) definen el cuestionario como un grupo de preguntas acordes con el planteamiento del problema y las hipótesis, las cuales miden una o más variables. En este caso, se formularon tres cuestionarios autoadministrados con preguntas cerradas que se consolidaron en un solo instrumento y fue respondido de forma individual y virtual, es decir, cada uno de los participantes tuvo la oportunidad de responderlo sin ningún intermediario. Esto permitió el anonimato de los participantes y les otorgó tiempo para reflexionar antes de dar respuesta a las preguntas sin que los resultados perdieran fiabilidad (Gómez, 2017).

Previo a la formulación de los instrumentos, se realizó una revisión bibliográfica a partir de la cual se pudo concluir que los cuestionarios existentes son muy generales frente a las temáticas de las competencias socioemocionales y, en particular, de la *Competencia Social*; además no se encontró alguno que se enfocara en la medición de la

*Competencia Social del Maestro*. Del mismo modo ocurrió con los estilos docentes, ya que no se encontró alguno asociado a la propuesta teórica de Chauv (2012), ni a las situaciones disruptivas, pues no se encontraron instrumentos que las evaluaran en relación con los estilos docentes propuestos.

Esta situación favoreció la creación de tres escalas propias para el estudio en cuestión, los cuales se adaptaron a las características y necesidades de la investigación y que permitieron un mayor acercamiento a las realidades de los docentes. El instrumento diseñado constaba de: *Escala de Competencia Social del Maestro ECSM*, *Inventario de Situaciones Disruptivas en el Aula* y *Escala de Estilo Docente ante la Disrupción EEDD*.

### **Escala de Competencia Social del Maestro ECSM.**

Para lograr el primer objetivo específico de la investigación, “*Describir los componentes de la competencia social en los maestros de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado*”, y para buscar una medición más precisa del nivel de presencia de esta competencia en los maestros y poder describir cada una de las habilidades, se diseñó una escala denominada *Escala de Competencia Social del Maestro ECSM*.

Como se expuso en el capítulo correspondiente al marco conceptual respecto a la *Competencia Social del Maestro*, dicha categoría ha sido elaborada y ajustada para esta investigación, partiendo de la revisión de los diferentes modelos de inteligencia emocional y competencias emocionales. En este análisis se encontraron algunos trabajos relacionados con la *Competencia Social* provenientes de diversos autores, pero orientados a la población en general, es decir, no estaban dirigidos a los maestros; por lo tanto, dado que la *Competencia Social del Maestro* es la categoría central del presente estudio, se hizo necesario desarrollar una propuesta teórica propia para la investigación.



Luego de formular el desarrollo teórico de esta categoría se dio inicio a la construcción de la escala con la selección de las dimensiones propias de la *Competencia Social de Maestro*. Para ello se revisaron las propuestas de varios autores: Goleman (1998), Bar-On (1997), CASEL (2017), Bisquerra y Pérez (2007), Caballo (1993), López de Dicastillo et al. (2004) y Monjas y González (1998) junto con sus definiciones y componentes.

De acuerdo con los resultados de la revisión teórica inicial, en la cual se encontró de forma recurrente que la *Asertividad*, la *Empatía* y las *Habilidades de Relación* eran los elementos más comunes en la mayoría de las propuestas abordadas, estas fueron asumidas como habilidades de la *Competencia Social* para el presente estudio; además, según la propuesta de Barrientos (2016), estas habilidades se reconocen como cualidades propias del docente que pueden observarse en la gestión de los conflictos en el aula, la comunicación con los estudiantes, las relaciones con compañeros y alumnos y, en especial, en la creación de un clima de aula positivo.

Posterior a esto se profundizó en las definiciones propias de cada elemento y se especificaron las características de cada uno. Finalmente, se operacionalizaron estos conceptos convirtiendo cada característica en un ítem de la escala. La primera versión estuvo conformada por un total de 57 ítems, la cual se sometió a juicio de expertos, para determinar la validez de contenido. La selección de estas personas se realizó teniendo como criterio su experiencia investigativa en competencias socioemocionales. En este proceso participaron 7 doctores nacionales e internacionales a quienes se les envió el documento con los ítems y las indicaciones para la evaluación de los mismos.

Los expertos debían valorar cada ítem en una escala de 1 a 3 de acuerdo con su relevancia, pertinencia y claridad. Se entiende “por relevancia el grado en el que el ítem es significativo o importante para valorar la dimensión que estudia y por claridad el grado

en el que el ítem se comprende fácilmente” (Tejero et al., 2010, p. 368). Además, se agregó un espacio para la escritura de los comentarios que el evaluador considerara pertinentes. Estas sugerencias permitieron hacer los ajustes lógicos, semánticos y sintácticos, entre otros, a los ítems que lo requirieron.

Entre los ajustes realizados se decidió eliminar los siguientes ítems: en *Empatía* 1, 10, 13, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27; en habilidades de relación 16, 17, 19, 20 y 21 porque no guardaban correspondencia con los objetivos de investigación.

Así, la segunda versión del cuestionario, posterior al juicio de expertos, quedó conformada por 40 ítems. A partir de los resultados de este proceso se calculó el Coeficiente de Validez de Contenido CVC (Hernández-Nieto, 2002), para cada uno de los ítems y para cada dimensión. Los resultados se presentan en la Tabla 23. Estos valores, de acuerdo con Hernández-Nieto (2002), son un indicador favorable de validez, ya que lo recomendado es conservar sólo los ítems con un CVC mayor a .80.

**Tabla 23**

*Coeficiente Validez de Contenido CVC de la Escala Competencia Social del Maestro*

<b>Habilidad</b>	<b>CVC</b>
Empatía	0.8526
Asertividad	0.8313
Habilidades de relación	0.9040

Continuando con las etapas de validación del instrumento, se llevó a cabo un estudio piloto en el que participaron 137 maestros (diferentes a los que hacen parte de la

población del estudio, pero con características similares: docentes de básica primaria que laboran en instituciones oficiales, de ambos sexos). A partir de las respuestas recolectadas se realizó la medición de la confiabilidad empleando el programa *Statistical Package for The Social Sciences* SPSS 21.0. Esta medición se refiere a la “precisión con que se mide el rasgo, independientemente de lo que mida; está directamente relacionada con los errores en la medición, que afectan la precisión en la medida” (Macías, 2011, p. 21). En este sentido, un instrumento debe ser confiable, es decir, debe medir de manera coherente y precisa lo que pretende medir y

La forma más estable de medir la confiabilidad de un instrumento es mediante la consistencia interna manifestada en la relación de la calificación por tema o las preguntas con la calificación total. El Coeficiente Alpha de Cronbach es un modelo de consistencia interna (a mayor valor de Alpha, mayor confiabilidad) basado en el promedio de las correlaciones entre los ítems y se refiere a que tan bien los ítems miden un simple constructo unidimensional (Rodríguez-Rodríguez y Reguant-Álvarez, 2020); “el mayor valor teórico de Alpha es 1, y afirma Cronbach (1984) que en lo general 0.65 se considera un valor aceptable”. (Macías, 2011, p. 23)

Se obtuvo un valor del coeficiente Alfa de Cronbach de 0.652, el cual está por debajo del valor óptimo sugerido en la literatura. Para mejorar este valor se amplió la escala Likert de tres a cinco opciones y se realizó una nueva prueba piloto; en esta participaron 94 docentes (estos también diferentes a la población). A partir de los resultados obtenidos y de acuerdo a lo recomendado por el coeficiente Alfa de Cronbach si se elimina el elemento, se suprimieron seis ítems buscando aumentar la confiabilidad. Fue así como el valor del coeficiente para esta escala compuesta ahora por 34 ítems correspondió a 0.8023, y se encuentra dentro del rango mencionado por Oviedo y Campo-

Arias (2005) entre 0.7 y 0.9 para que la escala sea considerada como confiable y con consistencia interna. La distribución de los ítems en el instrumento se encuentra detallada en la Tabla 24.

**Tabla 24**

*Distribución de los ítems en la Escala de Competencia Social del Maestro ECSM*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ÍTEMS</b>
Asertividad	1, 6, 8, 11, 14, 17, 20, 23, 26, 30, 33
Empatía	2, 4, 9, 12, 15, 18, 21, 24, 27, 29, 31, 34
Habilidades de relación	3, 5, 7, 10, 13, 16, 19, 22, 25, 28, 32

Así pues, el instrumento quedó compuesto por 34 ítems con una escala Likert de frecuencia con cinco opciones de respuesta: siempre (5 puntos), casi siempre (4 puntos), en ocasiones (3 puntos), casi nunca (2 puntos) y nunca (1 punto). Las dimensiones Asertividad y Habilidades de Relación estuvieron compuestas por 11 ítems y sus puntuaciones oscilaron entre 11 y 55 puntos; y la dimensión *Empatía* contó con 12 ítems y su puntuación fluctuó entre 12 y 60 puntos. La Tabla 25 muestra la forma como se agruparon las puntuaciones para determinar el nivel de cada una de las dimensiones de la *Competencia Social*.

**Tabla 25**

*Criterios de clasificación de los niveles de Asertividad, Empatía y Habilidades de Relación.*

*Escala de Competencia Social del Maestro*

<b>DIMENSIÓN</b>	<b>NIVEL BAJO</b>	<b>NIVEL ALTO</b>
Asertividad	35-51	52 o más
Empatía	39-52	53 o más
Habilidades de relación	40-52	53 o más

El punto de corte para determinar los niveles alto y bajo de cada dimensión fue el percentil 60 y se tomó teniendo en cuenta la distribución de las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del instrumento.

#### **Inventario de Situaciones Disruptivas en el Aula.**

Para alcanzar el segundo objetivo específico, “*Identificar las disrupciones que se presentan en el aula de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado*”, se creó este inventario, el cual derivó del aporte teórico desarrollado por Uruñuela (2010), Torrego y Fernández (2007) y Fernández (2018). Es así como se retomaron los comportamientos disruptivos especificados en la Tabla 15, presentada en el Marco Conceptual.

Adicional a estos, se aprovecharon las respuestas obtenidas, en la primera prueba piloto de la *Escala de Competencia Social del Maestro*, a una pregunta abierta en la que se solicitaba enunciar algunos ejemplos de este tipo de situaciones que se presentaban

en el aula. Así pues, se seleccionaron aquellas respuestas que no estaban presentes en la Tabla 15 y se agregaron al listado de comportamientos disruptivos.

Así mismo, se llevó a cabo un estudio piloto con la participación de 23 maestros, diferentes a los que participaron en los anteriores, pero con las mismas características. Este ejercicio permitió reelaborar el instrumento procurando el alcance del objetivo propuesto y mejorar su validez. Luego de los ajustes propuestos a partir de esta etapa, se elaboró un listado que contiene 33 elementos que a su vez representan los ítems, se organizó en una escala dicotómica en la cual el maestro participante debía responder Si o NO según si la situación se presentaba o no en su aula.

#### **Escala de Estilo Docente ante la Disrupción EEDD.**

Esta escala se elaboró para alcanzar el tercer objetivo específico, “*Clasificar la forma como el maestro asume las disrupciones que se presentan en el aula de clase de acuerdo con los estilos docentes*”. En particular se buscó reconocer la tendencia en los maestros hacia un *Estilo Docente* para atender las disrupciones.

De forma similar a las escalas anteriores, se partió del desarrollo teórico revisado para esta categoría. En este caso, se fundamentó en la propuesta de Chauv (2012). Según el autor, existen cuatro estilos docentes clasificados según los niveles de las dimensiones cuidado de las relaciones y estructura de la clase. Estos estilos se presentan en la Tabla 26.

#### **Tabla 26**

*Niveles por dimensión para el Estilo Docente*

<b>Estilo Docente</b>	<b>Niveles por dimensión</b>
Autoritario	Bajos niveles de cuidado y estructura.
Permisivo	Alto nivel de cuidado y bajo nivel de estructura.
Negligente	Bajo nivel de cuidado y alto nivel de estructura.
Asertivo Democrático	Altos niveles de cuidado y estructura.

Las características por dimensión del *Estilo Docente* identificadas en la propuesta teórica se resumen en la Tabla 27.

**Tabla 27**

*Características de las dimensiones del Estilo Docente*

<b>Dimensión</b>	<b>Características</b>
Cuidado de las relaciones	La comunicación
	El manejo constructivo de los conflictos
	La calidez y el afecto en las relaciones
	Tomar en serio al otro
	Preocupación mutua por el bienestar del otro
Estructura de la clase	El establecimiento de normas
	La aplicación de normas de manera consistente
	El orden de la clase
	El seguimiento de instrucciones.

Así mismo, se retomaron las propuestas de Uruñuela (2010), Torrego y Fernández (2007) y Fernández (2018) que fueron consolidadas en la Tabla 18 presentada en el marco conceptual de la presente investigación. Los autores clasifican los

comportamientos disruptivos en dos grupos: los que afectan el aprendizaje y los que afectan la convivencia; a su vez, estos se dividen en dos grupos cada uno; en primer lugar, las conductas contra las normas de aula y las conductas inadecuadas hacia la tarea; en segundo lugar, las conductas de falta de respeto hacia el profesor y las conductas referidas a las relaciones entre compañeros.

Se realizó la validación de contenido a través del juicio de expertos para esta escala y participaron cinco expertos, nacionales e internacionales. Como en el caso de la *Escala de Competencia Social del Maestro*, los jueces fueron seleccionados teniendo como criterio su experiencia en investigación. Así mismo se les envió el documento con los ítems y las indicaciones para la evaluación de los mismos, en una escala de 1 a 3 y con un espacio para agregar los comentarios que consideraran pertinentes. En esta etapa de validación se obtuvo un Coeficiente de Validez de Contenido de 0.77.

A partir de las observaciones de los jueces se elaboró una escala con 13 ítems. Se llevó a cabo un estudio piloto con 23 docentes, que no hacían parte de la población del estudio, para calcular la consistencia interna de la escala, luego de la cual se ajustó nuevamente teniendo en cuenta el valor del coeficiente Alfa de Cronbach si se elimina el elemento.

De esta manera, se propusieron ocho preguntas correspondientes a las características de las dimensiones del *Estilo Docente* y a la atención a las disrupciones en el aula; cada pregunta contenía cuatro opciones de posibles comportamientos del docente, cada una enfocada desde uno de los estilos docentes mencionados; el maestro participante debía seleccionar la opción que más cerca estuviera de su realidad en el aula. Estas opciones fueron tomadas y adaptadas a partir de la propuesta de Chaux (2012) y algunas debieron ser creadas por la investigadora a partir de la literatura revisada.



A partir de la aplicación del instrumento se midió la confiabilidad con el Alfa de Cronbach y se obtuvo 0.61. A pesar de que este está por debajo del nivel óptimo (0.8), Frías-Navarro (2021), citando a Nunnally (1978), Huh Delorme y Reid (2006) y Loewenthal (1996), expone que para estudios exploratorios o con escalas con menos de 10 ítems, un valor de consistencia interna de 0.6 puede ser aceptable.

Se crearon las dimensiones *cuidado de las relaciones, estructura de la clase y atención a la disrupción en el aula*, con 3, 2 y 3 preguntas respectivamente. El puntaje de cada dimensión se obtuvo a partir de la suma ponderada de las respuestas a los ítems, asignándole a la alternativa correspondiente al estilo Asertivo Democrático 4 puntos, al Permisivo 3, al Negligente 2 y al Autoritario 1. La Tabla 28 muestra la oscilación de las puntuaciones de cada dimensión.

**Tabla 28**

*Distribución de la puntuación Escala de Estilo Docente ante la Disrupción*

<b>Dimensión</b>	<b>Puntuación mínima</b>	<b>Puntuación máxima</b>
Cuidado de las relaciones	3 puntos	12 puntos
Estructura de la clase	2 puntos	8 puntos
Atención a las disrupciones	4 puntos	16 puntos

La Tabla 29 presenta la distribución de los ítems de acuerdo con las dimensiones en el instrumento.

**Tabla 29**

*Distribución de los ítems en la Escala de Estilo Docente ante la Disrupción*

<b>DIMENSIONES</b>	<b>ÍTEMS</b>
Cuidado de las relaciones	6, 7, 8
Estructura de la clase	9, 10
Atención a las disrupciones	11, 12, 13

Así mismo, la Tabla 30 presenta la clasificación que se propuso para determinar los estilos docentes.

**Tabla 30**

*Clasificación Estilos Docentes de acuerdo a la puntuación*

<b>ESTILO DOCENTE</b>	<b>PUNTUACIÓN</b>
Estilo Autoritario	8 – 13 puntos
Estilo Negligente	14 – 19 puntos
Estilo Permisivo	20 – 25 puntos
Estilo Asertivo – Democrático	26 – 32 puntos

### **Técnicas de Análisis**

El proceso que se llevó a cabo para la recogida y análisis de los datos se describe a continuación. En primer lugar, se diseñaron y validaron los instrumentos y se realizaron

las pruebas piloto de los mismos para la investigación. Este proceso se describió en el apartado *Técnicas e instrumentos*.

Una vez se validaron las escalas que hacen parte del instrumento de recolección de datos, para este caso la *Escala de Competencia Social del Maestro ECSM*, la *Escala de Estilos Docentes ante la Disrupción EEDD* y el *Inventario de situaciones disruptivas*, se llevó a cabo su consolidación en un cuestionario electrónico en la plataforma Microsoft Forms al que se anexaron el consentimiento informado y las preguntas sociodemográficas; posteriormente se realizó la aplicación de manera virtual por parte de cada participante a quien se le compartió el enlace vía correo electrónico.

Los datos se organizaron para ser codificados con el programa SPSS 21.0; así mismo, con este programa se identificaron los estadísticos descriptivos: media, máximos y mínimo, desviación típica, percentiles.

Para cumplir con el primer objetivo específico se determinó la correlación existente entre las dimensiones de la *Escala Competencia Social del Maestro* mediante el coeficiente de correlación de Pearson; luego se determinaron los criterios para los niveles alto y bajo en las dimensiones.

En el caso del segundo objetivo, se calcularon las frecuencias de ocurrencia de las diversas situaciones propuestas en el instrumento para posteriormente hacer las distribuciones de las mismas e identificar las situaciones con mayor prevalencia en el aula.

Para alcanzar el tercer objetivo específico, se determinaron los criterios para formar los grupos de *Estilo Docente*. Inicialmente se pensó en cuatro grupos de acuerdo a los estilos: asertivo, permisivo, negligente y autoritario, pero según la distribución de las respuestas y con el ánimo de enriquecer el análisis de la información, se formularon sólo

dos grupos: democráticos y no democráticos. Con estas clasificaciones se establecieron las frecuencias para cada uno de estos dos grupos.

Con respecto al objetivo general, se realizó la prueba de Chi Cuadrado para cruzar y relacionar las variables del estudio y así determinar si se verificaban o rechazaban las hipótesis planteadas. A continuación, los resultados se presentaron en tablas y gráficos y se analizaron a nivel descriptivo e inferencial.

Finalmente, el análisis se realizó revisando los resultados del estudio a la luz de la teoría, es decir, comparándolos con los obtenidos en otras investigaciones que hacen parte del estado de la cuestión o que se consultaron posteriormente.

### **Consideraciones Éticas**

En línea con los planteamientos de González (2002), el presente trabajo reconoce que “la ética de la investigación [...] incluye todas las consideraciones éticas que son pertinentes para la ciencia en general, y, además, plantea retos particulares” (p. 102). Es así como se sigue la premisa de que “el ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador” (p.93); tal como lo exponen Hernández et al. (2014), “como participantes las personas son medidas, observadas, evaluadas y/o analizadas” (p. 1) y en el proceso se les deben respetar plenamente sus derechos. Para ello el investigador debe conservar el criterio de integridad, cuestión que comprende ceñirse a los datos, resultados y hechos; evitar su manipulación; presentar los resultados de forma honesta; detallar el método y los resultados; y, garantizar que los colaboradores presenten información veraz. (Hernández et al. 2014).

Los maestros participantes en este estudio son ante todo seres humanos a quienes se les debe garantizar y proteger su dignidad, ese es el principio ético que orienta el presente trabajo. Indagar acerca de las competencias emocionales, *Competencia Social del Maestro* y sobre sus modos de actuar frente a las situaciones del aula de clase, es un asunto sensible; este ejercicio exige sutileza y tacto por parte del investigador, de tal modo que el maestro participante sienta en todo momento que el trabajo gira en pro de su propia práctica.

Esta investigación atiende a las recomendaciones propuestas en la resolución 8430 de 1993; según lo expuesto en el artículo 11 de dicha resolución, este estudio está clasificado en el numeral a) como una investigación sin riesgo; no obstante, y atendiendo a la Declaración universal sobre bioética y derechos humanos de la Unesco (2005), es un deber de los investigadores garantizar la confidencialidad de la información relacionada con la identidad de los participantes.

Para ello se explicaron de forma escrita, por medio del consentimiento informado, los objetivos del estudio, las características y condiciones de su participación y el carácter voluntario, confidencialidad y anonimato de la misma, así como el uso que se le dio a los resultados de la investigación (Hernández et al. 2014). El consentimiento informado se elaboró siguiendo las recomendaciones que se enuncian en el artículo 15 de la resolución 8430 de 1993 (ver Anexo L).

## **Capítulo IV**

### **RESULTADOS**

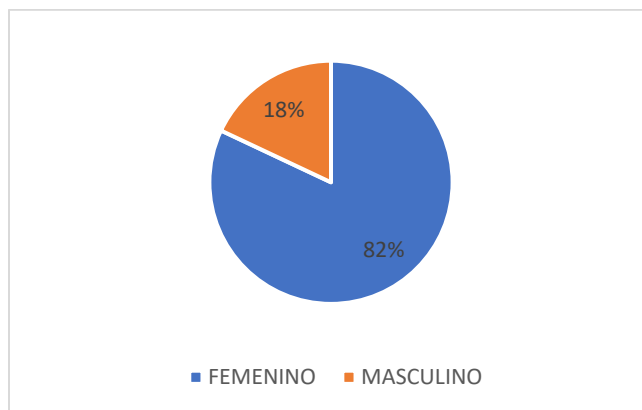
Este capítulo presenta los resultados obtenidos luego de la aplicación de los diversos instrumentos diseñados para la presente investigación. En la primera parte se describen las características sociodemográficas de los docentes participantes. Luego se presentan los resultados de acuerdo con la formulación de los objetivos, iniciando con los específicos y el instrumento correspondiente a cada uno, y finalizando con los hallazgos correspondientes al objetivo general.

#### **Características Sociodemográficas de la Muestra**

En cuanto a las características demográficas, los 78 docentes de primaria que participaron, pertenecen a las instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. El 18% de los participantes son hombres y el 82% mujeres, tal como se muestra en la Figura 8.

#### **Figura 7**

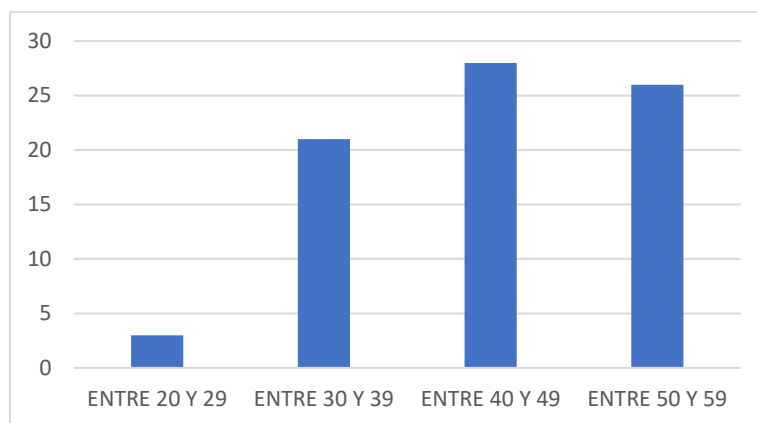
Sexo



En cuanto a las edades, 3, 84% de los participantes estaban entre los 20 y 29 años, 26.93% entre 30 y 39 años, 35.90% entre 40 y 49 años y 33.33% entre 50 y 59 años. Con respecto a su estado civil, el 28.20% son solteros, el 60.26% casados y el 11.54% separados. Se grafica en la Figura 9.

## Figura 8

### Edad

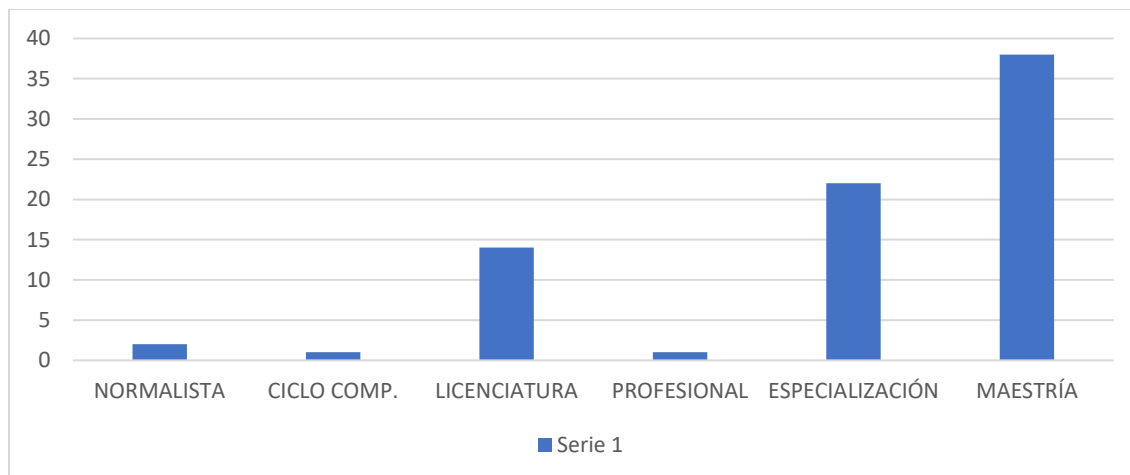


En referencia a su último nivel de estudios tenemos que el 2.56% son normalistas, el 1.28% son egresados del ciclo complementario, 17.95% poseen título de licenciatura,

1.28% son profesionales no licenciados, 28.21% tienen una especialización, 48.72% tienen maestría y ninguno doctorado. Lo anterior se presenta en la Figura 10.

### Figura 9

*Máximo nivel de formación de los docentes participantes*

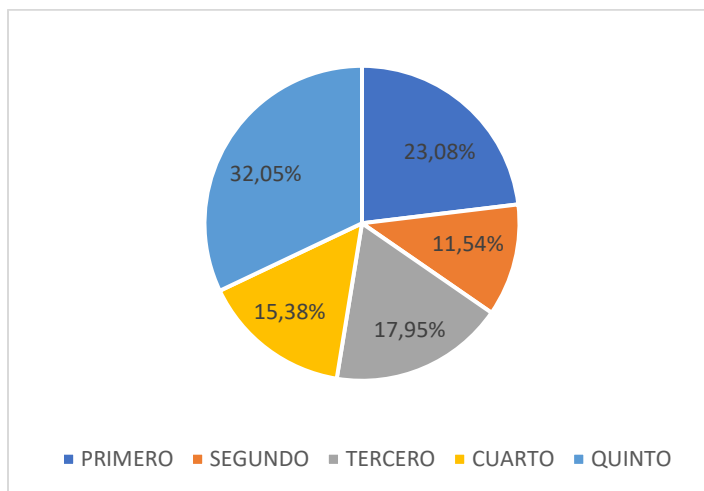


Ahora bien, con respecto al grado de primaria en el que se desempeña, 23.08% son docentes de primero, 11.54% de segundo, 17.95% de tercero, 15.38% de cuarto y 32.05% de quinto (ver Figura 11).

### Figura 10

*Grado en que se desempeña*

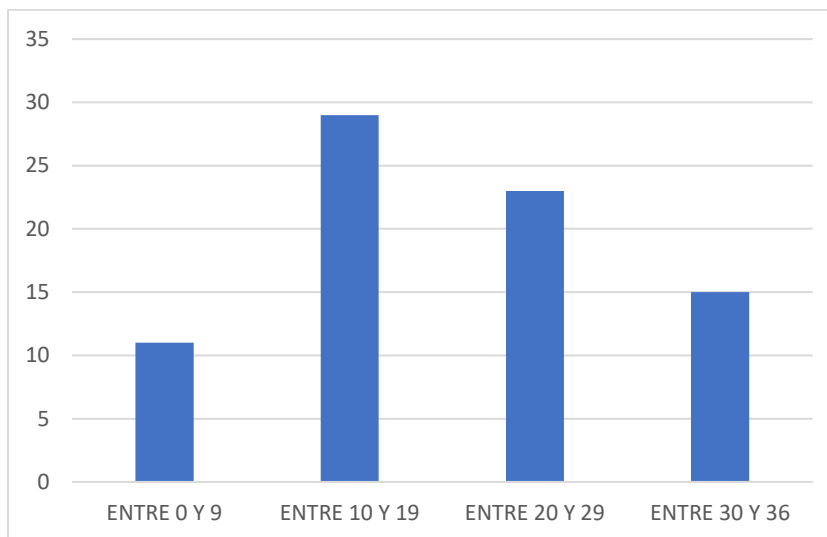




En cuanto al decreto de nombramiento, 16.67% pertenecen al decreto 2277 de 1979, 71.79% al decreto 1278 de 2002 y el 11.54% prestan su servicio como provisionales. Frente al tiempo de experiencia docente, 14.10% de los docentes tienen entre 0 y 9 años, 37.18% entre 10 y 19 años, 29.49% entre 20 y 29 años y 19.23% entre 30 y 39 años. De manera gráfica se presenta en la Figura 12.

### **Figura 11**

*Años de experiencia docente*



Al realizar el ejercicio de búsqueda de relaciones entre las variables y los datos sociodemográficos no se encontraron resultados significativos. Es decir, la edad, el sexo, el tiempo de experiencia docente, el grado en que se desempeña y la formación de los mismos no afectaron de forma significativa los resultados y por lo tanto se dedujo que su influencia en los mismos fue mínima.

**Objetivo #1: Describir los componentes de la Competencia Social en los maestros de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.**

Para el alcance de este objetivo se diseñó, validó y aplicó la *Escala de Competencia Social del Maestro ECSM*. Dicha escala estaba compuesta por tres dimensiones que son escalas aditivas. Se verificó la correlación entre las dimensiones mediante el coeficiente de correlación de Pearson. A partir de los resultados obtenidos se observó que las tres dimensiones de la *Competencia Social* presentan una correlación positiva considerable (Cohen, 1988, como se citó en Hernández-Lalinde et al., 2018 y

Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) y estadísticamente significativa, tal como puede observarse en la Tabla 31.

**Tabla 31**

*Correlaciones entre dimensiones de la Competencia Social del Maestro*

<b>Variable</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
<b>1. Asertividad</b>	–		
<b>2. Empatía</b>	,665*	–	
<b>3. Habilidades de Relación</b>	,761*	,762*	–

*Nota.* \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

La correlación de Pearson entre las dimensiones *Empatía* y *Asertividad* fue de 0.665, entre *Empatía* y *Habilidades de Relación* fue de 0.762 y entre *Asertividad* y *Habilidades de Relación* fue de 0.761. Es importante recordar que una correlación es más fuerte cuanto más se acerque a 1, esta condición llevó a identificar una alta correlación entre las dimensiones mencionadas.

En la Tabla 32 se muestran los estadísticos descriptivos correspondientes a las dimensiones de la *Competencia Social del Maestro*. De esta manera, las puntuaciones en la dimensión *Asertividad*, se encontraron entre 35 y 55 y la media se ubicó en 51.0. En la dimensión *Empatía* las puntuaciones oscilaron entre 39 y 60 y la media de los datos se ubicó en 52.1. En la dimensión *Habilidades de Relación* las puntuaciones se ubicaron entre 40 y 55 y la media se ubicó en 50.5.

Tabla 32

*Estadísticos descriptivos Escala Competencia Social del Maestro*

	<b>Asertividad</b>	<b>Empatía</b>	<b>Habilidades de Relación</b>
<b>N</b>	78	78	78
<b>Media</b>	51.03	52.10	50.53
<b>Desviación típica</b>	3.19	3.65	3.62
<b>Mínimo</b>	35.00	39.00	40.00
<b>Máximo</b>	55.00	60.00	55.00
<b>Percentiles</b>			
<b>55</b>	51.45	53.00	52.00
<b>60</b>	52.00	53.00	53.00
<b>65</b>	53.00	54.00	53.00
<b>70</b>	53.00	54.00	53.00

El punto de corte para determinar el nivel alto de *Asertividad*, *Empatía* y *Habilidades de Relación* fue el percentil 60 y este se tomó teniendo en cuenta la distribución de las respuestas obtenidas a partir de la aplicación del instrumento. De acuerdo con el percentil, el nivel alto de *Empatía* y *Habilidades de Relación* son los puntajes superiores a 53 puntos; en el caso de *Asertividad*, 52 puntos. Las demás puntuaciones en cada dimensión indicaron un nivel de presencia bajo.

Como se puede observar en la Tabla 33, se registró que la mayoría de los docentes de primaria de Envigado se ubicaron en el nivel bajo de *Asertividad* (61.5%), *Empatía* (53.8%) y *Habilidades de Relación* (51.3%).

**Tabla 33**

*Niveles por dimensión Escala Competencia Social del Maestro*

Variable		Alto	Bajo
Asertividad	Porcentaje	38.5%	61.5%
	Frecuencia	30	48
Empatía	Porcentaje	46.2%	53.8%
	Frecuencia	36	42
Habilidades de Relación	Porcentaje	48.7%	51.3%
	Frecuencia	38	40

De forma gráfica se puede observar en la Figura 7.

Finalmente, se calculó el nivel de *Competencia Social del Maestro* a partir de las puntuaciones de cada una de las tres dimensiones y se obtuvo 51.2. Es importante comentar que esta puntuación corresponde a un nivel bajo de esta competencia en los docentes de primaria de las instituciones educativas oficiales del Municipio de Envigado. Este resultado reafirma la necesidad de una adecuada formación de los maestros en competencias emocionales, en este caso *Competencia Social* y sus dimensiones, para mejorar el desempeño de los docentes y potenciar una adecuada gestión del aula.

**Objetivo #2: Identificar las interrupciones que se presentan en el aula de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.**

Para responder este objetivo se diseñó y aplicó el Inventario de Situaciones Disruptivas en el Aula. A partir de las respuestas obtenidas se elaboró la Tabla 34 donde se muestran las diversas situaciones y su frecuencia.

**Tabla 34**

*Frecuencia situaciones disruptivas en el aula.*

<b>Situación disruptiva</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Hablar con compañeros	76	97.4
Jugar en el puesto con el objeto que tiene en la mano	75	96.2
Usar el celular para actividades diferentes a lo que se está tratando en la clase	74	94.9
No respetar los turnos para hablar	74	94.9
Molestar	73	93.6
Interrumpir con ruidos	73	93.6
Preguntar cosas diferentes a lo que se está tratando	73	93.6
No llevar los materiales necesarios	72	92.3
Reírse de un compañero	70	89.7
Llegar tarde a clase	67	85.9
Levantarse del asiento y querer jugar	66	84.6

<b>Situación disruptiva</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Comer en clase	59	75.6
Quitarle el material a un compañero	59	75.6
Negarse a hacer la tarea	58	74.4
Falta de interés en la actividad	57	73.1
Insultar a un compañero	57	73.1
Peleas entre compañeros	57	73.1
Dormir en clase	54	69.2
Rayar la pared o el escritorio	53	67.9
Hacer otra tarea	51	65.4
Dañar las pertenencias de un compañero	50	64.1
Golpear a un compañero	49	62.8
Responder de malos modos	48	61.5
Hacer gestos ofensivos	43	55.1
Actitud desafiante hacia el profesor	42	53.8
Escuchar música	30	38.5
Amenazar a un compañero	28	35.9
Jugar videojuegos	25	32.1

Situación disruptiva	N	%
Realizar ventas en la clase	14	17.9
No entrar a clase	13	16.7
Insultar al profesor	9	11.5
Amenazar al profesor	3	3.8

En lo que respecta a los tipos de interrupciones que se presentan en las aulas de clase de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado, se observó que las situaciones que se presentan con mayor frecuencia, las cuales superan el 80%, son en orden: hablar con compañeros, jugar en el puesto con el objeto que tiene en la mano, usar el celular para actividades diferentes a lo que se está tratando en la clase, no respetar los turnos para hablar, molestar, interrumpir con ruidos, preguntar cosas diferentes a lo que se está tratando, no llevar los materiales necesarios, reírse de un compañero, llegar tarde a clase y levantarse del asiento y querer jugar.

A su vez, las situaciones que se presentan con menor frecuencia son: amenazar al profesor, insultar al profesor, no entrar a clase, realizar ventas en la clase, jugar videojuegos, amenazar a un compañero y escuchar música.

**Objetivo #3: Clasificar la forma como el maestro asume las interrupciones que se presentan en el aula de clase de acuerdo con los estilos docentes.**

Para responder a este objetivo se elaboró y aplicó la *Escala de Estilo Docente ante la Interrupción*. Los estadísticos de los resultados se presentan en la Tabla 35.



**Tabla 35**

*Estadísticos descriptivos Escala de Estilo Docente ante la Disrupción.*

	N	Media	Desv. Tipic.	Mínimo	Máximo	Percentiles		
						25	50	75
<b>Estilo docente</b>	78	30.85	1.89	23.00	32.00	30.00	32.00	32.00

En la metodología se indicó que esta escala tenía ocho ítems con cuatro alternativas de respuesta de posibles comportamientos del docente que correspondían a los estilos docentes. Una puntuación entre 8 y 13 puntos indica un estilo Autoritario, entre 14 y 19 un estilo Negligente, entre 20 y 25 un estilo Permisivo y por encima de 26 un estilo Asertivo – Democrático.

Se observó una media empírica de 30.85, con una puntuación mínima de 23 y una máxima de 32. Esta escala oscila de manera teórica entre 8 y 32 puntos y su punto medio teórico es 20. No se registraron puntajes por debajo de la media teórica. Lo que permitió evidenciar que 76 respuestas, es decir la mayoría, correspondieron al estilo Democrático y las otras dos al estilo Permisivo (ver Anexo F.).

Esto dificultó la clasificación de las respuestas en los cuatro estilos propuestos para su análisis. Sin embargo, de acuerdo con la distribución de los datos obtenidos, se tomó la decisión de agruparlos en dos categorías: docentes con estilo democrático y docentes con estilo no democrático.

De este modo, la alternativa correspondiente al estilo democrático se pondera con cuatro puntos, por lo que 32 puntos es el máximo posible a obtener y ubica al docente en el estilo democrático de manera indudable. Por otro lado, una puntuación por debajo de 32 lo sitúa en el grupo de docentes con estilo no democrático.

Bajo este criterio se obtuvo un 42.3% de respuestas correspondientes a *Estilo Docente No Democrático* y un 57.7% correspondiente a *Estilo Democrático*, como se observa en la Tabla 36.

**Tabla 36**

*Grupos de clasificación del Estilo Docente*

<b>Grupos</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
<b>Democrático</b>	45	57.7%
<b>No democrático</b>	33	42.3%
<b>Total</b>	78	100.0%

**Objetivo general:** *Determinar las posibles relaciones que existen entre la Competencia Social de los maestros de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado y los estilos docentes que asumen ante las disrupciones que se presentan en el aula.*

Los resultados obtenidos permitieron identificar una relación positiva débil (Cohen, 1988, como se citó en Hernández-Lalinde et al., 2018 y Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) entre la *Competencia Social del Maestro* y los *Estilos Docentes* para atender las disrupciones, pues la correlación de Pearson entre estas variables no superó el .263. Se observó que esta correlación fue significativa entre las dimensiones *Asertividad* y *Habilidades de Relación* con el *Estilo docente*. La Tabla 37 presenta los detalles de las correlaciones entre estas dos variables.

**Tabla 37**

*Correlaciones entre la Competencia Social del Maestro y los Estilos Docentes*

<b>Correlación Competencia Social y Estilo Docente</b>	
<b>N = 78</b>	<b>Estilo Docente</b>
<b>Asertividad</b>	.263*
<b>Empatía</b>	.220
<b>Habilidades de Relación</b>	.260*

*Nota.* \* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Por otra parte, para analizar si existe relación entre las dimensiones de la variable dependiente *Competencias sociales del maestro* y la variable independiente *Estilo docente*, se empleó la prueba Chi Cuadrado de independencia a un nivel de significación del 5% ( $\alpha = 0.05$ ). Luego se sometió a contraste la hipótesis nula de ausencia de relación entre las variables: *Empatía y Estilo Docente*; *Asertividad y Estilo Docente*; y, *Habilidades de Relación y Estilo Docente*.

A partir de la conceptualización presentada en el marco teórico se propone la posible relación entre cada una de las dimensiones de la *Competencia Social*: la *Empatía*, entendida como la capacidad de sentir, entender y valorar las emociones y sentimientos de los demás y proveer una respuesta afectiva adecuada (Baron-Cohen y Wheelwright, 2004); la *Asertividad*, que se refiere a es la capacidad para expresar los propios

sentimientos, deseos, derechos, opiniones de forma sincera y directa respetando los sentimientos, derechos y opiniones de los demás; y las *Habilidades de Relación*, las cuales aluden a la capacidad para interactuar con los demás a partir del respeto por el otro, el establecimiento de vínculos, la prevención y solución constructiva de los conflictos, el trabajo en equipo, el comportamiento prosocial y la cooperación; con el *Estilo Docente*, el cual corresponde a la manera como cada maestro desde su modo particular de aproximarse al aula marca el ritmo, organiza el espacio y regula las interacciones.

Establecer esta relación es relevante debido al papel que juegan las características del docente en la atención de las interrupciones que se presentan en el aula, las cuales obstaculizan el desarrollo de la clase y afectan el clima escolar; estos resultados permitirán orientar programas de formación para maestros en el desarrollo y fortalecimiento de estas habilidades.

### **Relación Empatía y Estilo Docente**

Para este ejercicio se propusieron las siguientes hipótesis:

H<sub>0</sub>: No existe relación estadísticamente significativa entre la *Empatía* y el *Estilo Docente* (las variables son independientes)

H<sub>1</sub>: Si existe relación estadísticamente significativa entre la *Empatía* y el *Estilo Docente* (las variables no son independientes)

En la Tabla 38 se presentan las frecuencias conjuntas de los grupos de *Empatía* y *Estilo Docente*. Se apreció que un grupo mayoritario de docentes con baja *Empatía* exhibe un *Estilo Docente No Democrático* (24/42=57%). Por su parte, tres de cada cuatro docentes (27/36=75%) con alta *Empatía* revelaron un *Estilo Docente* considerado como *Democrático*. Esta tendencia de la *Empatía* a un grupo de *Estilo Docente* es estadísticamente significativa, el valor de probabilidad asociado al estadístico Chi

Cuadrado ( $p = 0.006$ ) es menor que el nivel de significación de la investigación, por tanto, se rechazó la hipótesis nula planteada y se concluyó que la *Empatía* no es independiente del *Estilo Docente* ( $\chi^2 = 8.205$ ; g.l.= 1;  $p < 0.01$ ).

**Tabla 38**

*Empatía vs Estilo docente*

Grupos de Empatía	Grupos de Estilo docente		Total	Chi	p
	Democrático	No democrático			
Alto	27	9	36	8.205	0.006 **
Bajo	18	24	42		
Total	45	33	78		

Nota: \*\* Significativo  $\alpha = 0.01$

### Relación entre Asertividad y Estilo Docente

Las hipótesis propuestas fueron:

H0: No existe relación estadísticamente significativa entre la *Asertividad* y el *Estilo Docente* (las variables son independientes)

H1: Si existe relación estadísticamente significativa entre la *Asertividad* y el *Estilo Docente* (las variables no son independientes)

La concurrencia del número de casos referidos a los niveles de *Asertividad* y *Estilo Docente* se resumen en la Tabla 39. En este caso se observó que más de la mitad de los docentes con alta *Asertividad* tienden a un *Estilo Docente Democrático* (23/30=76,6%).

Por otro lado, gran parte de quienes tienen baja *Asertividad* (26/48=54%) revelaron un *Estilo Docente No Democrático*. Esta tendencia de la *Asertividad* a un grupo de *Estilo Docente* no es estadísticamente significativa, el valor de probabilidad asociado al estadístico Chi Cuadrado (0.01) es igual que el nivel de significación de la investigación, por tanto, se aceptó la hipótesis nula planteada y se concluyó que la *Asertividad* es independiente del *Estilo Docente* ( $\chi^2 = 7,191$ ; g.l.= 1;  $p = 0.01$ ).

**Tabla 39**

*Asertividad vs Estilo docente*

Grupos de Asertividad	Grupos de Estilo docente		Total	Chi	P
	Democrático	No democrático			
Alto	23	7	30	7.191	0.010 **
Bajo	22	26	48		
Total	45	33	78		

Nota: \*\* Significativo  $\alpha = 0.01$

### Relación entre Habilidades de Relación y Estilo Docente

Se plantearon las siguientes hipótesis:

$H_0$ : No existe relación estadísticamente significativa entre las *Habilidades de Relación* y el *Estilo Docente* (las variables son independientes)

$H_1$ : Si existe relación estadísticamente significativa entre las *Habilidades de Relación* y el *Estilo Docente* (las variables no son independientes)

La clasificación de los docentes según sus niveles de *Habilidades de Relación* y *Estilo Docente* se presenta en la Tabla 40. Se apreció que gran parte de los docentes con altas *Habilidades de Relación* presentan un *Estilo Docente Democrático* (27/38=71.05%). Además, cerca de la mitad de los docentes con bajas *Habilidades de Relación* (22/40=55%) evidenciaron un *Estilo Docente No Democrático*. Esta tendencia de la *Habilidades de Relación* a un grupo de *Estilo Docente* no es estadísticamente significativa, el valor de probabilidad asociado al estadístico Chi Cuadrado (0.024) es mayor que el nivel de significación de la investigación, por tanto, se aceptó la hipótesis nula planteada y se concluyó que la variable *Habilidades de Relación* es independiente del *Estilo docente* ( $\chi^2 = 5.419$ ; g.l. = 1;  $p < 0.024$ ).

**Tabla 40**

*Habilidades de Relación vs Estilo docente*

Grupos de Habilidades de Relación	Grupos de Estilo docente		Total	Chi	p
	Democrático	No democrático			
Alto	27	11	38	5.419	0.024 **
Bajo	18	22	40		
Total	45	33	78		

Nota: \*\* Significativo  $\alpha = 0.01$

## DISCUSIÓN

Si se tienen en cuenta los resultados obtenidos a partir de la aplicación de los instrumentos, se observó entre el nivel de *Competencia Social del Maestro* y el *Estilo Docente* una relación positiva débil; esto se debe a que a partir de los cálculos estadísticos se encontraron las siguientes coeficientes de correlación: Asertividad .263, Empatía .220 y Habilidades de Relación .260, como se presentó en la Tabla 37. Así mismo, se observó que los coeficientes de Asertividad y Habilidades de Relación eran significativos al nivel 0.05.

Este tipo de correlación indica que la relación es positiva, es decir que cuando una variable aumenta, la otra también tiende al aumento; sin embargo, lo hace de una forma débil, es decir que hay dispersión en las respuestas y esto representa poca fuerza entre las variables. En términos del presente estudio, este tipo de correlación no permite afirmar que al aumentar el nivel de *Competencia Social del Maestro* haya un incremento en la puntuación del *Estilo Docente*.

Los resultados son contrarios a lo que se esperaba, puesto que de acuerdo a las teorías revisadas sobre las dimensiones de la *Competencia Social: Asertividad, Empatía y Habilidades de Relación*, y las características del *Estilo Docente Democrático*, estos componentes están relacionados de manera estrecha y se pensaría, fundamentado en estas teorías, que la presencia de los primeros podría influir en el desarrollo de los segundos.

Sin embargo, Ávila Muñoz (2019) en su investigación reconoce “el vínculo entre la personalidad del docente y su capacidad para actuar correctamente en el aula” (p. 136);



del mismo modo Valisová (2015) explica la influencia de la *Competencia Social del Educador* en la dinámica de las relaciones que se tejen en el proceso educativo (p. 392); por su parte, López-Cassá et al. (2018) indican que poseer altas puntuaciones en competencias emocionales (*Competencia Social* para este caso) implica tener mayores recursos para hacer frente a los comportamientos negativos en el aula.

Al mismo tiempo, Villena et al. (2016) encontraron algunas investigaciones en las que se vincula la personalidad del educador y su capacidad para actuar de forma correcta en el aula, y la *Competencia Social de los Docentes* y su influencia sobre los estudiantes; así pues, se pueden establecer puntos de encuentro entre la *Competencia Social del Maestro* y su *Estilo Docente*, así como su relevancia en las dinámicas del espacio áulico<sup>10</sup>.

Estos estudios mencionados ponen de manifiesto la existencia de relaciones entre la *Competencia Social del Maestro* y las formas como estos gestionan las situaciones disruptivas en el aula; estas formas corresponden a los estilos docentes, pero no se hace alusión directa a alguno de ellos.

Por otra parte, el *Estilo Docente* además de la *Competencia Social* está relacionado con otros elementos como el clima de aula, el estado emocional del docente y de los estudiantes y la formación profesional del docente. Además, es necesario recordar que el *Estilo Docente* no es estricto, sino que un maestro puede presentar características de unos o de otros, y aun así mostrar una tendencia a determinado estilo.

Por el contrario, en los hallazgos específicos de la presente investigación se encontró que la *Empatía*, habilidad que hace parte de la *Competencia Social del Maestro*, fue la única que obtuvo un valor de probabilidad que indica relación entre las variables

---

<sup>10</sup> Para la presente investigación, este término hace referencia tanto al espacio académico como a aquel donde ocurren las relaciones afectivas entre estudiantes y de estos con los maestros (Naranjo, 2011).

*Empatía y Estilo Docente*. Cruzando las dimensiones de la *Competencia Social* con los grupos de *Estilo Docente*, se encontró que la dimensión *Empatía* presenta un coeficiente de relación mayor ( $p = 0.006$ ) el cual es bajo, aunque estadísticamente significativo; razón por la cual se afirma que las variables *Empatía* y *Estilo Docente* no son independientes. Así mismo, se observó que el 75% de los docentes, es decir 3 de cada 4, con alto nivel de *Empatía* propendía hacia un *Estilo Asertivo Democrático*. Este hallazgo obliga a determinar que los docentes del municipio de Envigado que obtuvieron un nivel alto en la dimensión *Empatía*, presentan mayor tendencia hacia el *Estilo Asertivo Democrático* que aquellos con un nivel bajo. Aun cuando este hallazgo es importante, no se encontraron trabajos similares con los cuales realizar comparaciones, pero sí se hallaron investigaciones donde se enfatiza la importancia de la *Empatía* docente para el manejo de disrupciones en el aula de clase.

En este sentido, Palomera, et al. (2017) y Jurado de los Santos et al. (2020) afirman que los docentes que se han entrenado en *Empatía* manifiestan una mejora en el clima de aula, lo que posibilita relaciones positivas entre los estudiantes. Goroshit y Hen (2014) agregan que la *Empatía* de los docentes es un factor que favorece un ambiente de aprendizaje positivo, mejora la interacción afectiva y fomenta un mejor comportamiento, lo que podría interpretarse como una reducción de las situaciones disruptivas en el aula; además señalan que los profesores empáticos favorecen la interacción positiva tanto entre docente y estudiante como entre pares y “crean una atmósfera adecuada para desarrollar relaciones de apoyo e inspiración” (p. 2), lo que contribuye a una mayor cohesión del grupo.

En este orden de ideas, Herrera y Baldeón (2020) reconocen que “la empatía es importante en los maestros porque genera un mayor acercamiento, encuentro y aceptación del otro mejorando la relación educativa, promueve en todo momento el

desarrollo personal del estudiante” (p. 63). Morris (2019) agrega que “practicar la empatía en el aula, le permitirá al docente mejorar el ambiente de aprendizaje y la convivencia general de los estudiantes” (p. 16). Por otra parte, Vital et al. (2020) hacen un llamado a mantener un equilibrio empático de tal manera que el docente no se encuentre distante del alumno y poco comprensivo, ni que llegue a presentar una implicación empática excesiva, ambos extremos pueden deteriorar las relaciones docente-estudiante y afectar el proceso educativo.

La relación significativa entre *Empatía* y *Estilo Docente* determinada a partir del presente estudio, permitió reconocer la relevancia de la dimensión *Empatía* no sólo en términos de la *Competencia Social del Maestro*, sino del *Estilo Docente Asertivo Democrático* y la posicionan como una habilidad potente para ambas categorías; de la misma manera, se descubrió la necesidad de fortalecerla en el docente teniendo en cuenta que la presencia de un alto nivel de *Empatía* podría estar relacionado con la *Competencia Social del Maestro* y un *Estilo Docente Asertivo Democrático*.

Con respecto a las otras dos dimensiones: *Asertividad* y *Habilidades de Relación*, no se encontró alguna relación estadísticamente significativa. Sin embargo, diversos estudios evidencian la importancia de estas en el acto educativo, en especial en el manejo de las conductas disruptivas. Al respecto, Ávila Muñoz (2019) expone que la asertividad se configura como una habilidad “deseable en el perfil profesional docente” (p. 136), pues favorece el bienestar psicológico de docentes y estudiantes y redundando en el clima de aula. Alonso et al. (2014) agregan que la *Asertividad* es una herramienta que contribuye a establecer un vínculo con el estudiante y generar un ambiente propicio para su desarrollo.

Lo anterior da fuerza a la necesidad de fortalecer la *Asertividad* en la formación docente, pues a pesar del hecho de que no se haya encontrado una relación

estadísticamente significativa entre esta dimensión y el estilo docente, ésta se reconoce como una característica fundamental a la hora de gestionar el aula clase.

A propósito de la relación entre *Asertividad* y clima de aula, Triana y Velásquez (2014) evidenciaron que, ante la presencia de una comunicación no asertiva por parte de los docentes, ya sea impositiva o pasiva, se propicia un clima de aula menos favorable para el desarrollo socioemocional de los estudiantes. Este hallazgo de las autoras permite determinar puntos de encuentro entre la dimensión *Asertividad*, que hace parte de la *Competencia Social del Maestro*, y características de la comunicación según la dimensión cuidado de las relaciones, propias de los estilos autoritario, negligente y permisivo.

Adicional a esto, Villena et al. (2016) encontraron en su investigación que la heteroasertividad del docente amortigua las conductas antisociales de los estudiantes, entiéndase esta como uno de los dos elementos de la *Asertividad* enfocada en el respeto hacia los derechos ajenos. Así mismo, estos autores concluyen que “el comportamiento asertivo del docente es uno de los componentes de la vida del aula que inciden en la configuración de las relaciones interpersonales del alumnado” (p. 327). Esta conclusión devela una cercanía entre la dimensión *Asertividad* y la presencia de situaciones disruptivas que puedan estar relacionadas con las relaciones entre compañeros, aunque no lo relaciona con algún estilo en particular.

En cuanto a las habilidades de relación, Palomera et al. (2017) reconocen que un profesor con altos niveles de *Competencia Social* influye en la “creación y mantenimiento de relaciones saludables y gratificantes basadas en la cooperación; resistencia a la presión social inadecuada; prevención y resolución de conflictos interpersonales” (p. 144). En este caso, también se evidenció la existencia de relación entre esta dimensión y el manejo de las interrupciones.

Es importante recordar que el docente en su quehacer diario establece relaciones pedagógicas con estudiantes, compañeros y padres de familia y que en estas pone en juego su capacidad para resolver conflictos, el trabajo en equipo, el establecimiento de vínculos, la cooperación, el respeto, a partir de sus *Habilidades de Relación* que determinan sus interacciones en el aula.

A su vez, Chaux y Velásquez (2016) enuncian las relaciones de cuidado, entendidas como “vínculos afectivos caracterizados por la atención, la confianza, el apoyo y el buen trato” (p. 34), como una de las características del clima emocional positivo y además exponen que “este tipo de interacciones favorecen el desarrollo de competencias ciudadanas fundamentales como la empatía” (Chaux y Velásquez, 2016, p. 34). Es sorprendente encontrar estos trabajos donde se evidenció que el desarrollo de una de las dimensiones del *Estilo Docente* (cuidado de las relaciones) puede apuntar a favorecer la *Empatía*, es decir, una relación en un sentido contrario al propuesto en el estudio.

Aunque estos trabajos hacen referencia a la relación entre la *Competencia Social del Maestro* y el clima de aula o la gestión de la misma, no mencionan concretamente el *Estilo Docente* dominante de acuerdo a la forma de atender las situaciones disruptivas. En este sentido, es necesario aclarar que no se lograron recuperar estudios enfocados en los estilos docentes para atender las interrupciones en el aula que permitieran enriquecer la discusión.

El constructo *Competencia Social del Maestro*, al igual que la *Escala de Competencia Social del Maestro ECSM* fueron elaborados para este estudio, por tal motivo no se encuentran otras investigaciones que puedan conversar con estos resultados de manera estricta; sin embargo, se observaron avances en la investigación en este campo, especialmente en las tres habilidades que integran la *Competencia Social*.

Al respecto, autores como Valisová (2011), Merchán y González (2012) y Villena et al. (2016) reconocieron en sus investigaciones la influencia de la *Competencia Social del Maestro* sobre el comportamiento de los estudiantes a partir de su manera en que los primeros gestionan los grupos, se comunica y regulan las normas y las interacciones de los segundos en el aula. Así mismo, proponen relaciones entre la *Competencia Social* y los *Estilos Docentes* en términos generales, ya que los estudios mencionados no establecen cuáles dimensiones de la *Competencia Social* ni cuáles *Estilos* en particular; no obstante, de acuerdo con las características enunciadas puede interpretarse que es el *Estilo Docente Asertivo Democrático*, a saber,

su capacidad para manejar grupos de trabajo, comunicarse y cooperar con el grupo, discutir y negociar de modos no violentos, hacer frente a aspectos emocionales referentes a sí mismo y a los demás, o su habilidad para determinar las reglas que gobiernan las interacciones de los estudiantes en el aula, así como las normas y el respeto recíproco entre ellos. (Villena et al., 2016, p. 326).

Unido a esto, diversos estudios coinciden en afirmar la urgencia de prevenir los conflictos en la escuela y fomentar la convivencia pacífica a partir del desarrollo de las habilidades sociales (Fernández Batanero y Bermejo Campos (2010). En este sentido, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2003) y la Organización Panamericana de Salud (2001) coinciden en contemplar la *Asertividad*, la *Empatía* y las *Habilidades de Relación* como parte del conjunto de las 10 habilidades necesarias para el adecuado desarrollo psicosocial de las personas. A este conjunto le han denominado *Habilidades para la Vida* (Mangrulkar et al., 2001), y estas tres en especial hacen parte del subconjunto de habilidades sociales. Para el presente estudio, estas tres son componentes

fundamentales de la *Competencia Social del Maestro* y como tales se convierten en herramientas que impulsan el desarrollo psicosocial de los actores educativos.

Al mismo tiempo, los datos arrojados permitieron considerar una correlación positiva alta entre las tres dimensiones que conforman la *Competencia Social del Maestro*. Estas tres habilidades guardan entre sí una estrecha relación que permite señalarlas como herramientas esenciales para la gestión y creación del clima de aula. En coherencia con estos resultados, Ávila Muñoz (2019) describe el papel fundamental de la *Competencia Social del Docente* a la hora de gestionar el aula, comunicarse, enfrentar aspectos emocionales y regular las interacciones en el aula, entre otros; los cuales hacen parte del quehacer docente y determinan la creación de un ambiente de clase favorable.

De manera específica, la correlación de Pearson entre las dimensiones *Empatía* y *Habilidades de Relación* fue de 0.762, lo que la ubica como la más alta en el presente estudio. Esto evidencia una estrecha relación entre estos dos componentes de la *Competencia Social*; hallazgo que es compartido con Ariza-Hernández (2017), quien también evidenció una correspondencia muy cercana entre estos elementos del componente interpersonal en su investigación. Esta relación es observable en las dinámicas escolares puesto que las conexiones interpersonales están mediadas por los aspectos emocionales de los actores educativos, en especial la *Empatía*.

Respecto a las interrupciones que se presentan en el aula de clase, después de cruzar el resultado de las frecuencias de las situaciones disruptivas con las teorías adoptadas en esta investigación, se pudo observar que al hablar de comportamientos que afectan el aprendizaje, las conductas que van contra las normas de aula son las que se presentan con mayor frecuencia, frente a las conductas inadecuadas hacia la tarea (ver Tabla 41).

**Tabla 41***Frecuencia comportamientos disruptivos que afectan el aprendizaje*

<b>Conductas contra las normas de aula</b>		<b>Conductas inadecuadas hacia la tarea</b>	
		Usar el celular para actividades diferentes a lo que se está tratando en la clase	
Hablar con compañeros	97%		95%
Jugar en el puesto con objetos	96%	Preguntar cosas diferentes a lo que se está tratando	94%
No respetar los turnos para hablar	95%	No llevar los materiales necesarios	92%
Molestar	94%	Negarse a hacer la tarea	74%
Interrumpir con ruidos	94%	Falta de interés en la actividad	73%
Llegar tarde a clase	86%	Dormir en clase	69%
Levantarse del asiento y querer jugar	85%	Hacer otra tarea	65%
Comer en clase	76%	Escuchar música	39%
Rayar la pared o el escritorio	68%	Jugar videojuegos	32%
Realizar ventas en clase	18%	No entrar a la clase	17%

Respecto a las situaciones que afectan la convivencia, tal como se observa en la Tabla 42, las conductas referidas a las relaciones entre compañeros son más frecuentes que las conductas de falta de respeto al profesor.

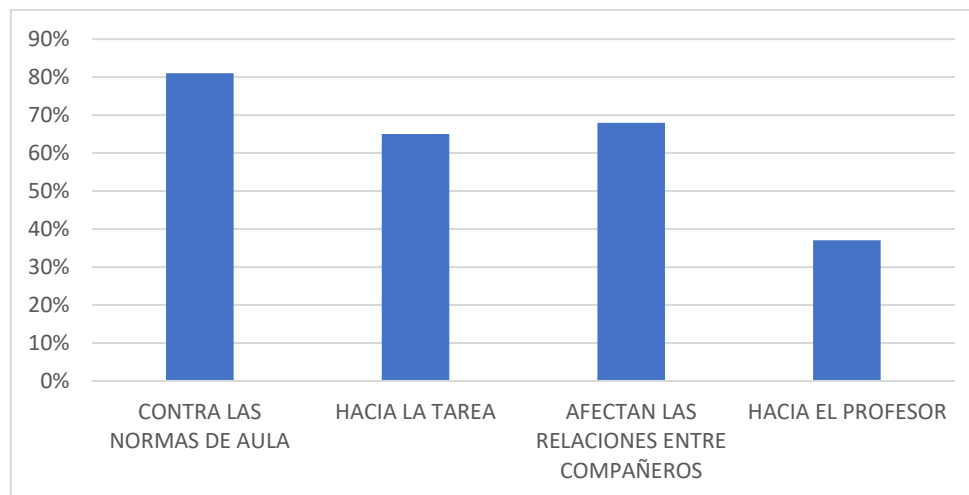


**Tabla 42***Frecuencia comportamientos disruptivos que afectan la convivencia*

<b>Conductas de falta de respeto al profesor</b>		<b>Conductas referidas a las relaciones entre compañeros</b>	
Responder de malos modos	62%	Reírse de un compañero	90%
Hacer gestos ofensivos	55%	Quitarle el material a un compañero	76%
Actitud desafiante hacia el profesor	54%	Insultar a un compañero	73%
Insultar al profesor	12%	Pelear entre compañeros	73%
Amenazar al profesor	4%	Dañar las pertenencias de un compañero	64%
		Golpear a un compañero	63%
		Amenazar a un compañero	36%

En este sentido son más frecuentes las situaciones disruptivas contra las normas de aula (81%); en segundo lugar, están las que afectan las relaciones entre compañeros (68%); en tercer lugar, las conductas inadecuadas hacia la tarea (65%); y, por último, las conductas de falta de respeto al profesor (37%) (ver Figura 13).

**Figura 12***Clasificación de las conductas disruptivas y frecuencia*



Frente al manejo de las interrupciones de acuerdo con el *Estilo Docente*, Martínez-Vicente y Valiente-Barroso (2020) afirman que las situaciones disruptivas en el aula dependen de la gestión del profesor “ya sea en la prevención o en la intervención directa” (p. 72). Por su parte, Sulbarán y León (2014) aducen que “están asociadas a factores relacionados con el entorno del estudiante, componentes socio-demográficos; elementos socio-pedagógicos referidos a estilos de enseñanza, características personales del estudiante y características personales del profesor, y factores sociales y factores familiares” (p. 37).

Jiménez (2017) encontró que la presencia de características docentes propias de los estilos no democráticos es un desencadenante de comportamientos disruptivos en los estudiantes, caso contrario en el estilo democrático. Este hallazgo fortaleció la propuesta teórica que fundamenta el presente trabajo en relación con la elección de un *Estilo Docente* adecuado para tratar las interrupciones en el aula de clase. Chaux y Velásquez (2016) hacen hincapié en la importancia de la gestión de aula a partir de las relaciones de cuidado, basadas en el respeto, la amabilidad y el afecto, así como el mantenimiento de la

estructura de la clase a través del acuerdo de las normas en consenso, al igual que su cumplimiento y el seguimiento de instrucciones.

Estos aspectos que se convierten en formas de gestionar el aula, hacen parte de las características del Estilo Docente Asertivo Democrático; estas características, a partir de lo observado en diversos estudios que las nombran pero no las asocian con un *Estilo Docente*, apuntan al establecimiento de un clima de aula positivo que favorece la disminución de la frecuencia de las situaciones disruptivas en el aula (Martínez-Vicente y Valiente-Barroso, 2021; Macías Figueroa y Alarcón Barcia, 2021; Jurado de los Santos et al., 2020; Narvárez y Obando, 2020; Parada et al., 2020; Buitrago y Herrera, 2014). Es así como los estudios enunciados coinciden en señalar que el *Estilo Docente Asertivo Democrático*, que es el que reúne las características mencionadas, es el más adecuado para atender las interrupciones que se presentan en el aula de clase.

Por otra parte, Narvárez y Obando (2020) encontraron que el ambiente de aula es afectado principalmente por las conductas disruptivas que alteran las relaciones docente-estudiante, ya que los primeros acuden, en algunas ocasiones, a reacciones agresivas, intimidatorias y castigos para mostrar su autoridad frente a estos comportamientos, concediendo hostilidad al clima de aula y debilitando los vínculos entre maestro y alumnos. Este hallazgo permitió vislumbrar la forma de operar desde el estilo autoritario para el manejo de las situaciones disruptivas en el aula, así como reconocer algunas consecuencias de su implementación. En relación con lo anterior, Petricone (2006) aduce que “el grado de rigidez y autoritarismo apreciable en el estilo educativo del docente puede ser un obstáculo para el logro de los objetivos educativos” (p. 165).

De forma similar, Guzmán (2018) reconoce en su investigación la importancia de las relaciones de cuidado del maestro con sus estudiantes como una buena práctica de enseñanza. El cuidado de las relaciones es una de las dimensiones del *Estilo Docente*, de

manera que esta afirmación reafirmó el constructo teórico desarrollado en esta investigación.

En la línea de los trabajos anteriores, Ariza-Hernández (2017) enfatiza en la función social del maestro, la cual requiere “potenciar las prácticas amorosas y afectivas en las relaciones con los estudiantes” (p. 208); esta propuesta guarda correspondencia con las características de la dimensión *calidad de las relaciones* en el *Estilo Asertivo Democrático*, que para el presente estudio es considerado como el *Estilo Docente* deseable. La autora también enfatiza la necesidad de “implementar programas de educación emocional como parte esencial del currículo en los programas de formación de maestros” (p. 208).

De igual forma, Barrientos-Fernández et al. (2020) identificaron que algunos autores reconocen que a través de las instrucciones verbales y no verbales (comunicación) los profesores inciden en la regulación del comportamiento de los estudiantes. En este sentido, las características comunicativas del *Estilo Docente* al que tenga tendencia el profesor pueden incidir en el manejo de las interrupciones en el aula, convirtiéndose en detonantes o calmantes de las mismas.

Así mismo, Ávila Muñoz (2019) expone que el estilo asertivo influye en la cohesión del grupo clase (p. 136); este es el único trabajo que menciona directamente el estilo asertivo que, aunque es tomado desde otra clasificación, es similar en sus características con el enunciado en esta investigación, por lo tanto, guarda coherencia con lo planteado en el presente trabajo.

En consonancia con lo anterior, Parada et al. (2020) encontraron que un docente asertivo, a partir de sus formas de interacción con los estudiantes, favorece la creación de un clima de aula positivo. En este caso, este trabajo se fundamentó en la propuesta teórica de Chaux (2012), por lo tanto guarda una relación cercana con esta investigación.

Si bien estos autores se enfocaron en el establecimiento de un clima de aula positivo, este se beneficia desde el adecuado manejo de las situaciones disruptivas, lo cual es coherente con lo propuesto en el estudio.

Finalmente, se calculó la media para la *Competencia Social del Maestro* en los profesores de primaria de las instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado. El resultado obtenido fue 51.22 y este se comparó con el punto de corte del percentil 60, que en promedio fue 52.66, sobre el cual se determinan los niveles alto y bajo de la misma. Se observó que el puntaje global de la competencia da cuenta de un nivel bajo, con una diferencia de 1.44 puntos. Este resultado, más allá de representar una connotación negativa, conllevó a una observación más puntual: de los docentes participantes, aproximadamente 35 obtuvieron puntuaciones que indican un nivel alto de *Competencia Social*, es decir, un 44.8%, y los 43 restantes un nivel bajo, para un 55.2%; esto último permite concluir que los resultados de ambos niveles se encuentran muy cerca del punto medio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se recuerda que, con una adecuada formación que potencie cada una de las dimensiones de la *Competencia Social del Maestro*, es posible lograr una mejora en la puntuación del nivel alto. Además, la cantidad de docentes que se sitúan en nivel bajo es significativa dada la naturaleza de la labor que desempeñan, puesto que está cargada de subjetividad y por ello su medición exacta se hace compleja.

En este orden de ideas, los resultados de niveles bajos de *Competencia Social del Maestro* y de tendencia a un *Estilo Docente No Democrático* son significativos por varias razones: 1. El tamaño de la muestra; en el estudio se trabajó con una muestra pequeña, aunque estadísticamente representativa de acuerdo con la población seleccionada. 2. El perfil que se espera para los docentes; es decir, es socialmente deseable que los docentes sean, entre otras cosas, un referente para sus estudiantes en la vida diaria, y en

consecuencia que posean altos niveles de estas dimensiones. 3. La profesión docente demanda altas competencias sociales y una adecuada salud mental, dado el estrés al que se encuentra sometido de forma constante un docente a partir de su quehacer cotidiano.

## CONCLUSIONES

La relevancia de este estudio se concentra en la oportunidad de evaluar la posible asociación entre las categorías: *Competencia Social del Maestro* y los *Estilos Docentes* para atender las interrupciones, ya que hasta el momento no se encontraron estudios que relacionen estos dos constructos. Si bien este trabajo se destaca por cruzar estas variables en una investigación, esta situación también se convierte en una limitación al no poder comparar y discutir los resultados con los obtenidos por estudios previos.

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, se encontró una correlación positiva débil entre la *Competencia Social del Maestro* y el *Estilo Docente* asumido para atender las interrupciones, razón que llevó a rechazar la hipótesis planteada para el estudio: *a mayor nivel de Competencia Social del Maestro, mayor tendencia hacia el Estilo Asertivo-Democrático para atender las interrupciones en el aula*, pues a la luz de los resultados no se puede afirmar que se presente este tipo de relación entre las variables planteadas.

Cuando se planteó el estudio se esperaba que existiera una relación fuerte entre las categorías *Competencia Social del Maestro* y *Estilo Docente Democrático*, ya que las teorías relacionadas con los mismos de alguna manera anticipaban esta situación, pero los resultados empíricos muestran lo contrario.

Sin embargo, algunos estudios muestran aproximaciones entre algunas de las dimensiones de unos y otros, lo cual parece indicar que existen algunos puntos específicos en los que se relacionan y otros estudios confirman la correspondencia de estas dos categorías; estos acercamientos no son específicos, ya que los estudios

mencionados no establecen cuáles dimensiones de la *Competencia Social* ni cuáles *Estilos Docentes* en particular.

La dimensión *Empatía* cruzada con el grupo de *Estilos Docentes* obtuvo un coeficiente de relación estadísticamente significativo, lo que lleva a concluir que no son variables independientes. Esta afirmación se fortalece con los resultados de otros trabajos previos que, aunque no hacen referencia a los estilos docentes de manera directa, exponen la importancia de la *Empatía* docente para la gestión del aula. La *Empatía* se posiciona como una habilidad potente en términos de la *Competencia Social del Maestro* y el *Estilo Docente Asertivo-Democrático*, según los resultados de este estudio. Este reconocimiento obliga a plantear la necesidad de una formación docente encaminada al desarrollo de la misma, en vista de su influencia en las dinámicas del espacio áulico.

Son variados los estudios que confirman la necesidad de fomentar la convivencia pacífica y la prevención de conflictos en el aula a partir del desarrollo de las competencias emocionales, tanto en docentes como en estudiantes. Estas competencias incluyen las habilidades para la vida propuestas por la OMS (2003). Las tres dimensiones de la *Competencia Social del Maestro: Asertividad, Empatía y Habilidades de Relación*, hacen parte de la propuesta de la OMS (2003) y como tales se convierten en herramientas que impulsan el desarrollo psicosocial de los actores educativos.

Ahora bien, entre las tres dimensiones de la *Competencia Social del Maestro* se encontró una fuerte relación que indica su valor dentro de este constructo, así como su importancia para la creación y gestión del clima de aula. Esto permitió reconocer la *Asertividad*, la *Empatía* y las *Habilidades de Relación* como características fundamentales del docente a la hora de comunicarse, regular las interacciones en el aula, enfrentar aspectos emocionales y en general gestionar el aula.



Frente a los tipos de interrupciones en el aula se puede concluir que los estudiantes presentan con poca periodicidad conductas de falta de respeto al profesor. Ese bajo porcentaje puede significar que en su mayoría los alumnos de primaria respetan y valoran a sus docentes. Así mismo, las situaciones que más se presentan son las dirigidas hacia las normas de aula; esto puede interpretarse como un indicador de indisciplina significativo para este nivel educativo. Las frecuencias de las situaciones referidas a la tarea y a las relaciones entre compañeros fueron similares y con un porcentaje que indica la presencia de estos comportamientos en las aulas de primaria.

A nivel general, el 57.69% de los docentes participantes presentaron una tendencia hacia el *Estilo Docente Asertivo Democrático* y el 42.31% hacia el *Estilo No Asertivo Democrático*. En cuanto a los estilos docentes, es importante recordar que estos no son estáticos y por ello se debe hablar de una tendencia hacia uno u otro estilo en diferentes situaciones; sin embargo, algunos estudios (Córdova et al., 2021; Macías y Alarcón, 2021; Jurado de los Santos, et al., 2020; Donado y Serrano, 2019) confirman que las características de los docentes que se acercan hacia un estilo no democrático son desencadenantes de comportamientos disruptivos en los estudiantes y pueden convertirse en un impedimento para el alcance de los objetivos de aprendizaje.

El cuidado de las relaciones es una de las dos dimensiones que componen los estilos docentes. Algunos estudios reconocieron la importancia de las relaciones de cuidado en el aula y su papel como buena práctica de enseñanza; en estas se hacen presentes la atención, la confianza, el apoyo, el buen trato, las manifestaciones de cariño y afecto, así como la comunicación clara y abierta, lo cual favorece la creación de vínculos entre docente y estudiantes y el establecimiento de un clima de aula positivo.

El puntaje global en *Competencia Social del Maestro* fue de 51.22. Este puntaje está dentro del rango bajo de nivel de esta competencia; sin embargo, se encuentra muy

cerca del punto de corte que fue 52.66. En este caso, es importante recordar que los datos se analizaron teniendo en cuenta la distribución de las respuestas, es decir, el rango empírico, lo cual obligó a determinar los niveles de una manera más estricta para facilitar el análisis y los cruces de información, debido a la ubicación de las respuestas. En el caso de haber realizado el análisis teniendo en cuenta el rango teórico, es decir, la distribución de los posibles puntajes, las puntuaciones de la *Competencia Social* hubieran estado mucho más cerca del nivel alto que del bajo, a nivel global.

A partir de los datos sociodemográficos se identificó que, hasta el momento, el 76.93% de los docentes participantes tienen un título de postgrado ya sea especialización (28.21%) o maestría (48.72), es decir, 60 docentes del total de participantes, cuyo universo fue de 78. Esta cifra es un importante indicador del nivel de preparación profesional del equipo docente de primaria del municipio de Envigado. Sin embargo, es importante mencionar que ningún docente participante posee título de doctorado.

A lo largo de esta investigación se logró identificar la necesidad de formar a los docentes en competencias emocionales teniendo en cuenta la función que estos desempeñan en el desarrollo de las mismas en los estudiantes y el impacto que representan en el ámbito académico y de convivencia dentro del proceso educativo.

Los resultados de la presente investigación plantean el diagnóstico del estado de la *Competencia Social En Los Maestros* de primaria de las instituciones educativas oficiales del municipio de Envigado, así como un inventario de las situaciones disruptivas y su frecuencia en las aulas de clase. Esta información deberá ser tomada en cuenta al momento de plantear propuestas de formación desde la secretaría de educación municipal en torno a la educación emocional de los maestros, y de este modo impactar en la mejora del clima de las aulas de clase. También se puede convertir en un insumo para

pensar en políticas públicas relacionadas con educación a nivel departamental e incluso nacional.

De acuerdo con lo formulado en el planteamiento del problema, es necesario reconocer el valor que adquiere una adecuada gestión de las situaciones disruptivas en el aula de clase frente a problemáticas de salud mental y *burnout* en los docentes. Es en este sentido que cobra importancia que los maestros posean un alto nivel de presencia de las tres dimensiones de la *Competencia Social* y que tiendan hacia el *Estilo Docente Asertivo Democrático*, porque, como se ha presentado en este estudio, son los que favorecen el clima de aula positivo y minimizan la presencia de estas situaciones.

Finalmente, al considerar como referente para este estudio los elementos del ISCE (2017) en el componente ambiente de aula, el cual muestra la percepción de los estudiantes sobre el ambiente en el que aprenden y sobre el compromiso de sus docentes, es necesario hacer hincapié en la importancia, ya sustentada, de la *Competencia Social del Maestro* y el *Estilo Asertivo Democrático* en la búsqueda de mejores condiciones de desarrollo y aprendizaje para los estudiantes, lo cual, según las investigaciones revisadas, redunda en un clima de aula positivo y una mejora de la calidad educativa.

## LIMITACIONES

Durante el desarrollo de la presente investigación se encontraron las siguientes limitaciones:

- Hubo poca participación de docentes, diferentes a los que hacían parte de la muestra, para la realización de las pruebas piloto en la etapa de validación de los instrumentos.
- La muestra seleccionada fue pequeña, aunque estadísticamente representativa de la población; esto limitó la cantidad de respuestas obtenidas en la aplicación de los instrumentos, así como el análisis de los resultados.
- Esta investigación se llevó a cabo durante la pandemia mundial por Covid-19, situación que generó el confinamiento total de la población y precisó la implementación de estrategias de educación en casa por parte de las instituciones educativas a través de plataformas virtuales, por cerca de 16 meses. Esta situación obligó a reducir las técnicas de recolección y análisis de datos, pues no era posible el acceso a las aulas de clase, ni a sus dinámicas habituales.

## RECOMENDACIONES

De acuerdo con el proceso investigativo llevado a cabo para el desarrollo de la presente tesis, se hacen las siguientes recomendaciones para futuros trabajos:

- Ampliar el tamaño de la población participante de tal manera que la muestra sea más numerosa y se obtenga un mayor número de respuestas lo que favorecería el análisis de los resultados. En este sentido se puede tener en cuenta a docentes de preescolar, secundaria y media.
- Incluir a los estudiantes en la muestra participante puede aportar nuevos puntos de vista que contribuyan a recoger información variada y completa y, por ende, al logro de los objetivos de la investigación.
- Desarrollar esta investigación a partir de un diseño metodológico mixto. Teniendo en cuenta la subjetividad propia de la tarea docente, incluir técnicas e instrumentos de corte cualitativo puede favorecer la calidad de la información recogida y, en consecuencia, enriquecer el análisis posterior de los resultados.
- Realizar investigaciones que hagan énfasis de manera específica en la relación de cada dimensión de la *Competencia Social del Maestro* y los *Estilos Docentes* asumidos ante la disrupción.
- En vista de la importancia que revisten las relaciones de cuidado para la implementación de un clima de aula positivo, futuras investigaciones podrían enfocarse en esta característica de los estilos docentes y profundizar sobre su relación con las dinámicas y relaciones propias del espacio áulico.

Se hace una recomendación especial a la Secretaría de Educación del Municipio de Envigado para que retome los resultados de la presente investigación y los aproveche como insumo para tomar decisiones de política pública a nivel municipal, orientar a las instituciones educativas en el diseño de planes de mejoramiento y proyectar la formulación y ejecución de programas de formación en competencias emocionales y de prevención de los riesgos en salud mental para los maestros, de cara a las demandas propias de las dinámicas del aula de clase.

## REFERENCIAS

- Alonso M. C., González, D. y Mejía, A. (2014). La asertividad: una competencia primordial del docente en línea. *Revista Mexicana de Bachillerato a Distancia*, 6(12), 33-38.  
<http://dx.doi.org/10.22201/cuaed.20074751e.2014.12.64863>
- Alonso-Fernández, F. (2014). Una Panorámica de la salud mental de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 19-30.  
<https://doi.org/10.35362/rie660375>
- Álvarez Bolaños, E. (2018). La competencia emocional como reto en la formación y actualización docente. Reflexiones a partir de un estudio de casos en educación básica en México. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 10(17), 199-220. <https://ojs.sociologia-alas.org/index.php/CyC/article/view/77>
- Aranda, R. (2015). *Optimización prosocial en docentes de educación primaria México: evaluación de un programa* [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].  
<http://hdl.handle.net/10803/308314>
- Ariza-Hernández, M. L. (2017). Influencia de la inteligencia emocional y los afectos en la relación maestro-alumno, en el rendimiento académico de estudiantes de educación superior. *Educación y Educadores*, 20(2), 193-210.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2017.20.2.2>

- Ávila Muñoz, A. M. (2019). Perfil docente, bienestar y competencias emocionales para la mejora, calidad e innovación de la escuela. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 131–144.  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.741>
- Ayuso, J. A. (2006). Profesión docente y estrés laboral: una aproximación a los conceptos de estrés laboral y burnout. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39(3), 1-14.  
<https://doi.org/10.35362/rie3932575>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) *Psicothema*, 18, 13-25. <https://reunido.uniovi.es/index.php/PST/article/view/8415>
- Baron-Cohen, S. y Wheelwright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. *Journal of autism and developmental disorders*, 34(2), 163-175.  
<https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000022607.19833.00>
- Barrientos, A. (2016). *Habilidades sociales y emocionales del profesorado de educación infantil relacionadas con la gestión del clima de aula* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40450/1/T38117.pdf>
- Barrientos, A., Sánchez, R. y Arigita, A. (2019). Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula. *Praxis & Saber*, 10(24), 119-141.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9894>
- Barrientos-Fernández, A., Pericacho-Gómez, F., y Sánchez-Cabrero, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78.  
<http://dx.doi.org/10.15581/004.38.59-78>



- Baumrind, D. (2005), Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (108), 61-69.  
<https://doi.org/10.1002/cd.128>
- 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>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XX1*, 10,61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). De la inteligencia emocional a la educación emocional. En: Bisquerra, R. (Coord.), Punset, E., Mora, F., García, E., López-Cassà et al. (Eds.), *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia* (pp. 24-35). Esplugues de Llobregat: Hospital Sant Joan de Déu.
- Bisquerra, R. y Filella, G. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 161-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Blazar, D. & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educ Eval Policy Anal*, 39(1), 146–170.  
<https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Borrachero, A. (2015). Las emociones en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias en educación secundaria [Tesis doctoral, Departamento Didáctica de las Ciencias

- Experimentales y de las Matemáticas. Universidad de Extremadura. Badajoz, España. <https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/301970>
- Brekelmans, M., Levy, J. & Rodriguez, R. (1993). A typology of teacher communication style. En: Wubbels, T. & Levy, J. (Eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal Relationships In Education*, (pp. 46–55). Falmer Press.
- Buitrago Bonilla, R. E. y Herrera Torres, L. (2013). Matricular las Emociones en la Escuela, una Necesidad Educativa y Social. *Praxis & Saber*, 4(8),87-108. <https://doi.org/10.19053/22160159.2653>
- Buitrago, D.A. y Herrera, C.R. (2014). *La inteligencia emocional y el tratamiento de las conductas disruptivas en el aula de clase*. [Tesis de maestría, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1488/1/RIUT-BHA-spa-2015-La%20inteligencia%20emocional%20y%20el%20tratamiento%20de%20las%20conductas%20disruptivas%20en%20el%20aula%20de%20clase.pdf>
- Buitrago-Bonilla, R. y Cárdenas-Soler, R. (2017). Emociones e identidad profesional docente: relaciones e incidencia. *Revista Praxis & Saber*, 8(17), 225-247. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7208>
- Caballo, V. E. (1993). Relaciones entre diversas medidas conductuales y de autoinforme de las habilidades sociales. *Psicología conductual*, 1(1), 73-99. [https://www.researchgate.net/publication/259528322\\_Relaciones\\_entre\\_diversas\\_medidas\\_conductuales\\_y\\_de\\_autoinforme\\_de\\_las\\_habilidades\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/259528322_Relaciones_entre_diversas_medidas_conductuales_y_de_autoinforme_de_las_habilidades_sociales)
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de Evaluación y Entrenamiento de las Habilidades Sociales*. Siglo XXI Editores.

- Carlos Guzmán, J. (2018). Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>
- Casado, C. y Colomo, R. (2006). Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la Filosofía Occidental. *A Parte Rei*, 47, 1-10.  
<http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/casado47.pdf>
- CASEL (2017). *Competencias del aprendizaje social y emocional (SEL)*. Collaborative for Academic, Social, And Emotional Learning. [www.casel.org](http://www.casel.org)
- Cejudo, J. y López-Delgado, M. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: un estudio con maestros. *Revista Psicología Educativa*, 23, 1-72.  
<https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., Rubio, M. J., y Latorre, J. M. (2015). La formación en educación emocional de los docentes: Una visión de los futuros maestros / Training teachers in emotional education: a vision of future school teachers. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(3), 45-62.  
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.26.num.3.2015.16400>
- Chacón-Cuberos, R., Espejo-Garcés, T., Martínez-Martínez, A., Zurita-Ortega, F., Castro-Sánchez, M. y Ruiz-Rico, G. (2018). Conductas agresivas, victimización y uso problemático de videojuegos en escolares de educación primaria de la provincia de Granada. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1011-1024. <https://doi.org/10.5209/RCED.54455>
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar*. Ediciones Uniandes.

Chaux, E. y Velázquez, A.M. (2016). *Orientaciones generales para la implementación de la Cátedra de la Paz en los establecimientos educativos de preescolar, básica y media de Colombia. Para ser enriquecida por los docentes de Colombia*. MEN.

<https://pazatuidea.org/wordpress/wp-content/uploads/2020/04/orientacionesedupaz.pdf>

Chesebro J. L. & Lyon A. (2020). Instructor responses to disruptive student classroom behavior: a study of brief critical incidents. *Communication Education*, 69(2), 135-154. <https://doi.org/10.1080/03634523.2020.1713386>

Cinca Hernández, N. (2021). *Percepción del profesorado acerca de las conductas disruptivas y la actitud ante estas en función de la Inteligencia Emocional y sus vivencias personales*. [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid].

<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49485>

Clavijo, Y. (2020). Guía didáctica de intervención docente para el manejo de conductas disruptivas en el aula del grado séptimo (jornada de la tarde) del colegio integrado Madre de la Esperanza, de Sabana de Torres. *Coloquio de Investigación en Posgrados: memorias*, 1(1), 24-30. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/13583>.

Colichón, M. E. (2020). Inteligencia emocional y habilidades sociales en la conducta disruptiva de estudiantes del nivel secundario. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 13(26), 29-40. <https://doi.org/10.25115/ecp.v13i26.2679>

Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2012). *2013 CASEL guide: effective social and emotional learning programs, preschool and elementary school edition*. KSA-Plus Communications. <https://pg.casel.org/>

Congreso de la República. (Febrero 8 de 1994). Ley 115 de 1994. *Por la cual se expide la ley general de educación*. DO 41.214.

[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0115\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html)

Congreso de la República. (Noviembre 8, 2006). Ley 1098 de 2006. *Código de la Infancia y la Adolescencia*. DO 46446.

[https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)

Congreso de la República. (Enero 21, 2013). Ley 1616 de 2013. *Ley de Salud Mental*. DO 48680.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/ley-1616-del-21-de-enero-2013.pdf>

Congreso de la República. (Marzo 20, 2013). *Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*. DO 48733.

<https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>

Constitución Política de Colombia (1991). Art. 67. Gaceta Asamblea Constituyente de

1991 N° 119. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Córdova, J. J., Fernández, L. M. y Zambrano, J. M. (2021). Las conductas disruptivas y sus principales enfoques. *REFCaIE*, 9(1), 223-240.

<http://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3321/2095>

Cowling, V., Costin, J., Davidson-Tuck, R., Esler, J., Chapman, A. & Niessen, J. (2005).

Responding to disruptive behaviour in schools: Collaboration and capacity building

for early intervention. *Australian e-Journal for the Advancement of Mental Health*, 4(3), 183-190. <https://doi.org/10.5172/jamh.4.3.183>

Cruz, P. (2014). Creatividad e Inteligencia Emocional: Cómo desarrollar la competencia emocional, en Educación Infantil, a través de la expresión lingüística y corporal. *Historia y Comunicación Social*, 19, 107-118.  
[https://doi.org/10.5209/rev\\_HICS.2014.v19.44944](https://doi.org/10.5209/rev_HICS.2014.v19.44944)

Cruz, P. (2014). *El juego teatral como herramienta para el tratamiento educativo y psicopedagógico de algunas situaciones y necesidades especiales en la infancia* [Tesis Doctoral, UNED]. <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Educacion-Pcruz/Documento.pdf>

Damasio, A. (1996). *El error de Descartes*. Ed. Andrés Bello.

Dávila, O., Ticerán, D., Rojas, A., Cruz, R., Gotarate, F., Portugués, B. y Laguna, O. (2014). Diseño muestral de la encuesta de opinión sobre intención de voto en las elecciones municipales y presidenciales: UNMSM. *Pesquimat*, 14, 58-66.  
<https://doi.org/10.15381/pes.v14i1.9586>

Decreto 1655 de 2015 [Departamento Administrativo de la Función Pública]. Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar el artículo 21 de la Ley 1562 de 2012 sobre la Seguridad y Salud en el Trabajo para los educadores afiliados al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio y se dictan otras disposiciones. 20 de agosto de 2015.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=63524>

- Donado, D. J. y Serrano, L. F. (2019). *Mitigación de conductas disruptivas. Estrategias pedagógicas para mitigar conductas disruptivas en las estudiantes de 4° en la institución educativa politécnico de soledad*. [Tesis de maestría, Universidad de la Costa]. <https://hdl.handle.net/11323/6064>
- Dursley, L. & Betts, L. (2015). Exploring children's perceptions of the perceived seriousness of disruptive classroom behaviours. *Educational Psychology*, 35(4), 416-429. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.907556>
- Fernández Batanero, J.M. y Bermejo Campos, B. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista De Educación Inclusiva*, 3(2), 65-76. <http://hdl.handle.net/11441/24557>
- Fernández, I. (2006). Estilo docente. En: Moreno, A. (coord.) y Soler, M. P. (coord.). *La disrupción en las aulas. Problemas y soluciones*, (pp. 157-170). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández-Berrocal, P. y Extremera-Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- Fernández, I. (2018). ¿Qué entendemos por disrupción?. En I. Fernández (Coord) *Guía para la convivencia en el aula*, (pp. 15-26). Wolters Kluwer.
- Flórez- Madroñero, A. y Prado-Chapid, M. (2021). Habilidades sociales para la vida: empatía, relaciones interpersonales y comunicación asertiva en adolescentes

escolarizados. *Revista Investigium Ire: Ciencias Sociales y Humanas*, 12((2), 13-26. <https://doi.org/10.15658/10.15658/INVESTIGIUMIRE.221202.02>

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, 6(16), 110-125.

<https://www.redalyc.org/pdf/2991/299138522006.pdf>

Frías-Navarro, D. (2021). *Apuntes de consistencia interna de las puntuaciones de un instrumento de medida*. Universidad de Valencia.

<https://www.uv.es/friasnav/AlfaCronbach.pdf>

Galeano, M. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa, el giro en la mirada*. La Carreta Editores.

Gallardo, A. (2017). Competencias emocionales en la formación inicial docente. *Revista Ciencias de la Documentación*, 3(3), 25-42.

<http://cienciasdeladocumentacion.cl/index.php/csdoc/article/view/138>

Gallardo, A. (2017). *Las competencias emocionales en el currículum de las carreras de Pedagogía de la Universidad de Playa Ancha* [Tesis Doctoral, Universitat de Girona]. <http://hdl.handle.net/10803/482092>

Gallego, M. A. (2012). *Prevención de la disrupción en el aula a través de la gestión democrática de las normas* [Tesis Doctoral, Universidad de Granada].

<https://digibug.ugr.es/handle/10481/24120>

Galtung, J. (1987). *Gandhi oggi*. Abele.



- García Fernández, M. y Giménez-Mas, S.I. (2010). La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador. *Espiral. Cuadernos del Profesorado [en línea]*, 3(6), 43-52. <http://www.cepcuevasolula.es/espiral>.
- García, A. (2008). *La disciplina escolar*. EDITUM.
- García, E. (2017). *Formación del profesorado en educación emocional: Diseño, aplicación y evaluación* [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona].  
<http://hdl.handle.net/10803/454728>
- García, M. E. (2017). *Bienestar emocional en educación: empecemos por los maestros* (Tesis Doctoral). Facultad de psicología, Universidad de Murcia. Murcia, España.  
<http://hdl.handle.net/10803/462818>
- Gardner, H. y Hatch, T. (1989). Multiple Intelligences Go to School: Educational Implications of the Theory of Multiple Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10. <https://www.sfu.ca/~jcnesebit/EDUC220/ThinkPaper/Gardner1989.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. Basic Books.
- Goleman, D. (1998). *La inteligencia emocional en la práctica*. Kairós.
- Goleman, D. (2016). *La inteligencia emocional*. Zeta.
- Gómez, R. (2017). *Fuentes de estrés y emociones en el profesorado de matemáticas de secundaria. Validación de una escala de elaboración propia* [Tesis Doctoral, Universidad de Extremadura]. <http://hdl.handle.net/10662/6988>

- González, M. (2002). Aspectos éticos de la investigación cualitativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, 85-103. <http://orcid.org/0000-0002-0537-4760>
- González Ávila, L. (2017). *Paso a paso. Estrategia de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media*. Departamento Nacional de Planeación, Ministerio de Educación Nacional y Banco Mundial. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/385321:Estrategia-de-Formacion-de-Competencias-Socioemocionales-en-la-Educacion-Secundaria-y-Media>
- Gordillo, E. G., Rivera Calcina, R. y Gamero, G. J. (2014). Conductas disruptivas en estudiantes de escuelas diferenciadas, coeducativas e intereducativas. *Educación y Educadores*, 17(3), 427-443. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83433781002>
- Goroshit, M. & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?, *Teachers and Teaching*, 22(7), 805-818. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818>
- Gotzens Busquets, C., Cladellas Pros, R., Clariana Muntada, M. y Badia Martín, M. (2015). Indisciplina instruccional y convencional: su predicción en el rendimiento académico. *Revista Colombiana de Psicología*, 24(2), 317-330. <https://doi.org/10.15446/rcp.v24n2.44148>
- Gotzens, C., Badia, M. M. y Genovard, C. (2010). Conocimiento de los profesores sobre disciplina escolar. *Boletín de Psicología*, 99, 33-44. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N99-2.pdf>

Guamán-Valle, B. N., y Vaca- Cruz, K. M. (2011). *Las conductas disruptivas en el rendimiento académico de los estudiantes de la unidad educativa "Juan Montalvo" del Recinto Mata de Plátano*. [Tesis pregrado, Universidad Estatal de Milagro].

<http://repositorio.unemi.edu.ec/handle/123456789/1937>

Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31), 39-52.

<http://hdl.handle.net/10481/49695>

Guzmán, C. (2018). Buenas Prácticas de Enseñanza de los Profesores de Educación Superior. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación*, 16(2), 133-149. <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.2.008>

Hernández-Lalinde, J. D., Espinosa-Castro, J. F., Peñaloza Tarazona, M., Fernández González, J., Chacón Rangel, J., Toloza Sierra, C., Arenas Torrado, M., Carrillo Sierra, S., Bermúdez Pirela, V. y (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595.

<http://hdl.handle.net/20.500.12442/2469>

Hernández-Nieto, R. A. (2002), *Contributions to Statistical Analysis*. Universidad de Los Andes.

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Ética en la investigación. En *Metodología de la Investigación* (6ª ed., pp. 1-6). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la Investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Herrera, A. M. y Baldeón, M. D. (2020). Autoeficacia y empatía en docentes mujeres del nivel preescolar. *Revista ConCiencia EPG*, 5(2), 60-69.  
<https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.5-2.4>
- Hodges Kulinna, P., Cothran, D. & Regualos R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(1), 25-41.  
[https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327841MPEE0701\\_3](https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327841MPEE0701_3)
- Hughes, J. N. (2002). Authoritative teaching: Tipping the balance in favor of school versus peer effects. *Journal of School Psychology*, 40(6), 485–492. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00125-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00125-5)
- IBM Corp. (2012). *IBM SPSS Statistics para Windows, versión 21.0*. IBM Corp. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) (2017). *Las características del aprendizaje. El ambiente escolar en el Índice Sintético de la Calidad Educativa. Entidad Territorial Certificada de Envigado. No. 1*. Bogotá, D.C.: ICFES.
- Jackson, Ph.W. (2001). *La vida en las aulas*. Morata. (1990)

- Jaramillo Restrepo, S. M. y López Arboleda, G. M. (2021). La formación del maestro en competencias emocionales: una revisión de tema a propósito de una necesidad para la profesión docente en Colombia. En R. E Quiroz y J. C. Echeverry (Eds.), *Sentidos, enfoques y perspectivas de la investigación en educación en tiempos de incertidumbre* (pp. 85 - 98). Editorial Universidad Pontificia Bolivariana y editorial Universidad de Antioquia. <http://hdl.handle.net/20.500.11912/8721>
- Jardí, A., Siles, B., Suñer, A. y Vila, A. (2021). El abordaje de conductas disruptivas desde una perspectiva inclusiva. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 55(3), 27-39. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi55.5027>
- Jiménez Rocha, J. E. (2017). *Conductas disruptivas en el aula y desempeño docente en la jornada tarde de la institución educativa técnica general Roberto Leyva del Municipio de Saldaña Tolima*. [Tesis de Maestría, Universidad del Tolima]. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/2248>
- Jurado de los Santos, P., Lafuente Carrasco, Á. y Justiniano Domínguez, M. D. (2020). Conductas disruptivas en Educación Secundaria Obligatoria: análisis de factores intervinientes. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 25(25), 219–236. <https://doi.org/10.18172/con.3827>
- Jurado, P. y Justiniano, M. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. *Boletín Redipe*, 4(12), 26-36. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/302>

Latorre, A. y Teruel, J. (2009). Protocolo de actuación ante conductas disruptivas. *Praxi. Información psicológica*, (95), 62-74.

<https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/170>

Laudadío, J. y Mazzitelli, C. (2019). Formación del profesorado: estilos de enseñanza y habilidades emocionales. *RMIE*, 24(82), 853-869.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000300853&lng=es&tln=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000300853&lng=es&tln=es)

López Cassá, E., Pérez-Escoda, N. y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, 36(1), 57–73.

<https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131>

López G., E. (2016). En torno al concepto de competencia: un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 20(1), 311-322.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56745576016>

López, M. y Joyanes, J. (2014). Influencia de la competencia emocional del profesor como modelo para el desarrollo de las competencias emocionales en los alumnos. En E. Nieto, A. Callejas y O. Jerez (Coord) *Las competencias básicas: La competencia emocional* (p. 445-457). Ciudad Real: Imprenta provincial.

López-Goñi, I. y Goñi, J. (2012) La competencia emocional en los currículos de formación inicial de los docentes. Un estudio comparativo. Emotional Skills in Teacher's Initial Training Curricula. A Comparative Study. *Revista de Educación*, 357, 467-489.

<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-357-069>

Luengo, F. y Moreno, J.M. (2007) *Proyecto Atlántida. Protocolos de convivencia. Gestión de la prevención y urgencia en los conflictos escolares. La elaboración de planes de convivencia democrática y comunitaria MEC*. Ed. Proyecto Atlántida.

Macías Calvillo, E. (2011). *Validación y confiabilidad de pruebas de opción múltiple para la evaluación de habilidades*. [Tesis de Maestría, Centro de Investigación en Matemáticas CIMAT].

<https://cimat.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1008/245/2/TE%20373.pdf>

Macías Figueroa, E. y Alarcón Barcia, L. (2021). Manejo de las conductas disruptivas en la convivencia estudiantil en la básica superior. *Dominio de las Ciencias*, 7(4), 411-432. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v7i4.2100>

Mahvar T., Ashghali Farahani M. & Aryankhesal A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *J Adv Med Educ Prof.*, 6(3), 102-114.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V. & Posner, M. (2001). *Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes*. OPS.

[http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS\\_0.pdf](http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Enfoque%20de%20Habilidades%20para%20la%20vida%20OPS_0.pdf)

Markkanen, P., Anttila, M. & Välimäki, M. (2019). Knowledge, Skills, and Support Needed by Teaching Personnel for Managing Challenging Situations with Pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(19), 3646. <https://doi.org/10.3390/ijerph16193646>

- Martínez-Chaparro, A. M., Escobar-Londoño, J. V., Gómez-Gómez, M- P., González de Cortes, N. L., Vicuña de Rojas, J. y Gómez-Osorio, B. M. (2018). *Voces y susurros en la infancia. (Documento de docencia N.º 24)*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/qclc.04>.
- Martínez-Vicente, M. y Valiente-Barroso, C. (2020). Ajuste personal y conductas disruptivas en alumnado de primaria. *Actualidades en Psicología*, 34(129), 71-89. <https://dx.doi.org/10.15517/ap.v34i129.37013>
- Mayer, J. D. (2005). La inteligencia emocional. Una breve sinopsis. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 35-46. <http://www.revistadepsicologiayeducacion.es/pdf/4.pdf>
- Mendoza González, B. y Pedroza Cabrera, F. J. (2015). Evaluación de un Programa de Intervención para Disminuir el Acoso Escolar y la Conducta Disruptiva. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records*, 5(2), 1947-1960. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358942803001>
- Merchán, I. M. y González, J. D. (2012). Análisis de la eficacia de un Programa de Inteligencia Emocional con profesores de Badajoz y Castelo Branco. *Campo Abierto*, 31(1), 51- 68. <http://hdl.handle.net/11162/96442>
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas: Formar para la ciudadanía... ¡Sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*, Serie Guías No. 6. MEN. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf)



Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Colombia, la mejor educada en el 2025. Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de Educación Nacional*. MEN.

[https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154\\_foto\\_portada.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-355154_foto_portada.pdf)

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. MEN.

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf)

Molero, D., Ortega, F. y Moreno, M. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia REID*, 3, 165-172.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1167>

Monjas, M. I. y González, B. (1998). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

[https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/habilidades\\_sociales\\_curriculo\\_mec.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/habilidades_sociales_curriculo_mec.pdf)

Morris Ayca, M. V. (2019). La neuroeducación en el aula: neuronas espejo y la empatía docente. *La Vida y La Historia*, (3), 7–18.

<https://doi.org/10.33326/26176041.2014.3.364>

Moya-Albiol, L., Herrero, N. y Bernal. M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Rev Neurol*, 50(2), 89-100. <https://doi.org/10.33588/rn.5002.2009111>

Naranjo, G. (2011). La construcción social y local del espacio áulico en un grupo de escuela primaria. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (12), 1-27.

<http://www.uv.mx/cpue/num12/inves/naranjo-construccion-social.html>

- Närhi V., Kiiski T., Peitso S. & Savolainen H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behavioursupport in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274-285.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Narváez, B. Y., Luna, C. S., y Dorado, M. A. (2014). *Concepciones y prácticas sobre emociones positivas en los docentes de básica primaria de la Institución Educativa Santo Domingo Sabio – Piamonte, Cauca* [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1669>
- Narváez, J. y Obando, L. (2020). Conductas disruptivas en adolescentes en situación de privación sociocultural. *Psicogente* 23(44), 1-22.  
<https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3509>
- Navarro, P. y Díaz, C. (1995) Análisis de contenido. En: M. Delgado y J. Gutiérrez (Eds) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. (pp. 177-224). Síntesis.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2005). *Declaración universal sobre bioética y derechos humanos*. Unesco.
- Oriola R., S. (2017) *Las agrupaciones musicales juveniles y su contribución al desarrollo de competencias socioemocionales. El fenómeno de las bandas en la Comunidad Valenciana y los coros en Cataluña*. [Tesis Doctoral. Universidad de Lleida].  
<https://www.tdx.cat/handle/10803/405944>

- Orpinas, P & Horne, A.M. (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: The Great Teacher Program. *American Journal of Preventive Medicine*, 26(1), 29-38. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2003.09.016>
- Ovalles, A. C. (2017). Estilos educativos familiares y conductas disruptivas en el adolescente. Aplicaciones educativas. [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/44251/>
- Oviedo, H. y Campo-Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572-580. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000400009&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0034-74502005000400009&script=sci_arttext).
- Palomera, R., Gil-Olarte, P., y Brackett, M., (2006) ¿Se perciben con inteligencia emocional los docentes? Posibles consecuencias sobre la calidad educativa. *Revista de Educación*, 341, 687-703. <http://hdl.handle.net/20.500.12799/2985>
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 437-454. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v6i15.1292>
- Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A. y Vera, J. (2017). Cubriendo el vacío: mejorando las competencias sociales y emocionales del profesorado en formación. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 142-149. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.05.002>

- Palomera, R., Briones, E. y Gómez-Linares, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117.  
<https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Parada, A., Pinzón, O. I. y Valderrama, J. J. (2020). *Estilos docentes y clima de aula en los colegios de fe y alegría*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana].  
<http://hdl.handle.net/10554/49976>
- Perdomo, L., Acosta, J. y Molano, A. (2019). Relación entre el síndrome de desgaste profesional, las creencias irracionales y el estilo docente: análisis multinivel. *Revista Colombiana de Educación*, 76, 51-67. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-4394>
- Pérez-de-Guzmán, M. V., Vargas, M. y Amador Muñoz, L.V. (2011). Resolución de conflictos en las aulas: un análisis desde la Investigación-Acción. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 18, 99-114.  
[https://doi.org/10.7179/PSRI\\_2011.18.08](https://doi.org/10.7179/PSRI_2011.18.08)
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Alegre, A. y Bisquerra, R. (2012). Desarrollo de la competencia emocional de maestros y alumnos en contextos escolares. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(3), 1183-1208.  
<https://doi.org/10.25115/ejrep.v10i28.1530>
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., Soldevila, A., & Fondevila, A. (2013). Evaluación de un programa de educación emocional para profesorado de primaria (Evaluation of an

- emotional education program for primary teachers). *Educación XX1*, 16(1), 233-253. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.1.725>
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. y Martínez, M. (2011). Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro. (Socio-emotional competencies of teacher professional development). *Educación XX1*, 14(2), 237-260. <https://doi.org/10.5944/educxx1.14.2.253>
- Petricone, F. (2006). Evaluación del grado de autoritarismo y rigidez en el estilo educativo del docente. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 165-179. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338230775002>
- Pianta, R. & Hamre, B. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. <https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- Pinedo Cantillo, I. A. y Yáñez Canal, J. (2018). Las emociones: una breve historia en su marco filosófico y cultural en la Antigüedad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 39(119), 13-45. <https://doi.org/10.15332/25005375.5049>
- Podcamisky, M. (2006). El rol desde una perspectiva vincular. *Reflexiones*, 85(1-2), 179-187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72920817012>
- Presidencia de la República de Colombia. (Junio 19, 2002). Decreto 1278. *Estatuto de Profesionalización Docente*. DO 44840. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1257729>

Presidencia de la República de Colombia. (Mayo 26, 2015). Decreto 1075 de 2015. *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. DO 49523. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>

Presidencia de la República de Colombia. (Agosto 20, 2015). Decreto 1655 de 2015. *Por el cual se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación para reglamentar el artículo 21 de la Ley 1562 de 2012 sobre la Seguridad y Salud en el Trabajo para los educadores afiliados al Fondo Nacional de Prestaciones Sociales del Magisterio y se dictan otras disposiciones*. DO 49610. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30019970>

Putrino, N. I., Sasso, R., & Mustaca, A. (2018). Sentido del humor y empatía en maestras de primaria: reflexiones sobre su impacto en la enseñanza: Sense of humor and empathy in elementary school teachers: Reflections on its impact on teaching. *Revista ConCiencia EPG*, 3(1), 57 - 71. <https://doi.org/10.32654/CONCIENCIAEPG.3-1.4>

Redondo, I. y Herrero-Fernández, D. (2018). Adaptación del Empathy Quotient (EQ) en una muestra española. *Terapia Psicológica*, 36(2), 81-89. <http://www.teps.cl/index.php/teps/article/view/233>

Rendón Uribe, M. A. (2013). Hacia una conceptualización de los estilos de enseñanza. *Revista Colombiana de Educación*, (64), 175-195. <https://doi.org/10.17227/01203916.64rce175.195>

Rendón, M. A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. Education of social and emotional competence

and teaching styles in high school. *Sophia*, 11(2), 237-256.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-89322015000200010&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-89322015000200010&lng=en&tlng=es)

Rendón, M. A. (2016). La convivencia y la educación de la competencia socioemocional (CSE) en instituciones educativas de 4 subregiones del departamento de Antioquia, Colombia. *Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación*, 3(1), 1-28. <https://doi.org/10.18848/2573-6795/CGP/v03i01/1-28>

Rendón, M. A. (2018). Sobre la estilística. Los estudios sobre los estilos cognitivos, de aprendizaje y de enseñanza. En: Rendón et al. *Estilística educativa. Experiencias investigativas sobre estilos de aprendizaje y estilos de enseñanza*, (pp. 9-63). Ed. Universidad de Antioquia.

Rendón, M. A. (2019). Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación. *Praxis & Saber*, 10(24), 243-270. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.10004>

Resolución 8430 de 1993 [Ministerio de Salud]. Por la cual se establecen las normas científicas, técnicas y administrativas para la investigación en salud. 4 de octubre de 1993.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/RESOLUCION-8430-DE-1993.PDF>

Rey, L. y Extremera, N. (2011). El apoyo social como un mediador de la inteligencia emocional percibida y la satisfacción vital en una muestra de profesorado. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 401-412. <https://doi.org/10.1174/021347411797361329>

- Rivadeneira-Díaz, Y., Gómez-Jiménez, S. y Cajas-Sigüencia, T. (2019). Educación emocional en el tratamiento de conductas disruptivas en estudiantes de la Escuela José Ingenieros. *Dominio de las Ciencias*, 5(3), 566-588.  
<http://dx.doi.org/10.23857/dc.v5i3.953>
- Rodríguez, E., Arlene Oramas, A. y Rodríguez, L. (2007). Estrés en docentes de educación básica estudio de caso en Guanajuato, México. *Salud de los Trabajadores*, 15(1), 2-16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=375839282002>
- Rodríguez-Rodríguez, J. y Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: el coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 13(2), 1–13.  
<https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048>
- Rutledge, R. A., & Petrides, K. V. (2012). A cognitive behavioural group approach for adolescents with disruptive behaviour in schools. *School Psychology International*, 33(2), 223–239. <https://doi.org/10.1177/0143034311415908>
- Ruvalcaba Romero, N. A., Gallegos-Guajardo, J. y Fuerte Nava, J. M. (2017). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(1), 77-90. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27450136012>
- Saarni, C. (1999). A skill-based model of emotional competence: A developmental perspective. Documento presentado en el simposio Emotion Management in Interpersonal Relationships: Converging Evidence and Theoretical Models, en el



- biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, Nuevo México. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED430678.pdf>
- Salovey, P. y Mayer, J. D. (1990). En P. Salovey, M. Brackett y J. D. Mayer (2007) (Ed.). *Emotional Intelligence: Key Reading son the Mayer and Salovey Model*. (pp. 1-28). Dude.
- Samayoa, M. L. (2012). *La inteligencia emocional y el trabajo docente en la educación básica* [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-MIsamayoa>
- Sarramona, J. (2007). Las competencias profesionales del profesorado de secundaria. *Estudios sobre Educación*, 12, 31-40. <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/24324/20412>
- Sellés, J. F. (2010). *Los filósofos y los sentimientos*. Universidad de Navarra. <https://hdl.handle.net/10171/36904>
- Signes, M. T., Amado, L., Acereda, A. y López, A. (2014). Desarrollo de las competencias emocionales del maestro: eje vertebrador del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 2(2), 27-36. <https://journals.gkacademics.com/revEDU/article/download/602/189/1986>
- Simón C., Gómez P. y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64. <https://doi.org/10.1174/113564013806309037>

Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D., & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice.

*Education and Treatment of Children*, 31(3), 351–380.

<http://www.jstor.org/stable/42899983>

Sulbarán, A. y León, A. (2014). Estudio de las conductas disruptivas en la escuela según la percepción docente. *Administración Educativa Anuario del Sistema de*

*Educación en Venezuela*, 2(2), 35-50.

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/administracioneducacional/article/view/5302>

Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. y Lintunen, T. (2013). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET): Un Estudio

intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 693-716.

<https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073>

Tapia, S. O. y Rodríguez, B. V. (2018). Inteligencia emocional en la convivencia escolar.

Guía de actividades para la convivencia escolar. [Tesis pregrado, Universidad de Guayaquil]. <http://repositorio.ug.edu.ec/handle/redug/33660>

Tejero, C.M., Fernández, M.J., y Carballo, R. (2010). Medición y prevalencia del síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout) en la dirección escolar. *Revista de*

*Educación*, 351, 361-383.

[http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351\\_15.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re351/re351_15.pdf)

Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.

<https://www.gwern.net/docs/iq/1920-thorndike.pdf>

- Torrego, J.C. (2001). Nuevos enfoques de actuación ante el conflicto y la convivencia escolar. En I. Fernández (Coord). *Guía para la convivencia en el aula*. (pp. 171-180). Wolters Kluwer.
- 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>
- Trianes, M. V., Sánchez, A. y Muñoz, A. (2001). Educar la convivencia como prevención de violencia interpersonal: Perspectivas de los profesores. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 41, 73-93.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27404106>
- Trueba Atienza, C. (2009). La teoría aristotélica de las emociones. *Signos filosóficos*, 11(22), 147-170.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-13242009000200007&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242009000200007&lng=es&tlng=es)
- Trujillo Flórez, M. M. y Rivas Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 15(25), 9- 24. <https://www.redalyc.org/pdf/818/81802502.pdf>
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas. Análisis conceptual. En A. Moreno y M. Soler (Coord). *La disrupción en las aulas: problemas y soluciones*. (pp. 17-46). Ministerio de Educación y Ciencia.
- Uruñuela, P. (2007). Conductas disruptivas en los centros escolares. *Idea La Mancha: Revista de Educación de Castilla-La Mancha*, 4, 90-93.

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/93549/00620073000918.pdf?sequence=1>

Uruñuela, P. (2010). La disrupción en las aulas. En J. J. Gázquez y M. C. Pérez (Eds.), *La convivencia escolar. Aspectos psicológicos y educativos* (pp.171-175). GEU

Uruñuela, P. (2012). Una aproximación a las conductas disruptivas. *Revista digital de la Asociación Convives*, 2, 5-10.

<https://convivesenlaescuela.blogspot.com/2015/02/una-aproximacion-las-conductas.html?m=0>

Valdés, A. A., Murrieta, M. U. y Alonso, E. C. (2018). Disciplina restaurativa, apoyo escolar, autoeficacia, habilidades sociales y victimización por pares. *Revista Interamericana de Psicología*, 52(1), 93–101.

<https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v52i1.334>

Vališová, A. (2015). Teachers' Authority in Relation to Their Social Competence [Autorytet nauczycieli a ich społeczne kompetencje]. *Studia Edukacyjne*, 35, 385-394.

<https://doi.org/10.14746/se.2015.35.20>

Vargas, M. (2018). *La exposición a factores de riesgo psicosocial y la salud mental de los Docentes oficiales como factores asociados al desempeño académico en instituciones Educativas de Medellín, 2014 2018* [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. <http://hdl.handle.net/10495/17044>

Velandia, P. (2018). La salud mental docente como enfermedad profesional. Bogotá:

*Revista Internacional Magisterio Digital*. <https://www.magisterio.com.co/articulo/la-salud-mental-docente-como-enfermedad-profesional>

Vicuña, J. y Vera Guadrón, L. (2013). Competencias Emocionales de Dominio Personal en Estudiantes Universitarios. *Multiciencias*, 13(2), 151-158.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/multiciencias/article/view/16952>

Villalba Hodwalker, M. P. (Abril 23, 2019). Proyecto de Ley 381. *Por medio de la cual se promueve la educación emocional en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia*. <https://www.camara.gov.co/educacion-emocional>

Villegas Roldán, L. (2020). *El Dolor y la Política: Relatos de Sujetos Mundanos*. [Tesis doctoral, Universidad de Manizales-CINDE].

[https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4384/Villegas\\_Liliana\\_2020.pdf?sequence=2](https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/4384/Villegas_Liliana_2020.pdf?sequence=2)

Villena, M.D., y Justicia, F., & Fernández, E. (2016). El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(2),310-332.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293146873005>

Vital, L., Martínez-Otero, V. y Gaeta, M. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046219377>

Volpe R. J. & Briesch, A. M. (2016). Dependability of Two Scaling Approaches to Direct Behavior Rating Multi-Item Scales Assessing Disruptive Classroom Behavior. *School Psychology Review*, 45(1), 39-52. <https://doi.org/10.17105/SPR45-1.39-52>

Walker, J. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122-129.

<http://www.jstor.org/stable/40344602>

Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Students Adjustment in Early Adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.

<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406>

World Health Organization. (2003). Skills for health : skills-based health education including life skills : an important component of a child-friendly/health-promoting school. World Health Organization. Consultado el 23 de febrero de 2022.

<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

**ANEXOS**

**Anexo A.** Estadísticos de confiabilidad Escala de Competencia Social del Maestro  
ECSM.

---

<b>Estadísticos de fiabilidad</b>	
Alfa de	N de
Cronbach	elementos
,836	12

---

**Anexo B.** Distribución de respuestas Dimensión Empatía.

	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>	<b>Porcentaje válido</b>	<b>Porcentaje acumulado</b>
	39,00	1	1,3	1,3
	42,00	1	1,3	2,6
	43,00	1	1,3	3,8
	44,00	1	1,3	5,1
	47,00	1	1,3	6,4
	48,00	3	3,8	10,3
	49,00	6	7,7	17,9
	50,00	9	11,5	29,5
	51,00	8	10,3	39,7
Válidos	52,00	11	14,1	53,8
	53,00	9	11,5	65,4
	54,00	6	7,7	73,1
	55,00	7	9,0	82,1
	56,00	9	11,5	93,6
	57,00	2	2,6	96,2
	58,00	1	1,3	97,4
	59,00	1	1,3	98,7
	60,00	1	1,3	100,0
	Total	78	100,0	100,0



**Anexo C.** Distribución de respuestas Dimensión Asertividad.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	35,00	1	1,3	1,3
	44,00	1	1,3	2,6
	45,00	1	1,3	3,8
	46,00	2	2,6	6,4
	47,00	4	5,1	11,5
	48,00	4	5,1	16,7
Válidos	49,00	6	7,7	24,4
	50,00	8	10,3	34,6
	51,00	16	20,5	55,1
	52,00	5	6,4	61,5
	53,00	13	16,7	78,2
	54,00	10	12,8	91,0
	55,00	7	9,0	100,0
	Total	78	100,0	100,0

**Anexo D.** Distribución de respuestas Dimensión Habilidades de Relación.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	40,00	1	1,3	1,3
	41,00	1	1,3	2,6
	43,00	1	1,3	3,8
	44,00	3	3,8	7,7
	45,00	2	2,6	10,3
	46,00	2	2,6	12,8
	47,00	8	10,3	23,1
Válidos	48,00	5	6,4	29,5
	49,00	3	3,8	33,3
	50,00	8	10,3	43,6
	51,00	6	7,7	51,3
	52,00	6	7,7	59,0
	53,00	15	19,2	78,2
	54,00	8	10,3	88,5
	55,00	9	11,5	100,0
	Total	78	100,0	100,0

**Anexo E.** Estadísticos de confiabilidad Escala de Estilo Docente.

Alfa de Cronbach	N de elementos
,562	8

**Anexo F.** Distribución de respuestas Escala de Estilo Docente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	23,00	1	1,3	1,3
	25,00	1	1,3	2,6
	26,00	2	2,6	5,1
	27,00	2	2,6	7,7
Válidos	28,00	3	3,8	11,5
	29,00	4	5,1	16,7
	30,00	8	10,3	26,9
	31,00	12	15,4	42,3
	32,00	45	57,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0

**Anexo G.** Pruebas chi-cuadrado Empatía vs Estilo Docente.

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	8,205 <sup>a</sup>	1	,004		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	6,941	1	,008		
Razón de verosimilitudes	8,425	1	,004		
Estadístico exacto de Fisher				,006	,004
Asociación lineal por lineal	8,100	1	,004		
N de casos válidos	78				

*Nota.* <sup>a</sup> 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 15,23.

<sup>b</sup> Calculado sólo para una tabla de 2x2.

**Anexo H. Pruebas chi-cuadrado Asertividad vs Estilo Docente.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7,191 <sup>a</sup>	1	,007		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	5,983	1	,014		
Razón de verosimilitudes	7,473	1	,006		
Estadístico exacto de Fisher				,010	,007
Asociación lineal por lineal	7,099	1	,008		
N de casos válidos	78				

*Nota:* . <sup>a</sup> 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 12,69.

<sup>b</sup> Calculado sólo para una tabla de 2x2.

**Anexo I. Pruebas Chi-cuadrado Habilidades de Relación vs Estilo Docente.**

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)	Sig. exacta (bilateral)	Sig. exacta (unilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	5,419 <sup>a</sup>	1	,020		
Corrección por continuidad <sup>b</sup>	4,404	1	,036		
Razón de verosimilitudes	5,499	1	,019		
Estadístico exacto de Fisher				,024	,018
Asociación lineal por lineal	5,349	1	,021		
N de casos válidos	78				

*Nota.* <sup>a</sup> 0 casillas (0,0%) tienen una frecuencia esperada inferior a 5. La frecuencia mínima esperada es 16,08.

<sup>b</sup> Calculado sólo para una tabla de 2x2.

**Anexo J.** Correlaciones de Pearson entre Competencia Social del Maestro y Estilo Docente.

	<b>N = 78</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
<b>1. Empatía</b>		1			
<b>2. Asertividad</b>		.665**	1		
<b>3. Habilidades de Relación</b>		.762**	.761**	1	
<b>4. Estilo Docente</b>		.220	.263*	.260*	1

*Nota.* \*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).



**Anexo K.** Instrumento para evaluación por juicio de expertos Escala de Competencia Social del Maestro.

Medellín, mes día año.

**Doctor XXXXX**

**Universidad XXXXX**

De forma respetuosa solicito su ayuda para la validación de una escala para medir la *Competencia Social del Maestro* en sus tres componentes: *Asertividad, Empatía y Habilidades de Relación*. A continuación, se presenta una serie de aspectos de la investigación con los cuales se elaboró el instrumento, así como las orientaciones para la validación del mismo. De antemano agradezco su colaboración.

**I. Proyecto de investigación:**

La *Competencia Social del Maestro* de primaria y sus posibles relaciones con los *Estilos Docentes* que asume ante las disrupciones en el aula de clase.

**II. Pregunta de Investigación:**

- ¿Cuál es la relación entre las competencias sociales del maestro de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado y los estilos docentes que

aquél (el maestro) asume ante las disrupciones que se presentan en el aula de clase?

### III. Objetivo de la investigación relacionado con el cuestionario presentado:

- Describir los componentes de la competencia social en los maestros de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.

### IV. Perspectiva Teórica

El cuestionario tiene como finalidad recoger información que permita realizar la descripción de los componentes de la *Competencia Social de los Maestros* de primaria del municipio de Envigado desde una perspectiva educativa, basado en una construcción propia de lo que implica la *Competencia Social* en el aula. No se trata de hacer un diagnóstico desde el punto de vista psicológico; al contrario, se orienta en relación con las actuaciones que tiene el docente en el aula para describir a partir de allí los componentes de la competencia enunciada y llegar a la interpretación y comprensión de los vínculos entre las competencias sociales y los estilos docentes.

### V. Variables de la investigación

#### COMPETENCIA SOCIAL DEL MAESTRO

DEFINICIÓN: La *Competencia Social del Maestro* se define como la capacidad para interactuar de forma sana y constructiva con los integrantes de la comunidad educativa, en este caso con sus estudiantes. Esta competencia requiere los componentes de *Asertividad*, *Empatía* y *Habilidades de Relación*. Así pues, engloba habilidades cognitivas y afectivas,

como la capacidad para resolver problemas, la *Asertividad* para comunicarse de forma positiva, la *Empatía* para entender los sentimientos y actitudes de los estudiantes y ponerse en su lugar y el equilibrio para establecer una relación maestro-alumno respetuosa y justa.

Componentes o dimensiones de la variable *Competencia Social del Maestro*:

- **Empatía:** Esta se considera desde una perspectiva multidimensional que incluye dos componentes, uno cognitivo y otro afectivo, los cuales no se pueden separar (Redondo y Herrero-Fernández, 2018). Según Baron-Cohen y Wheelwright (2004), la *Empatía* es definida como la capacidad de sentir, entender y valorar las emociones y sentimientos de los demás y proveer una respuesta afectiva adecuada.
- **Asertividad:** “hace referencia a aquella conducta interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo” (López de Dicastillo et al., 2004, p. 146); además, entendida desde su componente comunicativo, es la capacidad para expresar los propios sentimientos, deseos, derechos, opiniones de forma sincera y directa respetando los sentimientos, derechos y opiniones de los demás.
- **Habilidades de relación:** se refieren a la capacidad para interactuar con los demás a partir del respeto por el otro, la creación de vínculos, la prevención y solución constructiva de los conflictos, el trabajo en equipo, el comportamiento prosocial y la cooperación (CASEL, 2017).

## VI. Aspectos metodológicos

### 1. Tipo de investigación

Esta investigación se enmarca en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y bajo el método fenomenológico-hermenéutico.

## **2. Instrumento para recolección de datos**

Cuestionario autoadministrado. Este instrumento, aunque de corte cuantitativo, permite describir los componentes de la *Competencia Social en los Maestros* de primaria. En este aspecto, la investigación busca ir más allá de la medición, puesto que los resultados obtenidos se analizarán a partir de técnicas interpretativas de acuerdo con los objetivos propuestos.

## **3. Población y Muestra**

**Población:** Maestros de primaria de las instituciones oficiales del municipio de Envigado.

**Muestra:** 175 docentes de primaria de las instituciones oficiales del municipio de Envigado.

## **VII. Instrucciones para el experto**

En primer lugar, se presentan los aspectos iniciales que describen las bases de la investigación para elaborar el instrumento y se exponen los conceptos y definiciones de las variables de la investigación, es decir, la *Competencia Social del Maestro*.

En segundo lugar, se solicita a usted, en su condición de experto y teniendo en cuenta la definición presentada, que indique si los ítems planteados corresponden con los indicadores de cada variable, si están bien redactados, si son pertinentes, si las ideas

expresadas son claras, si esos enunciados pueden ajustarse a la población objeto de estudio (maestros del Municipio de Envigado, Colombia), si la justificación de cada variable es pertinente a la investigación, si la escala de medición es apropiada, así como cualquier otra observación que sea oportuna.

### VIII. Lógica en la construcción de los ítems.

Los ítems fueron redactados por un equipo de investigadores a partir de las definiciones teóricas de Goleman (1998), Bar-On (1997), CASEL (2017), Bisquerra y Pérez (2007), Caballo (1993), López de Dicastillo et al. (2004), y Monjas y González (1998).

Cada ítem está medido en escala *Likert* de acuerdo con cuatro opciones, de las cuales el encuestado sólo debe elegir una: totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo. No hay respuestas correctas o incorrectas. Cabe anotar que estos ítems permiten describir los componentes de la *Competencia Social en los Maestros* de primaria: *Asertividad, Empatía y Habilidades de Relación*.

Cada opción de respuesta aporta una puntuación para medir los componentes y la calificación es la suma de las respuestas a los ítems de cada componente. Así, si un componente tiene 10 ítems, la puntuación oscilaría entre 10 (10 ítems multiplicado por un punto de Totalmente en desacuerdo) y 40 puntos (10 ítems multiplicado por 4 puntos de Totalmente de acuerdo).

<b>ESCALA</b>			
<b>Totalmente de acuerdo</b>	<b>De acuerdo</b>	<b>En desacuerdo</b>	<b>Totalmente en desacuerdo</b>
<b>4</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>

## IX. Llenado de la plantilla de valoración

A continuación, se presentan los ítems que corresponden a los tres componentes de la variable *Competencia Social del Maestro: Asertividad, Empatía y Habilidades de Relación*.

Lea el concepto (en negrita) y su definición que están ubicados en la primera columna, que corresponde a las dimensiones o componentes de la variable del estudio. Luego analice el enunciado de cada ítem y sus alternativas, y asigne 1, 2 o 3 puntos en la penúltima columna (Puntaje), según los criterios indicados en la siguiente tabla.

Puntaje	Criterio de evaluación
1	<p><b>No es pertinente, se debe eliminar.</b> Posibles razones:</p> <p>El ítem no es claro.</p> <p>El ítem no tiene relación lógica con el componente.</p> <p>El ítem tiene una relación tangencial con el componente.</p> <p>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición del componente.</p> <p>El ítem es redundante, es decir, está contenido en otro ítem.</p>
2	<p><b>Debe ser replanteado.</b> Posibles razones:</p> <p>El ítem requiere bastantes cambios o una variación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p> <p>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>El ítem tiene una relación moderada con el componente que está midiendo.</p> <p>El ítem es relativamente importante, pero se debe reformular.</p>
3	<p><b>Es pertinente.</b> Posibles razones:</p>

	<p>El ítem es claro; su semántica y sintaxis son adecuadas.</p> <p>El ítem se encuentra relacionado plenamente con el componente que está midiendo.</p> <p>El ítem es muy relevante y debe ser incluido sin modificaciones sustanciales.</p> <p>El ítem requiere pequeños ajustes de escritura.</p>
--	---

En la última columna puede colocar los comentarios que considere pertinentes. Estos comentarios permitirán hacer los ajustes lógicos, semánticos y sintácticos, entre otros, a los ítems que lo requieran.

<b>COMPONENTES</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>PUNTAJE</b> <b>(1-3)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>Empatía</b>  Esta se considera desde una perspectiva multidimensional que incluye dos componentes, uno cognitivo y otro afectivo, los cuales no se pueden separar	Escucho a mis estudiantes cuando quieren hablar conmigo.		
	Mantengo una actitud de atención e interés cuando converso con mis estudiantes.		
	Soy capaz de comprender los puntos de vista de todos mis estudiantes.		

<p>(Redondo y Herrero-Fernández, 2018). Según Baron-Cohen y Wheelwright (2004), la <i>Empatía</i> es definida como la capacidad de sentir, entender y valorar las emociones y sentimientos de los demás y proveer una respuesta afectiva adecuada.</p>	Ante una necesidad por parte de mis estudiantes, ofrezco ayuda de forma oportuna.		
	Reconozco las habilidades y logros de cada uno de mis estudiantes.		
	Soy capaz de identificar los aspectos a mejorar en cada uno de mis estudiantes.		
	Realizo críticas constructivas a todos mis estudiantes.		
	Me siento capaz de brindar consejos a cada estudiante.		
	Resalto las habilidades de todos mis estudiantes.		
	Puedo aceptar las diversas opiniones de		



	mis estudiantes aun cuando no coincidan con las mías.		
	Me muestro sensible ante las diferencias (gustos, aspectos, intereses, rendimiento) de cada uno de mis estudiantes.		
	En los diálogos con mis estudiantes, soy capaz de percibir su estado emocional para adecuar la conversación.		
	Soy consciente de la forma en que gestiono mis emociones en el aula.		
	Soy capaz de identificar las emociones de mis estudiantes.		
	Puedo identificar las necesidades de mis estudiantes.		

	Ofrezco ayuda a mis estudiantes aun cuando ellos no lo hayan solicitado.		
	Soy consciente de la forma en que expreso mis emociones en el aula.		
	Soy capaz de comprender las emociones de mis estudiantes.		
	Conozco bien mis emociones.		
	Voy contento a mi trabajo.		
	Soy capaz de ponerme en el lugar de mis estudiantes para comprenderlos bien.		
	Sé identificar y poner nombre a mis emociones.		

	Se me facilita saber cómo se sienten mis estudiantes.		
	Me siento responsable de lo que ocurre en el aula.		
	Trabajo cómodo con todos mis estudiantes.		
	Me siento satisfecho con mi trabajo.		
	Me gusta la relación que tengo con mis estudiantes.		
	Me considero empático con mis estudiantes.		

<b>COMPONENTES</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>PUNTAJE</b> <b>(1-3)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>Asertividad</b>  "Hace referencia a aquella conducta	Soy capaz de intercambiar puntos de vista, criterios e ideas con mis estudiantes.		

<p>interpersonal que implica un estilo de relación determinado, que no es pasivo ni agresivo” (López de Dicastillo et al., 2004, p. 146); además, entendida desde su componente comunicativo, es la capacidad para expresar los propios sentimientos, deseos, derechos, opiniones de forma sincera y directa respetando los sentimientos, derechos y opiniones de los demás.</p>	<p>Expreso de forma clara y respetuosa mi punto de vista a mis estudiantes.</p>		
	<p>Utilizo un lenguaje verbal y no verbal que se ajusta a las diversas situaciones que se viven en el aula.</p>		
	<p>Utilizo preguntas concretas para aclarar ideas o situaciones que se presentan en el aula.</p>		
	<p>Soy capaz de expresar con claridad mis pensamientos y sentimientos en el aula.</p>		
	<p>Expreso y defiendo mis derechos, opiniones y sentimientos, respetando los de mis estudiantes.</p>		

	Soy capaz de tomar decisiones de forma oportuna y eficaz en el aula de clase.		
	Mi comportamiento en el aula refleja un equilibrio entre la agresividad y la pasividad.		

<b>COMPONENTES</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>PUNTAJE (1-3)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<b>Habilidades de relación</b>  Se refieren a la capacidad para interactuar con los demás a partir del respeto por el otro, la creación de vínculos, la prevención y solución constructiva	Mantengo un trato cortés hacia mis estudiantes.		
	Soy capaz de manifestar afecto y cariño a mis estudiantes.		
	Soy respetuoso con mis estudiantes.		
	Soy capaz de adaptarme a los		

de los conflictos, el trabajo en equipo, el comportamiento prosocial y la cooperación.	cambios que acontecen en el aula.		
	Poseo habilidades para afrontar situaciones difíciles en el aula.		
	Mantengo una comunicación abierta con mis estudiantes.		
	Cuando se presentan situaciones difíciles en el aula las asumo con diplomacia y tacto.		
	Soy capaz de identificar los conflictos que se presentan en el aula.		
	Soy capaz de manejar los conflictos que se presentan en el aula.		
	Planteo estrategias de solución ante conflictos que permitan beneficiar a todos.		

	Construyo lazos afectivos con mis estudiantes.		
	Promuevo un clima amigable en el aula.		
	Promuevo la participación y cooperación de todos mis estudiantes.		
	Incentivo la interacción entre todos mis estudiantes.		
	Planteo estrategias para que los estudiantes afronten los problemas interpersonales.		
	Identifico situaciones problemáticas en el aula.		
	Soy capaz de resolver los conflictos que se presentan en el aula.		

	Considero los sentimientos y perspectivas de cada estudiante en la resolución de un problema.		
	Soy capaz de negociar y mediar ante un conflicto en el aula.		
	Evito contagiarme de climas emocionales negativos.		
	Contribuyo a la creación de un clima emocional positivo en el aula.		



**Anexo L.** Instrumento para evaluación por juicio de expertos Escala de Estilo Docente.

Medellín, mes día año.

**Doctor XXXXX**

**Universidad XXXXX**

De forma respetuosa solicito su colaboración en la validación de una encuesta para identificar el *Estilo Docente* y recoger información relacionada con las disrupciones que pueden presentarse en el aula de clase y la manera como el maestro las asume.

A continuación, se presenta una serie de aspectos de la investigación a partir de los cuales se elaboró el instrumento, así como las orientaciones para la validación del mismo.

De antemano agradezco su colaboración.

**I. Proyecto de investigación:**

La *Competencia Social del Maestro* de primaria y sus posibles relaciones con los *Estilos Docentes* que asume ante las disrupciones en el aula de clase.

**II. Pregunta de Investigación:**

- ¿Cuál es la relación entre las competencias sociales del maestro de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado y los estilos docentes que aquél (el maestro) asume ante las disrupciones que se presentan en el aula de clase?

### III. Objetivos de la investigación relacionados con la encuesta presentada:

- Identificar las interrupciones que se presentan en el aula de primaria de las instituciones oficiales del Municipio de Envigado.
- Relacionar la forma como el maestro asume las interrupciones que se presentan en el aula de clase de acuerdo con los estilos docentes.

### IV. Perspectiva Teórica

La encuesta tiene como finalidad recoger información que permita identificar el *Estilo Docente* de los maestros de primaria del municipio de Envigado, a partir de la clasificación propuesta por Chaux (2012). Así mismo, busca conocer las principales interrupciones que ocurren en las aulas y la forma como los maestros reaccionan ante ellas.

### V. Variables de la investigación

#### ESTILO DOCENTE

El *Estilo Docente* se reconoce a partir de la manera como cada maestro desde su modo particular de aproximarse al aula marca el ritmo, organiza el espacio y regula las interacciones. Como afirman Latorre y Teruel (2009),

(...) existen factores relacionados con las relaciones interpersonales que se crean en el aula, que están directamente relacionadas no sólo con la personalidad y forma de abordar la marcha de la clase de un profesor sino también con su estilo personal de control y manejo del aula, su estilo docente y las interacciones que se produzcan en los procesos del aula (p. 66).

Chaux (2012) ofrece una clasificación según dos dimensiones importantes en el clima de aula: el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase, las cuales se equiparan con la calidez y el control de los estilos parentales respectivamente. Según el autor, el clima de aula hace referencia a “la atmósfera de trabajo y a la calidad de las relaciones entre estudiantes, y entre docentes y estudiantes en el aula” (p. 83).

De acuerdo con el autor, el cuidado de las relaciones hace referencia a la comunicación, la cohesión del grupo, el manejo constructivo de los conflictos, la calidez y el afecto. Por otro lado, la estructura de la clase está relacionada con el establecimiento y aplicación de normas de manera consistente, el orden de la clase y el seguimiento de instrucciones. En este sentido, el *Estilo Docente* puede privilegiar una de estas dimensiones, las dos o ninguna. A partir de estas combinaciones, propone los siguientes cuatro estilos:

- **Estilo Autoritario (alto nivel de estructura-bajo nivel de cuidado):** se privilegia el orden y el cumplimiento de las normas, que en algunos casos son arbitrarias y carecen de coherencia; no se preocupa por la calidez ni el afecto en las relaciones, inclusive en casos extremos se puede presentar abuso de poder del profesor y maltrato hacia los estudiantes. En este estilo la relación maestro-alumno se configura como “una lucha por el control de la clase” (p. 84)
- **Estilo permisivo (alto nivel de cuidado-bajo nivel de estructura):** el docente es muy afectuoso, pero no define normas ni límites; se observa desorden en sus clases y se le dificulta avanzar en su programa académico; son comunes las agresiones entre estudiantes.
- **Estilo Negligente (bajos niveles de cuidado y de estructura):** no hay expresiones de afecto, así como tampoco hay normas; se observa una desconexión entre el

docente y los estudiantes, llegando a situaciones extremas como “que estudiantes se agredan físicamente a pocos metros de distancia del docente y éste no reacciona” (p. 86).

- **Estilo Asertivo/democrático (altos niveles de cuidado y de estructura):** el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase representan una prioridad para el docente; la comunicación entre estudiantes y profesor es fluida y las normas se acuerdan y aplican de manera consistente. “Los docentes [...] logran una relación afectuosa y cuidadosa con sus estudiantes” (p. 86).

## **DISRUPCIONES**

Comportamientos como molestar a los compañeros, retar la autoridad del profesor, no traer materiales a clase, no continuar con la tarea, levantarse sin pedir permiso, son ejemplos de conductas disruptivas, actos que dificultan la marcha normal de la clase y son considerados como falta de cooperación, desmotivación y rebeldía de los alumnos.

Estos suponen un reto para el docente, por lo que se ve obligado a invertir tiempo de clase para el mantenimiento y control del aula. Muchos son atendidos en la interacción del salón de clase con estrategias por parte del profesor como gestos, omitir el incidente, llamar la atención, dialogar con el estudiante o cambiar de actividad. No obstante, los incidentes repetitivos y que retan la autoridad del maestro son los que representan mayor riesgo, afectan su autoestima e impiden el desarrollo de la tarea educativa (Luengo y Moreno, 2007).

Torrego y Fernández (2007) y Fernández (2018) categorizan los comportamientos disruptivos en cuatro grupos según dos criterios: “basados en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula: profesor alumno, alumnos entre sí, y [...] la propuesta de

tarea y las normas generales del aula” (Torrego y Fernández, 2007, p. 85), aunque se dificulta ubicar las conductas en una sola categoría:

- En cuanto a las normas: llegar tarde a clase, faltar a clase, jugar, comer, hacer ruidos, gritar, rayar mesas o paredes, lanzar objetos.
- En cuanto a la tarea: negarse a hacer la tarea, no traer los deberes, falta de interés, pasividad e inactividad, no traer los materiales de trabajo, hacer otra tarea, hacer comentarios malintencionados.
- En cuanto al respeto al profesor: hablar cuando el profesor habla, no acatar las órdenes, levantarse de su sitio sin permiso, reírse del profesor, amenazarlo.
- En cuanto a la relación con los compañeros: pelearse, reírse de un compañero, quitarle las cosas, insultarlo, golpearlo. (p. 18)

Para la presente investigación la disrupción se define como aquellos comportamientos de los estudiantes que interrumpen el desarrollo normal de la clase y afectan el aprendizaje, la convivencia o ambos. Respecto a su tipificación, se integran las propuestas de Torrego y Fernández (2008), Fernández (2018) y Uruñuela (2010).

## **VI. Aspectos metodológicos**

### **4. Tipo de investigación**

Esta investigación se enmarca en el paradigma empírico-analítico, con enfoque cuantitativo, correspondiente a un estudio correlacional con un diseño no experimental, transeccional o transversal.

### **5. Instrumento para recolección de datos**

Encuesta autoadministrada.

## **6. Población y Muestra**

**Población:** Maestros de primaria de las instituciones oficiales del municipio de Envigado.

**Muestra:** 175 docentes de primaria de las instituciones oficiales del municipio de Envigado.

## **VII. Instrucciones para el experto**

En primer lugar, se presentan los aspectos iniciales que describen las bases de la investigación para elaborar el instrumento y se exponen los conceptos y definiciones de las variables de la investigación, es decir, el *Estilo Docente* y las disrupciones.

En segundo lugar, se le solicita, en su condición de experto y teniendo en cuenta la definición presentada, que indique si las preguntas planteadas junto con sus ítem corresponden con los indicadores de cada variable, si están bien redactados, si son pertinentes, si las ideas expresadas son claras, si esos enunciados pueden ajustarse a la población objeto de estudio (maestros del Municipio de Envigado, Colombia), si la justificación de cada variable es pertinente a la investigación, si la escala de medición es apropiada, así como cualquier otra observación que sea oportuna.

## **VIII. Lógica en la construcción de las preguntas.**

Los ítems fueron redactados por un equipo de investigadores a partir de las definiciones teóricas de Chaux (2012), Luengo y Moreno (2007), Torrego y Fernández (2008), Fernández (2018) y Uruñuela (2010).

En la primera pregunta se proponen 7 ítem con dos posibilidades de respuesta: SI o NO, a partir de los cuales se identificará la tendencia de los maestros hacia un *Estilo Docente* determinado<sup>11</sup>.

En la segunda pregunta se enumeran 20 situaciones disruptivas generales para que el docente seleccione aquellas que se presentan con mayor frecuencia y se le solicita agregar dos situaciones más que no estén dentro de las ya mencionadas; esto permitirá identificar las disrupciones y la frecuencia con la que se presentan.

En la tercera pregunta se le ofrecen al maestro las cuatro clases de situaciones disruptivas y se le pide que describa de forma breve cómo reacciona generalmente frente a cada una de ellas.

#### **IX. Diligenciamiento de la plantilla de valoración**

A continuación, se presentan tres preguntas que corresponden a las variables *Estilo Docente* y disrupción.

Lea el concepto (en negrita) y su definición que están ubicados en la primera columna, que corresponde a las dimensiones o componentes de la variable del estudio. Luego analice la pregunta y sus alternativas de respuesta, y asigne 1, 2 o 3 puntos en la penúltima columna (Puntaje), según los criterios indicados en la siguiente tabla.

<b>Puntaje</b>	<b>Criterio de evaluación</b>
<b>1</b>	<b>No es pertinente, se debe eliminar.</b> Posibles razones:

<sup>11</sup> Es importante aclarar que el componente *Cuidado de las relaciones* (el cual hace parte del estilo docente) se evaluará también a partir de los resultados de los maestros en la Escala de Competencia Social del Maestro, ya que sus ítems se relacionan con estas características. Dicha escala es un instrumento elaborado y validado previamente para el presente estudio.

	<p>El ítem no es claro.</p> <p>El ítem no tiene relación lógica con el componente.</p> <p>El ítem tiene una relación tangencial con el componente.</p> <p>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición del componente.</p> <p>El ítem es redundante, es decir, está contenido en otro ítem.</p>
2	<p><b>Debe ser replanteado.</b> Posibles razones:</p> <p>El ítem requiere bastantes cambios o una variación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.</p> <p>Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem.</p> <p>El ítem tiene una relación moderada con el componente que está midiendo.</p> <p>El ítem es relativamente importante, pero se debe reformular.</p>
3	<p><b>Es pertinente.</b> Posibles razones:</p> <p>El ítem es claro; su semántica y sintaxis son adecuadas.</p> <p>El ítem se encuentra relacionado plenamente con el componente que está midiendo.</p> <p>El ítem es muy relevante y debe ser incluido sin modificaciones sustanciales.</p> <p>El ítem requiere pequeños ajustes de escritura.</p>

En la última columna puede colocar los comentarios que considere pertinentes. Estos comentarios permitirán hacer los ajustes lógicos, semánticos y sintácticos, entre otros, a los ítems que lo requieran.



COMPONENTE	PREGUNTA	PUNTAJE (1-3)	OBSERVACIONES
ESTILO DOCENTE  <i>El Estilo Docente se reconoce a partir de la manera como cada</i>	Tiene en cuenta aportes de sus estudiantes para la definición y establecimiento de las normas de la clase.		
maestro desde su modo particular de aproximarse al aula marca el ritmo, organiza el espacio y regula las interacciones.	Aplica las normas de la clase de manera consistente (firme, persistente o estable).		
Chaux (2012) ofrece una clasificación según dos dimensiones importantes en el clima de aula: el cuidado de las relaciones y la estructura de la clase. De acuerdo con el autor, el cuidado de las relaciones	Privilegia el orden de la clase.		
hace referencia a la comunicación, la cohesión	Privilegia la disciplina de la clase.		
	Exige el seguimiento de instrucciones.		
	Tiene facilidad para conectar con sus estudiantes.		
	Promueve la creación de relaciones		

<p>del grupo, el manejo constructivo de los conflictos, la calidez y el afecto. Por otro lado, la estructura de la clase está relacionada con el establecimiento y aplicación de normas de manera consistente, el orden de la clase y el seguimiento de instrucciones. En este sentido, el <i>Estilo Docente</i> puede privilegiar una de estas dimensiones, las dos o ninguna. A partir de estas combinaciones, propone los siguientes cuatro estilos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo autoritario (alto nivel de estructura – bajo nivel de cuidado).</li> <li>• Estilo permisivo (alto nivel de cuidado –</li> </ul>	<p>estrechas entre sus estudiantes.</p>		
---	---	--	--

<p>bajo nivel de estructura).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Estilo Negligente (bajos niveles de cuidado y de estructura).</li> <li>• Estilo Asertivo - democrático (altos niveles de cuidado y de estructura).</li> </ul>			
--	--	--	--

<b>COMPONENTE</b>	<b>PREGUNTA</b>	<b>PUNTAJE (1-3)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
<p><b>DISRUPCIÓN</b></p> <p>Comportamientos como molestar a los compañeros, retar la autoridad del profesor, no traer materiales a clase, no continuar con la tarea, levantarse sin pedir permiso, son ejemplos de</p>	<p>De acuerdo a la cotidianidad de su aula seleccione las situaciones que se presentan con mayor frecuencia:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Molestar</li> <li>• Interrumpir con ruidos</li> <li>• Hablar con compañeros</li> </ul>		

<p>conductas disruptivas, actos que dificultan la marcha normal de la clase y son considerados como falta de cooperación, desmotivación y rebeldía de los alumnos.</p> <p>Estos suponen un reto para el docente, por lo que se ve obligado a invertir tiempo de clase para el mantenimiento y control del aula. Muchos son atendidos en la interacción del salón de clase con estrategias por parte del profesor como gestos, omitir el incidente, llamar la atención, dialogar con el estudiante o cambiar de actividad. No obstante,</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comer en clase</li> <li>• Rayar la pared o el escritorio</li> <li>• Negarse a hacer la tarea</li> <li>• No traer los materiales necesarios</li> <li>• Hacer otra tarea</li> <li>• Falta de interés</li> <li>• No entrar a la clase</li> <li>• Hacer gestos ofensivos</li> <li>• Responder de malos modos</li> <li>• Actitud desafiante,</li> <li>• Insultar al profesor</li> </ul>		
--	---	--	--

<p>los incidentes repetitivos y que retan la autoridad del maestro son los que representan mayor riesgo, afectan su autoestima e impiden el desarrollo de la tarea educativa (Luengo y Moreno, 2007).</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Amenazar al profesor</li> <li>• Reírse de un compañero</li> <li>• Quitarle el material</li> <li>• Insultar o amenazar</li> <li>• Golpearlo</li> <li>• Pelear</li> </ul>		
	<p>Agregue uno o dos comportamientos por parte de los estudiantes que interrumpen el desarrollo de la clase diferentes a los enumerados.</p>		

<b>COMPONENTE</b>	<b>ÍTEMS</b>	<b>PUNTAJE (1-3)</b>	<b>OBSERVACIONES</b>
	<p>Describa de forma breve cómo reacciona</p>		<p>Agregué en rojo lo que creo que falta</p>

<p>CLASIFICACIÓN DE LAS DISRUPCIONES</p> <p>Torrego y Fernández (2007) y Fernández (2018) categorizan los comportamientos disruptivos en cuatro grupos según dos criterios: “basados en las relaciones interpersonales que se establecen en el aula: profesor alumno, alumnos entre sí, y [...] la propuesta de tarea y las normas generales del aula” (Torrego y Fernández, 2007, p. 85), aunque se dificulta ubicar las conductas en una sola categoría:</p>	<p>generalmente ante las siguientes situaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas contra las normas de aula (molestar, interrumpir con ruidos, hablar con compañeros, comer en clase, rayar la pared o el escritorio).</li> <li>• Conductas inadecuadas hacia la tarea (negarse a hacer la tarea, no traer los materiales necesarios, hacer otra tarea, falta de interés, no entrar a la clase).</li> <li>• Conductas de falta de respeto al profesor (hacer gestos ofensivos, responder de malos</li> </ul>		<p>en la primera oración</p> <p>Por otro lado, creo que la falta de interés se muestra con negarse a hacer la tarea y todas las demás. Por lo mismo sugiero especificar un poco y poner por ejemplo mostrar desinterés con gestos o palabras</p>
--	--	--	--

<ul style="list-style-type: none"> <li>• En cuanto a las normas: llegar tarde a clase, faltar a clase, jugar, comer, hacer ruidos, gritar, rayar mesas o paredes, lanzar objetos.</li> <li>• En cuanto a la tarea: negarse a hacer la tarea, no traer los deberes, falta de interés, pasividad e inactividad, no traer los materiales de trabajo, hacer otra tarea, hacer comentarios malintencionados.</li> <li>• En cuanto al respeto al profesor: hablar cuando el profesor habla, no acatar las órdenes, levantarse de su sitio sin permiso, reírse del profesor, amenazarlo.</li> </ul>	<p>modos, actitud desafiante, insultar o amenazar al profesor).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conductas referidas a las relaciones entre compañeros (reírse de un compañero, quitarle el material, insultar o amenazar, golpearlo, pelear).</li> </ul>		
--	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"><li>• En cuanto a la relación con los compañeros: pelearse, reírse de un compañero, quitarle las cosas, insultarlo, golpearlo. (p. 18).</li></ul>			
---	--	--	--



**Anexo M.** Consentimiento informado.**CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Apreciado maestro:

Usted ha sido seleccionado para participar en la investigación **“La competencia social del maestro de primaria y sus posibles relaciones con los estilos docentes que asume ante las interrupciones en el aula de clase”**, la cual hace parte de mi trabajo de investigación doctoral. Su participación voluntaria consiste en responder un cuestionario, lo cual le tomará unos 20 minutos aproximadamente.

El instrumento tiene como objetivos: describir los componentes de la *Competencia Social en los Maestros*, identificar las situaciones disruptivas que acontecen en las aulas de clase y reconocer la tendencia en los maestros hacia un *Estilo Docente* ante las interrupciones que se presentan en el aula.

Esta investigación atiende a las recomendaciones propuestas en la resolución 8430 de 1993; según lo expuesto en el artículo 11 de dicha resolución este estudio está clasificado en el numeral a) como una investigación sin riesgo; no obstante, y atendiendo a la Declaración universal sobre bioética y derechos humanos de la Unesco (2005), es un deber de los investigadores garantizar la confidencialidad de la información relacionada con la identidad de los participantes.

Por lo tanto, reitero que su participación es voluntaria, la información obtenida a través del estudio será manejada bajo estricta confidencialidad y se usará para fines investigativos. El instrumento no solicita sus datos personales, lo que asegura su anonimato. Los datos serán tratados de acuerdo con la Ley 1581 de 2012 en la que se expide el Régimen General de Protección de Datos Personales, reglamentada en el Decreto 1377 de 2013.

Tenga en cuenta las siguientes consideraciones:

- El cuestionario está diseñado para ser respondido por maestros.
- El cuestionario es una herramienta de investigación.
- Todos los puntos de vista expresados en esta son válidos e importantes.
- La información recogida será analizada respetándose la confidencialidad de las respuestas y el anonimato.

En caso de tener inquietudes o dificultades al responder el instrumento le agradezco contactar al equipo investigador al correo: [susana.jaramillo@envigado.edu.co](mailto:susana.jaramillo@envigado.edu.co) o al número celular 3017350272, se le dará respuesta a la mayor brevedad posible.

Nuevamente agradezco su disposición para responder la encuesta. El tiempo y la atención que le va a dedicar y la valiosa información que va a proporcionar son fundamentales para el desarrollo de esta investigación.

Cordialmente.

Susana María Jaramillo Restrepo

Candidata a Doctora en Educación

Universidad Pontificia Bolivariana