



**UNIVERSIDAD POPULAR AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE PUEBLA**

**VICERRECTORÍA DE POSGRADOS E INVESTIGACIÓN
DECANATO DE POSGRADOS EN ARTES Y HUMANIDADES**

DOCTORADO EN PEDAGOGÍA

**ANÁLISIS DE LA EMPATÍA DOCENTE Y LA RELACIÓN MAESTRO-
ALUMNO EN EL JARDÍN DE NIÑOS**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTOR EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

LAURA MARGARITA VITAL VAQUIER

DIRECTORA:

DRA. MARTHA LETICIA GAETA GONZÁLEZ

CODIRECTOR:

DR. VALENTÍN MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ

PUEBLA, PUE. SEPTIEMBRE 2016



UPAEP – Secretaría General

Dirección General de Apoyos Académicos

Dirección del Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación.

Biblioteca Central - **Karol Wojtyła**

Tesis Digitales Restricciones de uso:

DERECHOS RESERVADOS ©

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de textos, imágenes, gráficas, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente de donde la obtuvo mencionando el autor o autores involucrados en el documento.

Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



Prof. Dr. Valentín Martínez-Otero Pérez

Dpto. de Teoría e Historia de la Educación

Facultad de Educación
Avda. del Rector Royo Villanova s/n
28040 Madrid-España

Madrid, 24/VIII/2016

Prof. Dr^a. Gabriela Croda Borges
Directora Académica del Doctorado en Pedagogía
UPAEP
México

Estimada Dra. Croda:

Mediante estas líneas hago constar que he tenido el gusto de codirigir y revisar la Tesis Doctoral de la Mtra. Laura Margarita Vital Vaquier, titulada: **“Análisis de la empatía docente y la relación maestro-alumno en el jardín de niños”**.

Tras seguir el esfuerzo y los progresos de la Mtra. Vital considero que la investigación se ha concluido con el rigor, la metodología y la sistematización requeridos. Por ello, y en mi opinión, la Tesis Doctoral realizada está en condiciones de presentarse y defenderse.

Sin otro particular, reciba un saludo cordial,



Valentín Martínez-Otero Pérez

Puebla, Pue. a 22 de agosto de 2016

Dra. Gabriela Croda Borges

Directora Académica del Doctorado en Pedagogía

PRESENTE

Estimada Dra. Croda:

Por este medio le saludo y quiero hacer constar que he tenido el gusto de dirigir y revisar la tesis de la Mtra. Laura Margarita Vital Vaquier, titulada: **"Análisis de la empatía docente y la relación maestro-alumno en el jardín de niños"**.

Habiendo seguido el trabajo y esfuerzo empeñados por la Mtra. Vital, puedo considerar que la investigación se ha concluido bajo la metodología y sistematización pertinente. De manera que la TESIS realizada amerita ser presentada y defendida para optar por el grado de Doctor, de acuerdo a los lineamientos y reglamentos de la Universidad.

Sin más por el momento, me pongo a sus órdenes.

ATENTAMENTE



Dra. Martha Leticia Gaeta González

Profesora-investigadora del Doctorado en Pedagogía

AGRADECIMIENTOS

A Dios por permitirme culminar este trabajo y darme la fortaleza para salir siempre adelante

A mis Jurados; Dra. Gabriela Croda Borges, por su apoyo, contribución y constante entusiasmo, que me acompañaron en este camino.

Dra. Laura Angélica Bárcenas Pozos, por compartir sus conocimientos y sus valiosas aportaciones que me permitieron enriquecer este trabajo.

A mis asesores; Dra. Martha Leticia Gaeta González, por su atinada dirección en la tesis, por compartir sus conocimientos, su comprensión, apoyo y gran capacidad, lo que ha dejado una huella en mi vida.

Al Dr. Valentín Martínez-Otero, por compartir su sabiduría, su gran calidad humana, su apoyo y gran disposición, dejándome una gran enseñanza.

A los niños, educadoras, padres de familia y directivos que participaron en la presente investigación, por compartir y permitir la realización de la misma.

A mí Padre Manuel Vital Corvera, por enseñarme el valor de la vida y a enfrentar la adversidad como oportunidad de aprendizaje para ser una mejor persona

A mí madre Marina Minerva Vaquier Morales, por enseñarme a alcanzar mis metas, mis sueños y mis más grandes anhelos.

A mis tíos Yolanda Vital y Jairo Cacho por estar en mi vida y proporcionarme su apoyo y su cariño.

A mí amado esposo Eduardo Cabrera Cano por ser fuente inagotable de amor para nuestra familia y por compartir conmigo alegrías y tristezas durante todos estos años.

A mis amadas hijas Lina Margarita Cabrera Vital y Laura Minerva Cabrera Vital quienes han sido una fuente de felicidad, amor, aprendizaje y siempre serán un regalo y una bendición en mi vida.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	10
CAPÍTULO I.	
JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	14
1.2. Problematización.....	15
1.2. Objetivos.....	18
1.3. Justificación.....	19
1.4. Alcances y Limitaciones.....	21
CAPÍTULO II.	
MARCO TEÓRICO.....	21
Introducción	
2.1. Educación Emocional.....	24
2.2. Competencias Educativas.....	25
2.2.1. Competencias Emocionales Docentes.....	27
2.2.2. Modelo de Competencias Emocionales.....	28
2.3. Antecedentes y modelos previos al concepto de Inteligencia Unidiversa.....	31
2.3.1. La Inteligencia Unidiversa y las 12 aptitudes	31
2.4. Inteligencia Emocional.....	34

2.4.1 Modelos de Inteligencia Emocional	34
2.5. La Inteligencia Afectiva.....	35
2.5.1. Las Emociones.....	36
2.5.2. Las Emociones y su Autoconocimiento.....	37
2.5.3. Autorregulación Emocional.....	39
2.6. La metacognición de las emociones.....	41
2.7. La Empatía: Concepto y Teorías. Empatía Disposicional y Situacional.....	43
2.8. Relaciones Interpersonales.....	46
2.9. Relación docente-alumno	47
2.9.1. Estilos Educativos y tipos de relación maestro-alumno.....	48
2.9.2. Teoría General de los Sistemas.....	49

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO.....	51
3.1. Contextualización.....	52
3.2. Descripción de los sujetos.....	54
3.3. Diseño del Estudio.....	54
3.3.1 Estrategia Metodológica.....	56
3.4. Conceptos clave y su definición.....	59
3.5. Instrumento en la etapa cuantitativa.....	60
3.5.1 Test de Empatía TECA	60

3.6. Técnicas en la etapa cualitativa.	65
3.6.1. El dibujo infantil, evaluación de las emociones infantiles.....	65
3.6.2. La entrevista semiestructurada.....	70
3.7. Análisis de los datos, Complementariedad.....	71
3.7.1. Análisis de la información.....	73
3.8. Consideraciones Éticas.....	77
CAPITULO IV	
RESULTADOS.....	78
4.1 Resultados Cuantitativos.....	79
4.2 Resultados Cualitativos.....	107
CAPÍTULO V.	
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	127
5.1 Discusión.....	128
5.2 Conclusiones.....	132
REFERENCIAS.....	137
ANEXOS.....	149
Anexo 1. Tablas de medida de la empatía por grupos de pertenencia laboral y sub-dimensiones.....	146
Anexo 2. Gráficas de análisis cuantitativo de categorías por sujetos.....	149
Anexo 3. Formato de Entrevista con los niños.....	153
Anexo 4. Descripción de las entrevistas con niños y categorías de análisis.....	157
Anexo 5. Dibujos Infantiles y sus historias.....	169

Anexo 6. Validación de Jueces de la Entrevista sobre Empatía Docente y Relación Maestro-Alumno.....	190
Anexo 7. Análisis de los datos de las entrevistas a docentes.....	197
Anexo 8. Solicitud de Autorización 1.....	248
Anexo 9. Solicitud de Autorización 2.....	249

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Operacionalización de los Objetivos Específicos.....	57
Tabla 2. Definición de Conceptos.....	59
Tabla 3. Empatía Dimensiones y Sub-dimensiones.....	62
Tabla 4. Significación de las escalas y puntuaciones.....	64
Tabla 5. Número de elementos de cada escala con puntuaciones máximas y mínimas.....	64
Tabla 6. Relación de dimensiones y categorías de estudio con tipos de evaluación, Instrumentos y técnicas utilizados.....	72
Tabla 7. Categorías y Criterios de la relación Maestro-Alumno.....	75
Tabla 8. Niveles Globales de Empatía.....	85
Tabla 9. Diferencias en Empatía Global y por dimensión, respecto a la edad.....	86
Tabla 10. Diferencias entre Empatía Global y por dimensión respecto al grupo Laboral de Pertenencia.....	86
Tabla 11. Empatía Global, Sub-dimensiones y Sueldo.....	87
Tabla 12. Empatía Global Sub-dimensiones y Grado Académico.....	88
Tabla 13. Empatía Global, Sub-dimensiones y Años de Servicio.....	89

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Grupos Participantes.....	79
Figura 2. Variable Edad.....	82
Figura 3. Variable Años de Servicio.....	83
Figura 4. Variable Sueldo.....	85
Figura 5. Variable Grado Académico.....	82
Figura 6. Empatía Global.....	90
Figura 7. Adopción de Perspectivas (AP).....	91
Figura 8. Comprensión Empática (CE).....	92
Figura 9. Estrés Empático (EE).....	93
Figura 10. Alegría Empática (AE).....	94
Figura 11. Grupo 1. Cholula Vespertino Empatía Global.....	95
Figura 12. Grupo 2. Cholula Matutino Empatía Global.....	96
Figura 13. Grupo 3. Tepeaca Empatía Global.....	97
Figura 14. Grupo 4. San Martín Empatía Global.....	98
Figura 15. Grupo 5. Puebla Empatía Global.....	98
Figura 16. Empatía Global y Grupos de Pertenencia Laboral.....	99
Figura 17. Adopción de Perspectivas y Grupos de Pertenencia Laboral.....	100
Figura 18. Comprensión Empática y Grupos de Pertenencia Laboral.....	101
Figura 19. Estrés Empático y Grupos de pertenencia laboral.....	102
Figura 20. Alegría Empática y Grupos de Pertenencia Laboral.....	103
Figura 21. Comparativo General de Empatía Global, Sub-dimensiones y Grupos.	104

INTRODUCCIÓN

La Empatía es considerada como una competencia emocional docente que cada día cobra mayor importancia en el ámbito educativo. La mayoría de los estudios realizados al respecto, se han hecho en universidades con docentes en formación y dando énfasis a las características de una empatía docente, que se requiere para ejercer la profesión, con una mayor asertividad en el manejo de las emociones en el aula y con los alumnos. Así mismo, la relación maestro-alumno que acontece en el aula, se ha constituido en motivo de investigaciones que permiten indagar algunas de las características de esta relación y establecer criterios. La presente investigación pretende analizar las relaciones existentes entre la empatía de un grupo de docentes y la relación maestro-alumno que se establece en el aula.

En México, los problemas respecto al acoso escolar se han constituido en prioridad para el sistema educativo mexicano, hasta el punto de que en 2011 se publicó el “Manual para la convivencia escolar”, donde se incluyen las modificaciones a la legislación y se establece el protocolo de acción en los problemas de acoso y violencia escolar que se dan en las escuelas, debido a que, para el 2015, según cifras de la OCDE, México habrá alcanzado el primer lugar en acoso escolar, lo cual revela que es preciso indagar y mejorar los niveles de empatía entre docentes y alumnos incidiendo en una mejora de las relaciones interpersonales en el aula. Aunque los altos índices de violencia que se presentan en México se reflejan en los sistemas familiares y escolares, las acciones emitidas por el sistema educativo mexicano no han sido suficientes. De cualquier modo, las investigaciones y estudios al respecto previsiblemente contribuirán al conocimiento del concepto de la empatía y a la mejora de las relaciones maestro-alumno. En los ambientes educativos, el manejo de las emociones es algo fundamental y cotidiano. En el nivel preescolar se abordan las competencias correspondientes al desarrollo personal y social en el marco de las relaciones interpersonales, y así se establece, por ejemplo, el principio: “Acepta a los demás como son, respetando sus derechos; comprende las diferencias personales de opiniones y deseos; valora la honestidad y el apoyo mutuo; interioriza normas de relación y

comportamiento”. El desarrollo de estas competencias implica un trabajo de autoconocimiento y manejo de emociones por parte del docente, que suele iniciarse con una evaluación de las competencias emocionales docentes, específicamente una evaluación de la empatía en los profesores. Por todo ello, este trabajo pretende avanzar en la investigación de aspectos básicos: la empatía y la relación maestro-alumno en el contexto del jardín de niños, en el que se observa también al educando a lo largo de todo el proceso.

El presente trabajo se estructura de forma lógica:

En el capítulo uno, encontramos la descripción de la problemática que se plantea, los objetivos, la justificación y sus alcances y limitaciones.

En el capítulo dos, encontramos la revisión teórica, especialmente centrada en el origen de la empatía como competencia emocional docente, su base neurológica y su adscripción a los modelos de inteligencia emocional, que desembocan en la propuesta de la Inteligencia Unidiversa, en la que la aptitud afectiva y la empatía son parte indispensable de la formación del ser humano. Por su parte, la relación maestro-alumno en el aula, se considera desde una perspectiva centrada en la teoría de los sistemas.

En el capítulo tres, se presenta el marco metodológico, en el cual se describe el porqué de la elección del método mixto para esta investigación, así como las bondades del mismo por combinar las ventajas del método cuantitativo y cualitativo. A este respecto, se definen los supuestos y conceptos clave, así como las fases de la investigación, los instrumentos utilizados para la aplicación y el análisis de los datos obtenidos. En este mismo capítulo se presenta la descripción de los sujetos del estudio, un apartado de consideraciones éticas y la contextualización del trabajo realizado.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados cuantitativos del estudio tras aplicar el instrumento utilizado -el test TECA (López-Pérez, Fernández-Pinto y Abad García, 2008), así como los resultados cualitativos obtenidos al analizar los dibujos infantiles y las entrevistas a las docentes y a los alumnos.

Por último, en el capítulo cinco se encuentra la discusión y las conclusiones de los objetivos planteados acerca del estudio realizado.

CAPÍTULO I.
JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Da el primer paso con fe, no necesitas ver toda la escalera, tan solo hay que dar el primer paso.

Martin Luther King.

1.1. Problematización

En México, la mayoría de las investigaciones sobre la empatía están dirigidas al ámbito empresarial y su función es fundamentar su importancia para establecer relaciones interpersonales favorables en las organizaciones. Las pruebas de empatía que se aplican actualmente se realizan con el propósito de seleccionar personal a nivel organizacional. Por su parte, en el ámbito educativo, hay investigaciones que muestran la importancia de la relación entre la empatía y las diferencias de género (Martínez-Otero, 2011), sin embargo, en este ámbito aún se precisan nuevas investigaciones, que evalúen la empatía docente y sus posibles relaciones con la mejora del proceso educativo, ya que continuamente se plantean retos a los maestros, en el aula, en materia de relaciones interpersonales (Garaigordobil, 2011).

Actualmente, se reconoce la necesidad de que los docentes conozcan y canalicen en el aula de una manera apropiada las emociones propias y las de sus alumnos. Los casos en que los alumnos, acaso con una vertiente emocional desbordada, se agreden unos a otros, experimentan inadaptación, se adentran en circuitos peligrosos para ellos mismos y para los demás, reclaman cada vez más atención y por ello, se plantean nuevos desafíos pedagógicos.

Según el informe de investigación, realizado por el INEE Instituto Nacional de Evaluación Educativa en México, en su estudio “Violencia Escolar en México y otros países” (Muñoz, 2008) el 45% de los alumnos entrevistados reconoce que ha sufrido algún tipo de violencia y agresión por parte de sus compañeros en la escuela y el 20% admite haber participado en agresiones sobre algunos de sus compañeros, estos datos han ido aumentando, considerando el informe publicado por la OCDE respecto al acoso escolar se menciona que México ocupa

ya el primer lugar a nivel internacional en casos de acoso escolar, con un total de 18 millones 781 mil 875 de niños que han reportado haber sufrido algún tipo de violencia escolar, casi 19 millones de los 26 millones de alumnos que hay en educación básica en el país, aunado a esto la cifras de suicidio infantil por acoso escolar han aumentado y ascienden a 1 de cada 6 casos, (OCDE, 2015).

En los últimos años, se han realizado encuestas en el nivel de preescolar llevadas a cabo por los Centros de Atención Psicopedagógica en el Estado de Puebla (CAPEP), durante los ciclos escolares 2010-2011 y 2011-2012 a educadoras del nivel de preescolar, a las que se pregunta directamente acerca de sus necesidades en cuanto a formación y capacitación. Los temas que aparecen con mayor frecuencia suelen ser los relacionados con el manejo emocional de los niños, la inteligencia emocional, las inteligencias múltiples y el desarrollo de la comunicación asertiva con padres de familia. Entre estas necesidades, se encuentra implícita una demanda de atención dentro del aula y la escuela que se vincula con el manejo de las relaciones interpersonales, con el autoconocimiento y con la empatía, por lo cual esta investigación puede contribuir al esclarecimiento de los procesos de desarrollo de las habilidades emocionales docentes, que podrían favorecer un mejor desempeño docente.

En este sentido, surgen cuestionamientos en torno a: ¿cómo un maestro puede reconocer las necesidades emocionales de los alumnos?, ¿cómo desarrollar competencias emocionales en sí mismo y en los escolares? Pues bien, para conocer más la realidad afectiva, particularmente la empatía, resulta necesario evaluar las dimensiones de la empatía, a sabiendas de que se ven condicionadas por la actuación docente. Las investigaciones no dejan lugar a duda de la importancia de una relación maestro-alumno caracterizada por la cercanía y la calidez, que favorezca no solo el aprendizaje de los alumnos, sino que también permita su desarrollo emocional (Bacete, 2011).

La relación maestro-alumno puede abordarse desde diferentes puntos de vista. Bacete (2011), categoriza tres tipologías principales; cercanía, calidez y conflicto, a partir de las cuales puede evaluarse la interacción maestro-alumno.

El concepto de empatía, despierta gran interés en el ámbito educativo. De hecho, se considera una competencia emocional docente. En general, la empatía es la habilidad para entender y compartir el estado emocional de otras personas y se divide en empatía situacional y disposicional; una habilidad necesaria para establecer interacciones personales positivas. Desde esta perspectiva, contar con competencias emocionales como la empatía, permite a los docentes mejorar las interacciones con sus alumnos en el aula.

Dada la realidad actual, en las escuelas se presentan graves problemas de interacción humana, que derivan en el acoso escolar, que ha venido aumentando en forma alarmante en el interior de las escuelas y los docentes se encuentran con la falta de herramientas para enfrentar las situaciones difíciles, solo hasta que se enfrentan con hechos consumados como muertes infantiles, suicidios, asesinatos, se mira el fenómeno tratando de encontrar soluciones: ¿Pueden prevenirse algunos de estos casos? ¿Pueden los docentes identificar sus competencias emocionales? ¿Conocer sus competencias emocionales les permitiría un mejor desempeño en el aula? ¿Atribuir estados emocionales a los otros y actuar en consecuencia podría contribuir a las interacciones personales positivas o negativas que establece el docente con sus alumnos en el aula? ¿Las docentes de jardín de niños utilizan estrategias de empatía docente? ¿Son conscientes las docentes de las estrategias que utilizan en relación al manejo de la empatía?

Pregunta de Investigación

¿Cómo influyen los niveles elevados empatía en la interacción maestro-alumno en el aula del jardín de niños?

1.2. Objetivos

Objetivo General:

Analizar la relación entre altos niveles de empatía docente y la interacción maestro-alumno en el aula del jardín de niños.

Objetivos específicos:

Evaluar la empatía de los docentes de preescolar en sus cuatro dimensiones contenidas en las dos categorías: empatía situacional y empatía disposicional

Explicar el tipo de relación maestro-alumno que se establece en el aula de docentes con altos niveles de empatía, tanto desde la perspectiva del alumno como del propio maestro.

Los principales supuestos de este trabajo son:

- 1) Que existe una relación entre el nivel elevado de empatía docente y la relación maestro-alumno que se establece en el aula.
- 2) Que existe una estrecha relación entre la Empatía Cognitiva, (en sus sub-dimensiones Adopción de Perspectivas y Comprensión Emocional) y la interacción docente-alumno caracterizada por la calidez y la cercanía.
- 3) Que la relación entre la Empatía Emocional (en su sub-dimensión Estrés Empático) y la interacción docente-alumno caracterizada por la lejanía y/o el conflicto, puede ser muy estrecha.

Por todo lo cual, se pretende evaluar la empatía en un grupo de maestros y establecer el nivel de empatía global de los docentes, que se relacionará, en la parte cualitativa, con las categorías propuestas de la interacción maestro-alumno. Las categorías de interacción más generales: cercanía, calidez y conflicto, se relacionarán con las dos dimensiones de la Empatía -Cognitiva y Emocional- y sus correspondientes escalas: Adopción de Perspectivas (AP) Comprensión Empática (CE), en el caso de la Empatía Cognitiva, y Estrés Empático (EE) y Alegría Empática (AE), en el caso de la Empatía Emocional.

1.3. Justificación.

La labor educativa requiere de formación y capacitación en distintos ámbitos, si bien es cierto que los docentes cuentan con una amplia preparación en relación a contenidos curriculares, metodológicos, teorías educativas, teorías del desarrollo, planes y programas, escasamente encontramos en los programas de formación docente, cursos relacionados con el desarrollo de competencias emocionales. En la actualidad hay grandes avances en cuanto al reconocimiento de la importancia de la educación emocional en el ámbito educativo y del concepto de Inteligencia Emocional desarrollado en principio por Salovey y Mayer (1990) y unos años después por Daniel Goleman en su libro “La Inteligencia Emocional” donde plantea la importancia de tomar conciencia de nuestras propias emociones, comprender los sentimientos de los demás, desarrollar la empatía, aumentar las habilidades de desarrollo social, con el planteamiento de que podemos desarrollar estas habilidades para mejorar la relación con uno mismo y con los demás, (Goleman, 1995).

Así mismo, la teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner (1983) plantea la existencia de ocho o más inteligencias que son aceptadas actualmente según los criterios que el autor establece, es decir que para suponer que un tipo de inteligencia pueda considerarse como una de las inteligencias múltiples debe cumplir con determinados criterios: el posible aislamiento por daño cerebral, existencia de apoyo de tareas psicológicas experimentales, apoyo de hallazgos psicométricos, susceptibilidad de codificación en un sistema simbólico, entre otras.

Entre las inteligencias múltiples que han sido catalogadas como tales, se encuentra: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la cinestésico-corporal, la musical y las personales, es decir la interpersonal y la intrapersonal, que son de las que se ocupa más esta propuesta; la Inteligencia interpersonal considerada como “...la capacidad de acceso a la propia vida sentimental...” y la inteligencia

intrapersonal definida como "... la habilidad para notar y establecer distinciones entre otros individuos y en particular entre sus estados de ánimo..." (Gardner, 1983, p. 268).

Los docentes requieren de elementos teórico-prácticos que les permitan el desarrollo de sus habilidades y capacidades emocionales docentes, una educación de mayor calidad, en el marco de una educación inclusiva, como nos propone el plan de desarrollo educativo mexicano 2007-2012. Así mismo, en el objetivo 4 del mencionado plan se indica que es necesario ofrecer una educación integral que equilibre la formación en valores ciudadanos y el desarrollo de competencias para la vida (SEP, 2007).

Acorde a los planteamientos enunciados en los párrafos anteriores, el programa mexicano de Educación Preescolar 2011, (SEP, 2011) en sus principios pedagógicos señala, que una elevada proporción de niños y niñas mexicanos, pertenecen a familias que tienen bajos niveles de ingreso, consumo y acceso a los servicios públicos, con empleo precario y desfavorables condiciones habitacionales. Con frecuencia estas condiciones exponen la convivencia familiar a fuertes tensiones, en especial a quienes son más vulnerables, para esas niñas y niños, cuyas posibilidades de aprendizaje son escasamente atendidas en el seno familiar, es particularmente importante recibir un servicio educativo de buena calidad y un trato sensible, pero no condescendiente, que estimule sus competencias y aliente en ellos un sentimiento de seguridad y capacidad de logro, sin embargo, estos objetivos difícilmente podrían lograrse, en tanto no se reivindique la necesidad de apoyos, para que los docentes logren un mayor desarrollo de sus propias competencias emocionales y así poder incidir con mayor calidad y eficacia en los procesos educativos de sus alumnos.

Se identifica también, la necesidad de fortalecer las prácticas docentes, relacionadas con la atención a la diversidad, desde un enfoque inclusivo, tomando en cuenta la heterogeneidad de personalidades, así como la heterogeneidad de

emociones que se encuentran presentes en las aulas y escuelas, en las interacciones que se realizan dentro de este espacio educativo.

La presente investigación, se enmarca en un paradigma reciente, en cuanto a la conceptualización de la inteligencia, es decir el concepto de Inteligencia Unidiversa, que plantea una concepción única de la inteligencia y a la vez diversa. Se defiende que la inteligencia forma parte de la personalidad, de la que no se puede desgajar, y aunque está integrada por numerosas aptitudes intelectuales, constituye una realidad unitaria. Por ello, se afirma es única y a la vez diversa, concepción innovadora que, desde una perspectiva humanista, cuestiona igualmente el auge que han tenido las visiones mecanicistas y escindidas acerca de la inteligencia (Martínez-Otero, 2011). A partir de ello, se espera que los resultados de la presente investigación contribuyan a la reflexión y al conocimiento de esta realidad de gran trascendencia psicopedagógica.

1.4. Alcances y Limitaciones:

El presente trabajo de investigación pretende conocer con mayor profundidad el fenómeno de la empatía en el ámbito educativo, específicamente con educadoras de jardín de niños, a través de la evaluación de los niveles de empatía de las docentes, así como la percepción de los alumnos de tercer grado de jardín de infantes en relación a cómo conciben su propia relación con su maestra. En este sentido, se analizarán las distintas categorías de la relación maestro-alumno-Calidez, Cercanía y Conflicto, y su interacción con las dos grandes dimensiones de la empatía: Empatía Cognitiva y Empatía Emocional y sus correspondientes sub-dimensiones. Se pretenden esclarecer las relaciones entre ellas, mediante el análisis de las interacciones entre estas categorías, y la identificación de aspectos que pudieran favorecer la relación maestro-alumno en el aula.

Aunque se reconoce que el presente estudio no permite una generalización de los resultados, debido principalmente al limitado tamaño de la muestra y a que se

realiza en un contexto determinado, también se considera que la investigación posibilitará una mayor profundización en el tema.

CAPÍTULO II
MARCO TEÓRICO

Trata a las personas como si fueran lo que deberían ser y así las ayudarás a convertirse en lo que son capaces de ser.

Goethe.

Introducción

En el presente capítulo se realizará una descripción breve de las teorías y modelos que dan sustento al constructo de la Empatía, considerada ésta como una de las competencias emocionales docentes. Se revisa brevemente la base neurológica del concepto y se explica también qué son las competencias emocionales docentes, los principales modelos de inteligencia emocional, el modelo de Inteligencias Múltiples y el concepto de Inteligencia Unidiversa, que aquí se sigue, porque contempla la aptitud afectiva y el desarrollo de la Empatía como parte esencial de una educación de la afectividad en el ser humano. También se describen las relaciones interpersonales y los tipos de interacción maestro-alumno que se pueden presentar en el aula, enmarcados estos conceptos en los principios de la Teoría General de los Sistemas y sus aplicaciones en los centros educativos.

2.1. Educación Emocional

La noción de educación emocional cada vez está más presente en el ámbito educativo. Se inserta dentro de este capítulo como resultado de diversos modelos que se han venido desarrollando para la aplicación de las llamadas competencias emocionales docentes, involucra el estudio de las emociones y los sentimientos de docentes y alumnos, así como un camino al autoconocimiento.

La educación emocional es un concepto relativamente joven, y está muy relacionado con los conceptos de inteligencia afectiva, que es definida como “la

capacidad para conocer, expresar y canalizar la cognición y la afectividad, sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones” (Martínez-Otero, 2007). Constantemente nos encontramos con personas que demuestran una gran inteligencia en el ámbito de lo verbal y lo matemático, pero que se encuentran con una gran dificultad para ponerse en el lugar de otros, para el manejo de las emociones propias y para el reconocimiento de las emociones y sentimientos de los demás, el componente emocional está vinculado a la inteligencia y el logro del equilibrio afectivo y una expresión sana de las emociones se han conformado ya, en una competencia del ámbito educativo tanto como del familiar.

La educación emocional hoy día se está constituyendo en un eje importante en la formación de los docentes, aunque aún no se contempla en los planes educativos de la profesión, cada vez más se reconoce su importancia y dentro de esta, el manejo de la empatía, como una de las competencias emocionales docentes de mayor relevancia.

2.2. Competencias Educativas

Las competencias educativas pueden definirse como la capacidad de los individuos, para desarrollar los aspectos cognitivos (conocimientos), afectivos (actitudes y valores), psicomotores (habilidades y destrezas), que les permitan resolver problemas en los contextos en los cuales se desarrollen. En el ámbito de competencias estos aspectos se encuentran estrechamente relacionados, los conocimientos, las habilidades y las actitudes, interactúan entre sí, se ponen en acción para la resolución de problemas o situaciones reales que el alumno deberá enfrentar en algún momento de su vida, (Coll y Zabala, 2002 p.125.). Esta interacción pone en práctica una variedad de elementos que pueden desarrollarse para la realización en diversos contextos, no sólo en el contexto en el que tienen lugar los aprendizajes, sino que se habla también de un proceso de transferencia

(Coll et, al. 2002). La transferencia se refiere a la forma de llevar a otro contexto lo aprendido, es aquí cuando entra en acción la movilización de los elementos que conforman la competencia, que difícilmente pueden entenderse por separado o de manera aislada, sino que deberán entenderse como un conjunto vinculado de acciones, este proceso nos permite aplicar lo aprendido en situaciones reales, lo que es la esencia de la competencia.

Las competencias no son objetivos a lograr en un tiempo determinado, sino que pueden desarrollarse a lo largo de la vida, por lo tanto el concepto es abarcativo. Es un hecho que la educación en su forma tradicional no ha respondido a los requerimientos sociales, por ello hay una necesidad de hacer evidente que los saberes adquiridos en la escuela, (el contenido académico), deben llevar a los alumnos al saber al hacer y al saber ser en la práctica de la vida cotidiana. Las competencias se entienden como un conjunto de capacidades que movilizan los conocimientos, habilidades, actitudes, valores, motivaciones o destrezas (Tobón, 2007). Desde este enfoque se privilegia, el desarrollo personal y la educación para la vida, la autorrealización, la recuperación de conocimientos y experiencias, el aprendizaje en equipo y la interacción con los otros. Desde esta perspectiva, se conciben las competencias como un proceso complejo que se pone en acción en un desempeño específico, es decir, una actuación en la realidad del hacer, asumiendo la responsabilidad de los actos, aplicando los saberes, acciones y actitudes en diferentes contextos y con ciertos criterios de idoneidad o indicadores de eficacia.

El concepto de competencias docentes, adquiere gran importancia en la actualidad, hay investigaciones recientes que afirman que las competencias socioemocionales, específicamente la empatía está estrechamente relacionada con la capacidad de resolución de conflictos (Garaigordobil, 2011). Así mismo, algunas de las competencias socioemocionales se relacionan con los temas inter e intrapersonales como son: organizar la propia formación continua, trabajar en equipo, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión, informar e implicar a los padres, entre otros (Perrenoud, 2004).

Para definir el contexto de las competencias docentes y las competencias emocionales, se retoma principalmente el modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman (1995), así como las investigaciones de Salovey y Mayer, y los trabajos sobre la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Gardner, en lo relativo a las inteligencias personales; intrapersonal e interpersonal. Véanse, por ejemplo, los trabajos de Goleman (1995), Salovey et al. (1990) y Gardner (1983).

El concepto de inteligencia se ha hecho presente en el estudio de la psicología y la pedagogía desde hace mucho tiempo. Existen diversas teorías y posturas acerca de las definiciones de inteligencia, representando un concepto complejo.

En el presente trabajo se coincide con la concepción de la Inteligencia Unidiversa, planteamiento reciente y novedoso, que resalta la unidad de la inteligencia y a la vez su multiplicidad (Martínez-Otero, 2011). Finalmente se retoman las aportaciones de la pedagogía sistémica en la visión multifactorial de los fenómenos estudiados, además de las técnicas de recopilación de la información que podrían utilizarse para recabar datos, así como la perspectiva sistémica del fenómeno educativo.

2.2.1. Competencias Emocionales Docentes

Las competencias emocionales docentes, son hoy en día un tema de interés general. Existen cinco competencias emocionales básicas: 1) el conocimiento emocional, que se refiere específicamente a conocer las emociones propias, darle nombre a las emociones y comprender las emociones a través de la comunicación no verbal 2) la regulación emocional; que hace referencia a la toma de conciencia de las emociones, a la expresión emocional apropiada, a la regulación, intensidad, duración y al autogenerar emociones positivas. 3) Competencias para la vida y el bienestar; resolución de conflictos y gestión de situaciones emocionales. 4) Competencia social; que se refiere a habilidades sociales básicas como

asertividad, respeto por los demás, comunicación receptiva y comunicación expresiva. 5) la autonomía emocional; que nos habla de la autonomía, automotivación y responsabilidad (Bisquerra, 2007). Esta clasificación de las competencias emocionales docentes ofrece un panorama amplio de conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar, a partir del cual los docentes pueden ayudar a mejorar el ámbito de la educación emocional que se plantea ya como un proceso educativo continuo y permanente.

2.2.2. Modelo de Competencias Emocionales

En la actualidad los docentes enfrentan el reto de desarrollar competencias en sus alumnos, en los distintos campos del desarrollo humano, las cuales incluyen las competencias de desarrollo personal y social. Desde esta perspectiva, se pide a los docentes favorecer en sus alumnos competencias, tales como; la comprensión y regulación de las emociones, así como la construcción de procesos de identidad personal, desarrollo afectivo y socialización, que implican la formación del autoconocimiento y auto-concepto entre otros. Es necesario, que este trabajo del docente sea consciente, porque podría darse que no se han trabajado estos campos en su persona.

Es importante analizar la relación que guarda la competencia emocional con el modelo de escuela inclusiva, como se mencionó con anterioridad, debido a que en sus fundamentos se encuentra el favorecer en los docentes el auto-concepto, el autoconocimiento, la empatía, el trabajo colaborativo y la comprensión del otro. Así mismo un enfoque sistémico del fenómeno educativo podría apoyar esta investigación, ya que se requiere de una mirada profunda, que pase de la revisión de los hechos en aislado a un enfoque más interdisciplinar, un análisis que permita la visión del todo como algo más que la suma de sus partes (Bertalanfy, 1976)

En la actualidad el tema de la afectividad los sentimientos y las emociones juegan un papel determinante en la educación. Hoy por hoy, existe un interés en el desarrollo de las competencias sociales y emocionales,

principalmente de los alumnos, pero también de los docentes. Existen datos de 300 investigaciones, que demuestran que la educación socio-emocional aumenta el desarrollo de estas áreas y también del aprendizaje académico (Palomera, 2009).

La competencia emocional de los docentes, cobra una especial importancia para el desarrollo de las competencias emocionales de los alumnos, el reconocimiento de las emociones positivas y negativas, el poner nombre a los estados emocionales que experimentamos, son procesos que favorecen el aprendizaje. Para algunos autores las emociones juegan un papel primordial en el aprendizaje, como afirma Jensen (2004), debido a tres cuestiones fundamentales, primero las emociones pueden medirse ya que tienen vías físicas, segundo los componentes químicos que entran en juego al manifestarse las emociones, los neurotransmisores como la serotonina y la noradrenalina, y tercero el vínculo de estos componentes con el aprendizaje y el recuerdo. En relación a la formación de competencias sociales y emocionales docentes, es de sumo interés, revisar las distintas propuestas que van más allá de las antes mencionadas, que en ocasiones quedan más, en un marco teórico o en un análisis de los conceptos, que en una formación vivencial, es decir, más que la oleada de cursos y publicaciones relacionadas con la inteligencia emocional y social de los docentes, por lo que será importante revisar la propuesta de Palomera (2009), que se despliega en el marco humanista, es una alternativa que se basa en el desarrollo de cinco actitudes del docente; disposición fenomenológica, autonomía, responsabilidad, independencia de criterio y disposición cooperadora, centradas en una mayor exploración de la experiencia emocional del docente. Esta propuesta, se basa más en el desarrollo de espacios en los que se pueda expresar y convivir de manera segura valorando la experiencia relacional y emocional, tomando conciencia de ella y así poder realizar propuestas de cambio (Palomera, 2009). Desde una perspectiva humanista, esta propuesta se inserta más en la corriente que representan autores como (Rogers ,1972), (Perls ,1972) (Frank, 2004) (From, 1972) (Hellinger, 2001) por mencionar algunos.

Las investigaciones realizadas sobre competencias emocionales docentes, nos remiten al desarrollo de la Inteligencia emocional. Existen numerosas investigaciones que señalan una estrecha correlación entre Inteligencia emocional y los sentimientos de bienestar, satisfacción y ser eficaces en la vida (Goleman, 1995). Si bien, existe un gran auge sobre el tema, aún se requieren más investigaciones en el ámbito educativo que permitan argumentar la necesidad de que los docentes reciban formación en el tema de competencias emocionales docentes, específicamente en la empatía, en la posibilidad de desarrollar una empatía óptima que propicie la intervención del docente en el aula de manera asertiva en el manejo emocional de los alumnos, previniendo diferentes problemáticas que pudieran manifestarse en las aulas.

En la actualidad los avances en la investigación de las neurociencias han hecho aportaciones importantes al desarrollo de las mencionadas teorías, brindando un soporte científico a las mismas y propiciando el desarrollo de nuevas investigaciones.

Según investigaciones realizadas (Salovey, et, al. 1990), la persona con alta Inteligencia emocional se percibe como socialmente equilibrada, feliz, empática, asume responsabilidades, y se siente bien consigo misma.

Las competencias emocionales docentes pueden abordarse desde diferentes enfoques, los presentados aquí forman parte de los antecedentes del concepto de afectividad en el aula.

2.3. Antecedentes y modelos previos al concepto de inteligencia Unidiversa

Según queda dicho, este trabajo se identifica con la concepción de la Inteligencia Unidiversa, que se revisará a continuación. Se comentarán también algunos otros trabajos relevantes al respecto, que han sido antecedentes del planteamiento de la Inteligencia Unidiversa, así como sus aportaciones, coincidencias y diferencias.

2.3.1. La Inteligencia Unidiversa y las 12 Aptitudes

La inteligencia Unidiversa es un concepto novedoso, que implica una visión más global, tanto del concepto de inteligencia, como de las aptitudes que la conforman.

Esta propuesta unifica el concepto de inteligencia, que ha venido disgregándose con las propuestas anteriores. Enfatiza que la inteligencia humana es única y múltiple a la vez. Esto tiene fuertes implicaciones en el campo de la pedagogía, ya que como afirma el autor de esta propuesta, la existencia de numerosos tipos de inteligencia (psicosexual, erótica, estratégica, comercial, económica, etc.), ha generado una confusión sobre este constructo psicológico, que se ha desvirtuado, propiciando una cascada de desordenados contenidos curriculares (Martínez-Otero, 2011, p. 177). Señalamientos con los cuales se coincide en el presente trabajo.

El autor está comprometido con las implicaciones educativas que genera una propuesta de inteligencia, por lo que resalta la unidiversidad del concepto en un marco pedagógico humanista.

Tras un sólido recorrido histórico, Martínez-Otero (2011), habla de las principales características del concepto de Inteligencia Unidiversa. Destaca que se trata de una realidad unitaria y múltiple. El reconocimiento de esta dualidad intelectual constituye la esencia de esta novedosa propuesta, asegura que la inteligencia es versátil, pero al mismo tiempo es única, características que permiten comprender

su aplicación en distintos campos. Incorpora igualmente entre otros el componente afectivo y defiende, en definitiva, que la inteligencia está conformada por diversas aptitudes, que no quiebran su unidad, y que se describirán más adelante.

Se señala también la estructura arbórea de la Inteligencia Unidiversa. El autor utiliza la metáfora del árbol, con la que identifica las *raíces*, que se hunden en la personalidad, ya que la inteligencia humana no actúa aisladamente; el *tronco*, en el que se sitúa el núcleo de la inteligencia y que se relaciona con el rendimiento intelectual en gran número de tareas; y las *ramas*, prolongación del tronco, representan las diversas aptitudes intelectuales existentes e interrelacionadas (Martínez-Otero, 2011, p.197).

Uno de los aspectos más relevantes de esta propuesta es su congruencia con la propuesta educativa, ya que señala la importancia de la estimulación infantil de una manera equilibrada, es decir, sugiere no detener u obstruir el desarrollo ni acelerarlo de manera desmesurada. Esta es una de las principales diferencias con la teoría de las inteligencias múltiples que ha llevado a algunos educadores a pensar que la educación de las habilidades (o supuestas inteligencias) debiera ser altamente específica desde edades muy tempranas, así como a buscar con insistencia las habilidades específicas de cada alumno, lo que pudiera llevar al extremo del descuido de aspectos nucleares: "...desatender la estructura troncal de la inteligencia. Solo desde el cultivo de este *minimum* se puede obtener un *maximum*, lo que equivale a decir que únicamente si se cuida el tallo intelectual es posible desarrollar alguna de las capacidades que de él se derivan" (Martínez-Otero, 2011, p. 198).

Otra de las aportaciones de la teoría de la Inteligencia Unidiversa, es el planteamiento de que la inteligencia se encuentra vinculada al factor afectivo y moral. "Tengo la certeza de que la genuina inteligencia ni es neutra ni se subordina a intereses aberrantes" (Martínez-Otero, 2011, p, 200). Esta afirmación lleva a la reflexión, pues la inteligencia no puede comprenderse de manera aislada, ni desde una postura mecanicista. La afectividad y la moralidad son inherentes al ser humano. Los valores, sentimientos y emociones de una persona

no pueden entenderse por separado de sus habilidades cognitivas. Estos planteamientos tienen grandes implicaciones pedagógicas.

La teoría de la Inteligencia Unidiversa nos plantea un nuevo reto a educadores y padres de familia, es un camino que inicia en la reivindicación del concepto mismo de inteligencia en unidad con lo afectivo y emocional, en un contexto que requiere también el análisis de lo social y cultural, como elementos que forman parte de esta inteligencia única y diversa a la vez, Inteligencia Unidiversa.

A continuación se describen brevemente y por orden alfabético las 12 aptitudes que hasta ahora forman parte de esta propuesta:

Aptitud Afectiva	Capacidad para conocer, expresar y canalizar la afectividad sobre todo los sentimientos, las emociones, las pasiones y las motivaciones.
Aptitud Artística	Capacidad para expresarse bellamente mediante recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.
Aptitud Corporal	Capacidad para actuar físicamente en el entorno.
Aptitud Ecológica	Supone conciencia de que formamos parte de un ecosistema, de una misma comunidad de seres vivos. Gracias a esta aptitud se exhibe una conducta beneficiosa para el ambiente.
Aptitud Espacial	Capacidad para comprender y manejar las relaciones de los objetos en el espacio.
Aptitud Espiritual	Capacidad de desarrollarse interiormente y abrirse a la trascendencia.
Aptitud ética-moral	Capacidad de orientarse hacia el bien, compromiso, responsabilidad y justicia
Aptitud lingüística	Capacidad para comprender y expresar conceptos y estados anímicos a través de las palabras, de forma oral o

	escrita
Aptitud Manipulativa	Capacidad para utilizar instrumentos y realizar actividades manuales con destreza y precisión de movimientos.
Aptitud Matemática	Capacidad para manejar y utilizar con precisión números y relaciones matemáticas, resolver problemas, formulación y verificación de hipótesis
Aptitud Social	Capacidad que permite interesarse por los demás y establecer relaciones con ellos. Habilidades para la convivencia
Aptitud Temporal	Capacidad para orientarse en el tiempo, conciencia y manejo de la temporalidad.

2.4. Inteligencia Emocional

Tradicionalmente se ha concebido a la Inteligencia Emocional, como la capacidad para asimilar, comprender y manejar las emociones de los otros, así como, la capacidad de comprender las emociones propias, por lo que en esta Inteligencia parecen conjugarse las Inteligencias Interpersonal e Intrapersonal de Gardner,(1983), el término se popularizó con la publicación de Daniel Goleman de su libro Inteligencia Emocional en 1995, sin embargo, el término y varias investigaciones al respecto ya habían sido expuestas como se menciona más adelante.

2.4.1 Modelos de Inteligencia Emocional.

Se presentan brevemente los modelos de inteligencia emocional, que a partir del trabajo de investigación se han dado a conocer y han cobrado fuerza en el ámbito educativo. Las investigaciones realizadas por Salovey y Mayer (1990),

han aportado resultados desde hace más de dos décadas a la psicología y consecuentemente a la pedagogía, así como las investigaciones de la propuesta de Bar-On (1997), de donde derivan también la mayoría de las pruebas psicológicas estandarizadas de las competencias emocionales, el modelo de Goleman se ha popularizado y en la actualidad se han desarrollado bastantes programas de intervención y educación de la inteligencia emocional en base a éste, que predominan en el ámbito educativo.

a) **Modelos de inteligencia Emocional propuesta de Bar-On:**

Este autor describe la inteligencia emocional como un conjunto de capacidades no-cognitivas, competencias y destrezas para abordar las vicisitudes contextuales, define habilidades interpersonales, habilidades intrapersonales, adaptabilidad, manejo del estrés, y estado anímico general, (Bar-On, 1997, p.14).

b) **Modelo de Inteligencia Emocional de Daniel Goleman:** menciona las siguientes habilidades de la Inteligencia Emocional; a) conocimiento de las propias emociones, b) Manejo Emocional, c) Automotivación, d) Reconocimiento de las emociones en otros, e) Manejo de las relaciones interpersonales. (Goleman, 1995).

c) **Modelo de Habilidad de Salovey & Mayer:** desarrollaron una teoría de Inteligencia Emocional que incluye; a) Percepción, evaluación y expresión de las emociones. b) Asimilación de las emociones a nuestro pensamiento, c) Comprensión y análisis de las emociones, d) Regulación reflexiva de las emociones, (Salovey et al. 1990). Estos modelos han aportado programas de enriquecimiento emocional a la educación, así como, una propuesta de trabajo al respecto.

2. 5. La Inteligencia Afectiva.

Es necesario esbozar los objetivos de una educación de la afectividad, pero primero debemos preguntarnos en qué consiste la inteligencia afectiva. Esta

denominación es más amplia que la de 'inteligencia emocional', aunque puedan entenderse como sinónimos. Aun cuando implica competencia cognitiva, también hace hincapié en el reconocimiento de las experiencias afectivas (sentimientos, emociones, pasiones y motivaciones) propias y ajenas. Es además, expresión y canalización adecuada de los estados de ánimo, mejora de la autoestima y despliegue suficiente de la empatía (Martínez-Otero, 2004). La propuesta de la educación afectiva implica entonces el enriquecimiento de la dimensión emocional.

2.5.1. Las Emociones

La mayoría de los autores consideran el miedo, la cólera, la tristeza, la alegría, la vergüenza, como emociones básicas. Las emociones pueden adscribirse a un plano placentero o displacentero (Martínez-Otero, 2007). Entre estas emociones básicas existe una gran gama de matices que es necesario conocer para poder identificarlas.

Emociones y Sentimientos, algunos autores como Hahusseau (2006), hacen una diferencia entre emociones y sentimientos, al aclarar que las emociones se manifiestan en el cuerpo y los sentimientos son aquello que pensamos acerca de la emoción, digamos la toma de consciencia de la emoción.

Para otros autores, las emociones primarias como son: placer, dolor, amor son emociones que se viven a nivel corporal y están relacionadas con la supervivencia, es decir, el dolor tiene una función orgánica de alerta y protección, tienen un objetivo claro y alcanzan su meta relativamente pronto (Olvera y Traveset, 2011).

Las emociones secundarias, son interpretaciones o justificaciones sobre nuestras emociones, una de sus características es que duran más tiempo y absorben mayor cantidad de energía de la persona, por ejemplo: el enojo puede durar mucho tiempo en la vida de alguien mientras no se puede aceptar y reconocer esta emoción, restándole energía para mantener este enojo (Hellinger, 2007).

Las emociones adoptadas, se consideran también emociones heredadas, son sentimientos que se han adoptado de algún miembro del sistema familiar de la persona y finalmente los meta-sentimientos que son sentimientos, sin emoción, tales como la humildad y el arrepentimiento, que vienen como aceptación de los sentimientos anteriores bajo una visión más amplia, (Weber, 1999).

El análisis de las experiencias afectivas puede realizarse a través de cuatro dimensiones básicas 1) placer-dolor, 2) Intensidad o fuerza, 3) duración o temporalidad y 4) especificidad (Martínez-Otero, 2007).

2. 5.2 Las Emociones y su Autoconocimiento

Las emociones pueden considerarse como base de los estados afectivos, que se manifiestan por las reacciones fisiológicas, conductuales y subjetivas (Cardelle, 2006). Las emociones suelen desencadenarse de manera involuntaria, es decir de forma prácticamente automática, surgen ante los acontecimientos de nuestra vida, los seres humanos somos capaces de sentir: cólera, miedo, tristeza, alegría, amor y placer.

Los acontecimientos comunes en la vida nos ponen ante una gama de emociones que pueden generar ciertos niveles de estrés, a su vez, si estos se viven muy intensamente pueden traer problemas de salud física y psicológica, es conocido en el ámbito médico que el estrés crónico puede desencadenar enfermedades cardiovasculares y gastrointestinales, (Hahusseau, 2006).

Existen vivencias o acontecimientos en la historia de las personas que adquieren una mayor significación, según las circunstancias a las cuales se enfrentan, así algunos acontecimientos de la vida pueden generar mayores niveles de estrés que otros y si ocurren juntos pueden desencadenar enfermedades, es importante reconocer que estos acontecimientos van a generar estados emocionales y sentimientos en las personas que los están experimentando y algunas de estas vivencias requerirán más tiempo, para su procesamiento según la intensidad, las

circunstancias de la persona y el contexto en el que se vivan. Los docentes deben considerar que tanto sus alumnos como ellos pueden experimentar en cualquier momento situaciones de crisis o acontecimientos de la vida que pueden influir tanto en el aprendizaje como en la relación maestro-alumno, por lo que un adecuado acercamiento al desarrollo de las habilidades emocionales por parte del docente puede resultar de mucha ayuda para el manejo de estas situaciones, (Hahusseau, 2006).

Los acontecimientos que ocurren a lo largo de la vida son generadores de estrés y también disparan las emociones y sentimientos, por lo que es importante conocerse a sí mismo, para permitir que se vivan los procesos de duelo que se requiere vivir y reconocer. El aceptar las circunstancias y comprender cómo reacciona el sujeto ante situaciones difíciles, lo hace fuerte y asertivo en el manejo emocional, la labor del docente requiere de autoconocimiento, autorregulación y conocimiento de las emociones, lo que permite identificar los estados emocionales de los alumnos, para poder a su vez incidir en su aprendizaje y en el desarrollo de estas competencias en los niños.

Los acontecimientos de la vida podrán ser semejantes, sin embargo cada ser humano tendrá una vivencia diferente debido a su temperamento, carácter, genética, fortaleza interior, historia de vida, circunstancias y recursos con los que cuenta, entre otros aspectos. Esto implica que desarrollar un proceso de autoconocimiento y autorregulación de las emociones se constituye en un elemento de mucha utilidad en la adquisición de herramientas que permitan a los educandos y a los docentes en particular un mejor manejo de sus emociones, este manejo emocional propio es necesario para poder entender las emociones de otros, es lo que se llama empatía.

2.5.3 Autorregulación Emocional

La autorregulación es “el proceso que se refiere a los sentimientos, pensamientos, y actos regulados por uno mismo y que están orientados sistemáticamente a la consecución de una meta”. (Shunk, 1996, p. 7).

La autorregulación del aprendizaje: “se refiere al grado en que un alumno tiene un papel activo en el proceso de su propio aprendizaje, tanto a nivel meta-cognitivo, motivacional y conductual, (Zimmerman, 1989).

La autorregulación emocional es un proceso que implica la identificación, percepción, comprensión y regulación de las emociones como se describe en la propuesta de Inteligencia emocional de Salovey, (Salovey, et, al. 1990). Las emociones modifican, orientan y focalizan la atención, el componente emocional es un factor importante para lograr los aprendizajes. Cuando lo que aprendemos lo aprendemos con los sentidos y se vincula a las emociones, entonces lo aprendido perdura en la memoria, esto facilita el aprendizaje. Se favorece la memoria a largo plazo cuando los aprendizajes están cargados con un componente emocional, esto indica que las emociones son muy importantes en los procesos de aprendizaje, nos llevan a la búsqueda de soluciones y al cambio de conductas.

Según el Modelo de Habilidad de Salovey y Mayer, (Salovey et, al. 1990). El desarrollo de una teoría de Inteligencia Emocional incluye; a) percepción, evaluación y expresión de las emociones b) asimilación de las emociones al pensamiento, c) comprensión y análisis de las emociones, d) regulación reflexiva de las emociones.

La autorregulación emocional requiere en primera instancia, lograr poner nombre a nuestras emociones, debido a que identificar un sentimiento no es sencillo.

Como ya se mencionaba, para lograr la autorregulación emocional es importante identificar las emociones. En nuestra cultura, tanto en la escuela como en las familias es muy común evitar el contacto con los sentimientos, con aceptar

y vivir las emociones, se suele decir a los pequeños “los hombres no lloran”, “no llores”, “ya pasó, mira piensa en otra cosa”..., entre otras frases, identificar la emoción y/o el sentimiento es el primer paso para la aceptación. Es el profesor el que estará junto al alumno cuando se manifiesten muchas de sus emociones, es quien está presente cuando dos alumnos tienen una pelea o cuando hay agresiones o cuando algunos niños aíslan a otro, por lo que sus habilidades en esta materia serán decisivas en la formación de los alumnos.

Las emociones negativas tienen una función estas emociones nos ayudan a la sobrevivencia, surgen de manera automática y modifican nuestras sensaciones físicas, por lo general son emociones primarias, también nos señala la autora que antes de intentar comprender el origen de nuestras emociones es necesario aceptarlas, aceptarlas y reconocerlas (Hahusseau, 2006).

Las emociones como el miedo, la tristeza o el enojo nos ayudan a la sobrevivencia, son señales de alarma, como el dolor físico que nos indica que algo anda mal en nuestro organismo, el miedo nos alerta y nos permite reaccionar o realizar cambios necesarios en una situación de peligro, la tristeza nos ayuda a aceptar situaciones de duelo, el enojo y su expresión es totalmente sano en situaciones de injusticia y nos permite restablecer el equilibrio y retomar la energía.

La metacognición emocional es el proceso que permite el autoconocimiento y la autorregulación, desarrollar estrategias para conocer estos procesos y aplicar estrategias de empatía, ayudará a los docentes a mejorar en sus capacidades emocionales, sus relaciones interpersonales, específicamente en la relación profesor-alumno, el desarrollo de estas habilidades beneficiará también la toma de decisiones, la resolución de problemas, el logro de metas y objetivos, así como el desarrollo de una mayor confianza en sí mismos.

2.6. La metacognición de las emociones.

La metacognición de las emociones, es un proceso que implica la toma de conciencia emocional, el autoconocimiento y la autorregulación emocional, así como de la empatía. Estas características pueden desarrollarse en los docentes, lo cual constituiría una herramienta muy útil en su labor educativa, no sólo para el manejo emocional en el aula, sino también para implementar ambientes propicios para el aprendizaje de los alumnos.

La metacognición se define como el estudio de las propias cogniciones, el aprender a aprender, es un proceso interno acerca de nuestros propios procesos cognitivos, este fenómeno presenta tres componentes esenciales (Brown, 1987).

- 1) La consciencia de los propios procesos cognitivos, creencias, motivaciones y emociones.
- 2) Conocimiento de los mecanismos del pensamiento, estados motivacionales y emocionales.
- 3) La autorregulación o autocontrol del pensamiento y las emociones.

La consciencia permite darse cuenta de los propios procesos cognitivos, las creencias, motivaciones y emociones, así como el conocimiento de cómo funcionan los sujetos en estos procesos. En la labor del docente esto no basta, se requiere de la autorregulación de los procesos ya que aquí, es cuando se valora lo que se sabe, se planifica, se toman decisiones, se plantea una meta, se verifican los recursos con los que se cuenta y se da un proceso de auto-supervisión (Brown, 1987).

Según Díaz-Barriga, (2005) se señalan cuatro fases en el proceso de metacognición:

- 1) ¿Cómo se producen los procesos meta-cognitivos, cómo se planifican?, 2) ¿cómo se aplican los procesos meta-cognitivos, qué estrategias se

utilizan?, 3) ¿cómo se da la supervisión? y finalmente 4) la evaluación del proceso, las cuatro 4 fases de la autorregulación, (Díaz-Barriga, 2005).

El concepto de metacognición hace alusión al conocimiento y regulación de nuestras propias cogniciones y de nuestros procesos mentales. Probablemente sea mejor concebir la metacognición como conocimiento auto-reflexivo, pensado como el conocimiento de nuestra mente logrado por una auto-observación (Burón, 1990).

En el estudio de la metacognición, es decir la cognición de la cognición, los procesos cognitivos incluyen no sólo procesos de razonamiento, conocimiento, atención, memoria, comprensión, sino también incluyen las emociones y los sentimientos como parte de este proceso, ya que, pensamiento y emoción se separan para su estudio y análisis, pero en realidad se encuentran muy vinculados. Como se analiza en las investigaciones que estudian las relaciones entre la estructura de metas de aula, la orientación personal de meta y el uso de estrategias de control volitivo (motivacional y emocional) (Gaeta, 2006).

La autorregulación en general implica un proceso interno para el logro de ciertos objetivos, específicamente en el aprendizaje. Implica saber qué, cuándo y cómo queremos aprender, esta autorregulación tendrá que darse en etapas; la planeación de las actividades y selección de estrategias, la realización de las mismas, la supervisión, y finalmente la evaluación del proceso. En este proceso también influye la motivación, los factores que se consideran más importantes son: el establecimiento de metas, autoeficacia, expectativas de control, orientación de metas, esquemas personales y búsqueda de ayuda (Schunk, 1996), (Zimmerman, 1986).

Los procesos meta-cognitivos son necesarios para lograr la independencia y la autonomía de los estudiantes, “el aprender a aprender” es una prioridad para la educación de nuestros días, así como los cuatro principios que deberán regir la educación del siglo XXI, aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos, (Delors, 1999). Esto implica que el docente no sólo deberá

poseer competencias pedagógicas que le permitan desarrollar las capacidades cognitivas de sus alumnos, sino que, también deberá poseer competencias vinculadas con las habilidades de relaciones intrapersonales e interpersonales, específicamente capacidades emocionales, como la empatía, que tendrá que desarrollar primero en sí mismo y luego en sus alumnos, sin duda este complejo proceso, requiere por parte del docente un manejo de estrategias meta-cognitivas.

El aprendizaje autorregulado, invita a que el docente se haga algunas preguntas básicas, respecto al qué, cómo y cuándo enseñar, reconociendo que el aprendizaje estará basado en los intereses y necesidades de los alumnos, por lo tanto una de las principales funciones del maestro, será crear o propiciar los espacios para favorecer la autorregulación tanto del aprendizaje como de las emociones.

2.7. La Empatía Concepto y Teorías. Empatía Disposicional y Situacional

La empatía es una de las competencias emocionales docentes que cobra gran importancia hoy en día, debido a que la empatía puede considerarse como una capacidad que influye en la calidad de las interacciones humanas, es decir en las relaciones interpersonales. En la actualidad, en México y en el mundo, la información en los medios de comunicación, difunde constantemente casos de alumnos víctimas y victimarios, del fenómeno de intimidación entre iguales también llamado *acoso escolar*, que representa una expresión de la violencia y la falta de capacidad para resolver conflictos de manera pacífica al interior de las escuelas, que incluso ha llevado a casos extremos de muerte, suicidio, daño físico y psicológico (García, 2011). Todo ello denota una carencia de habilidades como la empatía, la tolerancia, la capacidad de resolución de conflictos de manera no violenta y en general las habilidades y competencias socioemocionales de alumnos y profesores, por lo cual se considera de fundamental importancia la profundización de estos fenómenos educativos a través de diversas investigaciones que amplíen el análisis y puedan abonar a la mejora de las

interacciones en el aula y la escuela, en ambientes democráticos y propicios para el aprendizaje.

La palabra empatía, tal y como la entendemos actualmente, se compone de los términos griegos εμ (en “dentro de”) y πάθος (pathos “sentimiento”), dando lugar a la palabra empatheia (εμπάθεια) que informa de “un adentrarse en el otro” (Martínez-Otero, 2011). Actualmente, la empatía se entiende como la habilidad para entender y compartir el estado emocional de las otras personas (Cohen & Stayer, 1996), sin embargo, lo que se puede entender por empatía hoy día, incluye diferentes acepciones, se diferencia en empatía cognitiva y empatía emocional, es un concepto complejo que incluye diferentes procesos psicológicos. (Davis, 1983), hace una diferenciación clara entre cuatro categorías de la empatía, plantea un modelo integrador pero reconoce que estos elementos son a la vez independientes; 1) La empatía cognitiva; se refiere a cuando una persona toma perspectiva, es decir comprende el punto de vista del otro, pero no necesariamente lo comparte. 2) La empatía emocional; se refiere a la capacidad de sentir preocupación y/o compasión por la situación del otro. 3) El estrés personal; se refiere a sentir angustia cuando el otro atraviesa por una situación negativa, se entendería más como contagio emocional y 4) La fantasía; se refiere a la medida en que las personas se identifican con personajes ficticios, (Davis, 1983).

En los años noventa se confirmó que la empatía tiene una base biológica, la investigación sobre el funcionamiento del cerebro tuvo un avance significativo al descubrirse las neuronas llamadas espejo, este hallazgo fue realizado por casualidad en el laboratorio del Dr. Rizzolatti, primero en monos y pocos años más tarde en humanos. El descubrimiento de las neuronas espejo obligó a replantear cómo funciona el cerebro, puesto que estas neuronas se activan cuando se realiza una acción, sin importar si es uno mismo u otro sujeto quien la realiza (Rizzolatti y Sinigaglia, 1998).

Este hallazgo es particularmente importante debido a que con anterioridad se pensaba que las neuronas motoras, visuales o auditivas tenían una función

determinada y totalmente separadas. Las investigaciones han mostrado que neuronas motoras se activaban en un mono que observaba el acto de tomar comida, esto indicaba que hay un grupo de neuronas que se activan cuando otro realiza una acción (no solo las de la percepción visual), estas neuronas se activan tal y como si la acción la realizara el mismo sujeto, esto es, no hay una estructura diferenciada entre la acción de otro y la del sujeto que lo percibe, es decir hay un grupo de neuronas que se ponen en marcha cuando vemos que otro realiza una acción, tal y como si la realizáramos nosotros mismos, esto explica el mecanismo de la empatía (Rizzolatti, et.al. 1998).

Al hablar de empatía debemos reconocer que cuenta con un componente intuitivo, esto se refiere a que el cerebro humano es capaz de simular estados emocionales. La intuición del componente empático de la acción ha sido ratificada por los estudios neuro-científicos con la demostración de que el cuerpo puede simular estados corporales y emocionales a través de la información de otro cuerpo con el que tenga interacción, estas capacidades son explicadas como ya se mencionaba por el descubrimiento de las neuronas espejo, esto se plantea ya como un hecho para las sensaciones corporales, tal vez en un futuro las investigaciones podrían sorprendernos con un mecanismo semejante para los pensamientos.

La metacognición emocional y la empatía docente deberían ser una preocupación central de la educación, los niños cuanto más pequeños son, requieren más apoyo para aprender a regular sus emociones. Estas se consideran habilidades y competencias emocionales, es decir tener la experiencia de ser regulados por el otro, para gradualmente ir logrando la autorregulación emocional de los alumnos. Esta tarea implica un manejo de la educación emocional por parte de los docentes, es decir un desarrollo propio de la inteligencia emocional que no podría darse sin un proceso meta-cognitivo, que permita un autoconocimiento emocional, que a su vez conduzca a una autorregulación de las emociones, desplegando con ello una capacidad empática deseable, es decir empatía cognitiva y emocional, que lleve a su vez a favorecer en los alumnos estas

competencias emocionales, en las que se ven beneficiadas no solo las relaciones interpersonales maestro-alumno, alumno-alumno, y clima del aula, sino también los ambientes de aprendizaje y los aprendizajes mismos de los alumnos.

Los docentes que cuentan con mayores habilidades y estrategias meta-cognitivas y las utilizan en el aula creando ambientes propicios para el aprendizaje, obtienen mejores resultados académicos en sus alumnos. En diversos trabajos de investigación (Corona, 2013), se alcanza precisamente esta conclusión, al plantearse la pregunta, ¿qué estrategias utilizan los docentes que obtienen los mejores resultados con sus alumnos?, se encontró que las estrategias que utilizan estos docentes son meta-cognitivas y un manejo de la empatía docente en el aula, entre otros aspectos no menos importantes como lo son; la motivación, la disciplina, el aprendizaje centrado en el alumno y el aprendizaje colaborativo.

La empatía se considera una habilidad emocional, que puede desarrollarse a lo largo de la vida y al practicarla coadyuva en la creación de ambientes seguros y propicios para el aprendizaje, así la mejor experiencia para el alumno, será la observación de su propio maestro en el aprendizaje de este tipo de habilidades emocionales.

Se requiere de una educación en la comprensión, el reconocimiento del egocentrismo, que se constituye como un obstáculo para la comprensión del otro, (Morín, 2001), para salir del egocentrismo y acceder a la comprensión del otro, los docentes necesitan vivenciar procesos de autoconocimiento y autoanálisis, para llegar así, al desarrollo de mayores capacidades emocionales, intrapersonales e interpersonales, como la empatía, desde la toma de perspectiva, tal y como lo plantea la teoría de la mente teniendo en cuenta los estados emocionales del otro, que les permita realizar su labor docente con calidad y calidez.

2.8. Relaciones Interpersonales

Una parte muy importante de la vida, la constituyen las relaciones interpersonales, los seres humanos nos relacionamos todo el tiempo, las relaciones interpersonales pueden considerarse desde varias dimensiones, la

propuesta de Quintana (1989), nos dice que existen cuatro dimensiones desde donde podemos analizar las relaciones interpersonales: a) la dimensión sociológica, corresponde a una relación en comunidad y de la cual el ser humano siempre formará parte, b) la dimensión ideológica, explica la interacción humana a través de los valores compartidos y sus confrontaciones, c) dimensión ética, concierne a las actitudes básicas que se acogen en las relaciones humanas, tales como amistad, fidelidad y ayuda, d) dimensión psicológica, explica las relaciones interpersonales en base a la personalidad o temperamento de las personas, es decir su forma de ser, expresividad y grado de socialización, finalmente e) la dimensión pedagógica, se refiere a que las relaciones interpersonales, son a la vez objeto de la educación y parte del acto educativo (Quintana, 1989).

2.9. Relación docente-alumno

La relación docente-alumno, es una interacción, entre dos o más personas en un entorno definido, en esta interacción se da una influencia y reciprocidad. (García 2011).

En el proceso educativo, la relación docente –alumno es de una gran importancia, la capacidad del docente para estar receptivo a la información que brindan los alumnos es fundamental, el establecimiento de una relación basada en la armonía, el respeto y el equilibrio entre docente-alumno es necesaria para el aprendizaje y para el desarrollo de la afectividad del niño.

La relación maestro alumno ha sido estudiada desde el clima que se establece en el aula, diferenciando algunas categorías como: 1) La Intensidad, que se refiere a la implicación que se da entre las personas, en cómo se ayudan unos a otros, a su desarrollo personal, que va encaminado al crecimiento y la mejora del individuo y 2) la estabilidad y el cambio, se refiere a los procesos de interacción maestro-alumno en un ambiente de continua movilidad en las relaciones interpersonales. En este sentido las categorías de análisis que se destacan en las investigaciones realizadas en alumnos de 6 años de edad son 1) Cercanía, 2) Calidez y 3) Conflicto (Bacete 2011).

1) Cercanía: la cercanía emocional está determinada por la capacidad de escucha y comprensión del otro, esta relación requiere de tiempo para construirse.

2) Calidez: se relaciona con la cordialidad y demostración de afecto.

3) Conflicto: se describe como un desacuerdo entre dos personas, es una interacción en la que existen diferencias interpersonales.

2.9.1 Estilos Educativos y tipos de relación maestro-alumno

Existen varios estilos educativos; a continuación se describe el diseño propuesto por Maccoby & Martin (1980) se presentan cuatro estilos, que constituyen estilos de crianza y se refieren principalmente a los padres de familia, sin embargo pueden verse algunas similitudes con otros modelos propuestos para los estilos docentes, que se comentan más adelante.

a) Autoritario recíproco; se ejerce un control firme consiente y razonado, se toma en cuenta la perspectiva del niño, se establece comunicación, se aceptan las reglas y las normas por ambas partes.

b) Autoritario receptivo; existe un control firme, pero se vuelve rígido al no haber reciprocidad, existe una comunicación unidireccional, no se toman en cuenta las necesidades del niño, se utilizan más castigos que halagos.

c) Permisivo indulgente; es el polo opuesto del estilo autoritario, no se acentúa la autoridad, no hay dirección asertiva en el uso del poder por parte del adulto, no se establecen normas estrictas, son tolerantes, no usan castigos, existe implicación afectiva en la relación con el niño, de lo cual se generan ciertos beneficios, sin embargo se refleja poco autodominio y autocontrol del niño.

d) Permisivo negligente; este estilo es similar al estilo anterior en cuanto al manejo de la autoridad por parte del adulto, pero sin la implicación afectiva del mismo, se les permite que los niños hagan lo que quieran, el adulto reduce su

responsabilidad al mínimo, este estilo es el que tiene los peores efectos socializadores en la formación afectiva del niño, (Coloma, 1993).

Gammage 1975, citado en Martínez-Otero 2004, establece tres estilos de profesor:

- 1) Estilo centrado en el profesor; mantiene el control, es dominante y establece poco diálogo con los alumnos.
- 2) Estilo centrado en el alumno; el profesor comparte el liderazgo, permite la participación de los alumnos en la toma de decisiones, para los logros del aprendizaje.
- 3) Estilo carente de organización y falta de estructura para el aprendizaje, además no establece comunicación asertiva con el grupo.

Los estilos educativos que se observan en los maestros de jardín de niños, suelen ser estilos equilibrados, ya que los alumnos de esta edad requieren estructura y organización pero a la vez con características de flexibilidad y afectividad en el docente, es por ello que se requiere identificar el estilo que favorece mayormente a los alumnos del jardín de niños.

2.9.2. Teoría General de los Sistemas

La Teoría General de los Sistemas, explica las dinámicas internas y externas que se presentan en los sistemas en general, sus aplicaciones han trascendido a varias disciplinas, actualmente se encuentra muy extendida en la pedagogía. La teoría de los sistemas distingue, sistemas cerrados y abiertos, según su intercambio de energía hacia el exterior, aquí los movimientos de cada una de las partes tienen efectos en las demás, el sistema puede mantenerse como está, a este concepto se le denomina homeostasis, pero en otras ocasiones el sistema cambia, a esto se le llama morfogénesis, (Bertalanffy, 1976).

La Teoría General de los Sistema destaca tres leyes principales

- 1) Totalidad: El todo es mayor que la suma de sus partes
- 2) Circularidad: Las causas-efectos en los sistemas surgen de forma múltiple, no lineal.

- 3) Equifinalidad: El logro de un objetivo se puede alcanzar de distintas maneras, es decir un efecto puede tener diferentes causas.

Entendiendo la escuela, el aula y la familia como sistemas, se puede destacar que, la interacción entre ellos provocará efectos en los mismos, es decir lo que pase con el alumno, el docente o el padre de familia tendrá consecuencias en los demás miembros del sistema, según sean las circunstancias.

En este contexto se podrán clarificar la aplicación de las leyes de los sistemas en la escuela, es decir la escuela o el centro educativo constituye más que la suma de sus partes, las características individuales de sus miembros, aportan singularidad al centro y este a su vez es mayor que la suma de sus partes.

La visión lineal causa-efecto, es limitante, en cambio la visión de una explicación de los fenómenos a partir de la ley de la circularidad, permite entender que todo se encuentra vinculado a todo y de esta manera se abren posibilidades tanto de explicación de los fenómenos educativos como de solución de las problemáticas que se presentan en el ámbito escolar.

De manera similar, la ley de equifinalidad, lleva a abordar una problemática o desarrollar un aprendizaje, desde puntos diferentes, esto abre muchas posibilidades a los docentes, a que tengan una visión sistémica de las situaciones educativas, para el desarrollo de las competencias emocionales y específicamente para la empatía.

CAPÍTULO III.
MARCO METODOLÓGICO

Somos aquello que hacemos de manera repetida. Por tanto la excelencia no constituye una acción sino un hábito.

Aristóteles.

Introducción

En el presente capítulo, se señalan los motivos de la elección del método mixto para la realización de la presente investigación, el cual nos permitió combinar algunas fases en distintos momentos del proceso, esto fue así debido a la complejidad del fenómeno a estudiar, el constructo de la Empatía y la relación maestro-alumno que se establece en el aula.

Se describe también el diseño general del estudio, se explican los supuestos de la investigación y se definen los conceptos clave, así como la estructura para el desarrollo de las etapas cuantitativa y cualitativa y los procedimientos e instrumentos señalados (Test de empatía TECA) en la etapa cuantitativa y (Dibujos Infantiles Y Entrevistas) en la etapa cualitativa. Presentando el procedimiento para la recolección de los datos de ambas etapas y posteriormente la forma en que se procedió al análisis de los mismos.

3.1. Contextualización

La investigación se desarrolló en los grupos de capacitación de los Centros de Apoyo Psicopedagógico de Educación Preescolar (CAPEP), estos centros pertenecen a la Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla y brindan servicio a los jardines de niños regulares oficiales del Estado de Puebla en México.

Se tiene presencia en 8 regiones educativas del estado, como son, Puebla Norte, Puebla sur, Puebla oriente, Puebla poniente, Cholula, Izúcar de Matamoros, Huauchinango y Acatlán de Osorio.

En 1963 La Dirección General de Educación Preescolar, fundó el Laboratorio de Psicología y Pedagogía (LAPSY), con el objetivo de atender a los preescolares que presentan alteraciones en su desarrollo, bajo la premisa de que la atención oportuna y temprana de estos niños, permitiría en su mayoría la superación de sus problemas. En 1971 en el interior de la República se fundaron los centros foráneos que dependían administrativa y normativamente de la los LAPSY de la Ciudad de México. En el período de 1978 a 1980, los LAPSY cambian su nombre, a Departamento de Psicopedagogía y Educación Preescolar (DEPSY) y después, a Centros de Atención Compensatoria de Educación Preescolar. En 1981 se desconcentraron los servicios proporcionados por DEPSY y se crearon los Centros de Atención Preventiva de Educación Preescolar.

En 1985, se crearon ajustes en su organización y atención, pasando a ser Centros de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar CAPEP. En 1997 se inició la reorientación de los servicios, ante el imperativo de la Integración Educativa. Se crea el programa móvil de CAPEP, es el programa de servicio, atención e intervención dentro de los jardines de niños oficiales y federales en los que se atiende a menores de 3 a 6 años 7 meses, que presenten necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad.

A partir de 2000 a 2004 se actualiza la normatividad con la que funciona el programa Móvil de CAPEP a la fecha. En el 2006 se abren, dentro de las instalaciones de CAPEP, los jardines de niños regulares de CAPEP, que atienden a niños de 3 a 6.6 años y funcionan con los principios de Integración Educativa. En el 2011, se inicia la atención en todas las modalidades, bajo los fundamentos de la Inclusión Educativa.

La Investigación, se llevó a cabo con la participación de la totalidad de las educadoras participantes, en los grupos de capacitación, de las regiones Puebla, Cholula, Tepeaca y San Martín.

3.2. Descripción de los Sujetos

En esta investigación, los sujetos fueron maestras de jardín de niños y sus alumnos, en la etapa cuantitativa, participaron 110 maestras de jardín de niños, del Estado de Puebla, que laboran en cuatro regiones diferentes, las cuales fueron: Cholula, Tepeaca, San Martín y Puebla, todas ellas participantes de la capacitación que se brinda en los Centros de Atención Psicopedagógica de Preescolar del Estado de Puebla en México, (CAPEP), y que asisten a ella mediante una convocatoria anual y se inscriben de manera voluntaria, siendo estas maestras, docentes frente a grupo en activo, (es decir no deben tener ninguna licencia o permiso permanente) trabajan en jardines infantiles gubernamentales y particulares.

En la etapa cualitativa, las maestras fueron seleccionadas, en base a sus niveles altos de Empatía Global, obtenidos en el Test de Empatía Cognitiva (TECA), instrumento estandarizado, que se utilizó en la etapa cuantitativa, se entrevistaron 10 maestras que permitieron el espacio para realizar la entrevista y así mismo la disposición, para que se invitara a sus padres de familia y alumnos a participar en la investigación.

En esta misma etapa, se procedió a la realización de los dibujos infantiles, por parte de 20 alumnos, de 4 de estas maestras que accedieron a participar, los niños son alumnos de preescolar de entre 4 años 11 meses y 6 años de edad.

3.3. Diseño del Estudio

Esta investigación es una investigación mixta, que pretende conocer el fenómeno de la empatía docente y cómo este se relaciona con la interacción maestro-alumno que sucede en el aula.

La complejidad de este objeto de estudio requiere de un método de investigación mixta, que permitirá construir una visión más amplia y holística del fenómeno que

se estudia aquí a través de la utilización de información cualitativa y cuantitativa en diferentes niveles, utilizando también la contrastación de la información, obteniendo una complementación de dichos datos.

La utilización de un diseño mixto proporciona una gran ventaja en cuanto a la profundización de la comprensión del objeto de estudio, ya que de esta manera se obtiene la información que el investigador considera más relevante desde la propia voz de los sujetos participantes y también se contrastan los datos de manera cuantitativa que se requieran, obteniendo medidas objetivas basadas en hipótesis y variables, que podrán triangularse con los datos obtenidos de manera cualitativa, llegando así a un análisis y establecimiento de conclusiones en las que se tendrá la ventaja de contar con ambas posturas de la investigación.

Durante un largo periodo de tiempo los métodos cuantitativos y cualitativos, parecían ser opuestos y contradictorios además de que el investigador tendría que optar entre uno u otro exclusivamente, aun cuando la investigación requiriera o se beneficiara de la combinación de ambos (Cook y Reichardt, 1986).

El paradigma de la investigación mixta surge en los años setenta y constituye una opción para la investigación en las ciencias sociales que permite mezclar la investigación cualitativa y la investigación cuantitativa en algunas de sus fases o durante todo el proceso de la investigación.

Los enfoques de modelos mixtos han tenido un auge en las investigaciones sociales, debido a que suelen ser de gran utilidad ya que tienen por objeto de estudio temas complejos en los que interviene la naturaleza humana y la diversidad (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En el paradigma mixto de investigación, el enfoque cuantitativo y el enfoque cualitativo se mezclan y pueden combinarse en algunas partes o en todo el proceso de investigación, obteniendo así las ventajas de ambos enfoques, (Hernández, Fernández y Baptista, 2003). También se ha tomado en cuenta que estas posturas consideradas con anterioridad opuestas, pueden complementarse obteniendo las bondades de una triangulación metodológica (Di Silverstre, 2009).

3.3.1 .Estrategia Metodológica

La presente investigación se consideró interpretativa ya que pretende describir e interpretar el fenómeno de la empatía docente, como un fenómeno que ocurre en el aula y cómo se relaciona con la interacción maestro-alumno desde la perspectiva de los alumnos y los docentes. Esto requiere, como ya se ha mencionado del método de investigación mixta en el que se resalta la importancia de combinar los métodos cualitativos y los métodos cuantitativos utilizando como estrategia metodológica la complementariedad de los datos, que permita la clarificación de los resultados del método cuantitativo (primera etapa) sobre la base de los resultados del método cualitativo (segunda etapa). En aras de una mayor capacidad explicativa sobre los altos niveles de empatía docente y el tipo de relación maestro-alumno que se establece en el aula, se lleva a cabo una indagación cualitativa a maestras y alumnos, con base en los datos arrojados en la etapa cuantitativa a las maestras. Esto es, la segunda etapa se construye a partir de los resultados de la primera, a fin de integrar la interpretación de los datos.

Metodología Cuantitativa

La investigación cuantitativa tiene por objetivo acercarse al conocimiento de la realidad social. En este caso a partir de un análisis de los datos recabados, regularmente apoyándose de la estadística y bajo las hipótesis y variables correspondientes, tratando de ser objetiva, basada filosóficamente en el positivismo, en una búsqueda de la generalización de la realidad así como el descubrimiento de leyes de los fenómenos estudiados de manera objetiva. (Cook, 1986).

La investigación realizada intenta evaluar la empatía docente de una manera global y también en sus cuatro sub-dimensiones Adopción de Perspectivas (AP), Comprensión Empática (CE), Estrés Empático (EE), y Alegría Empática (AE) mediante un instrumento estandarizado que se describirá más adelante, (tets TECA , Instrumentos 3.3)

En esta fase se busca aportar conocimientos en cuanto a las características de las competencias emocionales específicamente la evaluación de la empatía que tienen las docentes del nivel de preescolar en Puebla y posteriormente el impacto en la relación con sus alumnos.

Metodología Cualitativa

La investigación cualitativa pretende profundizar en el objeto de estudio o fenómeno de investigación, a través de las vivencias, experiencias, pensamientos y reflexiones de los participantes.

La investigación cualitativa se recomienda cuando se pretende estudiar aquello que subyace a una problemática, tratando de entender la realidad por medio de un proceso de análisis, (Bisquerra, 1998).

Las principales características de la investigación cualitativa están en los métodos que utiliza, dentro de la investigación cualitativa podemos encontrar la Investigación Interpretativa, que utiliza el grupo de discusión, la observación participante, la entrevista, el análisis de la documentación escrita, la etnografía, la fenomenología, las técnicas narrativas, entre otras. En la presente investigación se utilizó la entrevista para la obtención de información más profunda y el análisis de las narrativas de los dibujos infantiles (niños de 5 a 6 años).

En la siguiente tabla 1, se explica los objetivos -general y específicos-, y se establece la relación de éstos con la metodología a seguir y los instrumentos a utilizar.

Tabla 1. Operacionalización de Objetivos Específicos

Objetivo	Sujetos de Estudio	Metodología	Instrumento
<p>Evaluar la empatía de los docentes de preescolar en sus 4 dimensiones contenidas en los dos indicadores: empatía situacional y empatía disposicional.</p>	<p>Docentes</p>	<p>Cuantitativa</p>	<p>Test TECA, (López Pérez, et, al., 2008).</p>
<p>Determinar el tipo de relación maestro-alumno que se establece en el aula de las docentes participantes desde la perspectiva del alumno</p>	<p>Alumnos</p>	<p>Cualitativa</p>	<p>Dibujos infantiles Y Entrevista semiestructurada</p>
<p>Comparar la relación existente entre el tipo de empatía de los docentes de preescolar y la relación maestro-alumno que se establece en el aula.</p>	<p>Docentes Alumnos</p>	<p>complementariedad de datos Cuali-Cuantitativa</p>	<p>Análisis descriptivo mediante: Software estadístico SPSS 20 Análisis de los Dibujos Análisis de las Entrevista semi-estructurada</p>

Fuente: Elaboración Propia

3.4. Conceptos clave y su definición

A continuación en la tabla 2, se describen los principales conceptos que se utilizaron en la presente investigación y su definición.

Tabla 2. Definición de Conceptos.

Conceptos	Definición Teórica
Empatía	Identificación cognitiva y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.
Empatía Cognitiva	Es la capacidad intelectual de ponerse en el lugar del otro.
Empatía Emocional	Capacidad de conocer y reconocer los estados emocionales de los otros, así como sus intenciones e impresiones.
Estrés Empático	Se refiere a la conexión con los estados emocionales negativos de otros.
Alegría Empática	Es la capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas.
Relación Maestro-Alumno	“Es la acción de la influencia y la reciprocidad, que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido”. (Moreno-García, 2010)
Relación Maestro-Alumno Calidez	Se relaciona con la cordialidad y la demostración de afecto.
Relación Maestro-Alumno Cercanía	La cercanía emocional está determinada por la capacidad de escucha y comprensión del otro.

Relación Maestro-Alumno Conflicto	Se concibe como un desacuerdo entre dos personas. (Interpersonal)
Relación Maestro-Alumno Lejanía	Se relaciona con la distancia emocional que se interpone en una relación interpersonal

Fuente: Elaboración propia

3.5. Instrumento en la etapa cuantitativa.

3.5.1. Test de Empatía TECA

Se aplicó el instrumento estandarizado con propiedades psicométricas apropiadas TECA test para medir la Empatía Cognitiva y Afectiva que está estandarizado (López Pérez, et al. 2008). El instrumento original fue aplicado en sujetos adultos con formación escolar básica.

Los tests estandarizados, constituyen pruebas que se han aplicado a una población normal, la estandarización determina ciertas normas para la aplicación del test, que deberán cumplirse bajo ciertos parámetros para los sujetos a los que se les aplicará, se pretende que estos pruebas, cumplan con los conceptos de validez y confiabilidad, entendiéndose como validez cuando la prueba mide lo que pretende medir y por fiabilidad a que al ser aplicada la prueba en distintas ocasiones en circunstancias similares, el resultado será similar.

El TECA Test de Empatía Cognitiva y Afectiva, está constituido por 33 ítems, de los que se obtiene una medida global de empatía, el TECA consta de 2 Dimensiones: La Dimensión Cognitiva y la Dimensión Afectiva que engloban a su vez 4 Escalas: 1) Adopción de Perspectivas; 2) Comprensión Emocional; 3) Estrés Empático; 4) Alegría Empática, las cuales cuentan con una puntuación específica de sub-escala y posteriormente se añade una escala global de empatía.

En el manual de aplicación de la prueba podemos encontrar la siguiente información acerca del contenido de las dimensiones y sub-dimensiones:

A.P. Adopción de Perspectivas.- Se refiere a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse uno mismo en el lugar de otra persona, las puntuaciones altas en esta escala como se muestra en la tabla, indican un pensamiento flexible, y adaptable a diferentes situaciones. Muestran una mayor capacidad para la tolerancia y las relaciones humanas, aunque en puntuaciones muy altas puede llegar a afectar su capacidad para la toma de decisiones ya tiene en cuenta varios puntos de vista. Las puntuaciones muy bajas en este aspecto pueden indicar dificultades en las habilidades de comunicación y relacionales por un estilo de pensamiento muy rígido.

C.E. Comprensión Emocional.- Se entiende como la capacidad de reconocer y comprender los estados emocionales, las intenciones y las impresiones de otros, las puntuaciones altas en esta escala se refiere a personas que cuentan con una gran facilidad para realizar una lectura emocional del comportamiento verbal y no verbal de los demás, esto mejora la comunicación las relaciones y la regulación emocional. Las puntuaciones muy bajas pueden indicar mala calidad de las relaciones sociales, dificultades emocionales, red social deficiente y dificultades emocionales.

E.E. Estrés Empático.- Se considera como la capacidad de compartir emociones negativas de otras personas, las puntuaciones altas en esta escala se caracterizan por tener redes sociales de buena calidad a ser emotivas y cálidas en sus relaciones, pueden implicarse excesivamente en los problemas de los demás. Puntuaciones excesivamente altas pueden tener que ver con neuroticismo elevado, afectando negativamente la vida de la persona, ya que pueden percibir que el sufrimiento ajeno es mayor al propio. Las puntuaciones extremadamente bajas se relacionan con personas de excesiva frialdad emocional, con dificultad para conmoverse por lo que les sucede a los demás, su red social suele ser de menor calidad.

A.E. Alegría Empática.- Se refiere a la Capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas. Las personas con una puntuación alta en este aspecto se relacionan con tener una red social de buena calidad. Una puntuación excesivamente alta puede indicar que la persona cree que la propia felicidad depende de la felicidad de los demás, Las puntuaciones muy bajas indican que la persona tiene una baja tendencia a compartir las emociones positivas de los demás, con una consecuente red social de muy baja calidad, sin embargo lo deseable de considerar un puntaje alto, medio o bajo dependerá del contexto de la situación para la cual se evalúa, (López Pérez, et al. 2008).

La tabla 3 describe las dimensiones y sub-dimensiones de la empatía, estableciendo los conceptos que se utilizan en el presente trabajo.

TABLA 3. Empatía, Dimensiones y Subdimensiones.

Empatía Concepto	Dimensión	Descripción	Sub- dimen- sión	Descripción
Empatía				
Identificación cognitiva y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro.				

	Empatía Dispositiva	Es la capacidad para la tolerancia, la comunicación y las relaciones personales.	Empatía Cognitiva (AP)	Es la capacidad intelectual de ponerse en el lugar del otro.
			Empatía Emocional (CE)	Capacidad de conocer y reconocer los estados emocionales de los otros, así como sus intenciones e impresiones.
	Empatía Situacional	Es la capacidad de conexión con los estados emocionales de otros debido a la situación, al contexto.	Estrés Empático	Se refiere a la conexión con los estados emocionales negativos de otros.
			Alegría Empática	Es la capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas

Fuente: Elaboración Propia

Para establecer los perfiles se utilizaron los puntos de corte estadístico, basados en las desviaciones típicas, de las puntuaciones con respecto a la media de cada escala. Así se considera una puntuación media aquella situada entre el percentil 31 y el 69 (+- 0,5 dt). Las puntuaciones situadas entre los percentiles 70 y 93 considerarán altas, del mismo modo aquellas situadas entre los percentiles 7 y 30 se consideran bajas (entre 0,5 y 1,5

dt a ambos lados de la media). Las puntuaciones por debajo del percentil 7 o por encima del percentil 93 serán consideradas extremas (López- Pérez, et al. 2008).

TABLA 4. Significación de las escalas y puntuaciones del test TECA.

Pc	Significación	T
94 a 99	Extremadamente Alta	66 o Superior
70 a 93	Alta	56 a 65
31 a 69	Media	45 a 55
8 a 30	Baja	35 a 44
1 a 7	Extremadamente Baja	34 o inferior

Fuente: Manual TECA, (López Pérez, et al. 2008).

En la fase de corrección e interpretación se toman en cuenta, las escalas del TECA con los valores máximos y mínimos que pueden alcanzar las puntuaciones directas que aparecen en el contenido de la tabla 5.

TABLA 5. Número de elementos de cada escala, con puntuaciones máximas y mínimas.

No de Elementos	Nombre de la escala	Sigla	Puntuación Mínima	Puntuación Máxima
8	Adopción de Perspectivas	AP	8	40
9	Comprensión Emocional	CE	9	45
8	Estrés Empático	EE	8	40
8	Alegría Empática	AE	8	40
33	TOTAL	33	33	165

Fuente: Manual TECA, (López Pérez, et al. 2008.)

3.6. Técnicas en la etapa cualitativa.

3.6.1. El dibujo Infantil, evaluación de las emociones infantiles.

En la actualidad los dibujos expresan, mucho de las vivencias humanas, especialmente los niños expresan en forma gráfica sus emociones, sus relaciones con otros, como la familia, los amigos y sus profesores. Los niños manifiestan sus emociones a través de sus dibujos, sus experiencias, las cosas que viven las articulan a través de sus dibujos, sus expresiones gráficas constituyen sus inclinaciones y sentimientos, es la manera más fácil de expresar lo que están sintiendo.

En este caso, se utilizan los dibujos infantiles, como una herramienta que permita mostrar la vida emocional de los alumnos y cómo ésta refleja algunas de las situaciones que se están viviendo en el momento actual en la relación maestro alumno.

Técnicas no interpretativas del dibujo Infantil.

Los dibujos infantiles son fuente de información afectiva, cognitiva y madurativa tanto para padres como educadores, sin embargo, no siempre se requiere de interpretación bajo ciertos parámetros o de psicólogos expertos. Los dibujos han sido utilizados también por diversos profesionales de la salud, como son; médicos, terapeutas, investigadores, profesores, artistas plásticos e incluso padres de familia con el objetivo de que el niño exprese sus emociones, sentimientos, motivaciones, pasiones, preocupaciones y enfermedades sin que medie una interpretación psicológica del dibujo. Es por ello que en esta investigación el dibujo infantil tiene la función de conocer al niño y sus relaciones interpersonales a través de lo manifestado en su dibujo, junto con un relato del propio niño. A continuación se describen algunas técnicas en las que el dibujo ha sido utilizado de manera similar.

Los dibujos infantiles como mensajes de las emociones

Los dibujos, son mensajes de tu interior, reflejan tu estado emocional y pueden utilizarse para sanar (Siegel, 2015). Desde esta perspectiva terapéutica los dibujos suelen ser un reflejo del estado interno del sujeto (Siegel, 2015). El autor ha trabajado durante varios años la técnica del dibujo infantil con niños que padecen enfermedades terminales y ha encontrado que en sus dibujos se encuentra su realidad física, esto se considera, como una técnica de sanación debido a que en el dibujo el paciente puede ver reflejada su realidad y puede aceptar su condición, más que de cualquier otra figura de autoridad (Siegel, 2015). Numerosos casos muestran, que existe una vinculación entre las enfermedades, que se manifiestan en el paciente, las emociones y los dibujos que realiza.

Los dibujos como un camino hacia las emociones.

Esta perspectiva constituye un enfoque sin interpretación, en donde se han utilizado los dibujos infantiles y de adultos, como una manifestación de la realidad, valiéndose de la descripción que realiza el autor del dibujo, para expresar lo que ahí se observa.

Se presenta un estudio, donde se utiliza la realización de los dibujos, para expresar, cómo es qué, un grupo de adultos está viviendo una serie de cambios en una institución educativa, la investigación muestra cómo se vive una misma experiencia de formas muy variadas y diferentes, por cada uno de los integrantes del centro educativo, y cómo el dibujo se constituye en una herramienta indispensable de diagnóstico, que a través de la descripción de quienes lo elaboran, muestran una realidad imperante, que permite a quien lo realiza, afrontar su vivencia sin maquillaje, ni disfraz alguno, tomando consciencia de lo que representa esta emoción y vivencia.

Las conclusiones a las que se llegan en esta investigación respecto a los dibujos, pueden resumirse de la siguiente manera:

- 1) Que los dibujos permiten la creación de un sendero que lleva hacia los sentimientos y emociones.
- 2) Que la representación de los pensamientos y emociones en los dibujos, llevan a la precisión de la expresión de quienes los realizan, que no se dejarán de complementar de manera no menos importante, por la descripción del dibujo, en una interpretación verbal adicional de quien realiza el dibujo para una mayor exactitud y
- 3) Las autoras también concluyen que los dibujos son, una herramienta fundamental para fomentar la participación en la investigación, sin sesgos por parte del investigador, ni de estructura ni de interpretación, ayudando a crear también la triangulación de datos de la investigación (Kearney, 2002; Kearney y Hyle, 2003).

Ya se ha utilizado la técnica del dibujo para expresar sentimientos, emociones y pensamientos, es decir traerlos a la superficie, ya sea como parte de un diagnóstico o como parte de un tratamiento, el dibujo infantil visto como una metodología de investigación, carece aún de estudios sistemáticos que fundamenten su utilidad en un modelo en el que la única interpretación es la del autor, sin embargo existen experiencias de esto en la reciente disciplina denominada arte-terapia (Gordillo, 1992)

El dibujo infantil como instrumento de investigación

Es innegable que la técnica del dibujo, constituye un complemento importante, junto a otras técnicas de investigación metodológica, como lo son la entrevista, la encuesta, pruebas de ejecución y escalas entre otras, además de contar con la gran ventaja de que los dibujos muestran respuestas honestas, que muchas veces es difícil poner en palabras, para algunas personas, ya que se manifiestan en sentimientos, pensamientos y emociones que representan una vivencia (Kearney, 2004).

Bajo estos argumentos la presente investigación se ubicó, con esta técnica no interpretativa de los dibujos infantiles, reconociendo que, efectivamente representan junto con el testimonio del autor una forma de acceder a las emociones de los niños y brindan una gran cantidad de información, así como de la posibilidad de expresión de estos sentimientos y emociones respecto a la relación maestro-alumno. El dibujo infantil fue utilizado como técnica para la indagación de la relación maestro-alumno, en sus principales categorías: cercanía, calidez y conflicto, así como la percepción de los niños acerca de la empatía docente, y como sustento de la entrevista que se realizó, sin una interpretación propiamente psicológica del dibujo, pero si como un apoyo, una forma de acceder a la expresión de sus emociones, así mismo el dibujo constituyó una herramienta que facilitó la entrevista con los niños.

Desde esta perspectiva el dibujo infantil se considera como una herramienta de apoyo visual a los datos presentados en la investigación cualitativa, triangulados con las entrevistas. En algunas investigaciones en donde se han utilizado los dibujos, como metodología de investigación cualitativa, se ha concluido que constituyen una vía de acceso rápida a las emociones y los sentimientos de los participantes (Kreaney, 2004). En esta investigación se utilizaron los dibujos de los alumnos, como un instrumento base, que se complementó con los datos analizados en las entrevistas, solicitando a los participantes una interpretación propia de lo que representan o expresan sus dibujos. Estas investigaciones han utilizado el dibujo como metodología de investigación cualitativa, con resultados muy interesantes, debido a que la técnica consiste en la realización del dibujo, por parte de los sujetos participantes en la investigación, acompañados de una descripción de lo sucedido y/o lo que expresa el dibujo, para el realizador del mismo, es decir, aquí la única interpretación es la que realiza el sujeto (Kreaney, 2012).

Es conocido, que el dibujo puede interpretarse, desde un punto de vista psicoanalítico, con un enfoque clínico de diagnóstico, sin embargo en esta investigación se retomaron los dibujos como técnica no interpretativa, analizando la propia descripción e interpretación del sujeto.

3.6.2. La entrevista semiestructurada.

La entrevista cualitativa, tiene por objetivo entender las experiencias, vivencias y puntos de vista de los entrevistados. La entrevista semiestructurada busca conocer lo esencial, lo significativo para los entrevistados, este tipo de entrevista permitió descubrir hechos y acontecimientos, así como las dimensiones de creencias, pensamientos y valores que subyacen en el discurso de las personas entrevistadas, (Buendía, 1998).

En la parte cualitativa, se utilizó la entrevista semiestructurada con las docentes y con los alumnos, para profundizar respecto al constructo de la empatía y de la relación maestro-alumno, utilizando también en el caso de los alumnos, el dibujo infantil, como un punto de partida complementándose la entrevista y el dibujo.

En el diseño de las entrevistas se pretendió profundizar en el fenómeno estudiado y comprender el punto de vista del entrevistado, en función de los objetivos planteados en la presente investigación.

Las entrevistas fueron aplicadas a 10 docentes del nivel preescolar, que obtuvieron niveles medios y altos de empatía global en la etapa cuantitativa y a 20 alumnos de 3 de estas maestras con los niveles más altos de empatía, es decir niveles elevados de empatía docente.

El diseño de las entrevistas a docentes, contó con un jueceo por parte de 4 expertos y se realizó con 29 preguntas en relación al tema de empatía, sus cuatro subdimensiones y a la relación docente alumno y sus tres categorías, con preguntas abiertas, dando las instrucciones a las docentes, advirtiéndoles la confidencialidad de los datos y estableciendo un diálogo abierto con la posibilidad de incluir otras preguntas que resultaran pertinentes, así como la inclusión final por parte de las entrevistadas de algún tópico, que no se hubiera preguntado o de algún aspecto en el cual quisieran profundizar.

Para la aplicación de las entrevistas se concertaron citas con las docentes participantes, estas entrevistas fueron grabadas, con una duración de 45 minutos

a 1 hora 15 min, aproximadamente. Las entrevistas se llevaron a cabo, de manera individual y sin interrupciones, con el previo permiso para realizar la grabación.

La entrevista con los alumnos, se estructura en base a la temática de relación maestro-alumno, en sus tres categorías: Calidez, Cercanía y Conflicto así como, a la Empatía, también de corte semiestructurado, se complementa con el dibujo infantil elaborado por ellos, con su narrativa.

Se establece, un diálogo abierto con los niños, permitiendo su libre expresión de ideas, guiando la entrevista hacia las respuestas a las preguntas planteadas.

Las entrevistas fueron realizadas, previas autorizaciones, en el ámbito educativo de manera individual, sin interrupciones, con una duración aproximada de 30 a 45 minutos, garantizando de igual manera la confidencialidad de la información obtenida.

Relacionando los instrumentos y técnicas utilizados en la investigación, que se presenta de corte mixto, cuantitativa y cualitativa, se genera una comparación de las categorías y las dimensiones.

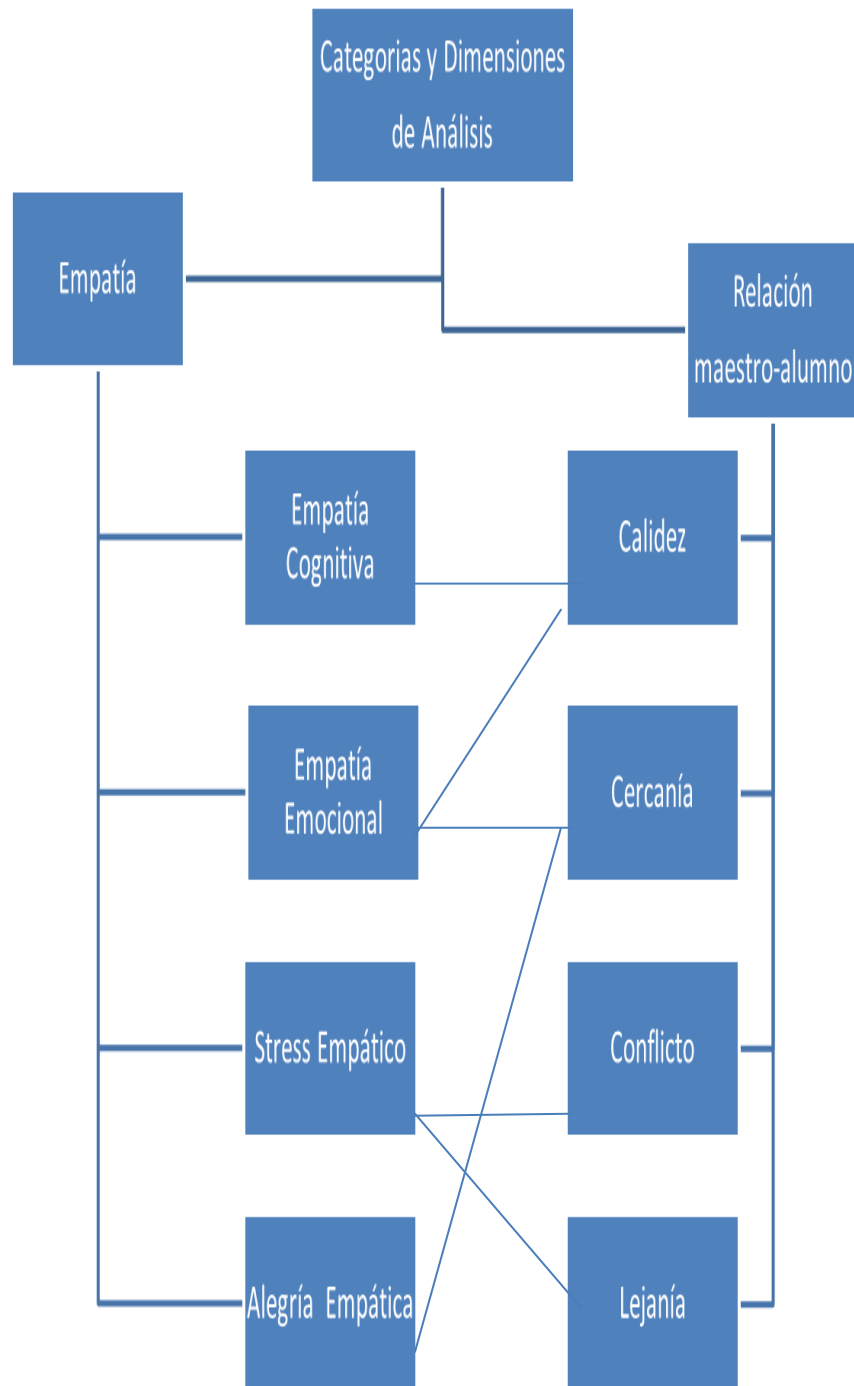
3.5.2. Análisis de los datos: Complementariedad

El método mixto, brindó a esta investigación una forma oportuna y completa de explicación ante la complejidad del fenómeno estudiado, debido a que la problemática que se abordó tiene varios niveles de explicación y este método nos brinda algunos beneficios, como una perspectiva más amplia que proporciona sustento a cada etapa del proceso, toma en cuenta la diversidad de fuentes de información y datos obtenidos, y proporciona una visión más sistémica del objeto de estudio.

Al finalizar la recolección y el análisis de los datos cuantitativos, se procedió a la indagación cualitativa de los datos, a fin de lograr una mayor explicación de los datos obtenidos, en relación a las variables principales, que son la Empatía en docentes, obtenida a través de datos cuantitativos y la relación maestro-alumno, desde la percepción de los alumnos, alcanzada con datos cualitativos, aunada a las entrevistas con las docentes, se analizó la relación entre las variables, sus

sub-dimensiones y categorías, para lograr un análisis de mayor profundidad de la relación entre ellas.

Esquema de categorías y dimensiones de análisis, aquí se muestran las relaciones que se establecieron en los supuestos de la investigación.



3.7.1. Análisis de la información

Para el análisis de la información cuantitativa se realizó la base de datos en función de los resultados obtenidos por las maestras en el test TECA, misma, que se introdujo en el software estadístico SPSS-20, el cual proporcionó la información estadística que se presenta en el capítulo de resultados.

En cuanto a la información cualitativa se registraron las entrevistas textuales, apoyándose de las grabaciones correspondientes. Una vez que se clasificó la información, que se proporcionó, sujeto por sujeto, se inició un proceso de comparación y contrastación de las respuestas de las docentes y las dimensiones y categorías, ubicando la correspondencia entre similitudes y diferencias de las ideas, frases y conceptos, seleccionando la información más relevante.

En el caso de las entrevistas a los alumnos, se llevó a cabo un procedimiento similar, seguido de una segunda fase de comparación del dibujo infantil y su narrativa, lo cual permitió corroborar el proceso de análisis de la información obtenida en la entrevista.

Una vez reunida y clasificada esta información, se procedió a la contrastación, con la teoría revisada en la presente investigación.

En la tabla 6 se describen las principales dimensiones y categorías, así como la relación entre dimensiones, sub-dimensiones, categorías, tipo de evaluación, sujetos e instrumentos y técnicas que se utilizaron en esta investigación.

Tabla 6. Tabla de relación de dimensiones y categorías de estudio con tipos de evaluación e instrumentos y técnicas utilizados.

VARIABLES	SUBDIMENSIONES	CATEGORÍAS	TIPO DE INDAGACIÓN	SUJETO	INSTRUMENTO TÉCNICA
EMPATÍA					
	E.C. Empatía Cognitiva		Cuantitativa	Docente	TECA , 2008
	E.C. Empatía Cognitiva		Cuantitativa	Docente	TECA, 2008
	E.E. Estrés Empático		Cuantitativa	Docente	TECA, 2008
	A.E. Alegría Empática		Cuantitativa	Docente	TECA, 2008
		CATEGORÍAS			
RELACIÓN DOCENTE-ALUMNO					
		CERCANÍA	Cualitativa	Alumno	Dibujo Infantil Entrevista Semiestructurada

VARIABLES	SUBDIMENSIONES	CATEGORÍAS	TIPO DE INDAGACIÓN	SUJETO	INSTRUMENTO TÉCNICA
		CALIDEZ	Cualitativa	Alumno	Dibujo Infantil Entrevista Semiestructurada
		CONFLICTO	Cualitativa	Alumno	Dibujo Infantil Entrevista Semiestructurada

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 7 se describen las categorías de la relación maestro-alumno, los indicadores y algunas preguntas sugeridas para cada indicador.

TABLA 7. Tabla de categorías y criterios de la relación Maestro-Alumno.

Concepto	Categorías	Definición	Criterio	Indicador Bajo, Medio, Alto	Preguntas
Relación Maestro-Alumno	Calidez	Se relaciona con la cordialidad y la demostración de afecto	Cordialidad	Demostración de un trato respetuoso y cordial.	¿Tu maestra se agacha, o se hace chiquita algunas veces cuando habla contigo? Tu maestra te mira a los ojos algunas veces cuando habla contigo?
			Afectividad	Demostración del Afecto	Afectividad Demostración del Afecto ¿Hablas con tu maestra de tus cosas? ¿Te dice algunas veces tu maestra que te quiere?
“Es la acción de la influencia y la reciprocidad, que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido”	Cercanía	La cercanía emocional está determinada por la capacidad de escucha y comprensión del otro	Agrado	Se refiere a un grado moderado de placer que siente una persona por algo que le gusta	¿Le dices a tu maestra cómo te sientes? ¿Le dices a tu maestra cosas sobre las que no quieres que otros se enteren? ¿Te agrada/gusta tu maestra?

Concepto	Categorías	Definición	Criterio	Indicador Bajo, Medio, Alto	Preguntas
			Aceptación	Aprobación del otro tal y como se presenta	¿Qué cosas hace tu maestra que te hacen sentir bien? ¿Algunas veces tu maestra te dice que haces bien las cosas?
	Conflicto	Se concibe como un desacuerdo entre dos personas (Interpersonal)	Lejanía	Se relaciona con la distancia emocional que se interpone en una relación interpersonal	¿Qué cosas hace tu maestra que no te gustan? ¿Algunas veces te dice tu maestra que no haces bien las cosas?
			Desagrado	Se relaciona con el rechazo hacia las actitudes y /o comportamientos del otro .	¿Te regaña tu maestra cuando no haces bien las cosas?

Fuente:

Elaboración

Propia

3.8. Consideraciones Éticas

La investigación, se llevó a cabo, realizando una invitación y explicación general del proyecto a las autoridades correspondientes, cuidando la confidencialidad de los datos de las educadoras y de los alumnos participantes, en un primer momento, se solicitó la participación de las educadoras, previa explicación del proyecto y de manera voluntaria en la aplicación del test de la Empatía (TECA), en el que accedieron a participar de manera anónima y voluntaria, posterior a la calificación del instrumento se entregaron los resultados por escrito a cada una de las educadoras participantes.

En un segundo momento se invitó a las maestras a participar en la fase cualitativa, mediante entrevistas, salvaguardando la identidad de las mismas. Así mismo se solicitó la autorización de los padres de familia, para que los alumnos participarán en la investigación, a través de la realización de un dibujo y una breve entrevista, manteniendo la confidencialidad de los datos de los alumnos y requiriendo su permiso para la publicación de algunos de los dibujos en caso de ser necesario.

CAPITULO IV
RESULTADOS

“Lo mejor que podemos hacer por otro no es solo compartir con el nuestra riqueza sino mostrarle las suyas”.

Disraeli. B.

4.1. RESULTADOS CUANTITATIVOS

CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS

Los sujetos de estudio fueron: 110 educadoras del nivel preescolar, 108 mujeres y 2 hombres, procedentes de 5 grupos de regiones de trabajo: 1) Puebla, 2) San Martín, 3) Cholula Matutino, 4) Cholula Vespertino y 5) Tepeaca, con un rango de edad entre los 22 y los 55 años, que cuentan entre 3 y 36 años de servicios, de origen laboral; estatal, federal y particular, con un ingreso entre los \$ 7,000.00 y \$ 18,000.00 mensuales.

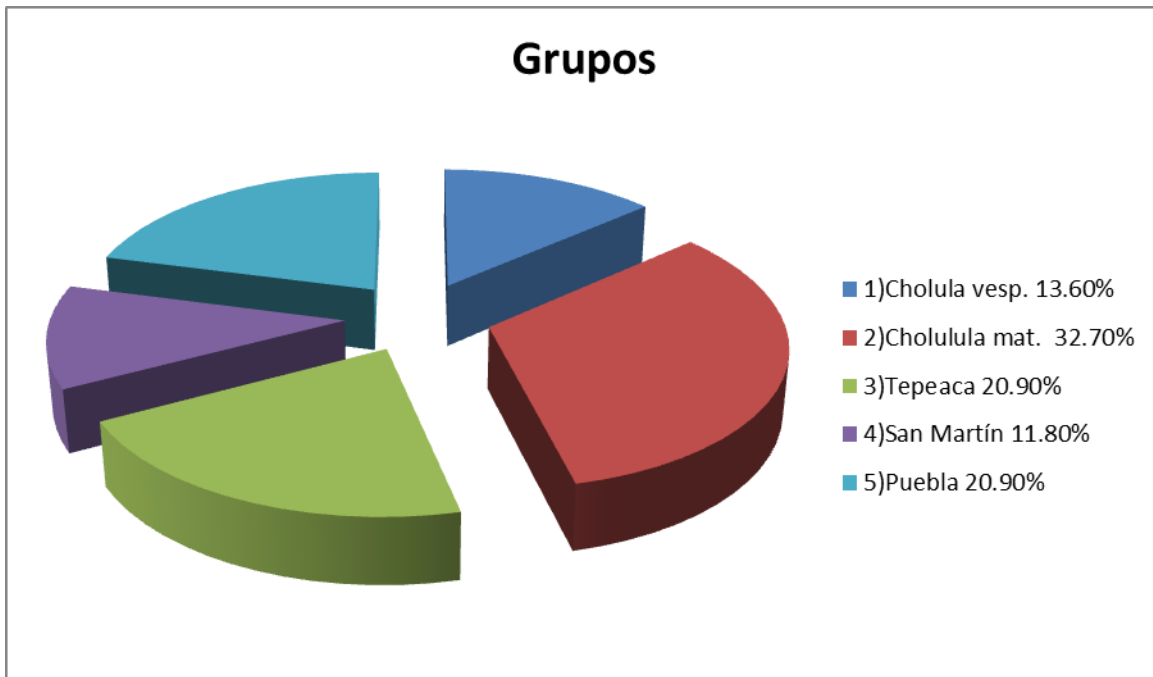
DESCRIPTIVOS DE LOS SUJETOS

Variable Distribución de los grupos

Las 110 educadoras participantes se distribuyeron en 5 grupos, según su procedencia laboral, esto es, por regiones, la distribución fue de la siguiente manera:

El grupo más numeroso fue el grupo de Cholula matutino, con un 32.7% del total de la población, le siguen, los grupos, de Tepeaca con 20.9% y Puebla, con 20.9%, después el grupo de Cholula vespertino con 13.6 %, y finalmente el grupo de educadoras de San Martín con un 11.8%.

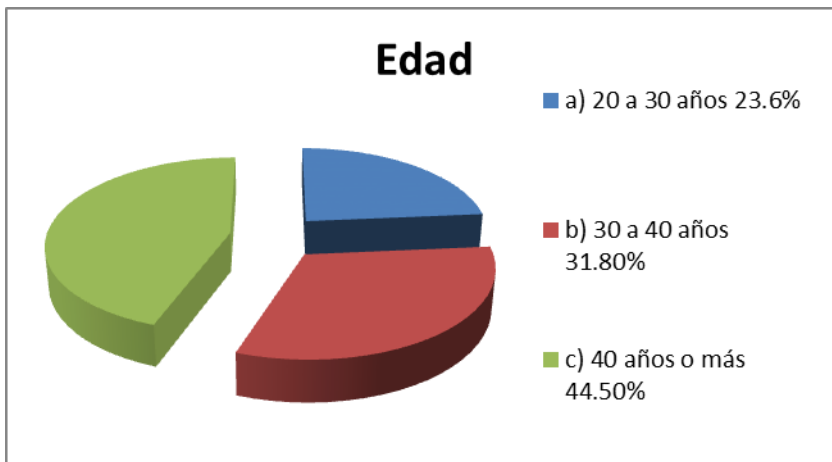
Figura 1 Grupos Participantes



Variable Edad

La mayoría de las docentes tiene más de 40 años (44.5%), seguidas por las que tienen de 30 a 40 años (31.80%) y las que tienen entre 20 y 30 años de edad (23.6%). La siguiente figura 2 representa la distribución de la edad de las educadoras participantes.

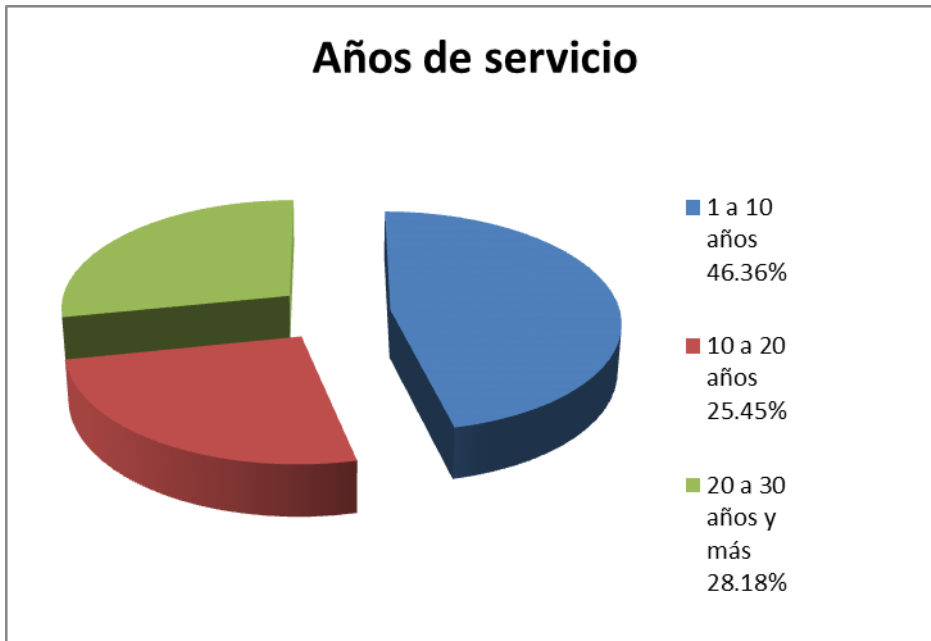
Figura 2. Edad



Variable Años de servicio

La mayoría de las educadoras participantes se encuentran en el grupo 1 y tienen entre 1 y 10 años de servicio (46.36%) seguidas del grupo 3 que cuentan con 20 a 30 años de servicio. La siguiente figura 3, muestra la distribución de los años de servicio.

Figura 3. Años de Servicio



Variable Sueldo

La siguiente figura 4 muestra la distribución de los rangos de la variable sueldo, fue codificada en 5 grupos desde \$ 7,000.00 hasta \$18,000.00 Inicial, A, B, C, y D.

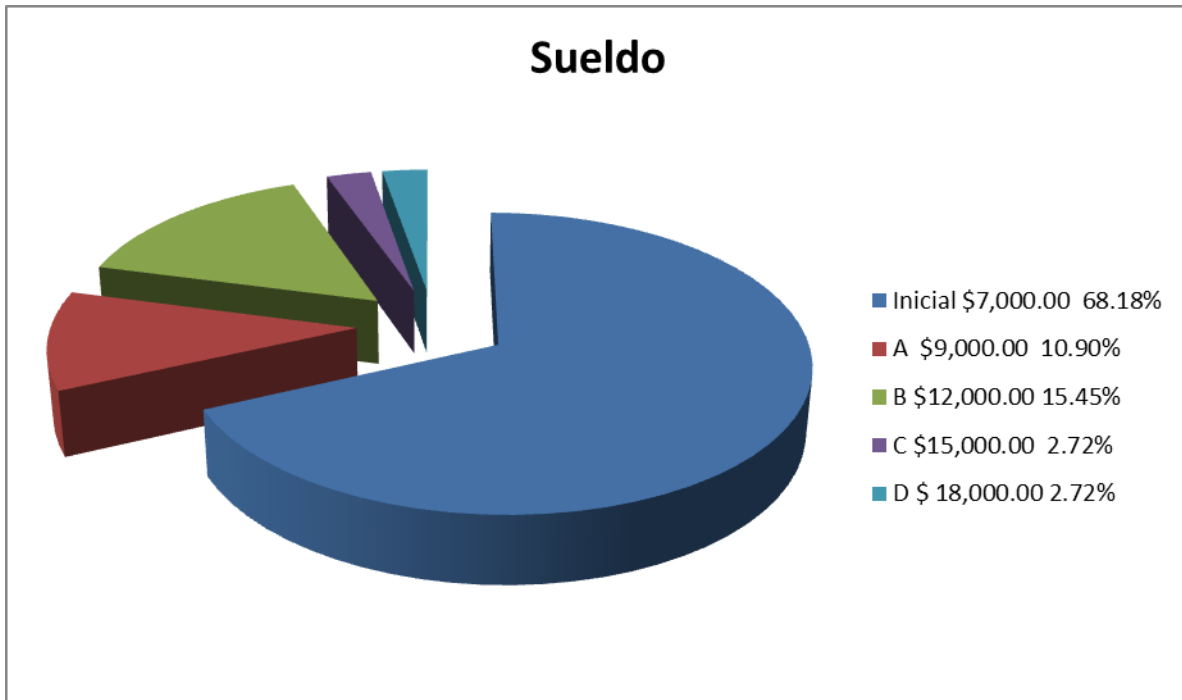
La mayor parte de las educadoras participantes, se encuentran en el rango inicial, con un sueldo de \$ 7,000.00 pesos MN. correspondiente al 68.18%.

El siguiente grupo se encuentra en el nivel A, al cual corresponde un salario aproximado de \$9,000.00 pesos MN. y representa a un 10.90% de la totalidad.

En el grupo que se encuentra en el nivel B, le corresponde un salario aproximado de \$12,000.00 pesos MN. siendo el 15.45% de las educadoras participantes.

Finalmente en el nivel C y D se encuentra únicamente el 2.7% de la población, respectivamente, con un salario correspondiente a \$15,000.00 pesos MN en el nivel C y \$18,000.00 pesos MN en el nivel D.

Figura 4. Sueldo

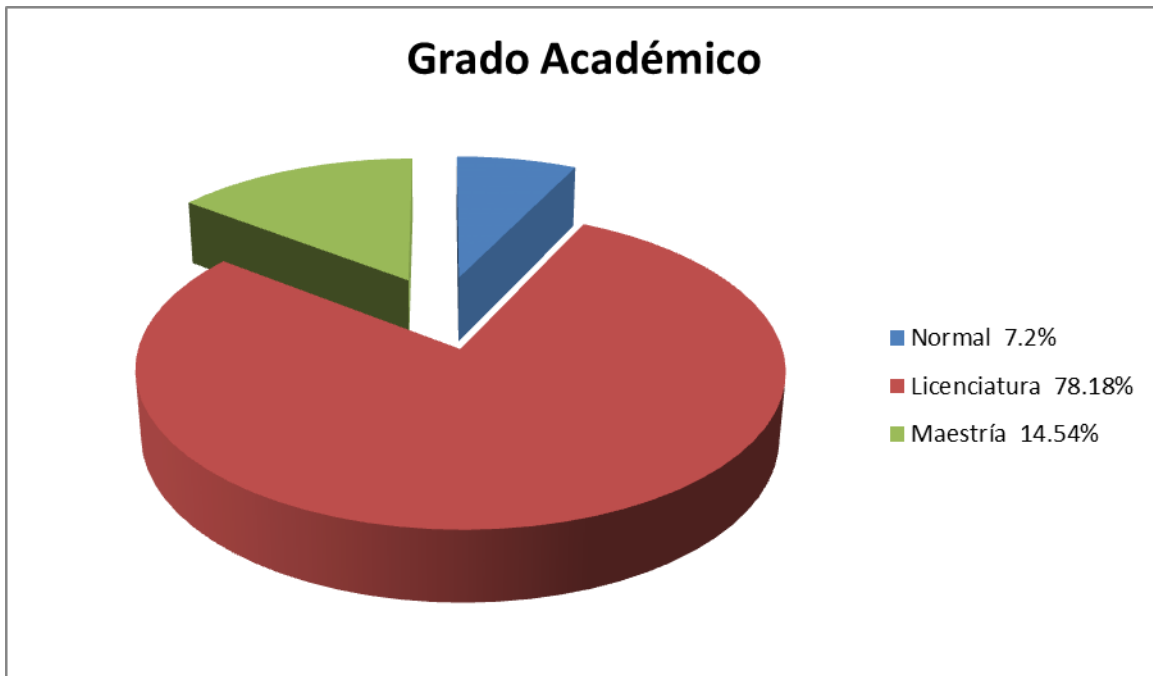


Variable Grado Académico

La figura 5 representa la población de educadoras participantes en cuanto al grado académico.

La mayoría de las educadoras participantes cuenta con estudios de licenciatura en educación preescolar (78.18%), seguidas del grupo que cuenta con estudios de maestría que corresponde a un (14.54%) y finalmente el grupo de educadoras con estudios de normal de educadoras correspondiente a un (7.2%) del total de las participantes.

Figura 5.Variable Grado Académico



• ANÁLISIS INFERENCIAL.

A partir de la indagación realizada, mediante la aplicación del instrumento TECA Test para medir la Empatía Cognitiva y Afectiva (López-Pérez, et al. 2008). realizamos los siguientes niveles de análisis:

- 1) **Niveles de Empatía respecto a las variables sociodemográficas**
- 2) **Niveles de Empatía Global y Sub-dimensiones**
- 3) **Niveles de Empatía por Grupo de Pertenencia Laboral**
- 4) **Comparativos entre Grupos de Pertenencia Laboral**

En esta primera parte, se muestran los niveles globales de empatía y sus cuatro sub-dimensiones AP, CE, EE, AE, en relación a la totalidad de la población.

En la tabla 8, se muestra la media de los niveles globales de empatía y sus cuatro dimensiones.

Tabla 8 Niveles Globales de Empatía

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
EMPATIA	110	2	99	42.07	19.927
AP	110		96	41.49	22.997
CE	110	4	99	57.79	26.566
EE	110	10	97	38.15	20.526
AE	110	1	96	35.05	20.721
N válido (por lista)	110				

1) Niveles de Empatía respecto a las variables sociodemográficas

Se refiere a la comparación entre los rangos de; edad, grado académico, sueldo, años de servicio y grupo, respecto a los niveles globales de empatía y sus cuatro dimensiones.

Diferencias entre empatía global , por dimensión y respecto a la

Edad

El análisis estadístico, medido a través del test TECA, demuestra que no existen diferencias, entre las docentes evaluadas, en las puntuaciones obtenidas, en empatía global, ni por escalas en relación a los rangos establecidos de **edad**, como se muestra en la tabla 9.

Tabla 9 Diferencias en Empatía global y por dimensión, respecto a la edad.

Estadísticos de prueba^{a, bGRUPO}

	EMPATI				
	A	AP	CE	EE	AE
Chi-cuadrado	1.398	.494	.813	2.395	.200
Sig. Asintótica	.497	.781	.666	.302	.905

a. Prueba de Kruskal Wallis EDAD

Nota: AP Adopción de Perspectivas

EE Estrés Empático

CE Comprensión Empática

AE Alegría Empática

Diferencias de empatía global y por dimensión respecto al grupo de pertenencia.

El análisis estadístico, medido a través del test TECA, demuestra que no existen diferencias entre las docentes evaluadas, en las puntuaciones obtenidas en empatía global, ni por escalas en relación a los rangos establecidos del grupo de pertenencia, como se muestra en la tabla10.

Tabla 10. Diferencias en empatía global y por dimensión, respecto al grupo laboral de pertenencia.

Estadísticos de prueba^{a, b Variable Grupo}

	EMPATI				
	A	AP	CE	EE	AE
Chi-cuadrado	5.442	4.603	11.343	4.242	1.535
Sig. Asintótica	.245	.330	.023	.374	.820

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: GRUPO

Diferencias entre empatía global respecto al Sueldo

La siguiente tabla 11 representa el comportamiento de la población total, en relación de las variables: Empatía Global y las cuatro sub-dimensiones AP, CE, EE, AE, agrupadas, por los rangos en la variable sueldo. El análisis estadístico con la prueba de Kruskal Wallis, (para muestras pequeñas) demuestra que no existe una diferencia entre los rangos de; la variable sueldo y los niveles globales de empatía y sus cuatro sub escalas, como se observa a continuación en la Tabla 11

Tabla 11 Empatía global sub-dimensiones y sueldo.
Estadísticos de prueba^{a,b}

	EMPATIA	AP	CE	EE	AE
Chi-cuadrado	3.241	1.374	4.029	2.550	2.774
Sig. Asintótica	.518	.849	.402	.636	.596

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: SUELDO

Diferencias entre empatía global respecto al Grado Académico.

La relación entre variables, a través del análisis estadístico, muestra que tampoco existe una relación entre los percentiles de la empatía global y sus cuatro sub-dimensiones y la variable grado académico (normal, licenciatura, maestría) de las educadoras, como lo muestra la tabla 12.

Tabla 12. Empatía global, sub-dimensiones y grado académico

Estadísticos de prueba^{a,b}

	EMPATI				
	A	AP	CE	EE	AE
Chi-cuadrado	1.622	.891	2.000	1.640	1.364
Sig. Asintótica	.444	.640	.368	.440	.506

a. Prueba de Kruskal Wallis

b. Variable de agrupación: GRADO ACADÉMICO

Diferencias entre Empatía Global respecto a los Años de Servicio

De la misma manera, no se encontraron diferencias entre los grupos y los años de servicio en la docencia, así como en los percentiles globales de empatía y sus respectivas sub-dimensiones.

En la tabla 13, se muestra la relación entre empatía global y sus sub-dimensiones AP, CE, EE, AE, y la variable años de servicio. En el análisis estadístico realizado, no se encontraron diferencias, entre los grupos por años de servicio en la docencia y los percentiles globales de empatía y sus respectivas sub-dimensiones.

Tabla 13. Empatía global, sub-dimensiones y años de servicio

Estadísticos de prueba^{a,b}

	EMPATI				
	A	AP	CE	EE	AE
Chi-cuadrado	2.830	.781	3.790	.934	1.042
Sig. Asintótica	.243	.677	.150	.627	.594

a. Prueba de Kruskal Wallis

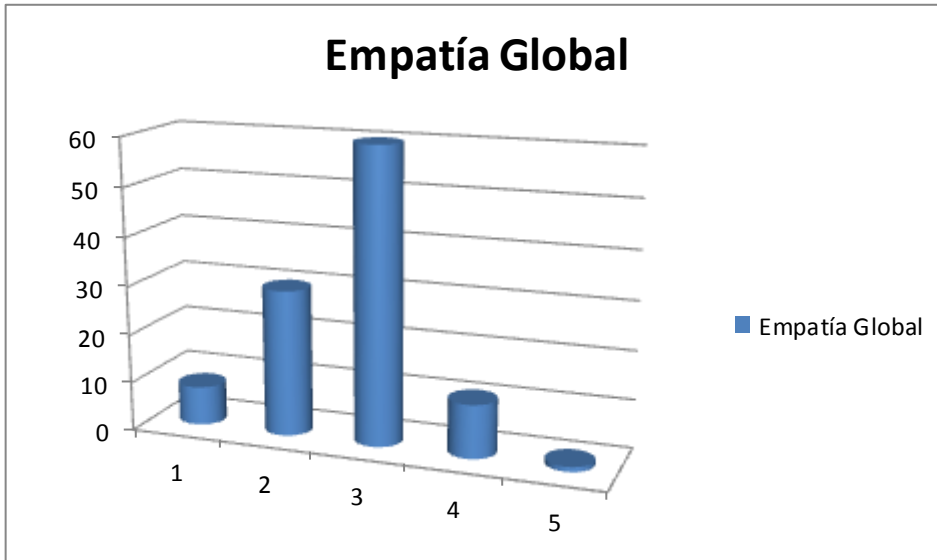
b. Variable de agrupación: AÑOSCOD

2) Niveles de Empatía Global

En esta parte se muestran los niveles globales de empatía y sus cuatro sub-dimensiones AP, CE, EE, AE, en relación a la totalidad de la muestra.

En la siguiente figura 6, se muestran los porcentajes de empatía global:

Figura 6. Empatía Global



1. Extremadamente baja 7%
2. Baja 27%
3. Media 55%
4. Alta 10%
5. Extremadamente Alta 1%

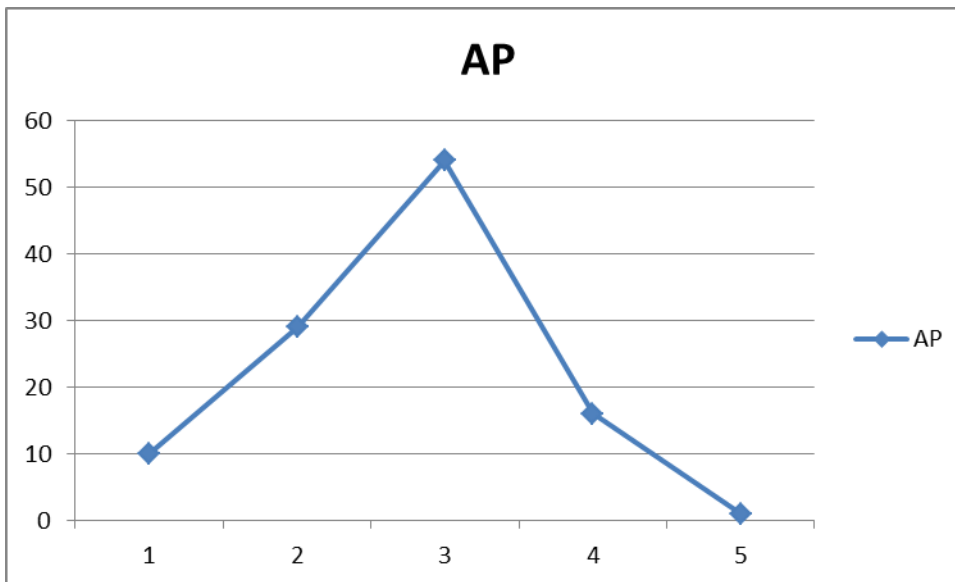
Los resultados de la figura anterior muestran que las educadoras que participaron en la evaluación obtuvieron en su mayoría un desempeño medio en la empatía global, el 55% reporta estos resultados.

Comportamiento de la muestra global por sub-dimensiones

Las siguientes gráficas, describen el comportamiento de la totalidad de los sujetos, en general, en cada una de las sub-dimensiones

En la sub-dimensión Adopción de Perspectiva (AP) la población, se comporta de la manera que se describe en la gráfica 7, el 49% de las educadoras puntuaron en un nivel medio y un 26% puntuaron en un nivel bajo.

Figura 7. Adopción de Perspectivas



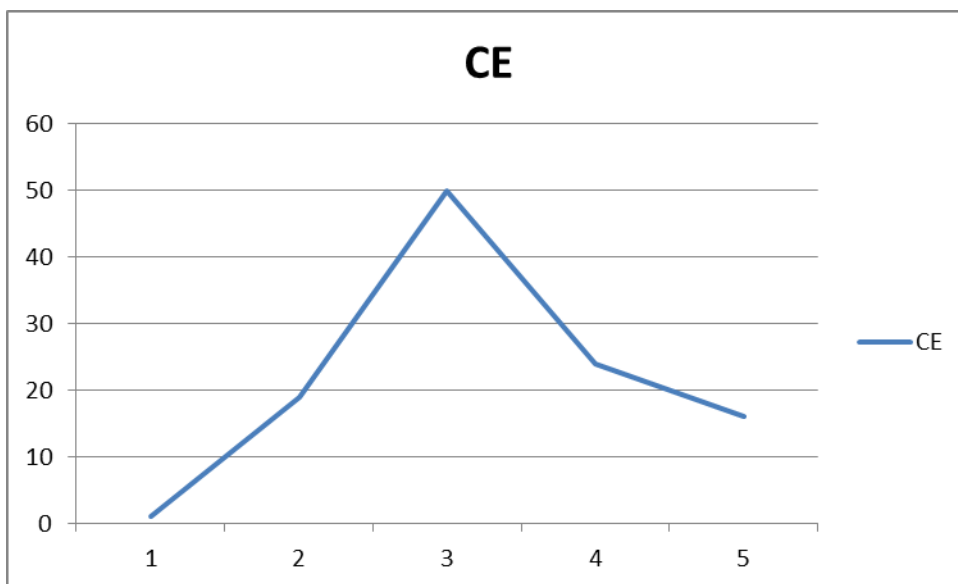
1. Extremadamente Baja 9%
2. Baja 26%
3. Media 49%
4. Alta 15%
5. Extremadamente Alta 1%

Los resultados de la figura anterior indican que el 65% de las educadoras participantes cuentan con las siguientes características: pensamiento flexible, adaptabilidad a situaciones diferentes, tolerancia, y capacidad para establecer relaciones humanas. En el rubro adopción de perspectivas (AP), estas educadoras obtuvieron puntuaciones entre media y alta. El restante 35% obtiene puntuaciones bajas y extremadamente bajas, lo cual indica que tienden a una menor flexibilidad cognitiva e incluso una dificultad para entender los estados emocionales de otros.

En la sub-dimensión, Comprensión Empática (CE) el 45% de la población estudiada obtiene puntuaciones en un nivel medio, 21% en un nivel alto, 14% en

un nivel extremadamente alto, lo cual indica que más del 80% de la población, es decir la mayoría, tiende a presentar de un nivel medio o un considerablemente alto en esta sub-dimensión. Lo cual significa que el 82% de las educadoras participantes presentan características tales como: facilidad para la lectura emocional, facilidad en la comunicación y las relaciones humanas, con regulación y dominio emocional y un 18% presentan las características contrarias, dificultad en la identificación de las emociones de otros y en la regulación de sus emociones, tal y como se muestra en la figura 8.

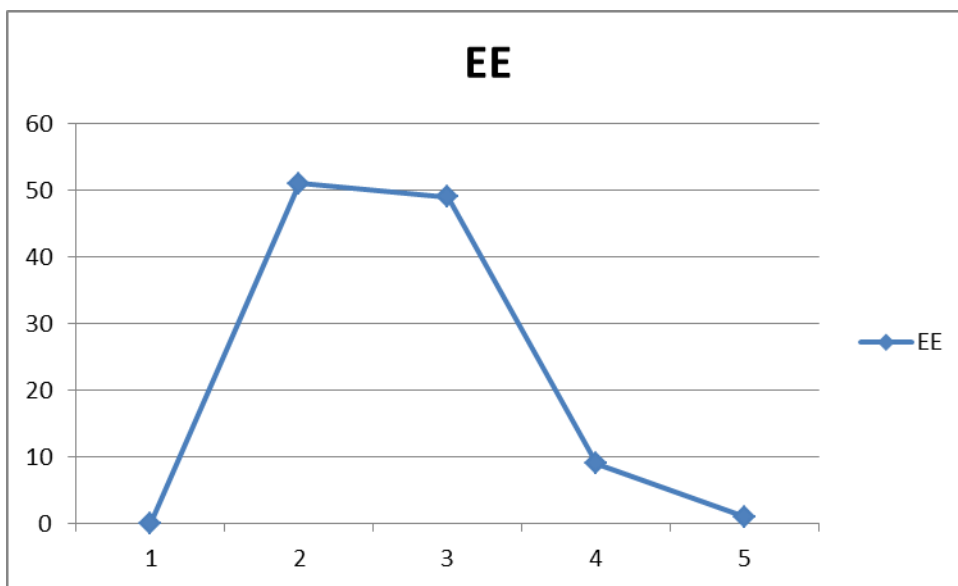
Figura 8. Comprensión Empática.



1. Extremadamente Baja 1%
2. Baja 17.2 %
3. Media 45.4 %
4. Alta 21.8%
5. Extremadamente Alta 14.5%

En la sub-dimensión, Estrés Empático el 46% de la población puntúa en un nivel bajo, el 44% puntúa en un nivel medio, lo cual indica que el 90% de la población obtiene niveles medios o bajos, tal y como se describe en la siguiente figura, esto indica que la gran mayoría de las participantes presenta una distancia emocional en sus relaciones interpersonales, lo que permitiría un manejo adecuado del estrés en la profesión docente, es decir, sin manifestar una implicación excesiva en las problemáticas de los demás, tal y como se muestra en la figura 9.

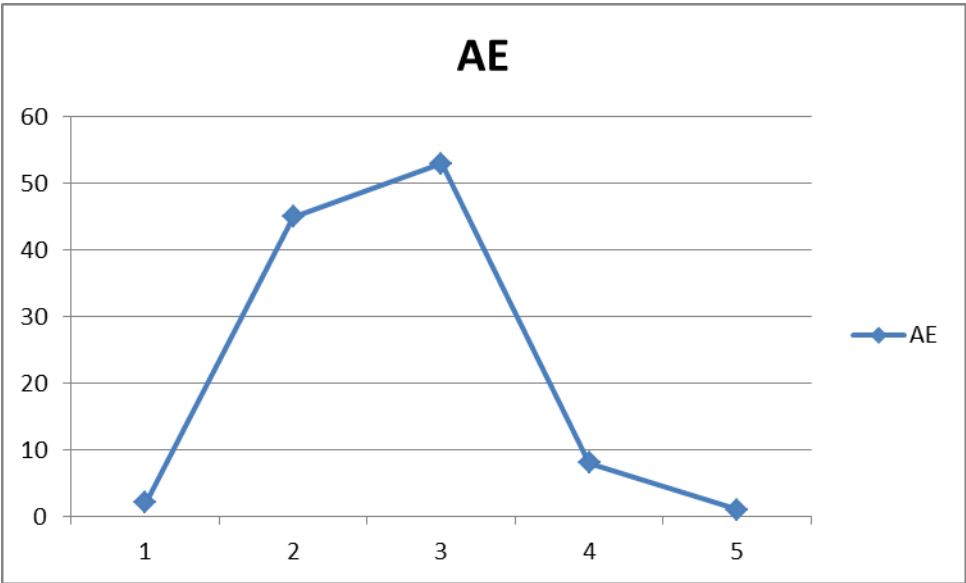
Figura 9. Estrés Empático.



1. Extremadamente Baja 0%
2. Baja 46%
3. Media 44%
4. Alta 8.1%
5. Extremadamente Alta 1%

En la sub-dimensiones, Alegría Empática encontramos que el 48% de la población evaluada obtiene puntuaciones medias y el 40% obtiene puntuaciones bajas, lo cual indica que el 88% de la población se inclina hacia las puntuaciones medias y bajas, esto hace referencia a que la mayor parte de las educadoras participantes, no se implican excesivamente en las emociones positivas de los demás, encontrando también un 9% que sí, se implica en las emociones de los otros, tal y como se muestra en la figura 19.

Figura 10 Alegría Empática.



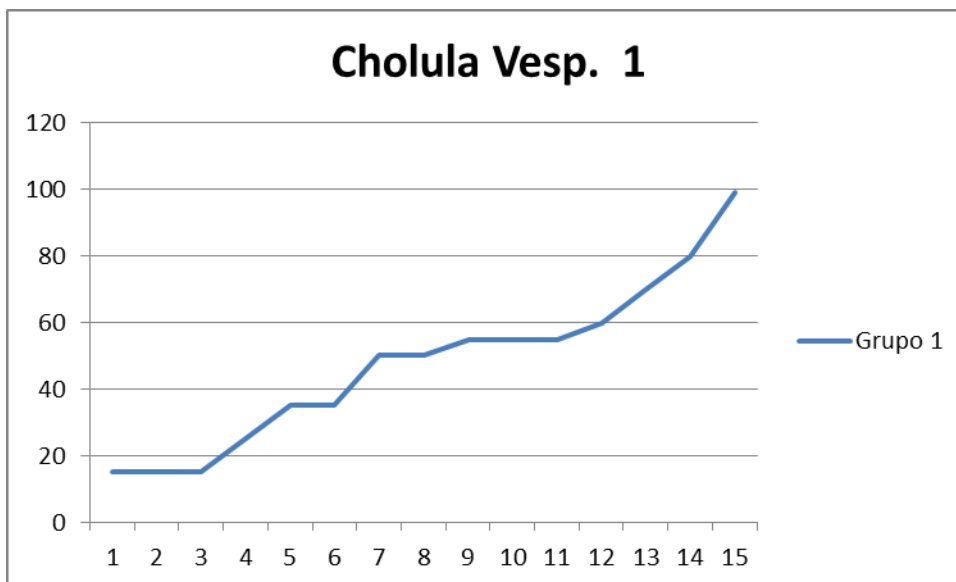
- 1. Extremadamente Baja 1.8%
- 2. Baja 40.9%
- 3. Media 48.1%
- 4. Alta 7.2%
- 5. Extremadamente Alta 1.8%

3) Analisis de Empatía por Grupos de Pertenencia Laboral

Las siguientes gráficas describen el comportamiento de la población por grupos en cuanto a las variables empatía global y sub escalas (AP) Adopción de perspectivas, (CE) Comprensión Empática, (EE) Estrés Empático y (AE) Alegría Empática.

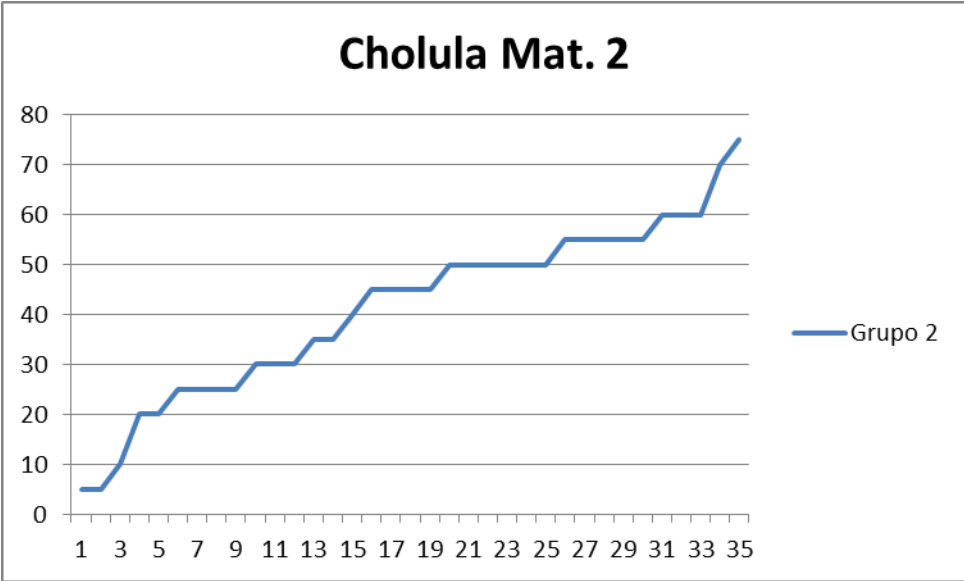
La figura 11 se muestra el nivel de empatía global (EG) del grupo 1.

Figura 11. Grupo 1 Cholula vespertino EG-



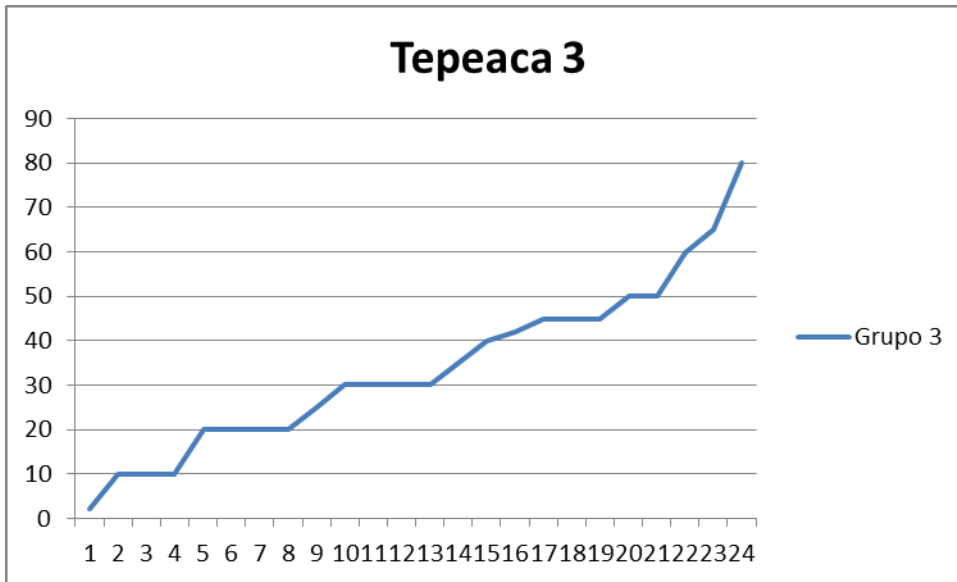
En la figura 12, se muestran los niveles de empatía global de los miembros del grupo 2

Figura 12. Grupo 2 Cholula Matutino EG



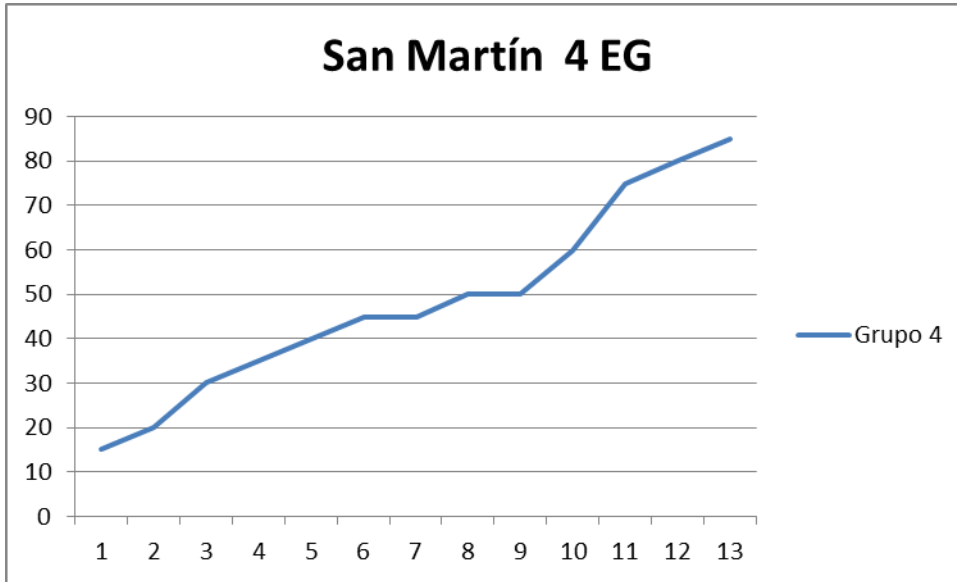
En la figura 13,. se muestran los niveles de empatía global de los miembros del grupo 3

Figura 13. Grupo 3 Tepeaca EG.



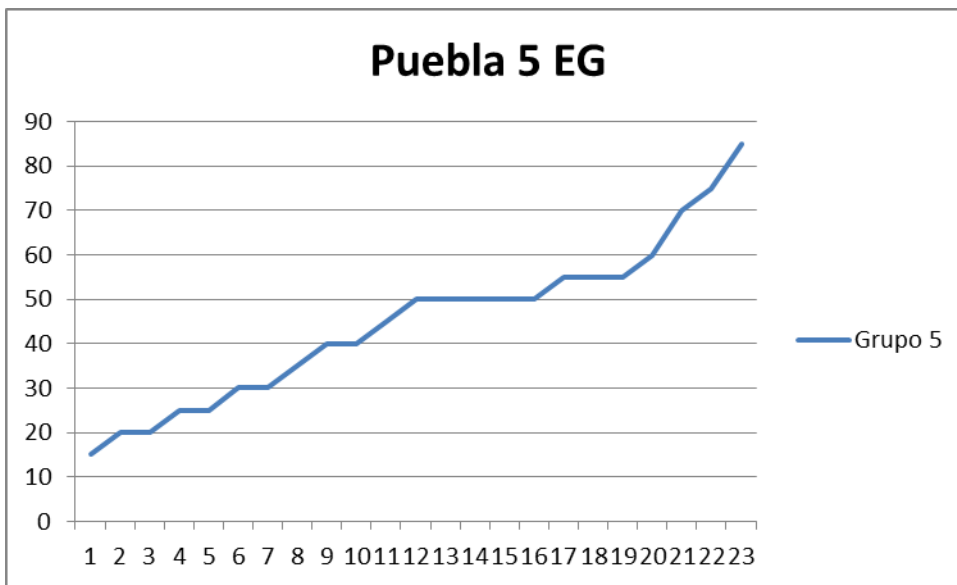
En la figura 14. se muestran los niveles de empatía global de los miembros del grupo 4.

Figura 14. Grupo 4 San Martín EG



En la figura 15, se muestran los niveles de empatía global de los miembros del grupo 5:

Figura 15. Grupo 5 Puebla EG



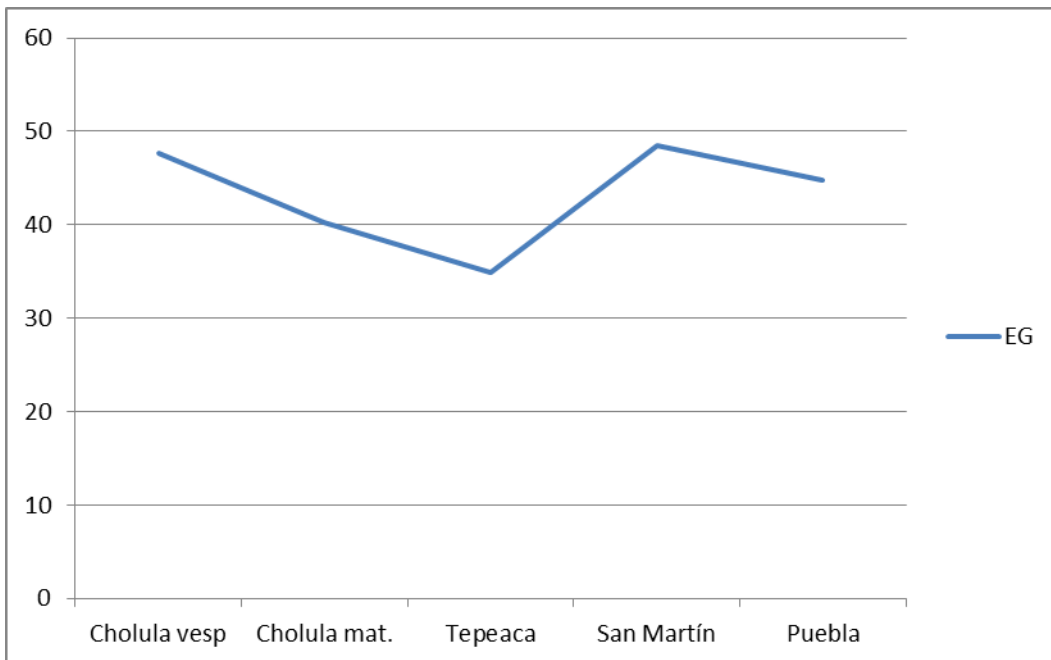
4) Comparación entre Grupos de Pertenencia Laboral

A continuación, se presentan las figuras que muestran el comparativo entre la empatía global y sus sub-dimensiones por grupo de pertenencia laboral.

Medias de Empatía Global por grupos:

Comparativo de medias de las variables Empatía Global y la variable grupos de pertenencia laboral.

Figura 16. Empatía Global y Grupos de pertenencia laboral

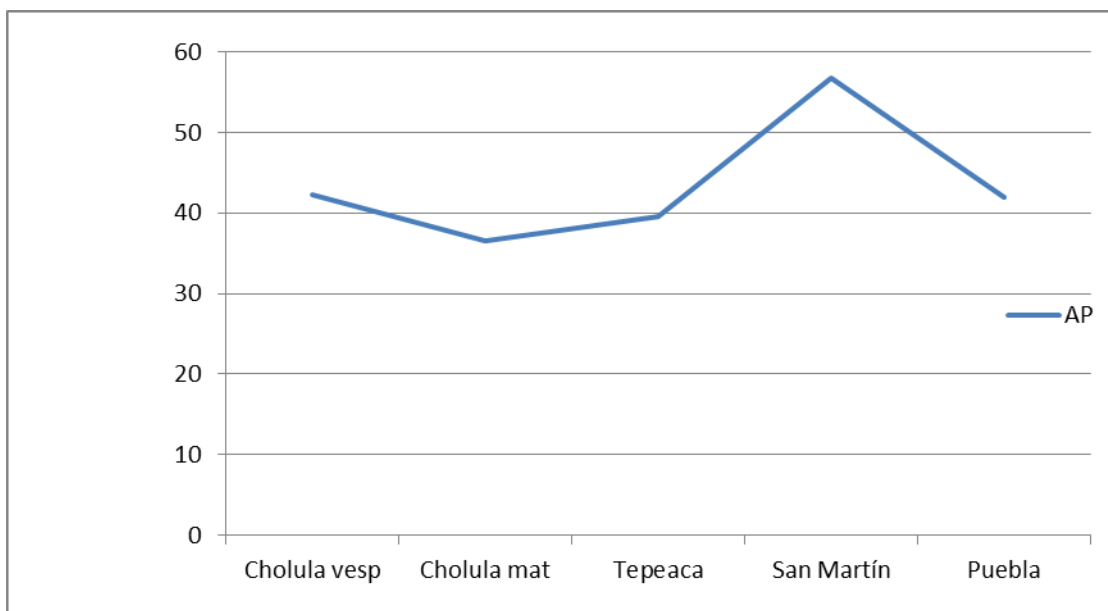


La figura 16 indica que los resultados de las medias de Empatía Global de todos los grupos se encuentra por debajo de 50, destacando el grupo de San Martín, con la puntuación más alta de todos los grupos de 48.46 y el grupo de Tepeaca con la puntuación más baja de 34.98, encontrándose los otros 3 grupos entre estos rangos.

Adopción de Perspectivas y grupos de pertenencia laboral

La figura 17, muestra las medias de la variable AP Adopción de Perspectivas, en cada uno de los grupos de educadoras participantes.

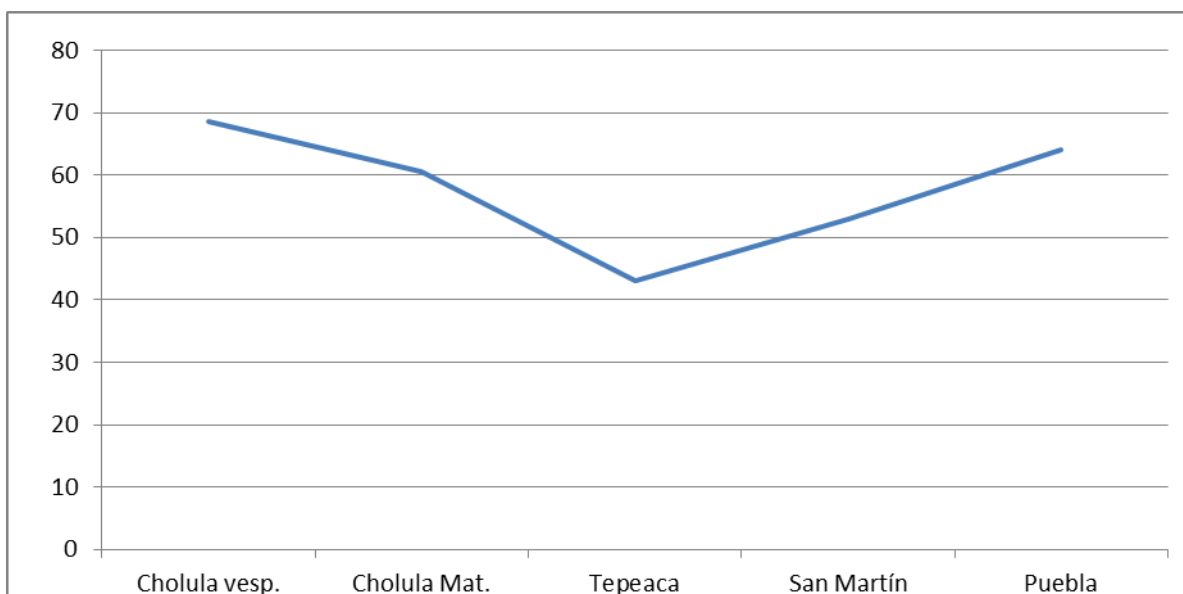
Figura 17. Adopción de Perspectivas y grupos de pertenencia laboral



La figura expresa valores entre 36.58 del grupo que presenta los valores más bajos Cholula matutino a 56.69 del grupo más alto de San Martín, lo cual indica que las educadoras del grupo de San Martín, muestran características de empatía cognitiva como la comprensión de los estados de ánimo del otro y la flexibilidad cognitiva, por arriba de los otros cuatro grupos.

La figura 18 muestra las medias de la variable CE Comprensión Empática y la variable grupos de pertenencia laboral.

Figura 18. Comprensión Empática y Grupos de pertenencia laboral

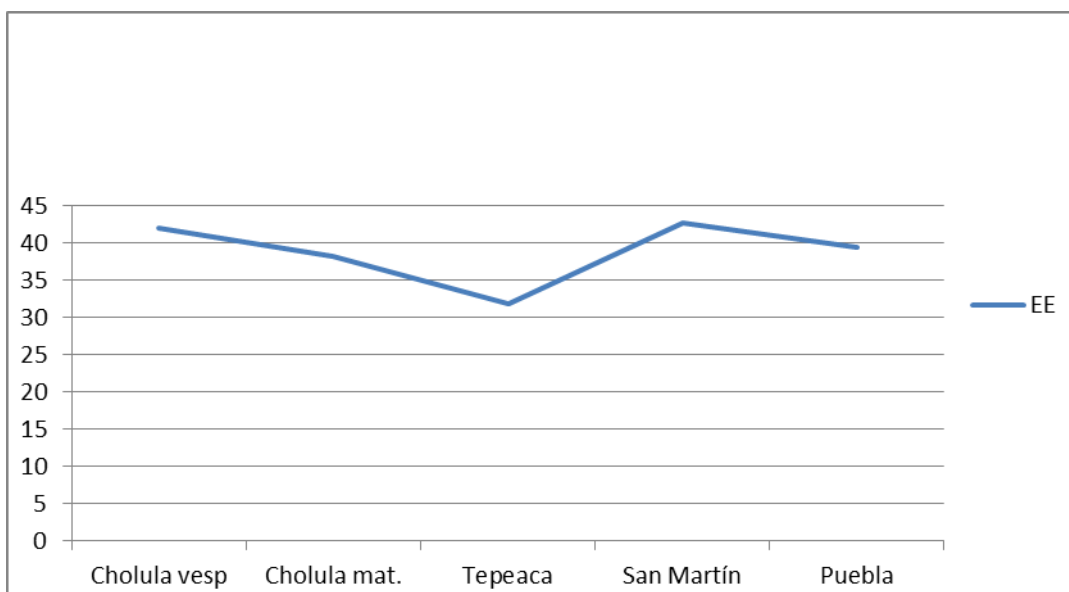


La figura 18, muestra resultados de entre 43.0 del grupo de Tepeaca a 68.63 del grupo de Cholula Vespertino, lo cual indica que nuevamente el grupo de Tepeaca obtiene la puntuación más baja de los cinco grupos en este caso en Comprensión Empática, y que la media obtenida del grupo de Cholula Vespertino alcanzó el nivel más alto de los cinco grupos, recordando entre las características de una puntuación media y alta de Comprensión Empática se encuentra la facilidad para la lectura emocional y la regulación emocional.

Es importante señalar que los cinco grupos obtienen una puntuación media superior a los 43 puntos, lo que indica que los niveles de comprensión empática son altos.

La figura 19, muestra las medias obtenidas de la variable EE Estrés Empático y la variable grupos.

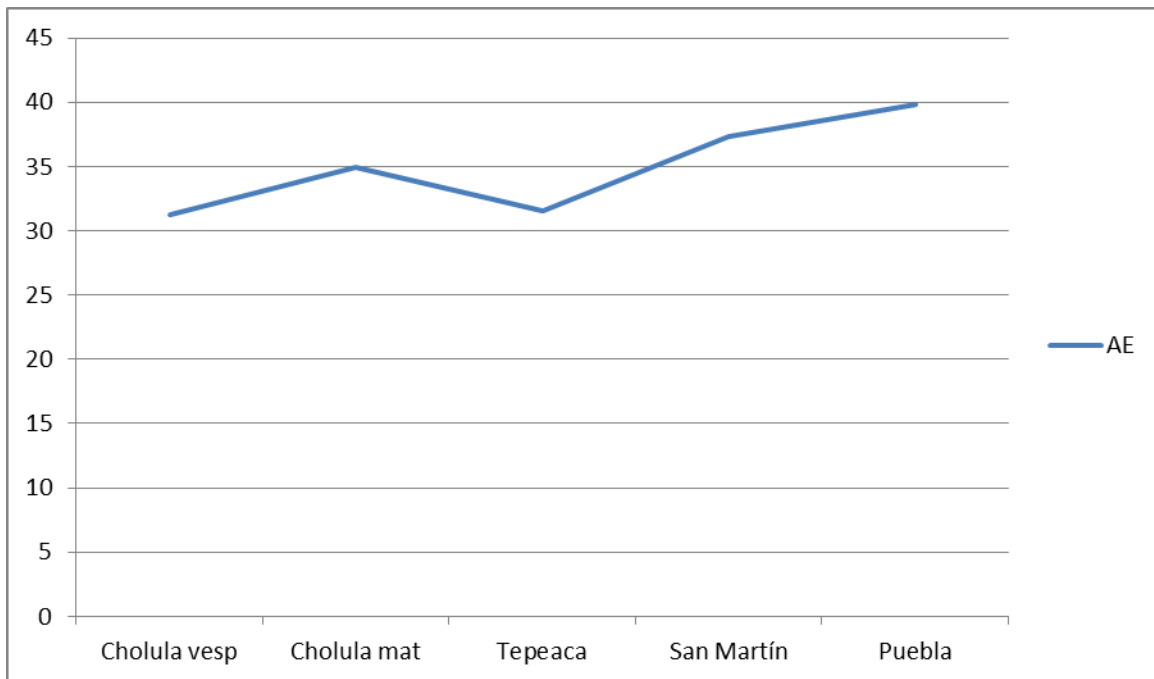
Figura 19. Estrés Empático y Grupos de pertenencia laboral



En esta figura (figura 19), puede observarse una media, de 31.74 obtenida por el grupo de Tepeaca hasta un valor de 42.68 obtenido por el grupo de San Martín, en general son niveles bajos de la sub-dimensión Estrés Empático, lo cual indica que en los cinco grupos la media de las educadoras logran establecer una distancia emocional en sus relaciones interpersonales.

La figura 20, muestra las medias obtenidas de la variable (AE) Alegría Empática y la variable grupos de pertenencia laboral.

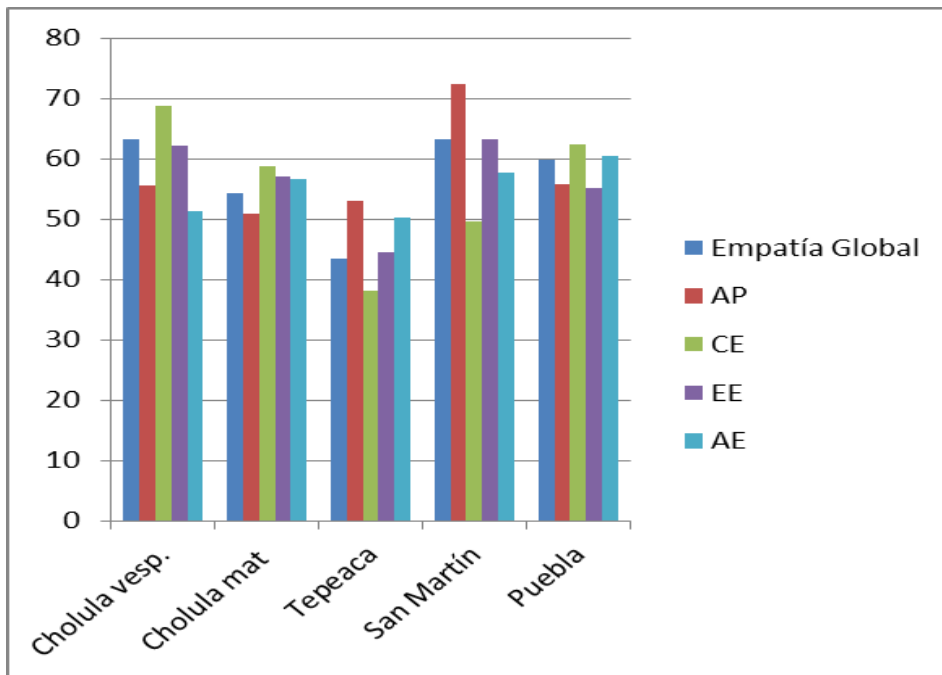
Figura 20. Alegría Empática y grupos de pertenencia laboral



La figura 20, muestra los valores obtenidos, de las medias de los cinco grupos, desde el valor de 31.27 obtenido por el grupo Cholula vespertino hasta el valor de 39.83 obtenido por el grupo de Puebla, lo que indica niveles bajos en los cinco grupos, recordando algunas de las características de Alegría Empática baja, como son; que, no sintonizan con las emociones de los otros al punto de considerarlas como más importantes que las propias, es decir se conserva una adecuada distancia emocional.

La figura 21, representa un comparativo general que, describe el comportamiento de la población en cuanto a los percentiles alcanzados en las variables empatía global y las sub escalas AP, CE, EE, AE, distribuidas en los 5 grupos evaluados.

Figura 21. Comparativo General de Empatía Global por Sub-dimensiones; (AP, CE, EE, AE,) y Grupos (Cholula Vespertino, Cholula Matutino, Tepeaca, San Martín, Puebla).



En esta figura (figura 21), se muestra que el resultado de empatía global aparece por arriba de 50 en todos los grupos excepto en el grupo de Tepeaca

Muestra un resultado más alto en la sub-dimensión Adopción de Perspectivas (AP) que el que presentan en Comprensión Empática (CE) en los grupos de Tepeaca y San Martín, no así en los grupos de Cholula y Puebla, en los que se observa un puntaje mayor de la sub-dimensión, Comprensión Empática (CE) que la sub-dimensión Adopción de Perspectivas (AP).

En los resultados de la sub-dimensión, Estrés Empático (EE), encontramos que en los grupos de Cholula y San Martín se encuentra por arriba de la sub-dimensión Alegría Empática, (AE), no así en los grupos de Tepeaca y Puebla, en donde ocurre al contrario la sub-dimensión Alegría Empática se encuentra con valores superiores a la sub-dimensión Estrés Empático (EE).

4.2. RESULTADOS CUALITATIVOS

La fase de indagación cualitativa en esta investigación, tuvo como principal propósito conocer el punto de vista de las docentes entrevistadas respecto al fenómeno de la empatía docente, así como, acerca de la relación maestro-alumno que establecen con sus alumnos, ya que fueron de las docentes con altos niveles de empatía global y con óptimos niveles de empatía docente, definidos por los resultados obtenidos en sus sub-dimensiones AP, CE, EE y AE, como lo señala el manual del TECA, (López-Pérez, et al. 2008)

Categorías de análisis

A continuación, se describen las principales categorías que se abordaron en las entrevistas, junto con algunos testimonios relevantes, además de algunas otras categorías que surgieron en el transcurso de la realización de dichas entrevistas.

Vocación:

La vocación, fue incluida en la primera parte de la entrevista y cobra una gran importancia en la misma debido a que, surge una y otra vez en las respuestas a algunas preguntas, como parte fundamental del ejercicio de la profesión docente, las preguntas relacionadas con esta categoría fueron: ¿por qué decidió dedicarse a la docencia? y ¿por qué específicamente en el nivel de preescolar? a lo cual la mayoría de las maestras entrevistadas respondió que mostró interés por la enseñanza desde la infancia de diferentes maneras.

“Pensé esto es lo mío, desde que estudié el preescolar mi sueño era ser maestra y desde entonces todos mis esfuerzos se enfocaron en entrar a la normal de educadoras”

(Maestra L, 35 años).

“Yo insistía en lo que quería hacer, quería ser una maestra de niños preescolares, cuando alguna maestra llegaba a faltar me iban a ver para que cubriera el grupo, porque ya sabían que yo estaba inclinada a esto, y ahí pensaba esto es lo mío”

(Maestra M, 40 años)

Empatía Global:

La mayoría de las docentes entrevistadas, definieron la empatía, como la capacidad de ponerse en el lugar del otro o como aquella capacidad para entender lo que el otro siente, en general hacen una descripción de lo que es la empatía de manera global, las docentes con mayores niveles de empatía global, se interesan en atender las necesidades de sus alumnos, en lograr que los niños se sientan bien y demostrarles apoyo y afecto, a través de las palabras y de las actividades que realizan con ellos.

“Con una sonrisa, un saludo cuando llegan, cuando se van, o un abrazo cuando están tristes, el hablar con ellos de manera individual en la forma en la que tú lleves tus actividades, les explicas, todo eso hace que un niño se sienta bien”

En las preguntas de la entrevista se fue indagando acerca de las dimensiones de la empatía: Adopción de Perspectivas, AP Comprensión Empática, CE Alegría Empática AE y Estrés Empático, EE, que se retoman a continuación.

Adopción de Perspectivas (AP):

La adopción de perspectivas se define como la capacidad de entender al otro, capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar del otro (López-Pérez, et al. 2008) la mayoría de las maestras entrevistadas relacionan, entender al otro, con la necesidad de tomar decisiones y actuar en consecuencia, algunas lo expresan de la siguiente manera:

“Sé que tengo que hacer algo más”

(Maestra L, 35 años)

“Escuchando lo que dicen y observando su comportamiento, los niños de edad preescolar son muy expresivos, por lo cual suelen contarme sus experiencias, lo que viven en casa o las cosas que les pasan”

“Escuchar cómo establecer un diálogo, primero es saber qué es lo que quieren decirte para intervenir después”

“Aquí aunque el niño venga triste o mal trato de motivarlos para que participen, para que participen

gradualmente”

(Maestra M, 40 años)

Las maestras identifican lo que los niños requieren y tratan de actuar en consecuencia, para ellas es necesario encontrar la perspectiva del otro, conocer su punto de vista, esta categoría se relaciona con la búsqueda de estrategias de solución.

“Observando las condiciones familiares de los alumnos, pobreza, descuido de los padres, todo su contexto familiar, sus condiciones de vida y sus comportamientos en la escuela,”

(Maestra E.Y. 60 años)

“Entender mejor lo que ellos piensan y sienten, lo que les pasa, como ven la vida.”

(Maestra L. V., 47 años)

Para la mayoría de las entrevistadas lograr el entendimiento de los alumnos, requiere de la observación del contexto familiar, de los comportamientos de los niños y de sus condiciones de vida.

Comprensión Emocional (CE):

La comprensión emocional, se refiere a la capacidad de comprender los estados emocionales de otros, en este aspecto la mayoría de las entrevistas, obtienen altos niveles de comprensión emocional, esto les permite realizar fácilmente la lectura emocional de los niños, lo cual se relaciona también con la generación de confianza de parte de los niños que atienden, como se expresa en el siguiente testimonio:

“Desde el momento que los niños muestran el amor y la confianza que te tienen, conocer sus emociones no es difícil, inmediatamente llegan y me expresan cómo vienen de casa”

(Maestra M. 40 años)

Junto con la capacidad de comprensión emocional, la mayoría de las entrevistadas mencionan la importancia de conocer el contexto del alumno, sus vivencias, la observación y el desarrollo de habilidades que les permiten la búsqueda de estrategias para conocer a sus alumnos, como se refleja en sus afirmaciones:

“La observación de los niños, creo que es básica, también preguntándoles cómo se sienten, conociendo el contexto familiar, áulico y escolar”

(Maestra L.V, 47 años)

“Observando las condiciones familiares de los alumnos, pobreza, descuido de los padres, todo su contexto familiar, sus condiciones de vida y sus comportamientos en la escuela”

(Maestra M. 60 años)

“Haciéndome algunas preguntas como: ¿Qué comen?, ¿Qué hacen cuando llegan a casa?, ¿Cómo pasan sus tardes? .De esta manera puedo comprender lo que viven mis alumnos”

(Maestra E.Y. 60 años)

Alegría Empática (AP):

Se refiere a la capacidad de compartir emociones consideradas positivas de otra persona, (López-Pérez, et al.2008). Gran parte de las maestras entrevistadas mostraron sensibilidad ante la alegría de sus alumnos, mencionando la importancia del reconocimiento de sus logros, así como la necesidad de la identificación de las emociones como lo demuestran sus comentarios:

“Si es positivo me alegra, ver los logros de mis niños me pone feliz, se le reconoce ante todo el grupo, para que sea reconocido por sus propios compañeros, sea negativo o positivo lo que le pasa a mis niños me afecta pero si es positivo me pone muy feliz.”

(Maestra M, 40 años)

“Cuando los niños están contentos y alegres están más dispuestos al aprendizaje, además festejamos sus logros, y uno es partícipe de ellos.”

(Maestra M-P. 35 años)

Estrés Empático (EE):

Se entendería como la capacidad de compartir emociones negativas de otra persona, (López-Pérez, et al. 2008). La generalidad de las entrevistadas mostraron sensibilidad ante las emociones negativas de los otros, sin embargo en este aspecto demostraron un interés especial en la identificación de las emociones, la búsqueda de estrategias para la intervención con los alumnos, es decir no se queda en la capacidad de compartir la emoción, sino que se busca una intervención eficaz con los alumnos.

Algunas de ellas mencionan en este aspecto la necesidad de indagar, investigar, y conocer el contexto de los alumnos, buscar las causas para establecer estrategias de intervención y apoyo respecto a la situación emocional que se presente, tal y como se observa en los siguientes testimonios:

“Como ser humano te afecta cuando ves a alguien triste sea un niño o un adulto.”

“Me afectó porque habíamos trabajado esto con dramatizaciones, pero me pone en alerta para saber que tengo que trabajar estos aspectos.”

(Maestra M. 40 años)

“Cuando los niños traen problemas a la escuela, se siente a veces impotencia, pero si tú indagas más el problema, puedes conocer la causa y tratar de apoyarlos en lo que uno puede”

(Maestra M.P. 35 años)

Relación maestro-alumno:

La totalidad de las entrevistadas mencionan la importancia que la relación maestro-alumno tiene para el aprendizaje, hablaron también de algunos conceptos que son para ellas componentes esenciales de esta relación como lo son la confianza, la escucha, el afecto, las emociones agradables o positivas como alegría, felicidad, y el conocimiento del contexto del alumno, lo cual se refleja en los siguientes comentarios:

“Tú no puedes enseñar algo si no has creado antes una relación positiva.”

(Maestra L. 35 años)

“En una buena relación tanto del alumno con el maestro y del maestro con el alumno la energía fluye y hay disposición para el aprendizaje.”

(Maestra M. 60 años)

“Tomarte ese tiempo para escuchar, en una plática común donde no hay un trabajo en específico, creo que puedes llegar a conocer más a un niño, y esto genera confianza y es un círculo

(Maestra N. 47 años)

La relación maestro-alumno que expresan tener las entrevistadas tiene componentes como la cercanía, y la calidez, la mayoría manifiestan también que

es importante la construcción de un vínculo entre maestro-alumno así como crear un ambiente de confianza y seguridad que resulte propicio para el aprendizaje.

“Yo hago todo lo posible porque ellos estén a gusto y esto se logra mostrándote tal y como eres, brindar la confianza y que te digan que es lo que necesitan.”

(Maestra E. 60 años)

Cercanía:

La cercanía que se logra en una relación interpersonal se establece entre los sujetos e implica una reciprocidad entre los involucrados, La cercanía emocional está determinada por la capacidad de escucha y comprensión del otro, la cercanía en una relación interpersonal favorece la comunicación y la interacción entre maestro-alumno.

Las maestras consideran que esta cercanía puede alcanzarse con los alumnos y establecer una comunicación asertiva, coincidiendo principalmente en algunos aspectos como son el conocimiento de sus alumnos a través de la observación, tanto de conductas específicas como de sus características y los contextos en los que se desenvuelven , los siguientes testimonios muestran como estas maestras construyen esta relación de confianza y cercanía, conociendo a los alumnos y atendiendo a sus necesidades:

“Puedes ver una sonrisa, o cuando está enojado o molesto, cuando su reacción es un poco agresiva a sus compañeros, o eleva el tono de voz o no se quiere integrar, a través de esto puedes ir conociendo las características de cada uno de tus alumnos.”

(Maestra E. 55 años)

“En el recreo yo me quedaba tiempo con los que necesitaban más de mí, platicando con ellos fortaleciendo su autoestima.”

(Maestra E.Y. 60 años)

Calidez:

Se relaciona con la cordialidad y la demostración de afecto, así como con la aceptación del otro.

La calidez es también muy importante en la relación maestro-alumno, la demostración del aprecio, el afecto y el cariño hacia sus alumnos es básico. Como se observa en los siguientes comentarios que responden a la pregunta de ¿cómo hace para que sus alumnos se sientan apreciados?:

“Principalmente creando estos ambientes seguros y mostrando yo como maestra hacia ellos el respeto y el cariño, que sientan que en la escuela son apreciados.”

(Maestra L.V. 47 años)

“Pues poco a poco se va desarrollando la confianza de los niños, se sienten aceptados y con la confianza de acercarse a mí, se logra con la convivencia día a día.”

(Maestra M. 40 años)

“Yo creo que porque ellos sienten y el ver que uno les demuestra ese cariño, desde el momento que yo veo una carita triste, pregunto qué pasa mi vida.”

(Maestra M. 40 años)

“Compartes con él, hacer hincapié, lo reconoces y lo refuerzas de manera verbal, le pones una carita feliz, un abrazo, un beso, o incluso un dulce.”

(Maestra N. 47 años)

Conflicto:

Tradicionalmente se considera un conflicto cuando existe un desacuerdo entre dos personas, sin embargo en la totalidad de las entrevistas realizadas las maestras consideran que los conflictos con los alumnos, no son conflictos personales en la relación maestro-alumno, sino que la mayoría cree que las conductas disruptivas constituyen un reto en su actividad docente o como una oportunidad de brindar apoyo a un alumno que requiere de intervenciones diferentes al resto de sus alumnos.

Gran parte de las entrevistadas, propone una búsqueda de estrategias de intervención y de apoyo para los alumnos que así lo requieran desde la identificación, expresión y manejo de las emociones propias y de los alumnos.

“Hay que ver la forma de ganarse a los niños que son rebeldes, estos niños también necesitan llamar la atención, los niños que tienen problemas de conducta, por lo regular tienen algunas necesidades emocionales.”

(Maestra E.Y. 60, años)

“Generalmente la actitud de los niños en la escuela es el reflejo de lo que pasa en la casa, si son respetados si son agredidos, si se sienten solos esto lo van a reflejar en la escuela, van a querer llamar la atención, o a ser agresivos.”

(Maestra M. 60 años)

“Siempre los he considerado como retos en mi carrera, sin embargo si debo decir que si hay niños más difíciles que otros para trabajar.”

(Maestra E. 60 años)

El análisis de las siguientes categorías surge debido a que aparecen constantemente en las entrevistas realizadas.

Identificación de emociones:

Esta categoría surgió en las entrevistas a las maestras, la mayoría de ellas mencionaron la importancia de que los alumnos identifiquen las emociones que están presentes en ellos, ya sean positivas o negativas.

Mencionaron que también es relevante la expresión de las emociones y para el logro de esto se da un espacio en la relación maestro-alumno.

Las maestras con altos niveles de empatía hacen referencia a la identificación de emociones de los niños a través de juegos y actividades que les permiten saber el estado emocional de los alumnos y que ellos también identifiquen sus emociones, esto se refleja en los siguientes comentarios:

“Que poco a poco vayan soltando esa emoción y hasta que lleguen a sentir que su escuela es su espacio porque ahí se siente, entendido, se siente escuchado, y esto se va logrando poco a poco, y sienta que le gusta el espacio de su escuela porque ahí es feliz.”

(Maestra L, 35 años)

“Voy identificando quienes necesitan más atención y voy poniendo el foco en alguno en especial, para que poco a poco vayan soltando esa emoción.”

(Maestra M, 40 años)

“Trabajar el manejo de las emociones, acercándose mucho a ellos en el conocimiento de cómo vienen el día de hoy, ¿por qué están enojados?, ¿por qué responden así? (Maestra N, 47 años)

Búsqueda de soluciones:

Algunas de las maestras entrevistadas, se enfocan en la búsqueda de soluciones para el manejo de los problemas emocionales de los alumnos, se destaca en la categoría de Estrés Empático que las maestras que dicen compartir las tristezas y emociones negativas de sus alumnos como enojo, o frustración por algo, en este mismo aspecto proponen la búsqueda de una solución, es decir proporcionar al alumno las herramientas que le servirán en el manejo de las emociones, tales como identificación de emociones, expresión y manejo de las mismas.

Estrategias de intervención:

Las maestras participantes refieren utilizar juegos y actividades para lograr la identificación de las emociones con sus alumnos, desde el saludo, cantos, teatro, títeres, el círculo mágico, el dado de las emociones, el semáforo emocional e incluso juegos desarrollados por ellas mismas en el aula, con este propósito de identificación, expresión y manejo de las emociones.

Respeto:

Las docentes entrevistadas con altos niveles de comprensión emocional mostraron un gran respeto por las características que presentan sus alumnos, así como por sus experiencias, vivencias, sus padres y su sistema familiar. La forma en que hablan de los alumnos y sus familias es notoriamente respetuosa como se observa en los siguientes testimonios:

“Mostrando a la vez el respeto y el cariño hacia ellos y sobre todo un profundo respeto hacia sus padres, en general a su sistema familiar, porque cada familia tiene sus propias condiciones y

nosotros como maestros debemos conocer la situación y respetar, no querer cambiar las cosas de inicio, sino mirar en que podemos apoyar a ese alumno y a ese sistema familiar.”

(Maestra L.V., 47 años)

“Se debe de mirar con mucho respeto y no querer cambiar la dinámica de la familia bruscamente o hacer comentarios o sugerencias que incluso pueden complicar más la situación familiar que se esté viviendo.”

(Maestra N. 47 años)

“Creo que con los padres debe ser un trabajo colaborativo, y también con ellos hay que crear esta empatía, entendiendo de manera muy respetuosa su situación, e interviniendo hasta donde ellos te lo permitan, creo que si vas generando la confianza te da este trabajo colaborativo, tú no puedes sobrepasar ciertos límites.”

(Maestra N. 47 años)

Relación con los padres de familia:

Las maestras mencionaron la importancia que tiene para ellas la relación que el maestro establece con los padres de familia, no solo para conocer la situación que vive el alumno sino para poder intervenir de la mejor manera, así como también manifestaron un profundo respeto por la situación y circunstancias de los padres y el sistema familiar del alumno.

“La relación que puedes entablar con los papas es muy importante, saber cuál es la situación del hogar, ganarte la confianza de un papá.” (

Maestra N, 47 años)

“Algunas veces es difícil sobrellevar las circunstancias cuando hay niños demasiado agresivos o inquietos, pero creo que ha sido al principio por desconocimiento, pero al conocer que existe un TDH, o agresividad, puede confundirse con que un niño este mal educado.”

(Maestra E. 55 años)

“Anteriormente los padres confiaban en la escuela para la educación de sus hijos, respetaban al maestro, y lo que decía era válido, ahora ya no se ha ido perdiendo la confianza y el respeto.”

(Maestra M. 60 años)

“Muy importante, que la maestra escuche a los niños, lo que los niños necesitan, esto lo aprendí con el tiempo y las experiencias de vida, porque cuando yo estudié no enseñaban esto.”

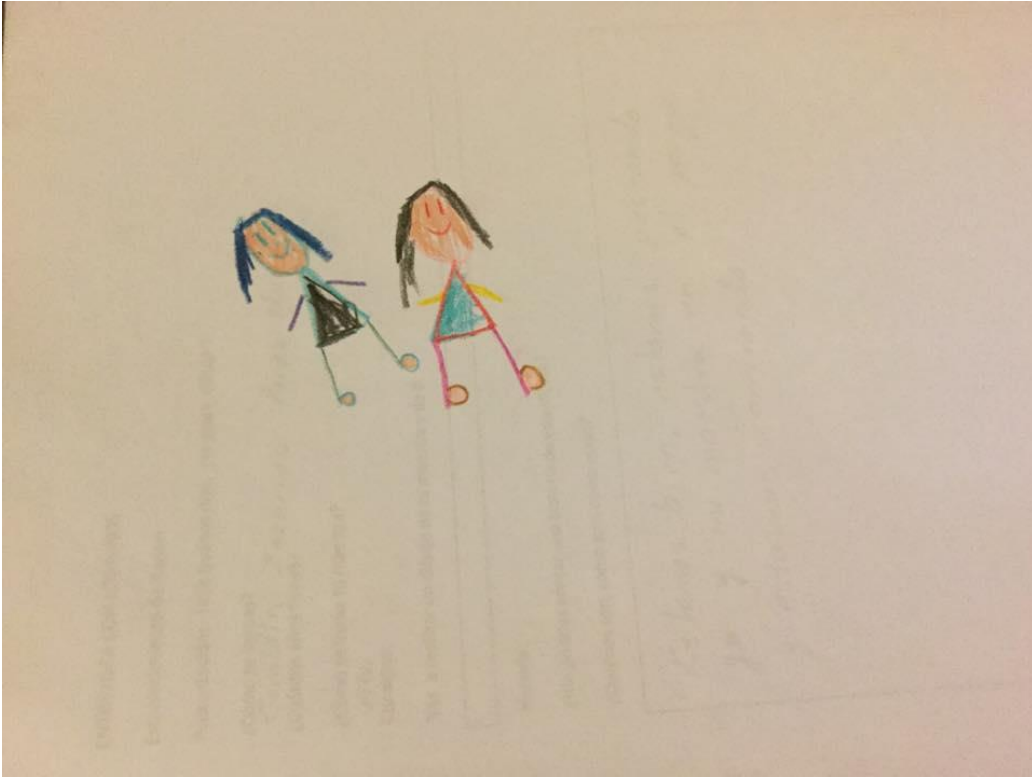
(Maestra M. 60 años)

Resultados Cualitativos de los dibujos realizados por los niños

El propósito de utilizar el dibujo infantil como técnica no interpretativa en esta fase fue para complementar las entrevistas realizadas a niños y docentes acerca de los dos tópicos principales de la investigación, la empatía y la relación maestro-alumno.

Los dibujos de los niños se realizaron en la etapa de indagación cualitativa y se relaciona con las entrevistas a los niños y a las maestras, se tomaron en cuenta junto con los dibujos los testimonios que dieron los niños al pedirles una historia que relatara lo sucedido en el dibujo, de esta manera el dibujo se convierte en una herramienta muy útil y original que completa a las técnicas de indagación utilizadas y que confirma por sí misma y junto con dicho relato que es una técnica no interpretativa del dibujo infantil que proporciona información valiosa en cada caso.

Aquí se presentan únicamente algunos los dibujos realizados por los niños, alumnos de las maestras que participaron en el estudio, confirmando algunas de las descripciones e interpretaciones de las categorías que ocupan el interés de la investigación como lo fueron las dimensiones de la Empatía, Adopción de Perspectivas, Comprensión Empática, Alegría Empática y Estrés Empático, las cuales ya se han definido con anterioridad y las categorías de la relación maestro-alumno como son cercanía y calidez y las nuevas que surgieron como son aceptación, sentido del humor, aspecto físico y protección.

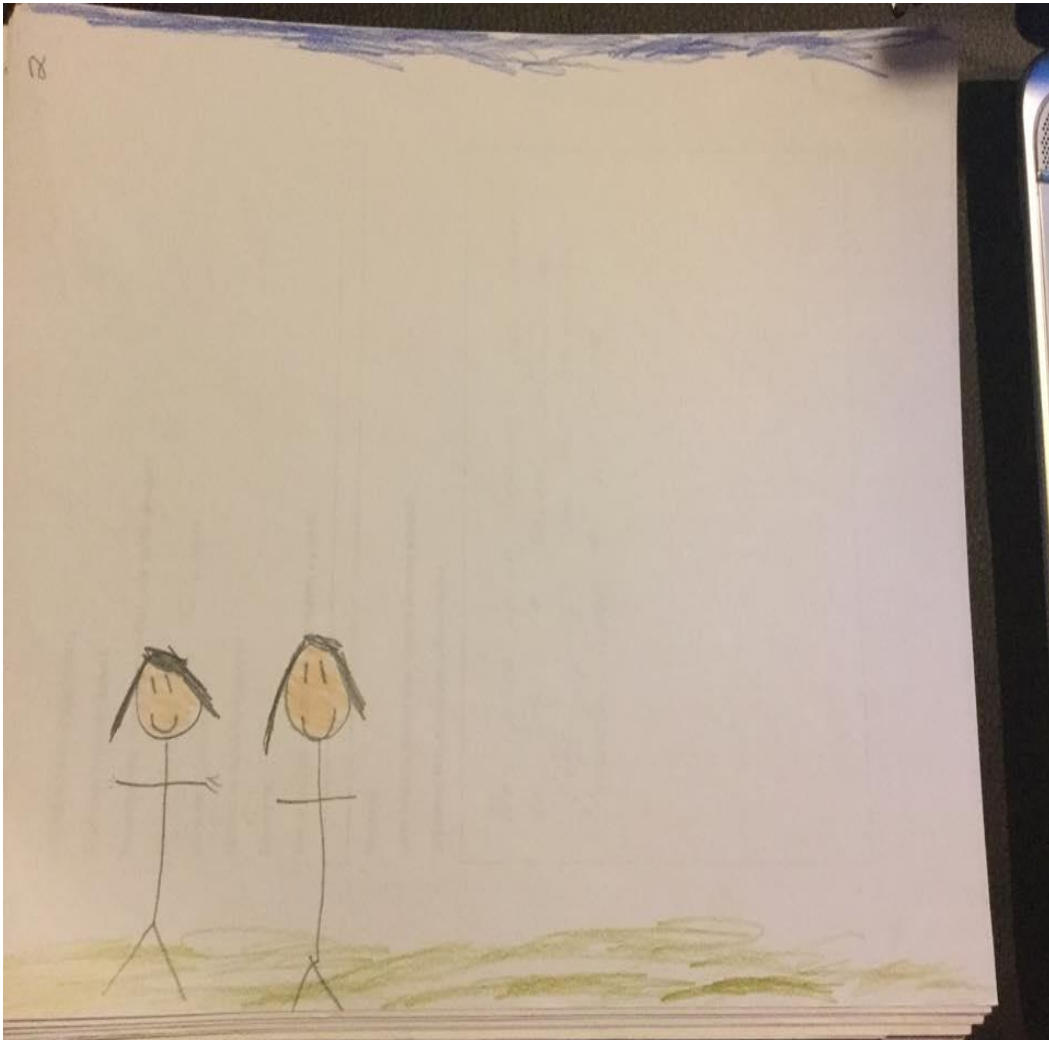


S 1 (D Niña, 5 años).

“Había una vez una niña que se llamaba Divani y su maestra le ponía a trabajar y Divani lo hacía, su trabajo, que le pedía su maestra, que siempre iba a la escuela, la maestra es buena porque nos enseña todo, saludaba a todos sus amigos y colorín colorado este juego se ha acabado.” (Niña D. 5 años)

“Le cuento a mi maestra cuando estoy triste ella me pone atención”

(Niña D. 5 años)



S 2, (G, Niña, 5 años).

“Estamos bien, estamos paseando yo y mi maestra en el parque y estamos caminando. Mi maestra y yo estamos felices. Mi maestra hace cosas felices, ella hace que me sienta feliz.”

(Niña G. 5 años)

“Mi maestra me encarga que cuide a los niños. Le cuento a mi maestra que cuido a los animales y le digo como me siento; triste, feliz, enojada. A veces mi maestra me dice que no hago bien las cosas cuando se escapan los niños. Me voy a ver a los niños.”

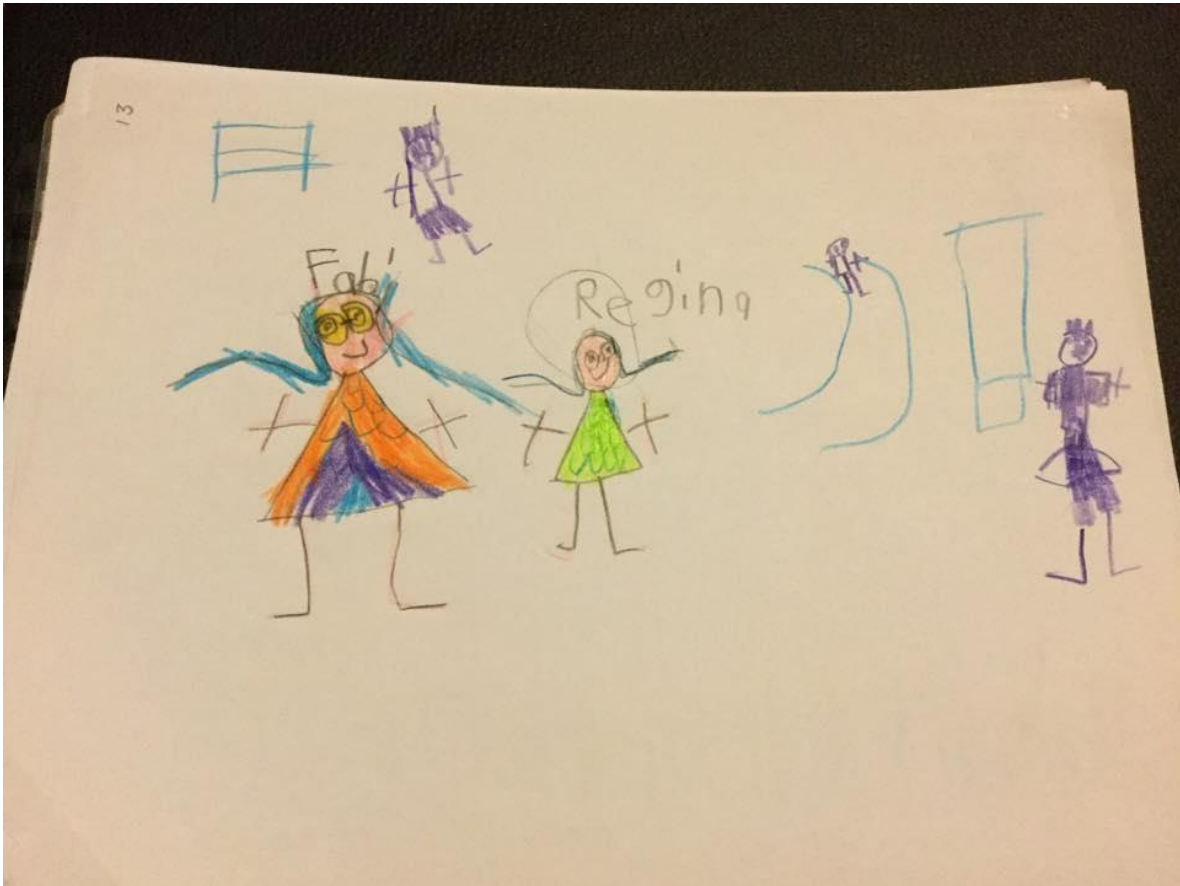
(Niña G. 5 años)



S 6, C, (Niña, 6 años)

“Había una vez que yo iba en la escuela y yo conocí a una maestra que era muy bonita y esa maestra me quería mucho y yo trabajaba bien y era muy inteligente y esa maestra jugaba conmigo y después ella me quería más y más.

” (Niña C. 6 años)



S 14, (R, Niña, 6 años)

“Había una vez una niña que estaba con su maestra, en la escuela que era nueva, y estaba con sus compañeros, le dijo la maestra que no debían decir groserías, le dieron una estrella dorada y todos fueron amigos por siempre.”

(Niña R. 6 años)

“Lo que más me gusta de mi maestra es que esté feliz”

(Niña R. 6 años)

“Lo que no me gusta de mi maestra es que esté triste o llorando”

(Niña R. 6 años)



S. 19 M, Niña 5 años.

“Era una vez una maestra y una niña que hicieron un castillo, yo puse las torres y me gusta el color morado, mi maestra juega conmigo, cuando estoy triste y me pongo feliz.” (Niña M. 5 años)

“Cuando mi maestra juega conmigo me pongo feliz”. (Niña M. 5 años)

Resultados cualitativos de las entrevistas infantiles:

La relación maestro-alumno, se examinó también desde el punto de vista de los niños, a través de dos técnicas principales, el dibujo infantil y la entrevista explicativa.

En relación a las entrevistas realizadas se consideraron las categorías relacionadas con la calidez, la cercanía y el conflicto en la relación maestro-alumno, mismas que fueron definidas en el apartado correspondiente, así como algunas otras que aparecieron en el transcurso del proceso de investigación.

En el diálogo con los niños se les cuestionó si les gustaba la escuela y qué era lo que más les gustaba de la escuela, y se incluyeron preguntas como ¿qué es lo que más te agrada de tu maestra? y ¿qué es lo que menos te agrada de tu maestra?

Calidez:

Para los niños la calidez de su maestra está relacionada con la forma en que son tratados, y en cómo se dirigen hacia ellos, la mayoría de los niños hacen referencia al estado emocional de la maestra y en las cosas que hace que los hace sentirse bien, expresándolo de diferentes maneras, lo cual nos permite mencionar que sus testimonios corresponden a su sentir:

“Lo que más me agrada de mi maestra es que llega alegre, que llega feliz y está contenta”

“Mi maestra me dice te quiero”

(Niño A. 5.11 años)

“Me hace sentir bien cuando vemos películas y palomitas”

“Me hace sentir bien cuando mi maestra me habla con cariño”

(Niño, J.M. 5 años)

“Me gusta que mi maestra me hable despacio, también me ayuda a leer”

(Niño L. 5 años)

Demostración de afecto:

Esta es una sub-categoría que pertenece a la categoría calidez y cabe mencionar que en el transcurso de la realización de las entrevistas adquiere relevancia, ya que surge en el discurso de los niños la importancia de que la maestra exprese su afecto hacia ellos.

“Mi maestra me dice que me quiere”

“Mi maestra es buena y cuando hacemos una cosa nos felicita”

“Mi maestra nos da abrazos y nos da besos muchas veces. Si estoy contenta la hago feliz le doy muchos besos y abrazos”

“Me hace sentir bien cuando mi maestra me habla con cariño”

Cercanía:

En este aspecto la mayoría de los niños manifiesta que expresa sus sentimientos con su maestra, y les cuentan sus experiencias, aunado a esto, perciben el estado emocional de la maestra.

“Le cuento a mi maestra como me siento cuando estoy triste ella me pone atención”

(Niña D. 5 años)

“Mi maestra nos pregunta cómo venimos hoy a la escuela”

“Le digo a mi maestra lo que me pasa”

(Niña A. 4.11)

“Lo que más me gusta de mi maestra es que ríe cuando está feliz, está feliz siempre y juega conmigo”

”

Aceptación:

Esta es una sub-categoría que pertenece a la categoría cercanía. Es notorio como esta categoría toma relevancia en el curso de la investigación ya que en las entrevistas de las maestras se hace evidente, para ellas es importante la aceptación del otro tal y como es, aceptación de los niños con su personalidad, de

sus padres y sus familias, esto se hace presente en el respeto que demuestran hacia ellos, así mismo se manifiesta en las entrevistas y en los dibujos de los niños.

Disgusto:

En este aspecto la totalidad de los niños manifestaron que lo que menos les gusta de la relación con su maestra es cuando la maestra regaña, la mayor parte de las ocasiones refieren que cuando la maestra regaña es cuando los niños pegan a sus compañeros.

También dicen que lo que no les gusta es cuando los niños pegan o no obedecen a la maestra.

“Lo que menos me gusta es que mis amigos me peguen y que no obedezcan a la maestra.”

(Niña A, 4.11 años)

“Mi maestra me pide que cuide a los niños y a veces no lo hago bien y ella se molesta”

(Niña A, 4.11 años)

“A veces no quiero ir a la escuela porque tengo mucho sueño quiero quedarme a dormir”

(Niño, G, 5 años)

En la categoría de lejanía se manifiesta lo que a los niños no les gusta de la escuela y de su maestra sin embargo esto no conlleva un distanciamiento en la relación maestro-alumno.

Las siguientes categorías se incluyeron en el análisis debido a que surgieron en repetidas ocasiones en las entrevistas con los niños.

Protección:

En los sistemas educativos es necesario velar por la seguridad y protección de los alumnos, en estos tiempos de agresiones constantes en los que se habla cada vez más del acoso escolar, resalta la importancia que tiene para los niños el sentimiento de seguridad y protección por parte de los maestros en la escuela.

Esta categoría se incluye debido a que la mayoría de los niños expresan un sentimiento de protección y seguridad que les brinda su maestra.

*“Me siento bien cuando mi maestra está feliz y me cuida y me habla bonito para que me cure”
(Niña R. 5 años)*

“Le digo a mi maestra que quiero tener amigos y a veces me hacen groserías y mi maestra me defiende” (Niña R. 5 años)

*“Le digo a mi maestra que me siento enojado o molesto porque ella arregla las cosas, los regaña”
(Niño A. 5.11 años)*

“Cuando me pegan mis amigos ella los separa y los sienta” (Niño C. 6 años)

*“Le cuento a mi maestra de mis juguetes nuevos y cuando mis amigos no quieren jugar conmigo”
(Niña M. 5 años)*

Sentido del humor:

Algunos niños manifestaron que les gusta mucho cuando su maestra los hace reír, o hace cosas para que ellos rían, estén felices, canten jueguen.

*“Lo que me gusta de mi maestra es que nos hace voces graciosas y cuando nos hace reír”
(Niño, G. 4.11 años)*

*“Me siento bien cuando mi maestra me hace reír y cuando me cuida de que no me peguen”
(Niña V. 5 años)*

Aspecto físico:

Algunos niños expresaron que el aspecto físico de su maestra es importante para ellos, es decir, les agrada que su maestra sea bonita.

*“Lo que más me gusta de mi maestra es que se pone bonita para ir a la escuela, se pinta los labios y trabaja con nosotros.”
(Niña A. 4.11)*

Reconocimiento:

En este aspecto la mayoría de los niños expresan su satisfacción acerca de que su maestra les demuestre su reconocimiento, ante las cosas que hacen, a sus trabajos y a su persona.

“Mi maestra me dice felicidades por los experimentos o los dibujos que hacemos”

(Niño, A. 5.11 años)

“Mi maestra me dice lo hiciste muy bien y me pone una paloma.”

(Niño, A. 5.11 años)

“Mi maestra me dice que hago bien las cosas y cuando las hago bien les enseña a mis amigos que así se pinta.”

(Niño, F. 5 años)

“Me hace sentir bien que mi maestra me ponga tarea, que me diga que soy inteligente en mi tarea.”

(Niña C.)

CAPÍTULO V
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

“

“En la niñez ha de garantizarse la ternura y la calidez necesarias para que las lágrimas no empañen el camino” (Martínez-Otero, 2010, p. 89).

5.1. DISCUSIÓN

El objetivo principal de esta investigación consistió en analizar la relación entre la empatía docente y la interacción maestro-alumno en el aula de jardín de niños, para lo cual se recuerdan los objetivos que se plantearon y los resultados que se obtuvieron.

1) Respondiendo al primer objetivo de la investigación respecto a la evaluación de la empatía de las docentes de preescolar en sus dimensiones y sub-dimensiones. Los resultados indican que no existe una diferencia estadísticamente significativa entre la empatía global o en las diferentes escalas de la empatía en relación a las variables como: edad de las educadoras, sueldo, origen, grupo, años de servicio y grado académico. No se encontraron en la teoría antecedentes de estos datos ya que la medida de la empatía se ha relacionado con diferencias de género en otros estudios realizados con docentes, (Martínez-Otero, 2013).

En base a los resultados observados en este estudio, el perfil óptimo de empatía global según las escalas que refiere el Test de Empatía Emocional y Cognitiva, (TECA), se encuentran entre el percentil 7-93. Según el manual y otras investigaciones realizadas (Martínez-Otero, 2011), en la profesión docente es fundamental contar con altos niveles de empatía cognitiva, ya que la profesión implica la comprensión de las necesidades de los alumnos. Se recuerda que la empatía cognitiva incluye las escalas Adopción de Perspectivas (AP) y Comprensión Empática (CE). En este sentido, se sabe que no es tan favorecedor la obtención de niveles altos en empatía afectiva, que incluye las escalas de

Estrés Empático (EE) y Alegría Emocional (AE), ya que puede relacionarse con una implicación excesiva con las dificultades de los alumnos y comprometer el equilibrio emocional del docente.

Se podría afirmar que la mayoría de los sujetos del estudio cuentan con el perfil de empatía docente óptimo, siendo acorde a lo que señala el manual del Test TECA, ya que del total de educadoras participantes 55% resultan con un nivel de Empatía Global medio el 55% y un 11% con un nivel alto. En lo referente a Adopción de Perspectivas (AP), la mayoría de las docentes obtiene puntuaciones medias o bajas, al obtener 49% niveles medios y 26% niveles bajos; no así en la sub-dimensión Comprensión Empática (CE) en la que la mayoría de la población tiene niveles altos, obteniendo un 45% niveles medios y un 21% niveles altos. En la sub-dimensión Estrés Empático (EE) la mayoría de las educadoras tiene niveles de medios a bajos obteniendo 44% niveles medios y un 46% niveles bajos, de igual manera sucede con la sub-dimensión Alegría Empática (AE), obteniendo niveles medios en 48% y un 40% niveles bajos. Estos resultados confirman que la población participante cuenta en más de un 80% con el perfil de empatía docente óptimo requerido para un ejercicio empáticamente apropiado de la profesión, lo cual coincide y refuerza los hallazgos de las investigaciones mencionadas anteriormente (Palomera, 2009), (Corona 2013).

Por su parte, en lo que se refiere a la medida de la empatía de las maestras participantes, en los grupos de pertenencia laboral se encontró lo siguiente:

Se destaca el grupo de San Martín con altos niveles en la sub-escala de Adopción de Perspectivas, y los grupos Cholula matutino, Cholula vespertino y Puebla con altos niveles en la sub-escala de Comprensión Empática, que implica la facilidad para la lectura emocional del otro como principal característica.

Con relación a la medida de la empatía global, (EG) se pudo constatar que las docentes con altos niveles de (EG) establecen una relación afectuosa con sus alumnos desde la perspectiva de estos mismos lo cual se refleja en las entrevistas realizadas y en los dibujos presentados por los niños.

Como complemento de los resultados anteriores, las categorías de la empatía que fueron estudiadas en los distintos grupos de maestras participantes, en la etapa cualitativa indicaron lo siguiente:

Una alta puntuación en las escalas (AP) Adopción de Perspectivas y (CE) Comprensión Empática que son las sub-escalas de gran importancia en el concepto de la empatía y que de manera conjunta representan la respuesta empática óptima que se requiere para ejercer la docencia. Se trata de una respuesta empática basada en la comprensión del otro y en el auténtico entendimiento de su estado emocional, así mismo llama la atención la estrecha relación entre las sub-escalas (EE) Estrés Empático y (AE) Alegría Empática, en estas escalas en general se tienen puntuaciones bajas, que así mismo reflejan óptimos niveles de empatía requeridos para la enseñanza (Martínez –Otero, 2011)

En las escalas evaluadas encontramos altos niveles de empatía en Adopción de Perspectivas (AP), y Comprensión Empática (CE), sobre todo en el grupo de educadoras entrevistadas, los niveles de Comprensión Empática resultaron altamente significativos.

En la categoría de Estrés Empático encontramos que las maestras participantes obtienen los resultados óptimos, mostrando también la búsqueda de estrategias, una vez identificada la emoción, se ocupan de que el alumno la reconozca, la identifique y haga algo con ella, dándole una salida positiva.

En la categoría de Alegría Empática, en el aspecto cuantitativo se observa un resultado óptimo de las participantes, y en el aspecto cualitativo se muestra por parte de las maestras un disfrute de los logros de los alumnos, lo que fortalece la relación maestro-alumno.

En relación al segundo objetivo planteado en la investigación que hace referencia a la relación maestro-alumno se encontró qué: la relación maestro-alumno que establecen las maestras con altos niveles de empatía se asemejan a una relación de autoridad afectuosa que puede ser flexible y en la que hay un interés por la situación del otro, en especial de sus alumnos, lo cual se confirma en las entrevistas y los dibujos realizados por los niños de sus maestras.

En cuanto a las categorías definidas en la relación maestro-alumno en las entrevistas con las maestras encontramos que específicamente en la categoría de cercanía, se mantiene y se enfatiza la importancia de la subcategoría **aceptación**, tanto la aceptación de las maestras hacia sus alumnos y sus familias de manera respetuosa e incondicional, como la necesidad de los niños de sentirse aceptados y respetados por sus maestras y en su ambiente escolar.

En la categoría de calidez; se mantiene y se enfatiza la subcategoría de **demonstración de afecto** por parte de las maestras participantes, además de los niveles óptimos de empatía obtenidos por las maestras también se muestran afectuosas con sus alumnos lo cual fortalece la dimensión de calidez y por tanto mejora la relación maestro-alumno, por otra parte los niños reconocen y agradecen las demostraciones de afecto de sus maestras y lo incorporan como parte de la experiencia en dicha relación.

Finalmente en la categoría de conflicto se encontró que ésta categoría cambia en relación a que las maestras no perciben de la forma tradicional un conflicto en la relación maestro-alumno, no lo atribuyen a una situación personal del alumno con el maestro, sino que los comportamientos conflictivos o agresivos de los alumnos son vistos como parte de un síntoma del niño que está manifestando una situación contextual difícil, algo que vive en el entorno o una situación en particular que requiere de una mirada más amplia por parte del docente, que incluya todos sus contextos, una visión sistémica.

Esta perspectiva del manejo de los conflictos emocionales que tienen las maestras con óptimos niveles de empatía, deja de manifiesto que el éxito de los programas de desarrollo de competencias emocionales docentes se basa en el desarrollo de habilidades como: autoestima, identificación de las emociones, autorregulación emocional, manejo de las emociones propias y de los demás tal y como lo proponen los programas de desarrollo emocional (Bisquerra, 2005) y de desarrollo de la inteligencia afectiva (Martínez-Otero, 2007).

La postura de las docentes entrevistadas, descrita con anterioridad respecto al manejo de los conflictos es congruente con una visión sistémica de la escuela lo cual refuerza los planteamientos de la Teoría Sistémica aplicada a la educación, las docentes entrevistadas que tuvieron niveles óptimos de empatía se destacan por mostrar un pensamiento flexible y de características no lineales de explicación tradicional causa-efecto, sino más bien una visión de multicausalidad de origen y resolución de los problemas educativos, coincidiendo esto con la ley de equifinalidad de la Teoría Sistémica, (Bertalanffy,1976) esto no solo fortalece el supuesto inicial de la presente investigación sino que también brinda una oportunidad de generar investigaciones en este campo de la empatía docente y el pensamiento sistémico.

En relación a los supuestos planteados:

La evaluación de la empatía de los docentes de preescolar en sus indicadores y dimensiones.

Determinar el tipo de relación maestro-alumno que se establece en el aula desde la perspectiva del alumno.

Analizar la influencia existente entre el tipo de empatía de los docentes de preescolar y la relación maestro alumno que se establece en el aula.

Los resultados planteados en la investigación permiten corroborar el primer supuesto de que los niveles óptimos para la docencia de empatía en sus sub-dimensiones AP y CE, se encuentran relacionados con una relación maestro-alumno, positiva y afectuosa, así como con las sub-categorías calidez y cercanía, además de la fuerza adquirida en las sub-categorías demostración de afecto y aceptación respectivamente, estableciendo una relación de ambas con la categoría emergente denominada protección.

En relación al segundo supuesto de una relación estrecha entre la sub-dimensión Estrés Empático y la sub-categoría Conflicto, los resultados permiten descartar una relación estrecha entre estas, dado que la subcategoría de conflicto cambia, es decir, se transforma y en su lugar surgen nuevas sub-categorías más

relacionadas con el (EE), como lo son la Identificación de las emociones, la expresión positiva de las mismas, la búsqueda de soluciones y estrategias para el manejo emocional.

Las docentes con niveles óptimos de empatía establecen relaciones enfocadas al estilo centrado en el alumno, que se menciona en el capítulo dos, en el que el profesor comparte el liderazgo y permite la participación de los alumnos en la toma de decisiones para los logros del aprendizaje, así como para la creación de ambientes propicios para el mismo, con características de las categorías de calidez y cercanía, como lo muestran algunos testimonios de los niños:

“Lo que más me agrada de mi maestra es que llega alegre, que llega feliz y está contenta”
“Mi maestra me dice te quiero”
(Niño A. 5.11 años)

“Le cuento a mi maestra como me siento cuando estoy triste ella me pone atención”
(Niña D. 5 años)

5.2. CONCLUSIONES

A partir de los hallazgos del estudio, podemos concluir que: las maestras con una buena capacidad empática, tienen también una **visión sistémica** de los acontecimientos y de las personas, es decir, se puede observar que estas docentes reconocen los aspectos contextuales que pueden estar afectando el desarrollo y/o desempeño de sus alumnos, observan el contexto escolar, familiar, social en el que están inmersos los alumnos y elaboran hipótesis acerca de las causas de los conflictos emocionales o de aprendizaje que puedan estar presentando, ven al alumno con sus padres y sus familias condicionado por los grupos sociales a los que pertenecen y en esta red reconocen que una parte puede afectar al todo.

Así mismo se observa que las maestras con altos niveles de empatía para la docencia expresan un sentido de pertenencia, es decir, realizan **prácticas incluyentes** con sus alumnos en el aula, son conscientes de la importancia de que los niños se sientan incluidos en el aula y en la escuela. La inclusión implica

que todos sientan que pertenecen y tienen un lugar, un lugar seguro, donde se desarrolle la lealtad y los valores propios de la escuela.

Se encontró también que las maestras de este grupo en particular tienen un alto sentido del **respeto**; respeto a las características y la forma en que el otro se manifiesta; respeto y aceptación de sus alumnos, sus padres, sus familias, es decir, son maestras que cuidan no lastimar los sentimientos de los alumnos y la manera de abordar una plática o una recomendación con los padres de familia, expresan respeto a las situaciones familiares.

Las docentes hacen una diferencia entre sus creencias y valores y las de los padres de familia, lo cual se relaciona también con la capacidad de comprensión empática, categoría en la que este grupo obtiene puntuaciones significativamente altas.

Las maestras de este grupo tienden a desarrollar **estrategias de intervención** para abordar los problemas que se presentan en el aula y los que presentan sus alumnos específicamente en el ámbito emocional. Es notoria la frecuencia con la que la mayoría de ellas se muestra como **aliada** de los padres y del niño, construyen puentes con las familias de sus alumnos, que les permiten hacerles sentir que son aceptados por ellas y más aún que su intención es apoyarlos en una **actitud de servicio**.

En este sentido es común que conozcan y desarrollen **estrategias** que les permitan conocer e identificar las emociones de los niños, así mismo mencionan juegos y actividades que llevan a la identificación y manejo de las emociones, así como una canalización a las emociones negativas, como el aprendizaje de resolución de problemas

Las maestras de este grupo establecen una diferencia en **el manejo de las emociones** propias y las de sus alumnos, haciendo referencia a la necesidad de una formación docente en cuanto al desarrollo de competencias emocionales, algunas de ellas han asistido a cursos y talleres por iniciativa propia, reconociendo que esto es una necesidad para todos los docentes.

Se puede concluir que es necesario incluir en los planes de **formación docente** materias relacionadas con el desarrollo de la inteligencia afectiva, que mejoren las capacidades afectivas y en este caso específico la empatía de los docentes ya que se requiere de un nivel óptimo de capacidad empática para poder ejercer eficazmente la profesión docente.

En relación a las variables estudiadas en las entrevistas con los niños y la expresión de sus dibujos se puede observar que:

Surgen categorías importantes como **la necesidad de protección** del niño por parte de sus maestras, necesidad que es cubierta por ellas, ya que los niños expresan sentirse protegidos y seguros con sus maestras.

La capacidad de **sentido del humor** que demuestran algunas docentes es importante para los alumnos, porque añade un ingrediente de calidez y cercanía con ellos.

El **reconocimiento** que las maestras muestran por sus alumnos se vuelve importante para los niños expresando esto tanto verbalmente como gráficamente, así mismo adquiere sentido para el desarrollo de la confianza y cercanía en la relación maestro-alumno.

Implicaciones para la práctica educativa

En el presente estudio se pone de manifiesto que el desarrollo de la inteligencia afectiva en las aulas es un tema que no puede postergarse más, es de coincidencia general entre los maestros que la inteligencia afectiva debe fortalecerse.

El análisis de las entrevistas con las maestras y con los alumnos permitió determinar que la mayoría de las categorías establecidas en el marco teórico permanecieron como fundamentales, sin embargo se encontraron otras categorías importantes que sería recomendable continuar esclareciendo en posteriores investigaciones.

Una de las aportaciones principales de esta investigación pretende advertirse en la teoría y en la práctica, dando impulso a posteriores investigaciones, que permitan la creación de programas que influyan en el desarrollo de las capacidades afectivas, específicamente de la capacidad de la empatía en los docentes, dado que se observa el efecto positivo que un nivel óptimo de empatía tiene en la relación maestro-alumno y en el desarrollo y aprendizaje de los niños en este caso del nivel preescolar.

A partir de las entrevistas con los niños y en el análisis de los dibujos se puede observar que las categorías principales permanecen, algunas como ya se expresaba toman mayor fuerza como lo son, la calidez; por medio de la demostración de afecto por parte de las docentes y la cercanía a través de la aceptación de los alumnos y sus familias, aparecen nuevas categorías tales como la protección, el sentido del humor, el reconocimiento y el aspecto físico.

Futuras líneas de investigación

Las nuevas categorías podrían tomarse en cuenta en futuras líneas de investigación, en las que pudiera profundizarse sobre las entrevistas y los dibujos infantiles en grupos de docentes con resultados bajos de empatía,

Así mismo podrían considerarse para la etapa cualitativa otros niveles educativos como lo son: primaria y secundaria, para indagar en la relación maestro-alumno,

También podría considerarse para futuras investigaciones, la aplicación del test TECA en grupos de docentes más numerosos y de otros niveles educativos como son: primaria, secundaria e incluso educación superior, poblaciones docentes que permitirían la generalización de los resultados.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

Bacete, F. Mora, I., Rubios, A, & Galera, I. (2011). La relación maestro-alumno percibida por el alumnado de primero de primaria. Universidad de Jume-1 n° 16 ISSN11395486.

Bar-On, R. (1997). EQ-i, Bar-On Emotional Quotient Inventory: A measure of emotional intelligence. (Technical manual). Toronto, Canada: Multi-Health Systems

Bertalanfy L. (1976). Teoría General de los Sistemas, Fundamentos, Desarrollo, Aplicaciones, México: F.C.E.

Bisquerra,R.(1998).Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica.Barcelona: Práxis.

Bisquerra, R, (2000). Educación Emocional y bienestar, Barcelona: Praxis.

Bisquerra, R A. (2005). “La educación emocional en la formación del profesorado” Revista interuniversitaria de Formación del profesorado, 19 (3), 93-112.

Bisquerra, R. (2007). “las competencias Emocionales, Universidad de Barcelona, ISSN:1139-613X. Educación XXI,10,2007, pp. 61-82

Brace, N., et al (2009). SPSS for Psychologist. Palgrave Macmillan Hampshire

Buendía, L. Hernández, F. Colás, P. (1998), Métodos de Investigación en Psicopedagogía, España: McGrawHill.

Burón, J. (1990). Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero

Coll. C. Martín, E. Mauri, T. Miras, T. Onrubia, J. Solé, I. Zabala, A. (2002), El constructivismo en el aula, España, Grao.

Coloma, J. (1993). La familia como ámbito de socialización de los hijos, en. Pedagogía Familiar, José M. Quintana (coordinador). Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.

Cook T.D., Reichardt CH: S., (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.

Corona, A. (2013). 2 Estrategias de los docentes de matemáticas que logran resultados exitosos en las evaluaciones. Tesis Doctoral Universidad Marista Guadalajara, No publicada.

Cosnier, J. (1994). Psychologie des émotions et des sentiments. Paris: Retz.

Creswell, <<J. (2003). Outline: Creswell's Research Design [Esquema: Diseño de investigación de Creswell]. Recuperado de <http://www.ics.uci.edu/alspaugh/human/crewel.html>

Creswell, J. (2008, febrero). Mixed Methods Research: State of the Art. [Power Point Presentation]. University of Michigan. Recuperado de sitemaker.umich.edu/creswell.workshop/files/creswell_lecture_slides.ppt

Davis, M. (1983). Measuring individual differences in empathy for a multidimensional approach.

Delors, J. (coord.), (1996). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI. Madrid: Santillana/UNESCO.

Díaz Barriga F, y Hernández G. (2005). Estrategias docentes para O, Cortez Editora un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2da. Ed. México: Mc GrawHill. Estudios Pedagógicos N° 29: 97-113,

Di Silvestre, C. (2009), (s.f.). Metodología cuantitativa versus metodología cualitativa y los diseños de investigación mixtos: conceptos fundamentales. Argentina: ANACEM. Recuperado de

<http://173.255.237.28/anacem.cl/public/wordpress/wp-content/uploads/2009/03/metodologia-cuantitativa-versus-cualitativa.pdf>

Duarte, D. (2003). Ambientes de aprendizaje, una aproximación conductual, Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, pp. 97-113,

Frankl, V. (2004). El hombre en busca de sentido. Barcelona: Herder.

Fromm, E. (1972). El miedo a la libertad. Barcelona: Paidós Ibérica.

Gaeta, L. (2006). Estrategias de autorregulación del aprendizaje: contribución de la orientación de meta y la estructura de metas del aula. REIFOP, 9 (1). Recuperado de: <http://www.aufop.com/aufop/home/> ISSN 1575-0965 · Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 9(1),1-8
1

Garagordobi, (2011). Effects of a Psychological Intervention on Factors of Emotional Development During Adolescence, Faculty of Psychology, University of the Basque Country, Spain

García, L. Orellana, O. Pomalaya, R. Yanac, E. Orellana, D., Sotelo, L. Herrera, H. Sotelo, N. Chavez, H. Fernandini, P. (2010) Intimidación entre iguales (Bullying): Empatía e inadaptación social en participantes de Bullying. Revista IIPSI, Facultad de Psicología, UNMSM, ISSN Impresa 1560-909X, ISSN, Electrónica 1609-7445. Vol 14-Nº 2, 2010, pp. 271-276.

García, E. (2011). El Dibujo Infantil Elementos y Desarrollo. México: Trillas.

Gardner H. (1983). Inteligencias Múltiples, Estructuras de la Mente, México: Ed. Siglo XXI

Goleman D. (1995). Inteligencia Emocional, New York: Vergara,

Goodnow, J. (1971). El Dibujo Infantil, Madrid: Morata.

Gordillo, J. (1992). Lo que el niño enseña al hombre, México: Trillas.

Hahusseau, S. (2006). Tristeza, Miedo, Cólera Actuar sobre nuestras emociones. Francia: Desclée De Brouwer.

Hargreaves D. (1977). Las relaciones interpersonales en educación. Madrid: Narcea.

Hellinger B. (2001). Reconocer lo que es. Barcelona: Herder.

Hellinger B. (2007). El manantial no tiene que preguntar por el .Barcelona: Alma Lepik.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la investigación (3ª ed.). México: Editorial Mc Graw-Hill.

Holmes, T.Rahe, R. (1967), "The social readjustment rating scale", Journal of Psychosomatic Research, 11, 213-218.

Jensen E. (2004). Cerebro y Aprendizaje, México: Narcea

Juárez I., Córdova A., "La Autorregulación del aprendizaje", Los retos de la educación médica en México, Ponencia Academia Mexicana de Pediatría IMSSS.

Kearney, K. (2002). A study of emotional effects on employees who Remain through Organizational Change; A view trough Kubler-Ross (1969) in an Educational Institution.Doctoral Dissertation.Stillwater O.K. Oklahoma State University.

Kearney, K.S. and Hyle, A.E. (2003) 'The GriefCycle and Educational Change: The Kubler-Ross Contribution', Planning and Changing 34(1&2): 32–55.

Kearney, K. S., & Hyle, A. E. (2004). Drawing out emotions: The use of participant-produced drawings in qualitative inquiry. Qualitative Research, SAGE Publications (London, Thousand Oaks, CA and New Delh) Vol. 4, 361-382.

Kellog, R, (1969), Analyzing Children's Arte, Palo Alto California: National Press

López Pérez, B., Fernández-Pinto, I. y Abad, F, J. (2008), Test de Empatía Cognitiva TECA; Madrid: TEA .

Luquet, G. (1927), El Dibujo Infantil, París: Médica y Técnica, S.A.

Maccoby, E. (1980), Social Development. Psychological Growth and the Parentchild Relationship Harcourt Brace Joyanovich, Publishers, 1980.

Martínez-Otero, V. (2004). Teoría y práctica de la Educación. Madrid: CSS

Martínez-Otero, V. (2007). La Inteligencia Afectiva. Madrid: CSS

Martínez-Otero, V. (2012). Teoría de la Educación. Docencia e Investigación, Madrid: Osiris

Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios, Revista Electrónica de psicología Iztacala, 14 (4), 1- 17.

Medina, L. (1990). Métodos de Investigación. México: DGTEI.

Morín, (2001). Los siete saberes para la educación del futuro. Francia: Santillana UNESCO.

Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países: comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(39), 1195-1228. Recuperado en 16 de agosto de 2016, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662008000400008&lng=es&tlng=es.

Olvera, G Hellinger, B (2011) Inteligencia Transgeneracional. Pedagogía Sistémica, México: CUDEC

Olvera, G. Traveset v. Parellada E. (2011). Sintonizando las miradas. Pedagogía Sistémica, México: CUDEC

OCDE, 2015, Informe de la Organización y Cooperación del Desarrollo Económico. Recuperado de 16 de agosto de 2016, de <http://www.oecd.org/education>.

Palomera R. Fernández P. Brackett M. (2008). La Inteligencia Emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Education & Psychology Research, Innovation and Solutions on line*

Palomera Fernández P. (2009) Desarrollo de la competencia social y emocional del profesorado: una aproximación desde la psicología humanista REIFOP, 12 (2), 145-153.

Perrenoud, P. (2004). "Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión", Madrid: Garo,

Premack, D. & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Science*, 1, 515-516.

Rizzolatti, G., & Arbib, M. (1998). Language within our grasp. *Trends in Neurosciences* 21:188-194.

Rogers, C. (1972). El proceso de convertirse en persona. Barcelona: Paidós Ibérica.

Salovey, P. y Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9 (3), 185-211.

Schunk, D. (1997), Teorías de aprendizaje. México: Pearson Education.

SEP, (2007). Plan de desarrollo educativo 2007-2012. México: SEP

SEP, (2011), Programa Educativo de Preescolar. México: SEP

Siegel, B. (1995). Cómo vivir día a día. New York: Urano

Siegel, B. (2015). El arte de la curación. New York: Obelisco

Traveset, M (2007). Pedagogía sistémica, fundamentos y práctica. Ed. Graó

Tryphon, (2000). Piaget-Vigotsky la génesis social del pensamiento, Buenos Aires: Paidós.

Tobón, S. (2007), Diez competencias para la educación,

Vaello J. (2009), El profesor emocionalmente competente, Un puente sobre aulas turbulentas, Ed. Grao

Weber, G. (1999), Felicidad Dual. Bert Hellinger y su psicoterapia sistémica. Barcelona: Heder.

Wimmer,H. y Perner, J. (1983) Beliefs about beliefs: Representations and constraining function of wrong beliefs in Young children's understanding of deception. Cognition.

Zimmerman, B. (1989), Asocial cognitive view of self-regulated academic learning. J Educ Psychol, 81(3): 329-339.

Anexo No 1
**Tablas de media de la empatía por grupos de pertenencia laboral y sub-
dimensiones de empatía.**

Tabla 1 . Medias de Empatía Global por grupos EG:

Informe

EMPATIA

GRUPO	Media	N	Desviación estándar
CHOLVESP	47.60	15	24.698
CHOLMAT	40.28	36	18.085
TEPEACA	34.96	23	18.845
SANMARTIN	48.46	13	21.831
PUEBLA	44.78	23	18.246
Total	42.07	110	19.927

Tabla 2. Medida de la Empatía Global por grupos de pertenencia laboral y la sub-dimensión AP

Informe

AP

GRUPO	Media	N	Desviación estándar
CHOLVESP	42.27	15	27.735
CHOLMAT	36.58	36	20.035
TEPEACA	39.61	23	23.948
SANMARTIN	56.69	13	23.103
PUEBLA	41.96	23	21.146
Total	41.49	110	22.997

La siguiente tabla muestra las medias de la variable CE Comprensión Empática y la Variable grupos.

Tabla 3 CE y grupos de pertenencia laboral

GRUPO	Media	N	Desviación estándar
CHOLVESP	68.53	15	23.754
CHOLMAT	60.61	36	26.465
TEPEACA	43.00	23	23.659
SANMARTIN	52.85	13	30.553
PUEBLA	63.96	23	24.077
Total	57.79	110	26.566

Tabla 4 Comparación entre EE y los grupos de pertenencia laboral

Informe

EE

GRUPO	Media	N	Desviación estándar
CHOLVESP	42.00	15	21.112
CHOLMAT	38.19	36	19.463
TEPEACA	31.74	23	18.066
SANMARTIN	42.69	13	22.137
PUEBLA	39.43	23	23.249
Total	38.15	110	20.526

Tabla 5. Alegría Empática y sub-dimensiones de la empatía.

GRUPO	Media	N	Desviación estándar
CHOLVESP	31.27	15	18.081
CHOLMAT	34.97	36	19.169
TEPEACA	31.57	23	18.901
SANMARTIN	37.31	13	23.771
PUEBLA	39.83	23	24.896
Total	35.05	110	20.721

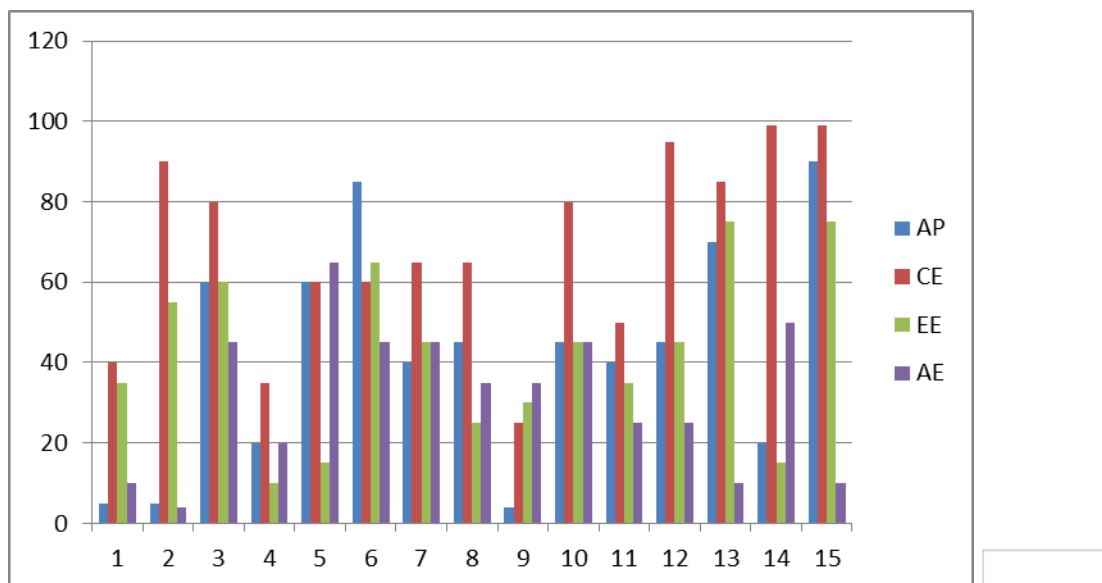
Anexo N° 2

Gráficas del análisis cuantitativo de categorías por sujetos

Grupo 1, Gráfica 1

En la siguiente gráfica se muestran los resultados de las cuatro escalas en el grupo 1

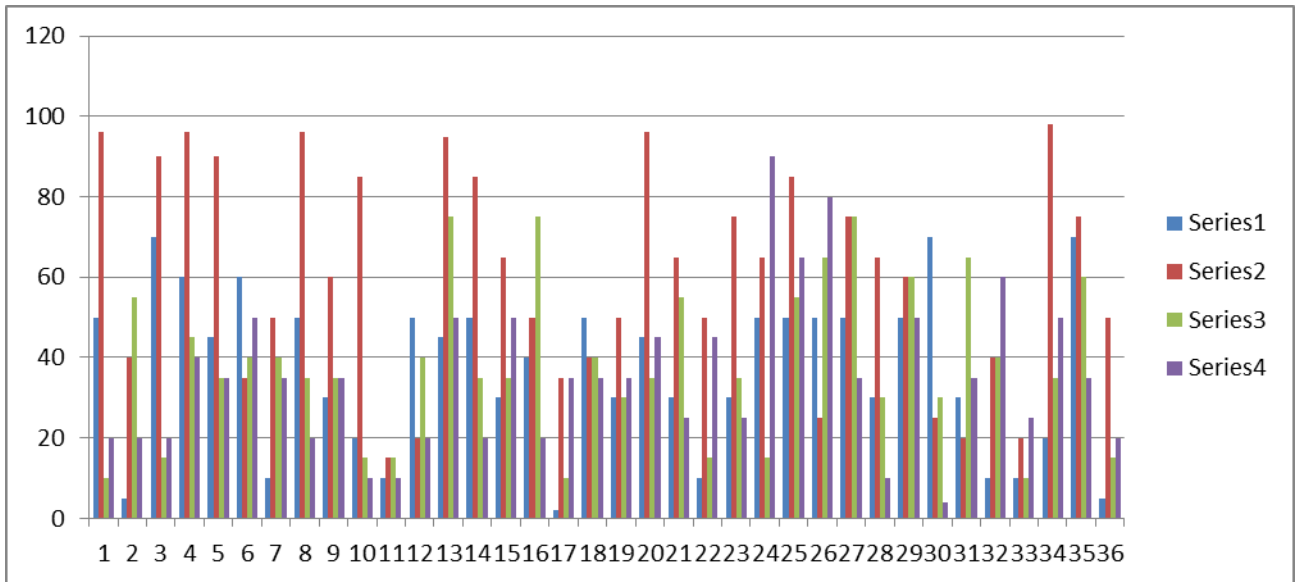
Adopción de perspectivas (AP), Comprensión Empática (CE), Estrés Empático (EE), Alegría Empática (AE) en la que destacan los altos niveles de la sub escala Comprensión Empática (CE) por sobre todas las demás sub-escalas.



Nota: Serie 1= AP Adopción de Perspectivas, Serie 2 =CE Comprensión Empática, Serie 3 = EE Estrés Empático, y Serie 4 = AE Alegría Empática.

En la siguiente gráfica se muestra el comportamiento de las cuatro sub-escalas (AP), (CE), (EE), y (AE), en este grupo se observan los altos niveles de la escala comprensión empática (CE) sobre las demás sub-escalas.

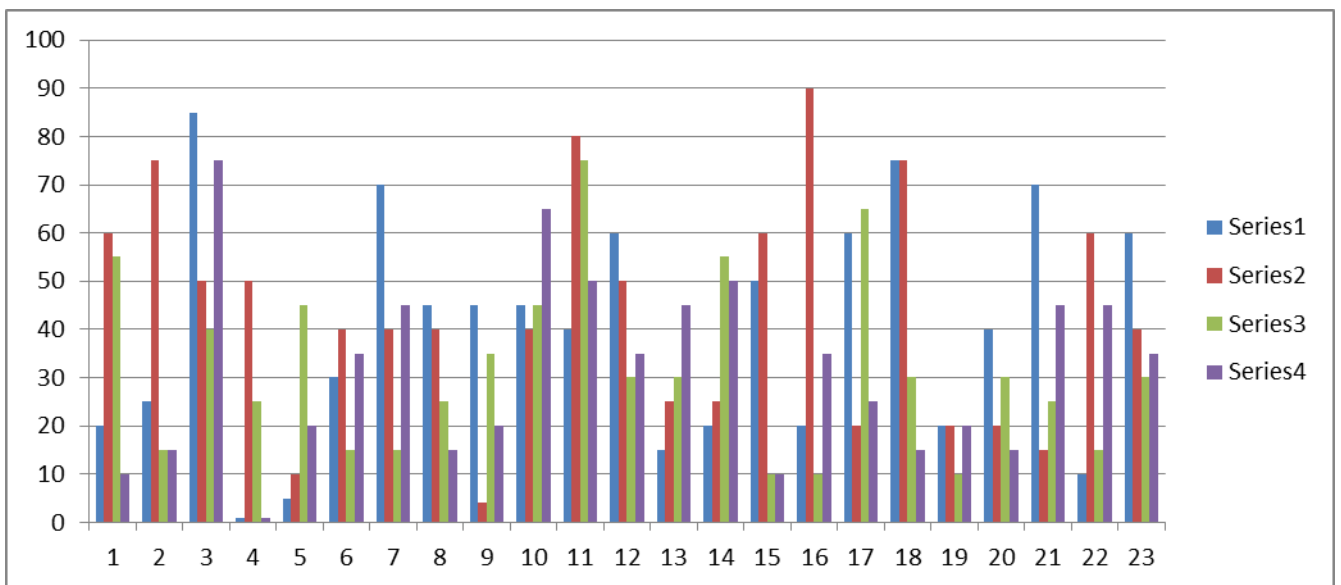
Grupo 2, Gráfica 2



Nota: Serie 1= AP Adopción de Perspectivas, Serie 2 =CE Comprensión Empática, Serie 3 = EE Estrés Empático, y Serie 4 = AE Alegría Empática.

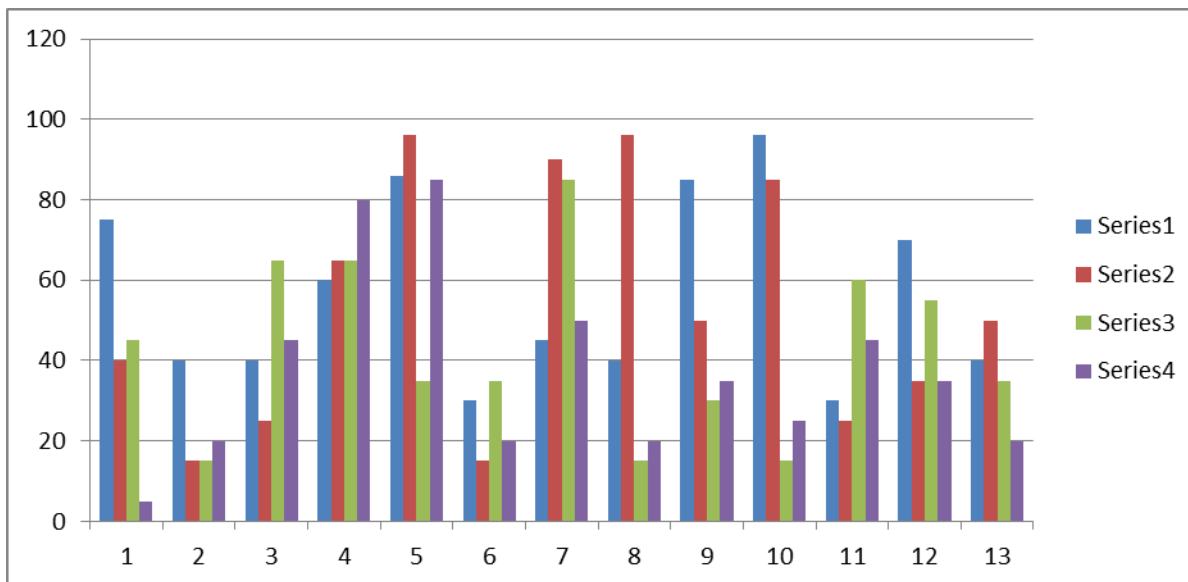
Grupo 3, Gráfica 3

En la siguiente gráfica se puede observar que índice mayor es el de AP adopción de Perspectivas, que es el que corresponde a la serie 1



Nota: Serie 1= AP Adopción de Perspectivas, Serie 2 =CE Comprensión Empática, Serie 3 = EE Estrés Empático, y Serie 4 = AE Alegría Empática.

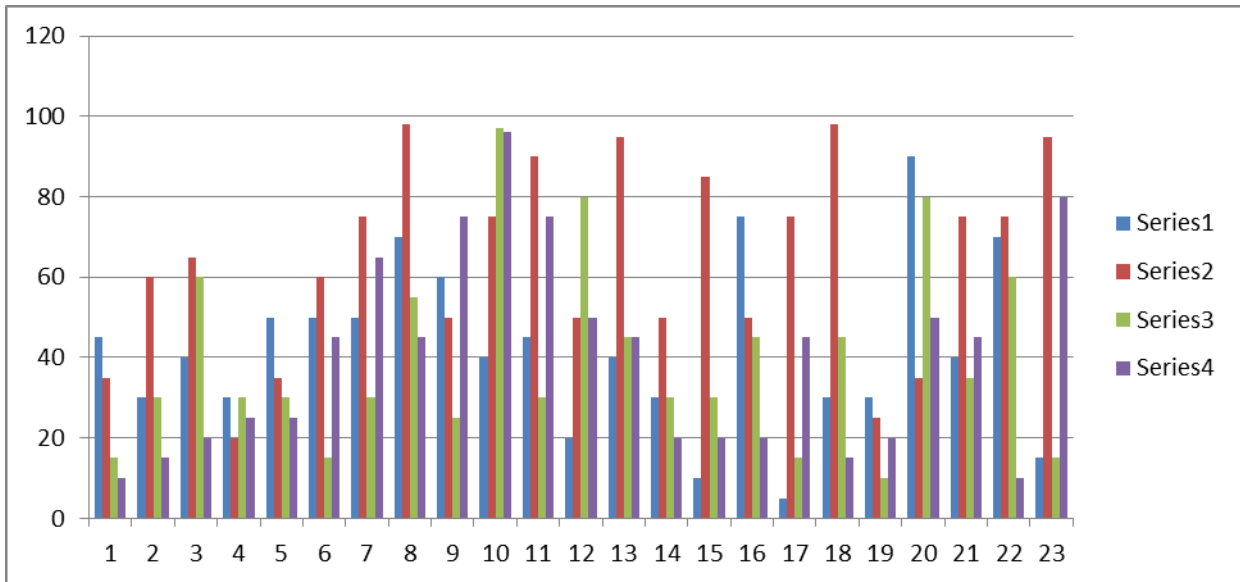
Grupo 4, Gráfica 4



Nota: Serie 1= AP Adopción de Perspectivas, Serie 2 =CE Comprensión Empática, Serie 3 = EE Estrés Empático, y Serie 4 = AE Alegría Empática

Grupo 5, Gráfica 5

En la siguiente gráfica se muestra el comportamiento de las cuatro sub-escalas (AP), (CE), (EE), y (AE), en este grupo se observan los altos niveles de la escala comprensión empática (CE) sobre las demás sub-escalas.



Nota: Serie 1= AP Adopción de Perspectivas, Serie 2 =CE Comprensión Empática, Serie 3 = EE Estrés Empático, y Serie 4 = AE Alegría Empática.

Anexo N° 3

Formato de Entrevista con los niños

Presentación;

¿Cómo te llamas?

¿Cuántos años tienes?

¿Cómo se llama tu maestra?

Consigna:

Por favor haz un dibujo de tu maestra y tú.

Historia:

¿Quiénes son, cómo son, cómo están, en dónde están, qué están haciendo?

¿Me podrías contar una historia de este dibujo?

--

¿Quién está feliz? ¿Quién está más feliz?	
¿Quién está triste? ¿Quién está más triste?	
¿Quién está enojado? ¿Quién está más enojado?	
¿Quién está contento? ¿Quién está más contento?	

Ahora te voy a hacer unas preguntas:

¿Te agrada venir a la escuela?	
¿Qué es lo que más te gusta de la escuela?	
¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?	
¿Te agrada/gusta, tu maestra?	
¿Qué es lo que más te agrada o te gusta de tu maestra?	
¿Qué es lo que menos te agrada o no te gusta de tu maestra?	

<p>¿Cómo dirías que es tu maestra? (Para quien no conteste) Alegre/buena/mala/ enojona/</p>	
<p>Dimensión Calidez</p> <p>¿Tu maestra se agacha o se hace chiquita algunas veces cuando habla contigo? ¿Tu maestra te consiente? ¿Muchas veces o pocas veces?</p>	
<p>Dimensión Afectividad</p> <p>¿Le cuentas a tu maestra cómo te sientes? ¿Hablas con tu maestra de tus cosas?</p>	
<p>¿Tu maestra te dice que te quiere? ¿Muchas veces o pocas veces?</p>	
<p>Dimensión Cercanía</p> <p>¿Le cuentas a tu maestra lo que te pasa?</p>	
<p>¿Le dices a tu maestra cosas que no quieres que otras personas se enteren?</p>	
<p>Dimensión Aceptación</p> <p>¿Qué cosas hace tu maestra que te hacen sentir bien?</p>	
<p>¿Tu maestra te dice que haces bien las cosas?</p>	

¿Muchas veces o algunas veces?	
<p><i>Dimensión Lejanía</i></p> <p>¿Qué cosas hace tu maestra que no te gustan?</p>	
<p>¿Tu maestra te dice que no haces bien las cosas?</p> <p>¿Muchas veces o pocas veces?</p>	
<p>¿Te regaña tu maestra cuando no haces bien las cosas?</p> <p>¿Muchas veces o pocas veces?</p>	

Anexo N° 4

Descripción de las entrevistas con los niños y sus categorías de análisis

S 1	Frase	Conclusión	Categoría
	“Le cuento a mi maestra como me siento cuando estoy triste ella me pone atención”	La niña tiene confianza de contarle a su maestra su estado de ánimo y refiere que su maestra le pone atención	Cercanía
			Calidez
	“Lo que no me gusta de mi maestra es que nos regaña, porque nos portamos mal”	La niña refiere que no le gusta cuando su maestra regaña	Lejanía
			Demostración de afecto
	“Me gusta que mi maestra nos deje jugar”		Emociones positivas
	“Lo que no me gusta es que me peguen”		Emociones negativas
	“Cuando me pegan mis amigos los acuso con mi maestra y ella los castiga	La niña siente protección por parte de su maestra cuando ella interviene para apoyarla a solucionar sus problemas.	Protección

S 2	Frase	Conclusión	Categoría
	Le cuento a mi maestra que cuido a los animales y le digo como me siento, triste, feliz, enojada.	La niña manifiesta confianza y cercanía hacia su maestra ya que le comenta como se siente	Cercanía
			Calidez
	Lo que no me gusta de mi maestra es que me regañe		Lejanía
	Mi maestra hace cosas felices,	La niña percibe cosas que la maestra hace que la hacen sentir bien	Demostración de afecto

	Ella hace que me sienta feliz		Emociones positivas
	A veces mi maestra me dice que no hago bien las cosas cuando se escapan los niños		Emociones negativas
		Esta niña en particular siente que debe proteger a sus compañeritos como si ella fuera la maestra, ha asumido un rol que no le corresponde.	Protección

S 3 H	Frase	Conclusión	Categoría
	Le digo a mi maestra que soy feliz y que voy a salir a jugar. Me gusta cuando mi maestra me dice que hago bien las cosas	El niño se siente bien cuando su maestra le dice que hace bien las cosas Se siente cercano a ella y le expresa sus sentimientos	Cercanía
	Lo que más me agrada de mi maestra es que llega alegre, que llega feliz y está contenta	El niño percibe como se siente su maestra y le agrada cuando se siente feliz y contenta	Calidez
			Lejanía
	Mi maestra me dice que me quiere	El niño identifica las demostraciones de afecto de su maestra hacia ella	Demostración de afecto
	Mi maestra es feliz, llega feliz y hace que trabajemos	El niño identifica las emociones positivas de su maestra	Emociones positivas
			Emociones negativas
	Cuando me pegan mis amigos ella los separa y los sienta	El niño percibe la protección que brinda la maestra hacia el y los demás niños.	Protección
S 4 H	Frase	Conclusión	Categoría
	Mi maestra nos	El niño reconoce las	Cercanía

	consciente nos da regalos cuando es nuestro cumpleaños, a veces juguetes o chocolates.	demostraciones de afecto e interés por parte de la maestra	
	Mi maestra me dice te quiero	El niño reconoce las palabras de afecto que le brinda su maestra y le agrada	Calidez
	Lo que no me gusta es que regañe a mis compañeros porque hacen cosas malas, a veces pegan	El niño reconoce que no le gusta que la maestra regañe, pero por otro lado también reconoce que la maestra es la autoridad en el aula .	Lejanía
	Mi maestra es buena y cuando hacemos una cosa nos felicita	El niño califica la conducta de la maestra como buena	Demostración de afecto
			Emociones positivas
			Emociones negativas
	Le digo a mi maestra que me siento enojado o molesto porque ella arregla las cosas, los regaña	El niño reconoce la protección que la maestra le brinda a el y a los demás niños	Protección
	Mi maestra me dice felicidades por los experimentos o los dibujos que hacemos	El niño expresa que le gusta el reconocimiento que la maestra le da por las cosas que hace	Reconocimiento

S 5 H	Frase	Conclusión	Categoría
	Mi maestra nos pregunta cómo venimos hoy a la escuela	El niño expresa que la maestra investiga sus estados de ánimo	Cercanía
			Calidez
	No me gusta que nos regañe	El niño expresa que no le gusta que la maestra regañe	Lejanía Disgusto
			Demostración de afecto
			Emociones

			positivas
			Emociones negativas
	Cuando nadie quiere estar conmigo mi maestra va y si nadie me necesita mi maestra me agarra	El niño manifiesta que siente protección por parte de la maestra y que esta lo incluye en las actividades	Protección
	Mi maestra me dice lo hiciste muy bien y me pone una paloma. Mi maestra me dice que hago bien las cosas y cuando las hago bien les enseña a mis amigos que así se pinta.	El niño identifica cuando su maestra le da el reconocimiento por las cosas que hace bien.	Reconocimiento
	Me gusta que mi maestra nos preste la plastilina, que nos deje jugar en el pasto, los columpios y el futbol-	El niño expresa su agrado por las actividades y materiales que utiliza en la escuela y con su maestra	Actividades y Materiales

S 6	Frase	Conclusión	Categoría
	Me gusta que mi maestra juegue conmigo		Cercanía
			Calidez
	Lo que menos me gusta de mi maestra es que me regañe, que me culpen de algo y no me escuche.	La niña expresa no le gusta que su maestra no escuche cuando ella tiene algo importante que decirle	Lejanía Disgusto
			Demostración de afecto
	Me gusta que mi maestra juegue conmigo	La niña manifiesta que le gusta que su maestra juegue con ella	Emociones positivas
			Emociones

			negativas
			Protección
	Me hace sentir bien que mi maestra me ponga tarea, que me diga que soy inteligente en mi tarea	La niña manifiesta que le hace sentir bien el reconocimiento que su maestra le brinda	Reconocimiento

S 7	Frase	Conclusión	Categoría
	Le cuento a mi maestra como me siento	La niña se siente cercana a su maestra y le cuenta cómo se siente	Cercanía
	Me hace sentir bien cuando vemos películas y palomitas		Calidez
	Lo que no me gusta es cuando se va mi maestra porque entonces trabajamos con otra maestra.	La niña manifiesta que no le agrada que su maestra no asista	Lejanía Disgusto
	Mi maestra nos da abrazos y nos da besos muchas veces	La niña reconoce las demostraciones de afecto de la maestra	Demostración de afecto
	Si estoy contenta la hago feliz le doy muchos besos y abrazos	La niña también demuestra su afecto por la maestra	Emociones positivas
	Cuando estoy solita sin ella, la extraño, la amo, si no la amo va a estar enojada		Emociones negativas
			Protección
	Lo que más me gusta de mi maestra es que se pone bonita para ir a la escuela, se pinta los labios y trabaja con nosotros.		Aspecto físico
	Mi maestra me dice que yo hago las cosas bien	La niña manifiesta que la maestra le brinda reconocimiento por las cosas que hace bien	Reconocimiento

S 8	Frase	Conclusión	Categoría
	Le digo a mi maestra lo que me pasa		Cercanía
	Mi maestra es alegre, hace puntitos, le gusta que pinten con colores la carita del gato y nos pone canciones.	La niña percibe que su maestra es alegre	Calidez
			Lejanía/Disgusto
	Me gusta que mi maestra nos de dulces porque nos quiere mucho		Demostración de afecto
			Emociones positivas
			Emociones negativas
	Cuando no juegan conmigo me pongo triste, le digo que quiero jugar con Mariel y ella les habla para que jueguen conmigo	La niña expresa que su maestra le apoya y le ayuda a resolver sus problemas con sus amigas	Protección
	Mi maestra juega conmigo y me gusta que nos ponga estrellitas	La niña manifiesta que le gusta el reconocimiento de su maestra	Reconocimiento

S 9	Frase	Conclusión	Categoría
	Le cuento a mi maestra que mis compañeros me pegan		Cercanía
	Me hace sentir bien cuando mi maestra me habla con cariño	El niño manifiesta que le gusta que su maestra le hable con cariño	Calidez
			Lejanía/Disgusto
	Me hace sentir bien cuando mi maestra me habla con cariño	Al niño le gusta que su maestra le demuestre afecto a través de las palabras	Demostración de afecto
			Emociones positivas
	No me gusta cuando mi maestra nos quita		Emociones negativas

	nuestras cosas, una muñeca o algo		
	Mi maestra es buena, hacemos tarea y la califica, la hace enojar mi amigo André, nos pega y era nuevo pero ya no.		Protección
			Reconocimiento
	Me agrada mi maestra y me gusta su cara		Aspecto físico

S 10	Frase	Conclusión	Categoría
	Lo que más me gusta de mi maestra es que ríe cuando está feliz, está feliz siempre y juega conmigo	La niña identifica el estado emocional de la maestra y expresa que le gusta cuando es feliz porque cuando es feliz juega con ella.	Cercanía
			Calidez
	Lo que menos me gusta es que mis amigos me peguen y que no obedezcan a la maestra		Lejanía Disgusto
	Mi maestra es buena y me gusta que ella se ponga contenta	La niña percibe a la maestra como buena cuando ella está contenta	Demostración de afecto
	Me gusta pintar y jugar con mis amiguitos en la escuela		Emociones positivas
			Emociones negativas
	Me gusta que todo esté bien,		Protección

S 11	Frase	Conclusión	Categoría
			Cercanía
	Me gusta que mi maestra me hable despacio, también me ayuda a leer		Calidez

	Lo que no me gusta de mi maestra es que me regañe		Lejanía Disgusto
	Lo que me gusta de mi maestra es que me deje lugar en los columpios		Demostración de afecto
			Emociones positivas
			Emociones negativas
			Protección

S 12	Frase	Conclusión	Categoría
	Lo que me gusta de mi maestra es que nos hace voces graciosas y cuando nos hace reír		Cercanía SENTIDO DEL HUMOR
	Mi maestra es buena nos presta juguetes para jugar		Calidez
			Lejanía
	Me gusta que mi maestra nos dice que nos quiere, nos da besitos a todos mis compañeros		Demostración de afecto
			Emociones positivas
			Emociones negativas
			Protección

S 13	Frase	Conclusión	Categoría
	Lo que más me gusta de mi maestra es que esté feliz		Cercanía
			Calidez
	Lo que menos me gusta es que me		Lejanía/Disgusto

	regañen		
	Lo que más me gusta de mi maestra es que esté feliz, ella nos da dulces y abrazos, flores y juguetes		Demostración de afecto
			Emociones positivas
	Lo que no me gusta de mi maestra es que esté triste o llorando		Emociones negativas
	Le digo a mi maestra que quiero tener amigos y a veces me hacen groserías y mi maestra me defiende		Protección
	Le digo a mi maestra que es bonita		Aspecto físico

S 14	Frase	Conclusión	Categoría
	Le cuento a mi maestra cuando me siento mal y me duele la pancita	La niña muestra confianza y cercanía con su maestra y comparte sus sensaciones con ella	Cercanía
			Calidez
	Lo que menos me gusta es que nos regañen		Lejanía Disgusto
	Mi maestra nos dice que nos quiere y nos abraza		Demostración de afecto
	Me siento bien cuando mi maestra está feliz y me cuida y me habla bonito para que me cure		Emociones positivas
			Emociones negativas
	Me siento bien cuando mi maestra está feliz y me cuida y me habla bonito para que me cure	La niña percibe el estado emocional de la maestra y se siente protegida por ella	Protección

S 15	Frase	Conclusión	Categoría
	Me gusta cuando mi maestra está feliz, pintar y jugar		Cercanía
	Mi maestra me dice te quiero mucho		Calidez
	Lo que no me gusta de la escuela es cuando mis compañeros pegan		Lejanía disgusto
	Mi maestra es buena, está alegre y nos hace reír		Demostración de afecto
			Emociones positivas
			Emociones negativas
	Me siento bien cuando mi maestra me hace reír y cuando me cuida de que no me peguen		Protección SENTIDO DEL HUMOR

S 16	Frase	Conclusión	Categoría
	Mi maestra es buena y juega con nosotros		Cercanía
	Mi maestra es buena con nosotros		Calidez
	Lo que no me gusta es que mi maestra nos regañe		Lejanía
	Mi maestra me hace sentir bien cuando mi maestra está feliz, porque me pongo contento		Demostración de afecto
			Emociones positivas
			Emociones negativas

			Protección
--	--	--	------------

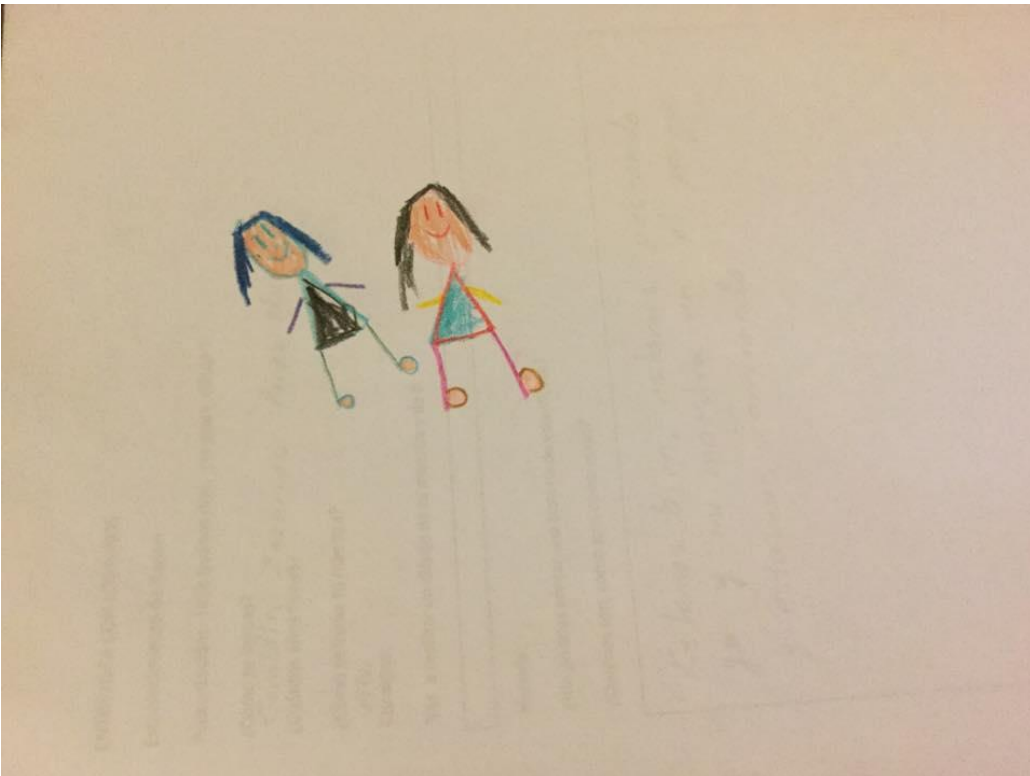
S 17	Frase	Conclusión	Categoría
	Me gusta que mi maestra este feliz y nos haga cantar		Cercanía
			Calidez
	No me gusta que mi maestra se ponga regañona		Lejanía Disgusto
			Demostración de afecto
			Emociones positivas
			Emociones negativas
	Le cuento a mi maestra de mis juguetes nuevos y cuando mis amigos no quieren jugar conmigo		Protección
	Mi maestra me dice que hago bien las cosas, me felicita y me pone una estrellita		Reconocimiento
	Mi maestra es bonita y juega con nosotros		Aspecto físico

S 18	Frase	Conclusión	Categoría
	Me gusta que mi maestra juegue conmigo		Cercanía
	Mi maestra es buena juega con nosotros y está feliz		Calidez
			Lejanía
	Le cuento a mi maestra cuando estoy triste		Demostración de afecto
	Cuando mi maestra		Emociones

	juega conmigo me pongo feliz		positivas
			Emociones negativas
			Protección

Anexo No 5

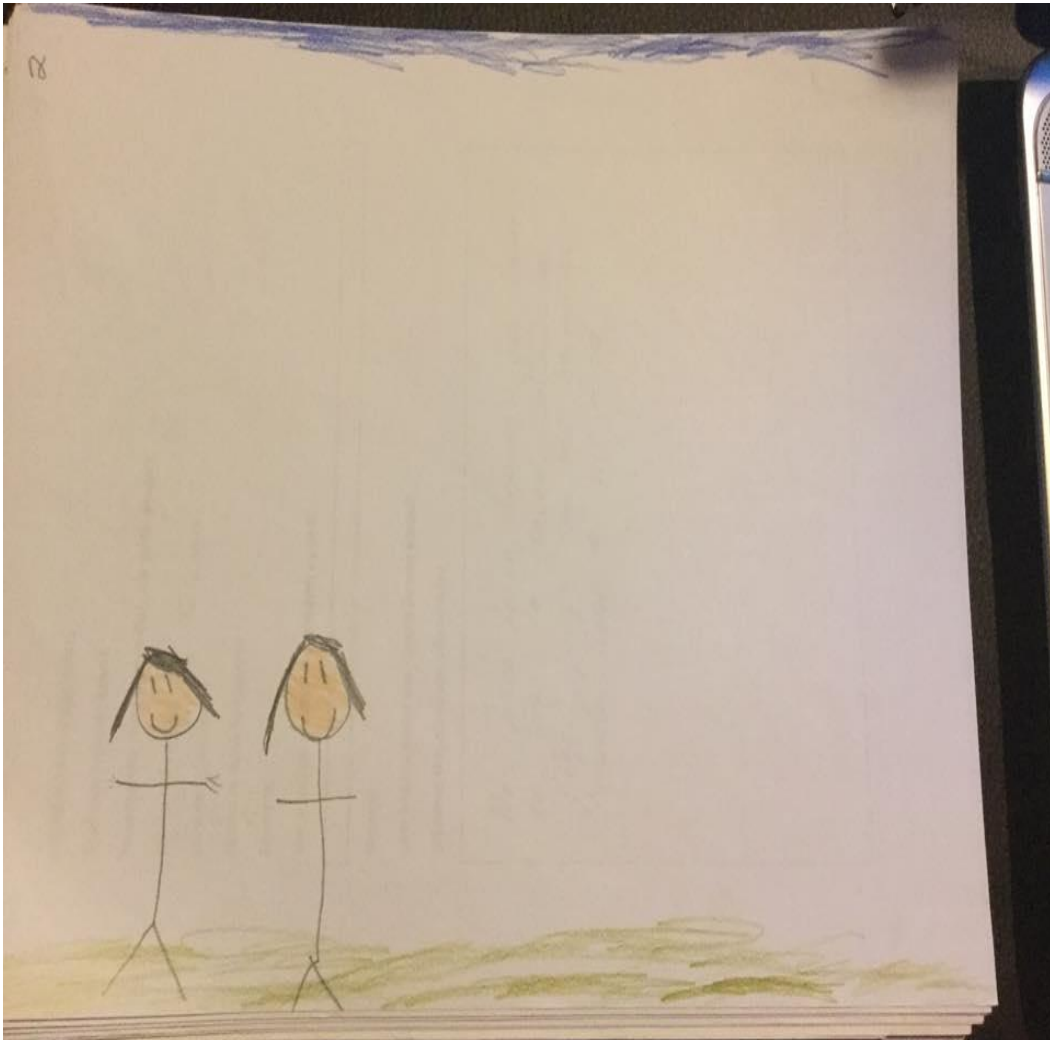
Dibujos Infantiles y sus historias:



S 1 Niña D. 5 años.

“Había una vez una niña que se llamaba Divani y su maestra le ponía a trabajar y Divani lo hacía, su trabajo, que le pedía su maestra, que siempre iba a la escuela, la maestra es buena porque nos enseña todo, saludaba a todos sus amigos y colorín colorado este juego se ha acabado.”

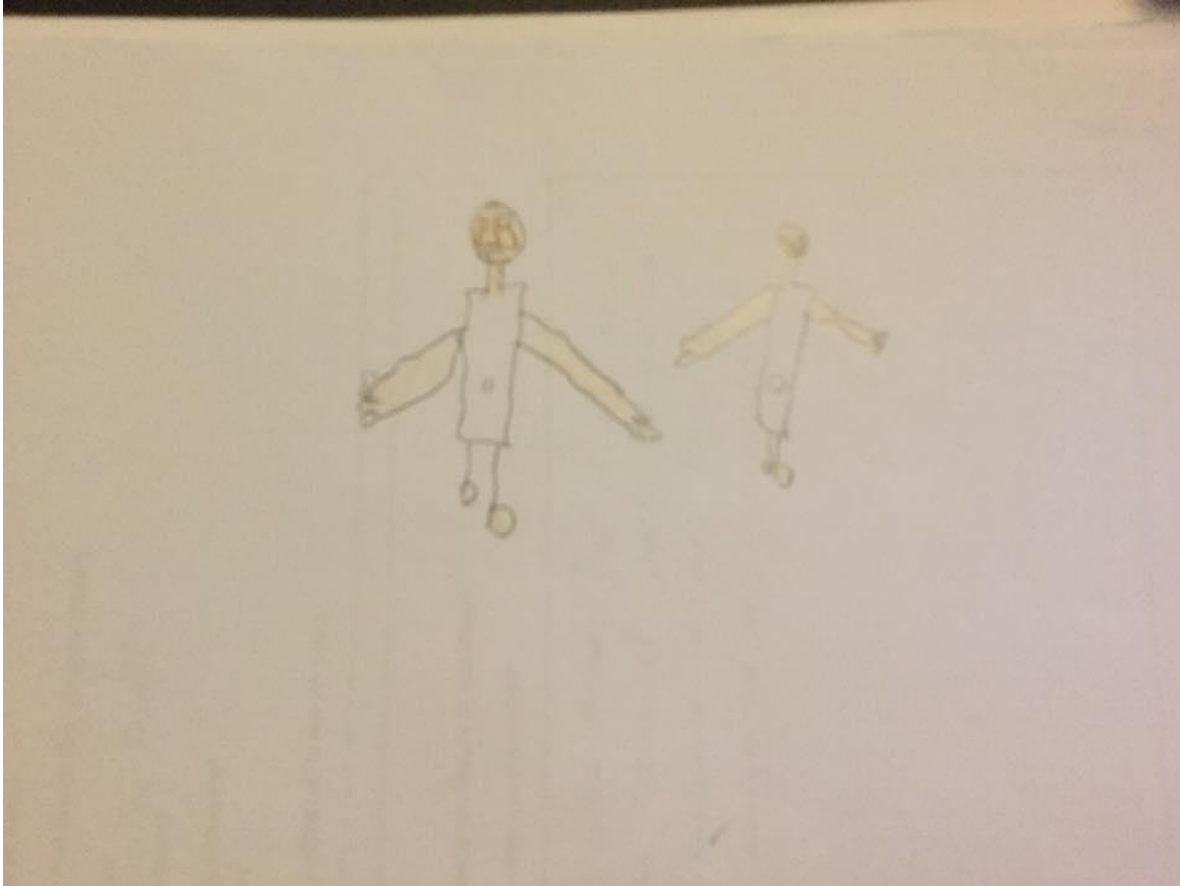
“Le cuento a mi maestra cuando estoy triste ella me pone atención”



S 2 Niña 4 años

“Estamos bien, estamos paseando yo y mi maestra en el parque y estamos caminando. Mi maestra y yo estamos felices. Mi maestra hace cosas felices, ella hace que me sienta feliz.”

“Mi maestra me encarga que cuide a los niños, Le cuento a mi maestra que cuido a los animales y le digo como me siento; triste, feliz, enojada. A veces mi maestra me dice que no hago bien las cosas cuando se escapan los niños. Me voy a ver a los niños.”



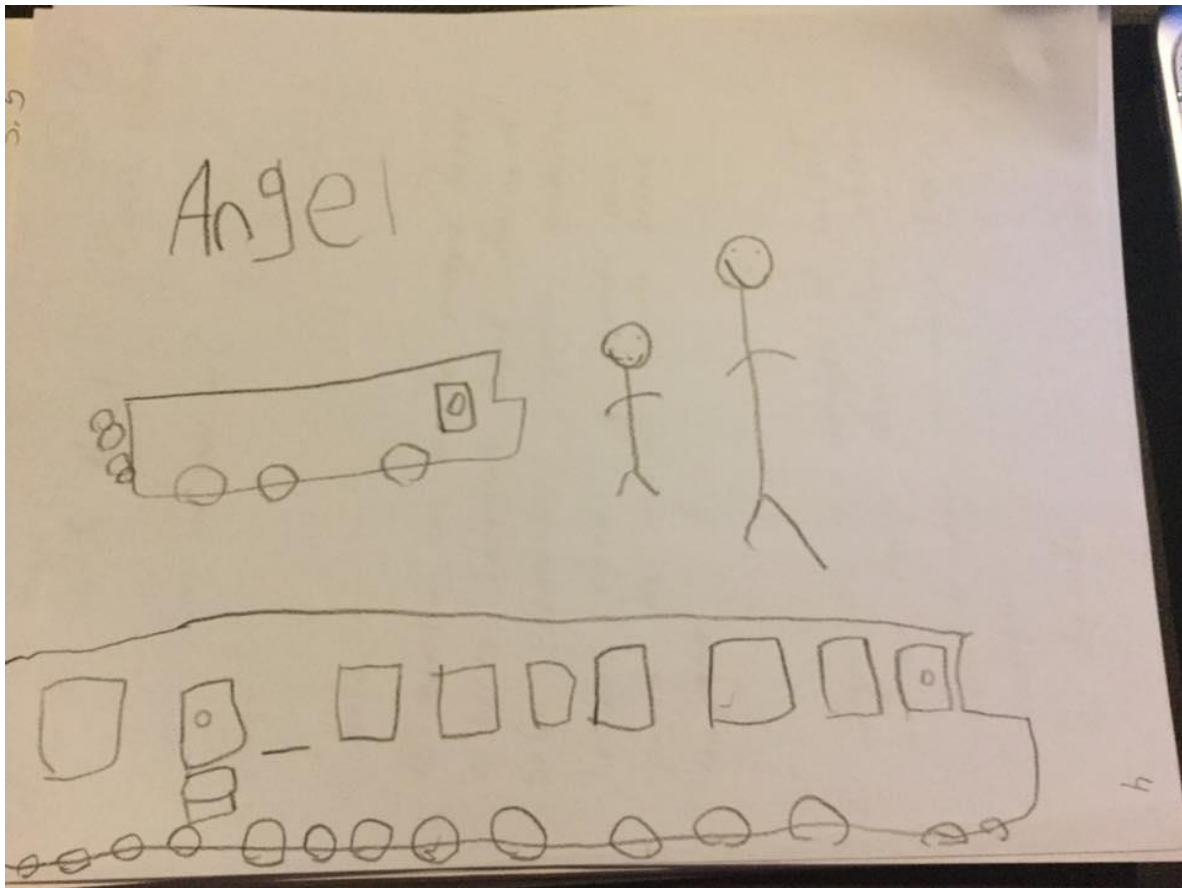
S 3 H

“Nos pone tarea, tenemos que hacer en casa la tarea, salimos a jugar, juego con mi hermana, cuando llego a mi casa. Mi maestra es feliz, llega feliz y hace que trabajemos.”

“Cuando me pegan mis amigos y ella los regaña y los sienta.”

“Lo que más me gusta de mi maestra es que llega alegre, que llega feliz y está contenta”

“Me gusta cuando mi maestra me dice que hago bien las cosas”

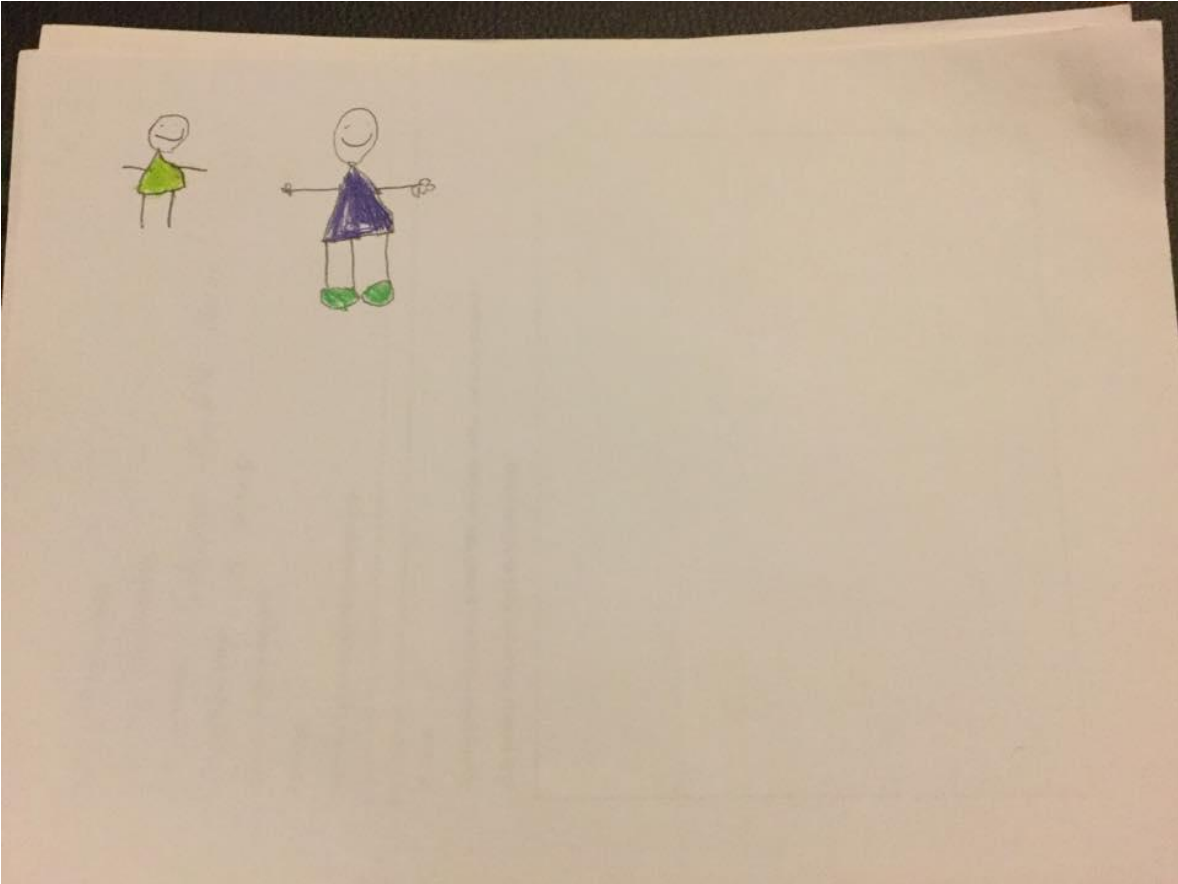


S 4 H

“Era de noche, después llegó el día, creció el pasto porque era la primavera, regresé yo y mi amigo César, jugando. Mi maestra es buena cuando hacemos una cosa nos felicita.”

“Mi maestra nos consiente a todos, nos da regalos cuando es nuestro cumpleaños a veces juguetes o chocolates.”

“Le digo a mi maestra que me siento enojado o molesto, porque ella arregla las cosas, los regaña”.



S 5 H

“Mi maestra nos manda siempre tarea a veces hacemos tarea dentro del salón, comemos, jugamos, trabajamos, hacemos cosas mi maestra me dice que lo hice muy bien y me pone una paloma y cuando mis papás me recogen cuando suena la campana.”

“Cuando nadie quiere está conmigo mi maestra va y si nadie me necesita, mi maestra me agarra”.

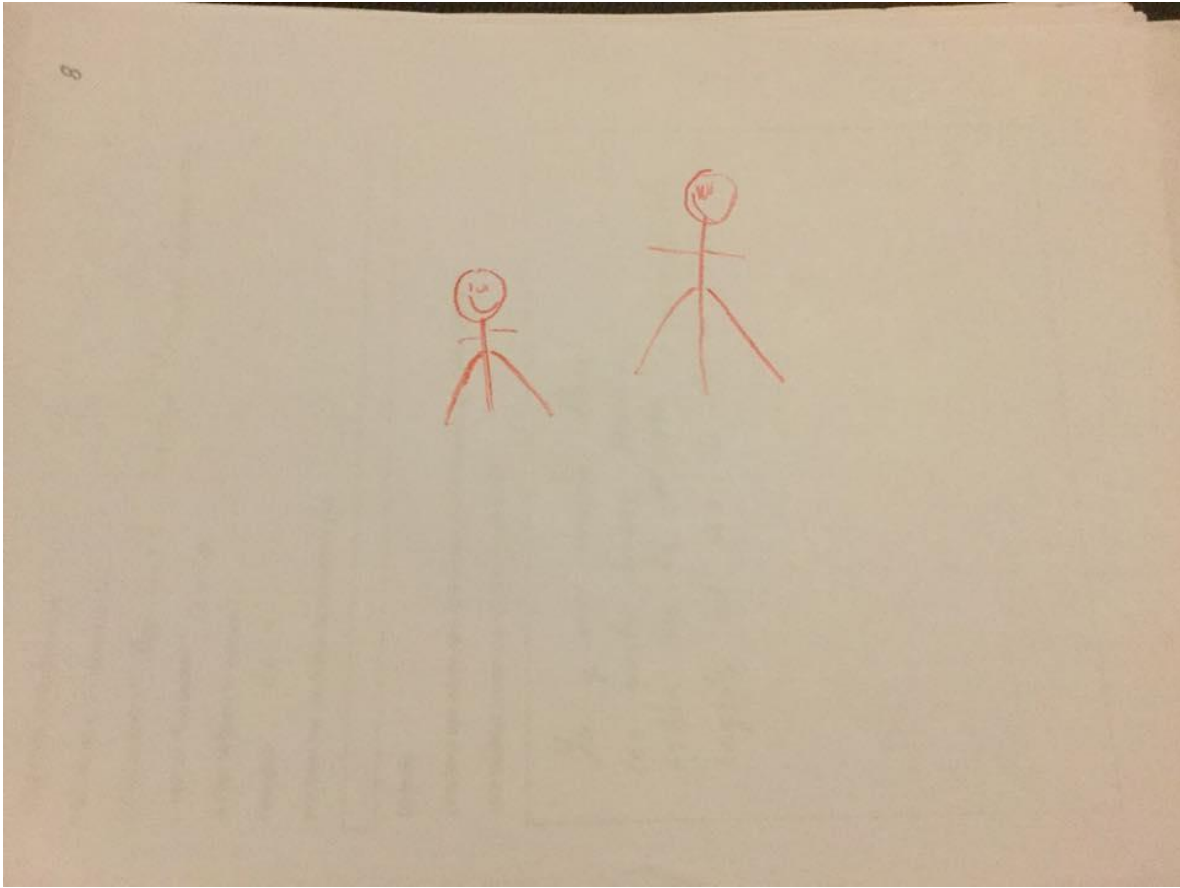
“Yo ya no pego”

“Mi maestra me dice que hago bien las cosas y cuando las hago bien les enseña a mis amigos que así se pinta



S 6 M

“Había una vez que yo iba en la escuela y yo conocí a una maestra que era muy bonita y esa maestra me quería mucho y yo trabajaba bien y era muy inteligente y esa maestra jugaba conmigo y después ella me quería más y más.”



S7 M

“Mi maestra y yo fuimos a pasear y nos encontramos una casita y nos subimos y nos quedamos ahí y dos casas aparecieron y nos encontramos una.”

“Yo y mi maestra estamos bien ya terminamos bien, ya terminamos de hacer la tarea, sólo falta comer porque ya es la hora de recreo.”

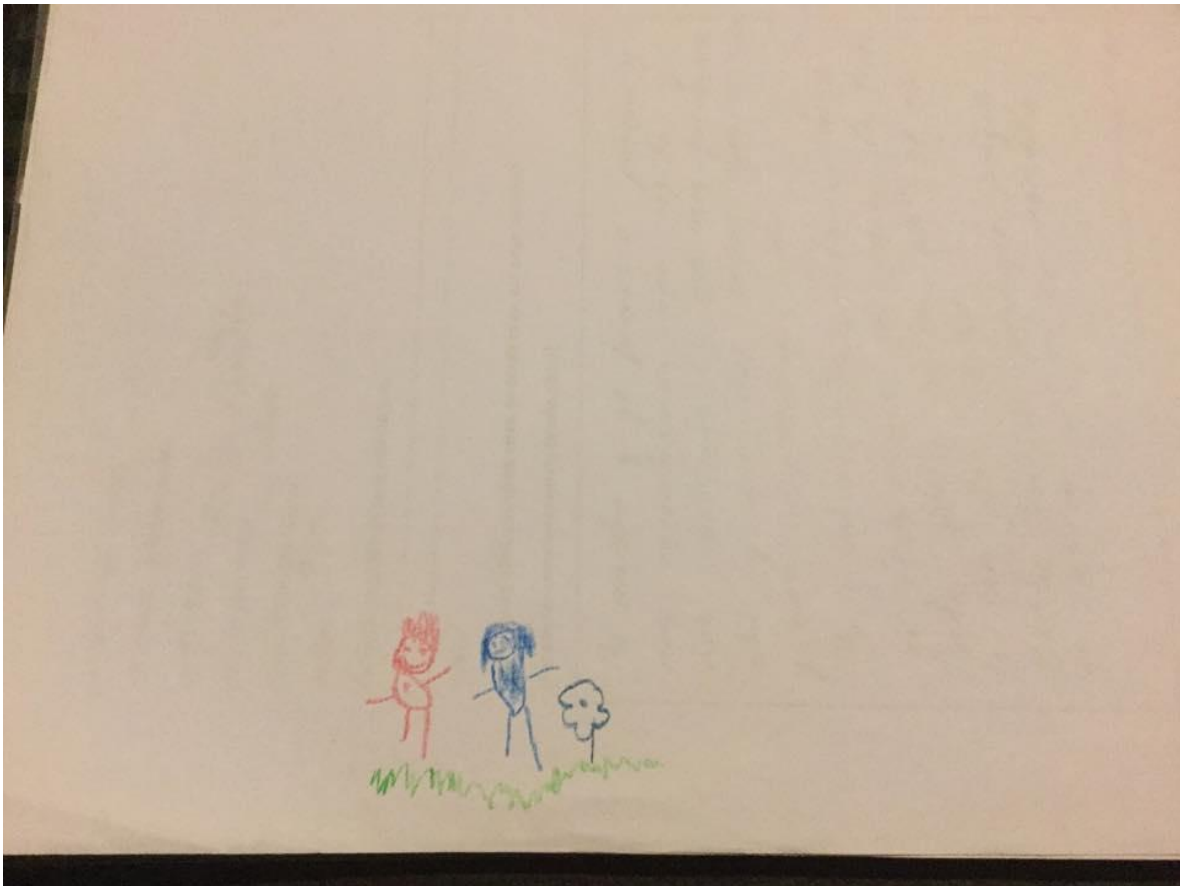
“Mi maestra me preocupa porque no podía ir a la escuela.”

“Lo que más me gusta de mi maestra es que se pone bonita para ir a la escuela,
se pinta los labios y trabaja con nosotros”.

“Mi maestra nos da abrazos y nos da besos muchas veces”

“Cuando se enoja estoy bien triste “

“Cuando se alegra estoy feliz”



S 8 H

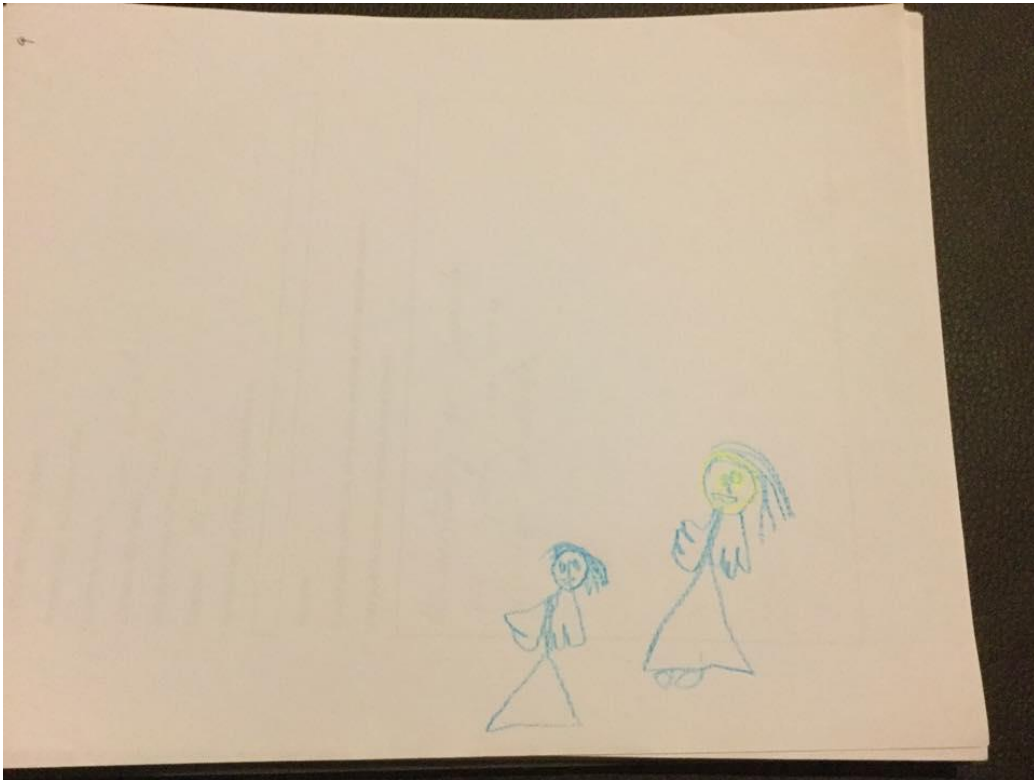
“Soy yo, la maestra, jugando con una flor y a mí me gustan las flores y siempre me gusta estar en la escuela, y me gusta ser feliz y me gusta aprender matemáticas y ser maestro y estoy con mis amigos, y eso me hace feliz, me gusta mirar el cielo y las nubes y jugar con mis compañeros.”

“No me gusta que me peguen”

“Me gusta que mi maestra me trate como buen niño, me gusta ayudar a las personas, defenderlas, me felicita”

“No me gusta que mi maestra me regañe”

“Le cuento a mi maestra cuando me pasa algo malo”



S 9 M

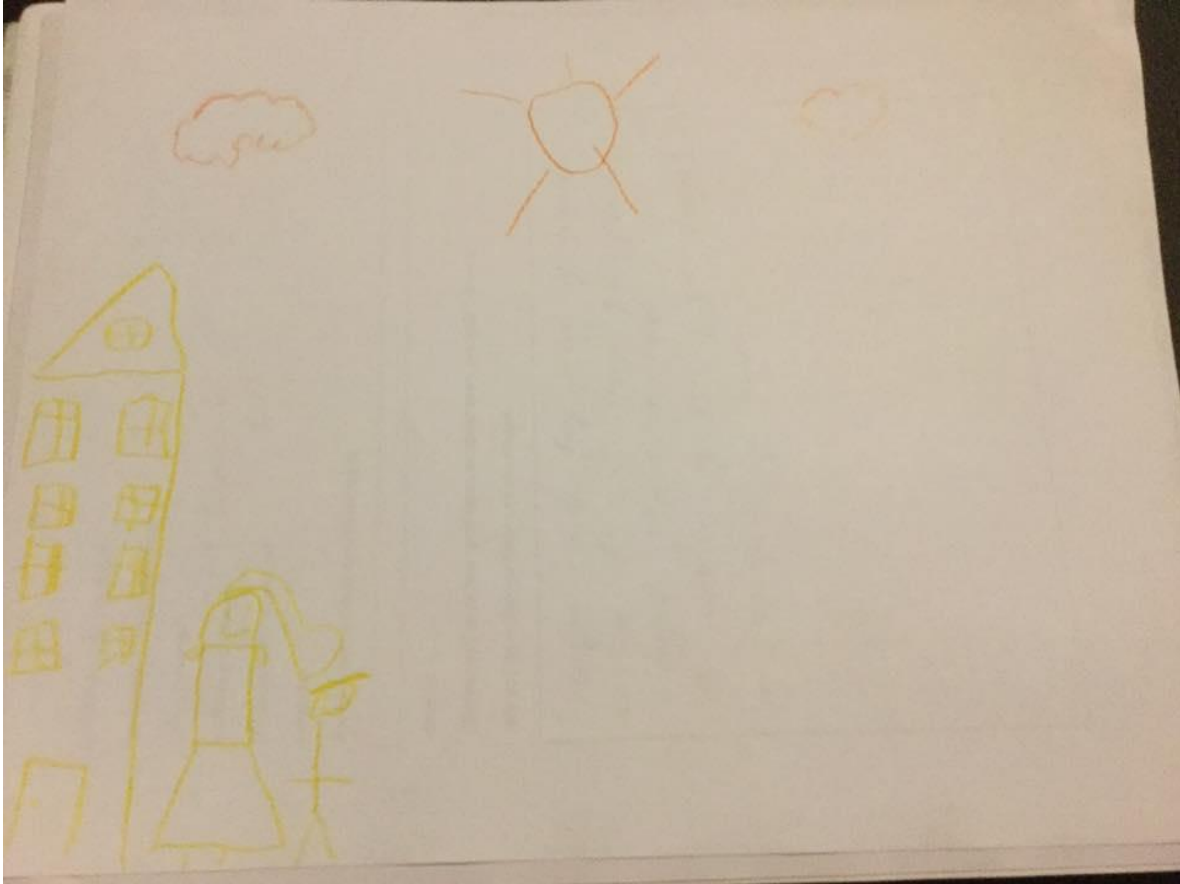
“Somos yo y mi maestra, les gusta hacer tarea, están en la escuela sabemos de inglés, el pez se llama fish. Me gusta la escuela, lo que hago es jugar, me gustan los juegos y jugar con los juguetes.”

“Me gusta que mi maestra nos de dulces porque nos quiere mucho.”

“Mi maestra es alegre, hace puntitos, le gusta que pinten con colores la carita del gato y nos pone canciones”

“Si le digo a mi maestra lo que me pasa,”

“Cuando no juegan conmigo me pongo triste, le digo que quiero jugar con Mariel y ella les habla para que jueguen conmigo”.



S 10 H

“Mi maestra y yo jugando acá afuera, una casa, al toro congelado, En la escuela jugamos a eres y me gusta congelado En la escuela jugamos a eres y me gusta los columpios.”

“Me dan miedo mi amigo nuevo nos pega, pero le cuento a mi maestra y ya no pega”

“Me agrada mi maestra y me gusta su cara”

“Me hace sentir bien cuando mi maestra me habla con cariño”



S 11 M

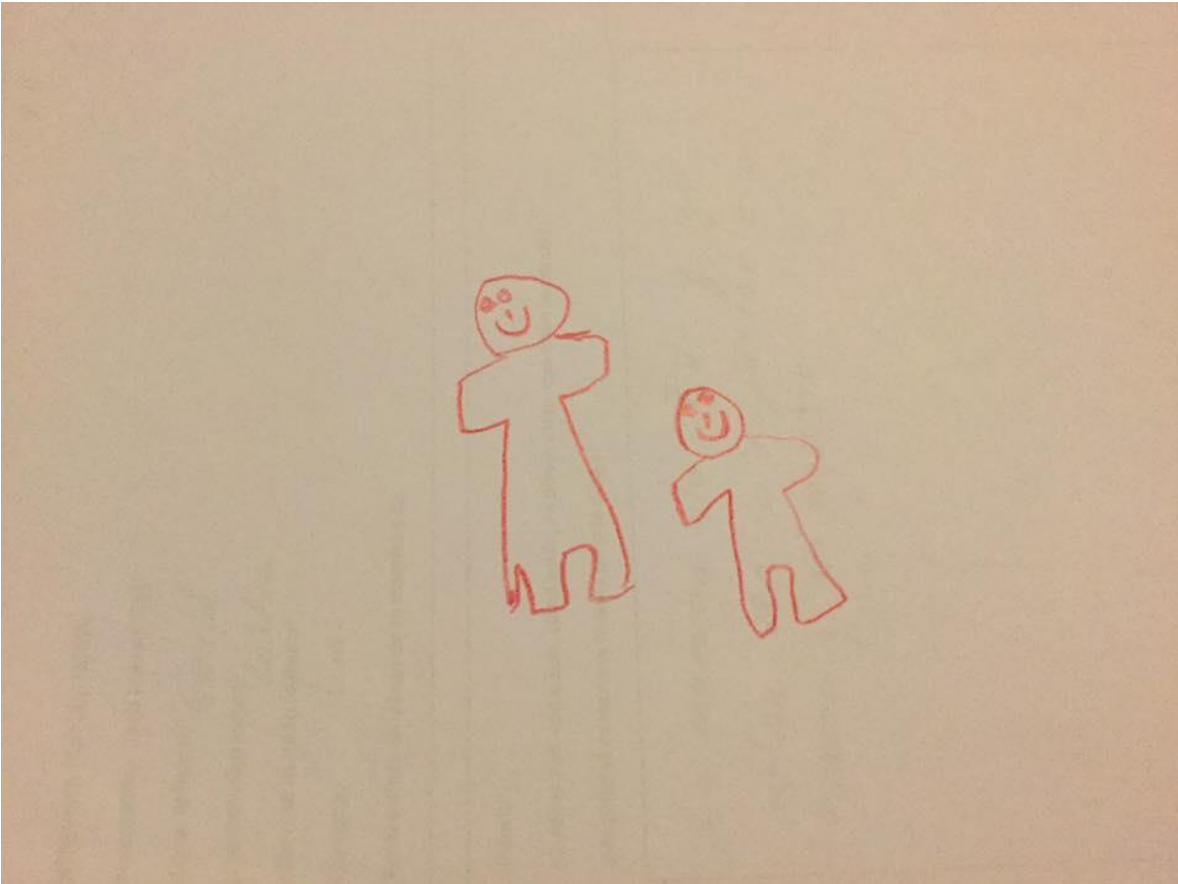
“Siempre cuando hay nieve y cuando se va el sol tiene que florecer siempre vamos a hacer cosas.”

“Y yo tengo mi muñequita y bien, me gusta pintar, jugar con mis amiguitos, en la escuela.”

“No me gusta hacer algo difícil, llorar solo.”

“Lo que más me gusta de mi maestra es que ríe cuando está feliz, está feliz siempre y juega conmigo”.

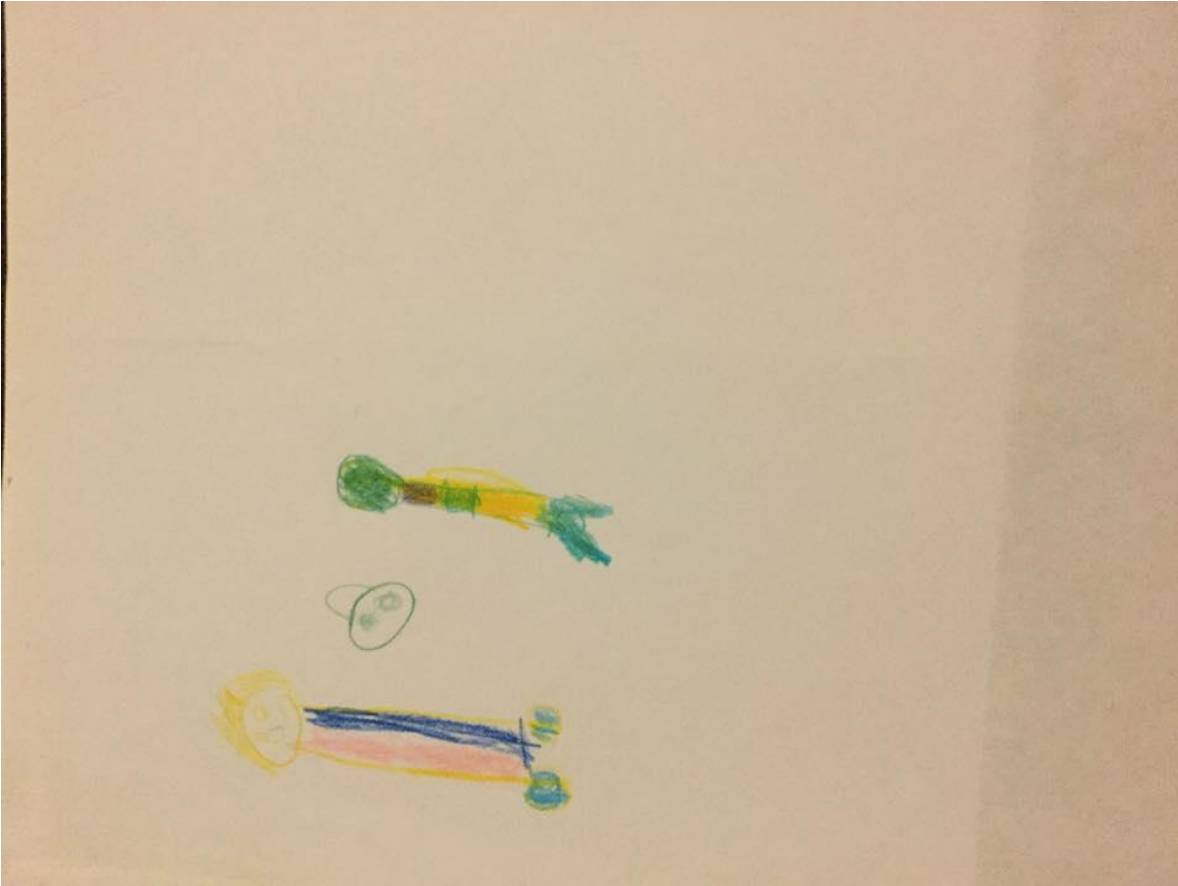
“Mi maestra es buena y me gusta que ella se ponga contenta”



S 12 H

“Mi maestra y yo trabajando contentos porque trabajamos bien. Aprendemos a dibujar y el inglés, me gusta jugar en los columpios.”

“Me gusta que mi maestra me habla despacio, también me ayuda a leer



S 13 H

“La maestra, la T.V. y yo están, van a espantar a mi mamá y mi maestra, mi maestra hace voces graciosas y nos hace reír.”

“Me gusta que mi maestra nos dice que nos quiere, nos da besitos a todos mis
compañeros”

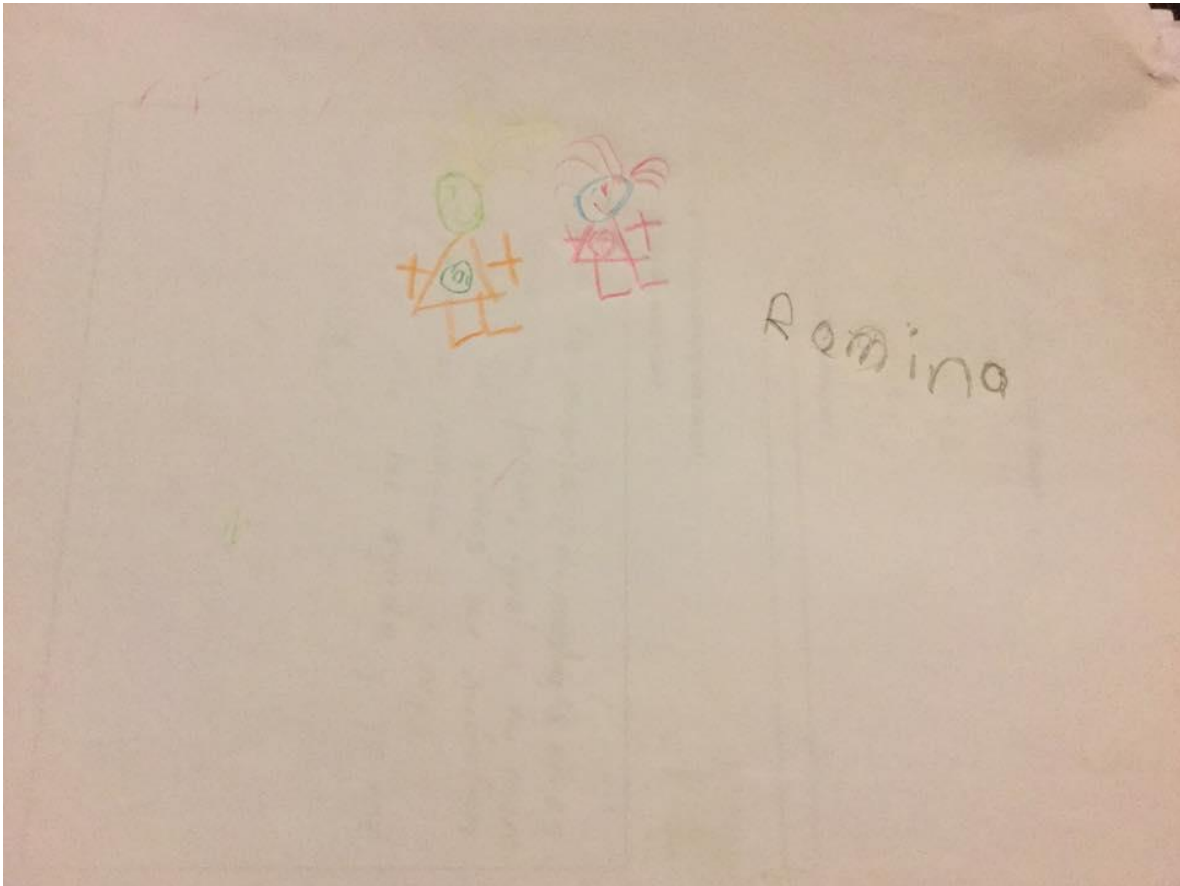


S 14 M

“Había una vez una niña que estaba con su maestra, en la escuela que era nueva, y estaba con sus compañeros, le dijo la maestra que no debían decir groserías, le dieron una estrella dorada y todos fueron amigos por siempre.”

“Lo que más me gusta de mi maestra es que esté feliz”

“Lo que no me gusta de mi maestra es que esté triste o llorando”



S 15 M

“Me gusta la escuela y mi maestra, a veces me duele mi panza, igual a mi maestra, cuando los niños me molestan le digo a mi mamá y a mi maestra y ella me ayuda y yo me pongo feliz.”

“Me gusta de mi maestra es que está feliz que juega con nosotros y canta.”

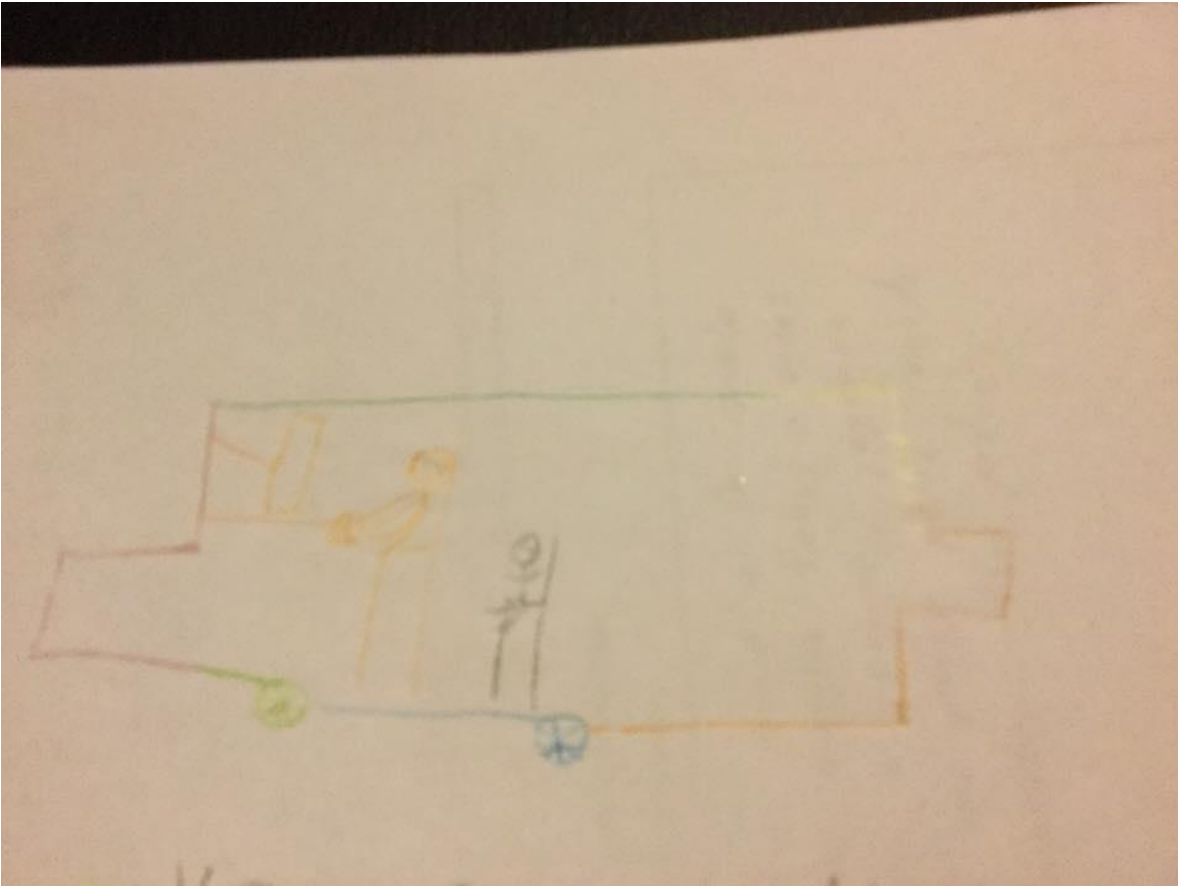
“No me gusta de mi maestra cuando se enoja o se pone triste.”

“Mi maestra es buena, alegre y está feliz.”

“Mi maestra nos dice que nos quiere y nos abraza”

“Le cuento a mi maestra cuando me siento mal y me duele la pancita.”

“Me siento bien cuando mi maestra está feliz y me cuida y me habla bonito para que me cure.”



S 16 M

“Me gusta venir a la escuela con mi maestra, a veces, salimos a pasear, jugamos y yo me pongo feliz cuando mi maestra está feliz.”

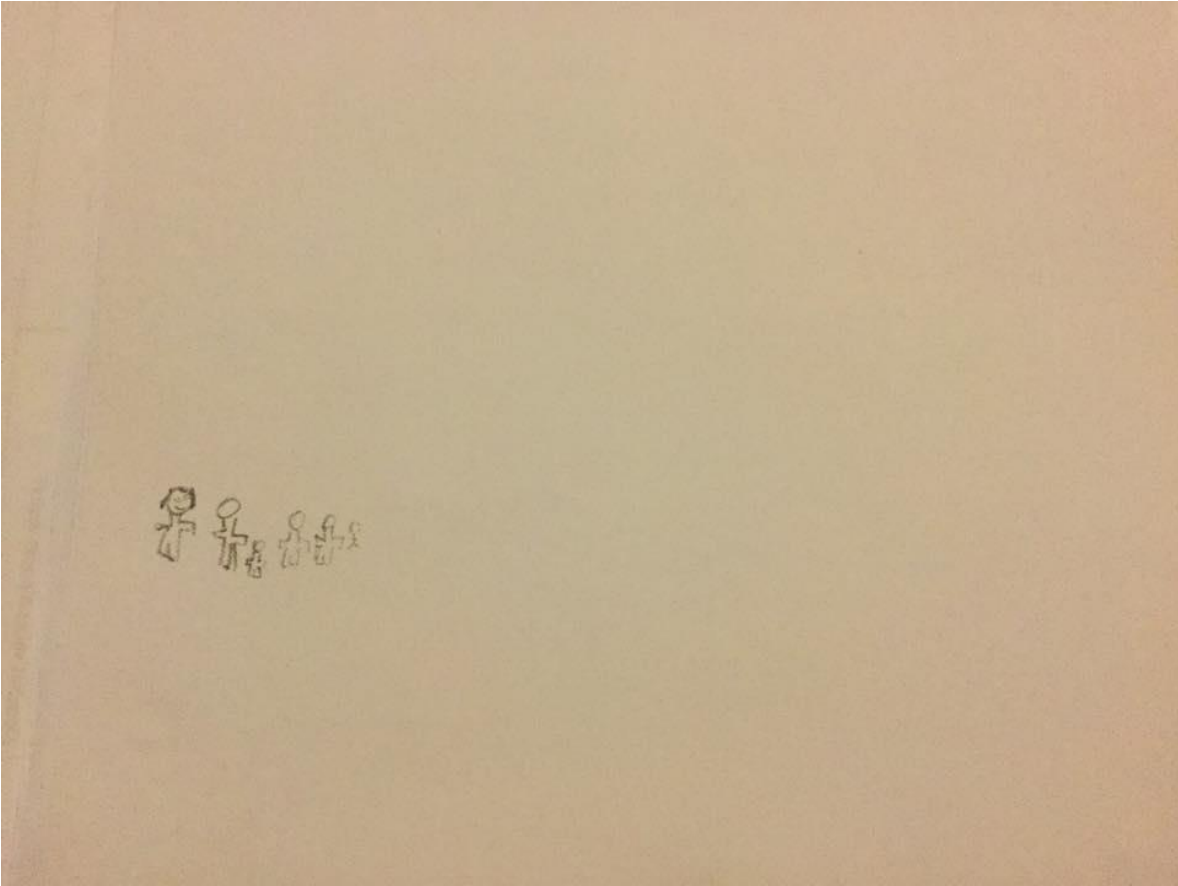
“Me gusta cuando mi maestra está feliz.”

“No me gusta cuando mi maestra se pone triste.”

“Mi maestra es buena, esta alegre y nos hace reír.”

“Mi maestra me dice te quiero mucho”

“Me siento bien cuando mi maestra me hace reír y cuando me cuida de que no me peguen.”

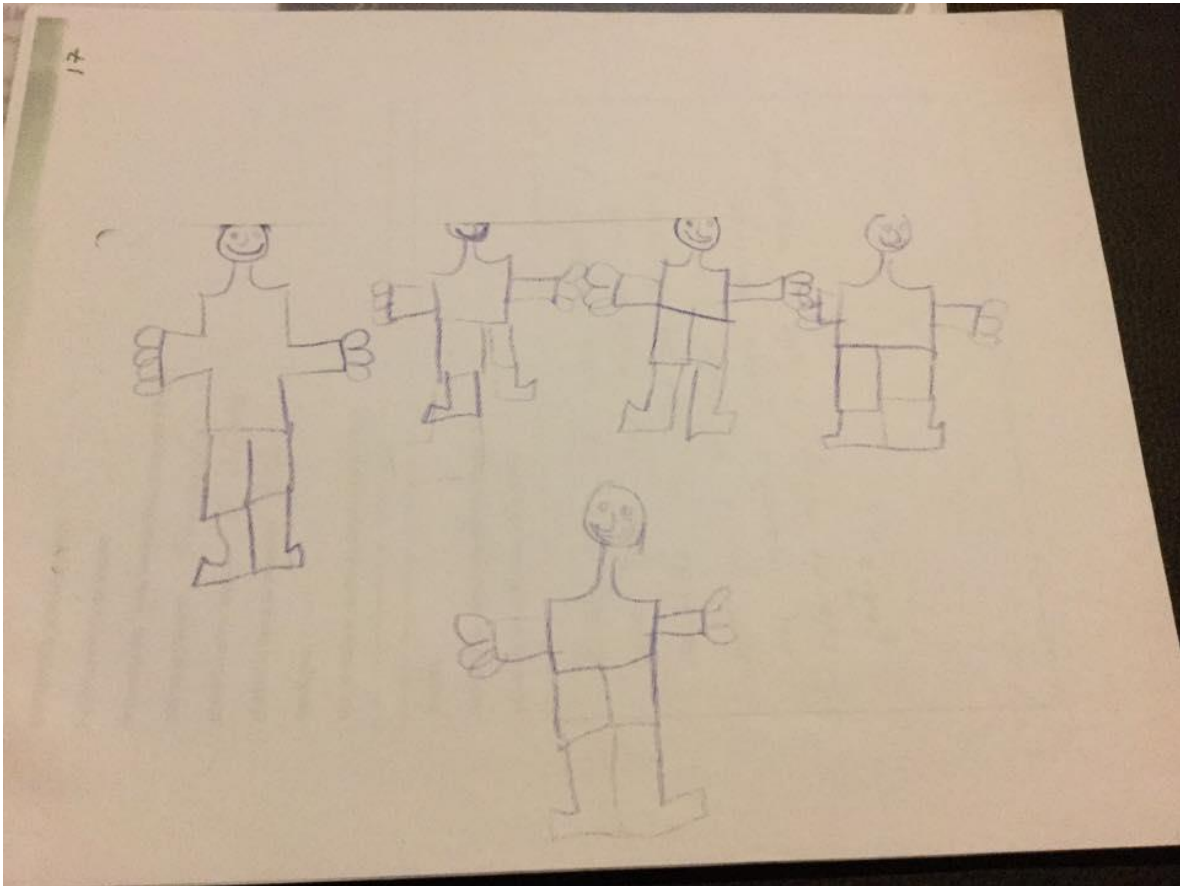


S 17 H

“A veces no me gusta venir a la escuela, me quiero dormir en mi casa, mis amigos pelean y mi maestra me regaña si pego.”

“Me agrada que mi maestra esté feliz”

“Me hace sentir bien cuando mi maestra está feliz, porque me pongo contento”



S 18. H

“Mi maestra está feliz, cantamos una canción, todos los días jugamos y bailamos en la escuela, y juntamos nuestras manos, con mi maestra me gusta cantar.”

“Me agrada que mi maestra esté feliz”

“Mi maestra es buena y juega con nosotros”

“Me hace sentir bien cuando mi maestra está feliz porque me pongo contento”

“Mi maestra me dice que hago bien las cosas, me felicita y me pone una estrellita”



S. 19 M

“Era una vez una maestra y una niña que hicieron un castillo, yo puse las torres y me gusta el color morado, mi maestra juega conmigo, cuando estoy triste y me pongo feliz.”

“Cuando mi maestra juega conmigo me pongo feliz”.

S 20

Anexo N° 6

Validación de Jueces de la entrevista sobre empatía docente y relación maestro-alumno

Dada su amplia formación y conocimiento en temas relacionados con la psicología educativa, solicitamos su colaboración para participar en la retroalimentación de la guía de entrevista que se presenta a continuación, lo cual habilitará un acuerdo de jueces y permitirán garantizar la calidad de la entrevista a educadoras de pre-escolar.

Solicitamos de su amabilidad para responder y remitir la guía como adjunto a la siguiente dirección electrónica:

magovital@hotmail.com

¿De qué se trata?

Como parte de una investigación doctoral, queremos saber si las preguntas realizadas pueden ser consideradas como **esenciales** para indagar sobre la empatía y la relación maestro-alumno, en educadoras del nivel pre-escolar. De igual modo, nos interesa saber si las preguntas son pertinentes en relación con cada una de las 4 sub-dimensiones de la empatía: AP (adopción de Perspectivas), CE (Comprensión Empática), EE (Estrés Empático) y AA (Alegría Empática). Así como la relación maestro- alumno en sus características de Cercanía, Calidez y Conflicto. Los resultados pretenden aportar al conocimiento de la empatía docente en educadoras del nivel preescolar así como ser un referente para la incorporación de estas habilidades en la formación de docentes, abriendo espacios de diálogo y reflexión respecto al tema.

¿Cómo se procede?

La entrevista está estructurada en dos partes: preguntas relacionadas con los fundamentos de la empatía y preguntas enfocadas a la relación maestro-alumno en sus distintas dimensiones. Le solicitamos atentamente que evalúe cada pregunta en los espacios correspondientes (marcando con una "X"), si considera que es una pregunta esencial, útil pero no esencial o definitivamente no esencial y no útil. Además le agradecemos todas sus sugerencias de mejora, dudas u observaciones que quiera formular en relación a las diferentes preguntas y de manera general. Para nosotros serán

de gran utilidad sus valoraciones porque ayudarán a mejorar la calidad de la entrevista y de la investigación en su conjunto.

Guía de Entrevista

La presente entrevista se llevará a cabo con educadoras del nivel pre-escolar del estado de Puebla en 4 regiones: Puebla, Cholula, Tepeaca y San Martín. Garantizando la confidencialidad de los datos en el análisis, interpretación y comunicación de los resultados.

Fecha_____
Hora_____
Jardín de Niños_____
Lugar dónde se llevó a cabo la entrevista_____
Edad_____
Sexo_____
Años de experiencia como docente_____
Escuela en dónde realizó sus estudios_____

Categorías	Sub-categorías	Definición	Preguntas	Considera esta pregunta cómo esencial	Considera a esta pregunta cómo útil pero no esencial	Considera esta pregunta cómo no esencial
Preguntas generales			¿Cómo es que decidió dedicarse a la docencia?			
			¿Por qué eligió desempeñarse en el nivel de preescolar?			
			¿Podría usted definir empatía?			
Empatía global			¿Se considera usted una persona empática? ¿En qué sentido?			

Identificación cognitiva y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro	AP (Adopción de perspectivas)	Es la capacidad intelectual de ponerse en el lugar del otro.	¿Cómo considera usted que una educadora puede entender el punto de vista de sus alumnos?	¿Me podría decir alguna forma en la que una educadora puede entender la perspectiva de sus alumnos (punto de vista).		
			¿Cuáles son las estrategias que considera que pueden ayudar a la educadora a entender el punto de vista de los niños y las niñas?			
	CE (Comprensión empática)	Capacidad de conocer y reconocer los estados emocionales de los otros, así como sus intenciones e impresiones.	¿De qué manera considera usted que una educadora puede llegar a comprender lo que sus alumnos sienten?			
			¿Cómo identifica usted lo que sus alumnos necesitan en el ámbito emocional?	¿Podría mencionar alguna manera de identificar lo que los niños y niñas necesitan en el aspecto emocional?		

EE (Estrés empático)	Se refiere a la conexión con los estados emocionales negativos de otros.	¿Considera que le afecta cuando sus alumnos experimentan estados emocionales negativos? ¿De qué manera?	¿Podría describir un ejemplo en el que le haya afectado la experiencia de un estado emocional negativo de algún alumno?		
		¿Reconoce cuándo sus alumnos experimentan emociones negativas? ¿Qué tipo de emociones identifica?			
		¿Cómo lo percibe?			
AE (Alegría empática)	Es la capacidad de compartir las emociones positivas de otras personas.	¿Considera usted que se alegra cuando a sus alumnos les suceden cosas buenas?	¿Cómo logra identificar cuando sus alumnos experimentan emociones positivas? ¿Podría mencionar un ejemplo?		
		¿Percibe cuando a sus alumnos les suceden cosas nuevas?			

<p>Relación Maestro-Alumno</p> <p>Acción de la influencia y la reciprocidad , que se establece entre dos o más sujetos en un entorno definido (Moreno-García, 2010).</p>			<p>¿Considera que la relación maestro-alumno es importante para el aprendizaje y desarrollo de los niños?</p> <p>¿De qué manera?</p>			
	Cercanía	<p>La cercanía emocional está determinada por la capacidad de escucha y comprensión del otro.</p>	<p>¿Cómo logra la cercanía emocional con sus alumnos?</p> <p>¿Qué estrategias usa para establecer una relación de confianza con sus alumnos?</p>	<p>¿Qué tan importante considera la capacidad de escucha en la relación con los niños y niñas?</p> <p>¿Se considera una persona con capacidad de escucha? ¿Podría identificar un ejemplo de esto?</p>		

	Calidez	Se relaciona con la cordialidad y la demostración de afecto.	¿Cómo logra que sus alumnos se sientan queridos y respetados en la relación que establecen con usted?	¿Me podría decir 3 formas en que logra que sus alumnos se sientan respetados y queridos?		
	Conflicto	Se concibe como un desacuerdo entre dos personas. (Interpersonal).	¿Ha tenido dificultades con alguno de sus alumnos? ¿De qué tipo?			
				Me podría dar un ejemplo de cómo ha logrado solucionar algún conflicto con algún niño o niña?		
				¿Cómo ha logrado solucionarlas?		

Existe algún aspecto de la entrevista sobre el que le gustaría profundizar _____

Comentarios o sugerencias finales:

Anexo N° 7

Análisis de los datos de las entrevistas a docentes

1ª fase

Categoría	Frase	N°	Conclusión	Palabras clave Unidad de análisis
Cercanía	“Yo creo que conociendo un poco el entorno , conociéndolos, el entorno familiar, el entorno del niño”	1	Conocer el contexto es importante para el docente empático.	Contexto
Cercanía	Pues a través del contacto diario con ellos, a través de establecer una comunicación asertiva	1	Establecer contacto con los alumnos es importante para el docente Lograr una comunicación asertiva	Contacto Comunicación Asertiva
Calidez	Poner en práctica juegos, implementación de reglas, establecimiento de turnos.	1	Intervención a través de juegos y reglas	Juegos Reglas

Calidez	Cuando los observas en su estado de ánimo, en el aspecto emocional, detectas sus estados de ánimo	1	Observar a los alumnos es importante para el docente empático	Observación
Cercanía	“puedes ver una sonrisa, o cuando está enojado o molesto, cuando su reacción es un poco agresiva a sus compañeros, o eleva el tono de voz o no se quiere integrar, a través de esto puedes ir conociendo las características de cada uno de tus alumnos”	1	Conocer las características de los alumnos Percibir el tono de voz Observar los comportamientos de los alumnos	Conocer Percibir Observar
Cercanía	“la relación que puedes entablar con los papas es muy importante, saber cuál es la situación del hogar, ganarte la confianza de un papá”	1	Establecer una buena relación con los padres Ganarte la confianza de los padres	Relación con los padres de familia Confianza
Calidez Y	“Creo que con los padres debe ser un trabajo colaborativo, y también con ellos hay que crear	1	Establecer un trabajo colaborativo Crear empatía con	Trabajo colaborativo

Respeto	esta empatía, entendiéndola de manera muy respetuosa su situación, e interviniendo hasta donde ellos te lo permitan, creo que si vas generando la confianza te da este trabajo colaborativo, tú no puedes sobrepasar ciertos límites.”		los padres de familia Ser respetuoso de la situación que viven los padres Generar confianza Intervenir hasta donde ellos te lo permitan No sobrepasar los límites.	Crear empatía Respeto Confianza Intervención respetuosa Límites
Calidez	“ sobre todo cuando el niño logra algo, la satisfacción del niño, lo manifiesta, el ya puedo, ya soy grande	1	Identifica las emociones de alegría y satisfacción de los niños	Identifica emociones Alegría Satisfacción
Calidez	”Compartes con él, hacer hincapié, lo reconoces y lo refuerzas de manera verbal, le pones una carita feliz, un abrazo, un beso, o incluso un dulce.	1	Actuar para reforzar el comportamiento del niño es importante para el docente empático	Refuerzo Comportamiento Esfuerzo Abrazo Beso
Calidez	“A veces la mamá no lo reconoce pero si en el	1	El reconocimiento del niño es	Reconocimiento

	aula tú lo haces de manera constante, vas enriqueciendo al niño se va con ese reconocimiento.”		importante para el docente empático	
Relación maestro-alumno	tú no puedes enseñar algo si no has creado antes una relación positiva	1	Crear una relación positiva maestro-alumno Para el docente empático es importante crear un ambiente favorable	Relación positiva Crear Ambiente favorable
Relación maestro-alumno	Pues es la manera de expresarme físicamente, soy de apapachos, soy de besos, si me gusta, me gusta ser cálida, no dejar pasar el saludo,	1	Demostrar el afecto Apapachar, la calidez, el saludo son acciones importantes para el docente empático	Afecto Saludo
Relación	“tomarte ese tiempo para	1	Escuchar a un niño	Escucha

<p>Maestro Alumno</p>	<p>escuchar, en una plática común donde no hay un trabajo en específico, creo que puedes llegar a conocer más a un niño, y esto genera confianza y es un círculo.”</p>		<p>Conocerlo Generar confianza</p>	<p>Conocimiento Confianza</p>
<p>Empatía Global</p>	<p>Con una sonrisa, un saludo cuando llegan cuando se van, o un abrazo cuando están tristes, el hablar con ellos de manera individual en la forma en la que tu lleves tus actividades, les explicas todo eso hace que un niño se sienta bien</p>	<p>1</p>	<p>Atender las necesidades de los alumnos Lograr que un niño se sienta bien Demostrarles que los entiendes Brindarles apoyo emocional</p>	<p>Identificar emociones Demostrar afecto Apoyo Emocional</p>

Adopción de Perspectivas	“se que tengo que hacer algo más”	1	El docente empático toma decisiones en cuanto a tomar acciones	Hacer algo
Empatía Cognitiva	“ porque si algo le está creando un conflicto al niño, uno puede sentir su dolor o su enojo, como ser humano, sientes y comprendes lo que le está pasando”	1	El docente empático es capaz de sentir lo que el niño siente Comprender su estado emocional	Sentir Dolor Enojo
Alegría Empática		1		
Estrés Empático	si te alegran sus alegrías, y compartes sus tristezas te duele su dolor te alegran sus alegrías pero algunas veces se pueden tomar decisiones o hacer intervenciones con los padres para las que no estamos preparados	1	El docente es capaz de reconocer sus limitaciones y la necesidad de buscar apoyo	Necesidad de formación en competencias emocionales
Conflicto	Algunas veces es difícil		Circunstancias	

	<p>sobrellevar las circunstancias cuando hay niños demasiado agresivos o inquietos, pero creo que ha sido al principio por desconocimiento, pero al conocer que existe un TDH, o agresividad, puede confundirse con que un niño este mal educado.</p>	1	<p>difíciles, agresividad en los niños</p> <p>Inquietud y desconocimiento de sus circunstancias pueden confundir al docente</p>	<p>Agresividad</p> <p>Inquietud</p> <p>Desconocimiento</p>
Respeto	<p>cuando hay una situación de conflicto, agresión o cuando hacen alguna diferencia hacia al otro, tienes que hacerlo reflexionar en ponerse en el lugar del otro</p>	1	<p>El docente empático muestra mucho interés por fomentar en los niños conductas respetuosas</p>	

Categoría	Frase	N°	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	pensé esto es lo mío, desde que estudié el preescolar mi sueño era ser maestra y desde entonces todos mis esfuerzos se enfocaron en entrar a la normal de educadoras.	2	La vocación y el deseo de ser maestra se encuentra presente desde la infancia y persiste con el tiempo	Deseo temprano de ser maestra
Empatía global	es como ponerse en los zapatos del otro y no solamente, ver que es lo que está pensando, que piensas o haces,	2	La educadora es capaz de definir empatía y hay claridad respecto al concepto	Empatía

Adopción de perspectivas	Escuchar cómo establecer un diálogo, primero es saber qué es lo que quieren decirte para intervenir después.			Escucha Intervención
Comprensión Emocional	Pues cuando se crea algún conflicto con algo, se les pregunta porque lo hiciste, te gustaría que alguien te hiciera esto a ti, pues creo que la mejor manera de crear la empatía, es sí, hacerlos reflexionar en porque sucedieron las cosas y sobre todo en como lo vamos a resolver.	2	Crear la empatía La docente hace reflexionar a los alumnos al respecto	Crear empatía
Alegría Empática				
Estrés Empático	como ser humano te afecta cuando ves a alguien triste sea un niño o un adulto,		Reconoce que las emociones son contagiosas	Emociones

Respeto	crear ese respeto, donde ellos me respeten a mí y yo a ellos, se que no es fácil y sé que se necesita trabajo previo, pero los niños tienen que aprender.	2	Crear un ambiente de respeto propicio para el aprendizaje	Respeto
Cercanía	preguntarle qué es lo que le pasa, que es lo que necesita, y a partir de ahí, ver hasta qué punto yo podría intervenir para apoyar en la situación		La maestra pregunta y define un plan de acción	Preguntar Intervenir
Calidez	había un niño que no quería hacer nada, pero si tú te acercabas de manera personalizada, preguntándole que pasaba, sí te contestaba, entonces note que lo que necesitaba era el contacto con alguien, y también note que no desayunaba y		[a maestra observa, reconoce las emociones de los alumnos y también indaga sus necesidades emocionales	Observación Resuelve problemas Motivación

	entonces le quitaba el alimento a sus compañeros a escondidas			
Calidez	el problema principal era que tenía hambre, al otro día de que me di cuenta traje algo para compartir con él y así empezó a trabajar	2	Identifica las emociones y problemáticas de sus alumnos Intervención	Identifica Define Interviene
Calidez	si tu los observas y sabes que necesitan te das cuenta de que son mínimas las cosas que puedes hacer para detonar las ganas de querer aprender o de poner atención en las clases por parte de los alumnos	2		Observación
Conflicto	No he tenido conflictos con mis alumnos	2	La docente ve los conflictos que pudieran presentar los alumnos como un reto, si el n.ño presenta agresividad no lo ve como algo	

			personal	
Relación maestro-alumno	“sino porque él sabía que había alguien que le estaba poniendo atención de manera especial y que ahí era donde se sentía seguro, esto me sirvió para saber que hay que poner especial atención en los niños sean del grado que sean, poner especial atención en aquellos que ya sabes que algo les sucede.”	2	Poner atención de manera especial Construir esa relación Creación de un vínculo	Atención especial Construcción Vínculo
Identificar emociones	la dramatización, el teatro, trabajar mucho la empatía con ellos, como crees que el otro se siente y la identificación de las emociones.		La docente crea estrategias para la identificación de las emociones	Identificación Empatía
Relación Maestro-Alumno	y hago todo lo posible porque ellos estén a gusto y esto se logra	2	Crear un ambiente de	Confianza Ambiente seguro

Confianza	mostrándote tal y como eres, brindar la confianza y lo que los demás te digan que es lo que necesitan,		confianza y seguridad propicio para el aprendizaje	

Categoría	Frase	Nº	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	yo insistía en lo que quería hacer, quería ser una maestra de niños preescolares cuando alguna maestra llegaba a faltar me iban a ver para que cubriera yo el grupo porque ya sabían que yo estaba inclinada a eso, y ahí pensaba esto es	3	La vocación de la docente se encuentra presente desde la infancia El deseo por ser maestra es muy intenso	

	lo mío,			
Empatía Global	el respeto a las ideas, el caminar junto con el otro para realizar algún trabajo, el ser positivo, ser colaborativo, lo que puedes ofrecer, en apoyo, en todo.	3	Define parcialmente empatía, pero identifica que tiene que ver con el otro	
Adopción de perspectivas	----Aquí aunque el niño venga triste o mal trato de motivarlos para que participen, para que participen gradualmente	3	La docente busca estrategias como la motivación para apoyar a los niños que presentan emociones negativas	Búsqueda de Estrategias Motivación
Comprensión Emocional	desde el momento que los niños muestran el amor y la confianza que te tienen y conocer sus emociones no es difícil inmediatamente			Confianza Amor Identificación de emociones

	llegan y me expresan como vienen de casa.			
Alegría Empática	Si es positivo me alegra, ver los logros de mis niños me pone feliz, se le reconoce ante todo el grupo, para que sea reconocido por sus propios compañeros, sea negativo o positivo lo que le pasa a mis niños me afecta pero si es positivo me pone muy feliz.		La docente reconoce la alegría empática. Es importante el reconocimiento para el alumno	Identificación de las emociones propias Intervención Reconocimiento
Estrés Empático	y en ese momento me afecto porque habíamos trabajado esto con dramatizaciones, pero esto me	3	La docente logra la Identificación de las emociones, así mismo recurre a la búsqueda de estrategias de Intervención	Identificación de las emociones Búsqueda de estrategias Intervención

	pone en alerta para saber que tengo que trabajar estos aspectos.			
Respeto	“el respeto fue uno de los primeros que trabaje, enseñarlos el respeto a la escucha, y los niños van aprendiendo, a esperar su turno, ellos dicen, ya va a terminar, ya me toca y levantan la mano”			
Escucha Respeto	escucharlos de manera respetuosa y ver qué es lo que quieren expresar o dar solución a lo que desean saber o disipar dudas o lo que quieran expresar.		La docente utiliza el respeto y la capacidad de escucha como estrategias en el trabajo docente, la expresión de los sentimientos y pensamientos de los alumnos y la generación de la	Respeto Dar solución Expresión infantil

			empatía	
Relación Maestro-Alumno	que poco a poco vayan soltando esa emoción y hasta que lleguen a sentir que su escuela es su espacio porque ahí se siente, entendido, se siente escuchado, y esto se va logrando poco a poco, y sienta que le gusta el espacio de su escuela porque ahí es feliz.		<p>Para la docente es importante la creación de un lugar seguro</p> <p>Donde los alumnos se sientan comprendidos, escuchados y felices.</p> <p>Donde puedan expresar sus emociones.</p> <p>Este espacio no solo es físico sino que es la construcción de la relación maestro-alumno</p>	<p>Ambiente seguro</p> <p>Comprensión</p> <p>Escucha</p> <p>Expresión de emociones</p> <p>Construcción</p>
Relación	yo creo que el	3	Para la docente la	Amor

Maestro- Alumno	que el niño se sienta querido escuchado, comprendido por su maestra es muy importante,		relación maestro-alumno tiene que ver con el sentimiento del niño de que se sienta querido, escuchado y comprendido con ella.	Comprensión Escucha
Cercanía	que al otro día el niño venga feliz, porque lo está esperando una persona que lo entiende, que lo comprende pero al mismo tiempo que lo ama, que lo está enseñando, lo está educando pero también alguien que lo quiere.		Para la docente la cercanía con sus alumnos tiene que ver con el amor, la comprensión y el cariño del maestro y del alumno	Amor Comprensión
Cercanía	ya se trae, luego me entero que los niños quieren estar en mi grupo y los papás también y es algo que me halaga			

Calidez	Yo creo que porque ellos sienten y el ver que uno les demuestra ese cariño, desde el momento que yo veo una carita triste, pregunto qué pasa mi vida		Es importante el sentir del niño, su estado de ánimo en el aula	Sentimientos Cariño Estado de ánimo que refleja en el aula
Calidez	a veces tomamos el papel de mamá porque en el momento que ves que ya no quiere tomar los alimentos, dices algo está pasando con él, entonces, yo tengo eso me acerco y pregunto qué pasa,	3	Es importante la figura materna y el papel que juegan las maestras de este nivel con los niños Indagar sus sentimientos y su bienestar en general	Roll Materno de la maestra Identificar emociones Resolución de problemas
Conflicto		3	No ve como un conflicto las situaciones que se presentan en el aula, sino como un reto	Retos Resolución de Problemas

			para la búsqueda de soluciones	
Identificación de las emociones	voy identificando quienes necesitan más atención y voy poniendo el foco en alguno en especial, para que poco a poco vayan soltando esa emoción		Es importante identificar las emociones, para buscar estrategias de solución y atención a los niños	Identificación de emociones Estrategias de Solución de problemas Atención Intervención

Categoría	Frase	Nº	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	Porque me gustaban mucho los niños, me encantaban los niños	4	Se muestra vocación y gusto por la enseñanza y los niños	Gusto
Empatía Global	---Es la capacidad de tener una relación buena con las personas, que encajemos con las personas		Tiene una idea global de lo que es empatía	Apertura y confianza

Adopción de perspectivas	Pues tener la capacidad de ponerse en el nivel de ellos, en el tamaño de ellos, en el pensamiento de ellos,	4	Es importante para ella la perspectiva del otro, su punto de vista, pensamientos	Pensamientos Perspectiva del otro
Comprensión Empática	para poder entender lo que ellos quieren y lo que ellos necesitan,	4	Es importante el entendimiento del otro De sus necesidades	Entender al otro Necesidades Deseos
Alegría Empática	a todos los maestros nos alegra, cuando tienen estas emociones positivas que se notan, sus logros académicos si son más participativos		Son importantes los logros académicos de los alumnos y esta maestra los relaciona con la manifestación de emociones positivas	Emociones positivas Alegría
Estrés Empático				
Respeto	en el aula tiene que haber normas de convivencia,	4	Esta maestra esta muy consciente de la importancia de fomentar el respeto	

	respeto.		en el aula	
Relación Maestro- Alumno	conocer el ambiente de dónde provenía el niño, su familia, conocer el contexto familiar		Para esta maestra es muy importante conocer el contexto de donde proviene el niño	Conocer Contexto Familiar
Relación Maestro- Alumno	Considero que es básica, porque así tu tengas un niño con muchas dificultades, si tu estableces esta relación de afecto, vas a tener muchísima respuesta.		Menciona que el afecto y el aprendizaje tienen una relación estrecha	Afecto
Cercanía	estar muy consciente de la situación que tiene el alumno y		Para esta maestra es muy importante reconocer los logros	Reconocimiento Logros

	que cada cosa que vaya adquiriendo verlo como un logro		de los niños	
Calidez	desde como los recibes, van a llegar a que sientan esa confianza, desde como los recibes, van a llegar de un hogar y como te gustaría que te reciban, cómo te tienen que percibir a ti, de manera abierta alegre, contenta		Es importante generar confianza , ponerse en el lugar del otro para hacerlo , que el otro perciba alegría y apertura	Confianza Alegría Apertura Aceptación
Conflicto	recuerdo un niño que me lleo que en ese tiempo no sabía que tenía y después de mucho tiempo creo que lo que tenía era autismo, lo	4	Reconoce sus limitaciones, un maestro empático no ve los conflictos con sus alumnos con sus alumnos como un problema personal sino que busca alternativas y soluciones que	Reconocer límites Resolución de Problemas

	<p> acepte un tiempo, pero me di cuenta que yo no podía trabajar con él no sabía qué hacer, y lo solucione canalizándolo con un servicio especial a un CAM, muchas veces el desconocimiento de como debes enfrentar algunas situaciones </p>		<p>beneficien al niño</p>	
<p>Identificación de las emociones</p>	<p> Trabajar el manejo de las emociones, acercándose mucho a ellos en el conocimiento de cómo vienen el día de hoy, porque están enojados, porque responden así, </p>			<p>Identifica emociones positivas y negativas</p>

Categoría	Frase	N°	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	Pues me parece que con los niños pequeños hay mucho que enseñar y aprender, es un nivel muy bonito	5		
Empatía Global	Creo que tiene que ver con ponerse en el lugar del otro	5	Hay un conocimiento general de lo que es la empatía	
Adopción de perspectivas	Observando las condiciones familiares de sus alumnos, pobreza, descuido de los padres, todo su contexto familiar, sus condiciones de vida y sus comportamientos en la escuela,	5	Para entender al otro se requiere observación del contexto familiar, comportamientos y condiciones de vida	Observación Conocimiento del Contexto Comportamientos Contexto Familiar
Comprensión Empática	haciéndome algunas preguntas como:	5	Para comprender a los alumnos es necesario hacerse	Comprensión Conocimiento

	¿Qué comen?, ¿Qué hacen cuando llegan a casa? ¿Cómo pasaban sus tardes?. De esta manera puedo comprender lo que viven mis alumnos		preguntas Conocer el contexto	Contexto
Alegría Empática	Cuando los niños están contentos y alegres están más dispuestos al aprendizaje, además festejamos sus logros, y uno es partícipe de ellos.	5	Para la maestra la relación emocional maestro-alumno es importante para el aprendizaje. Reforzar los logros de los alumnos también es importante.	Alegría Relación maestro-alumno Aprendizaje Reforzamiento
Estrés Empático	Cuando los niños traen problemas a la escuela, se siente a veces impotencia, pero		Es importante indagar, conocer, la causa de los problemas de los	Indagar Investigar Conocimiento Causas

	si tú indagas más el problema puedes conocer la causa y tratar de apoyarlos en lo que uno puede.		alumnos, para poder apoyarlos.	Intervención Apoyo
Respeto	Mostrando a la vez el respeto y el cariño hacia ellos y sobre todo un profundo respeto hacia sus padres, en general a su sistema familiar, porque cada familia tiene sus propias condiciones y nosotros como maestros debemos conocer la situación y respetar, no querer cambiar las cosas de inicio, sino mirar	5	Es importante demostrar respeto no solo hacia el niño sino también a los padres de familia y a todo su sistema familiar	Alumno Padres Sistema familiar Mirar con respeto Apoyo

	en que podemos apoyar a ese alumno y a ese sistema familiar.			
Relación Maestro-Alumno	una buena relación tanto del alumno con el maestro y del maestro con el alumno la energía fluye y hay disposición para el aprendizaje	5	Es importante que en la relación maestro-alumno La energía fluya y se de el aprendizaje	Energía Aprendizaje
Relación Maestro-Alumno	Yo siempre he sido muy feliz como maestra, interiorizándome en la vida de mis alumnos,	5	Esta maestra se muestra feliz con su profesión y conociendo la vida de sus alumnos	Felicidad
Cercanía	Pues poco a poco se va desarrollando la confianza de los niños, se sienten aceptados y con	5	Es importante crear un ambiente y una relación de confianza con los alumnos, así como mostrar una	Confianza Cercanía Aceptación

	la confianza de acercarse a mí, se logra con la convivencia día a día.		aceptación hacia ellos	
Calidez	, En el recreo yo me quedaba tiempo con los que necesitaban que les explicara más de algún tema, platicando con ellos fortaleciendo su autoestima, haciéndoles sentir que ellos pueden salir adelante y hacer las cosas bien	5	Es necesario demostrar a los niños que ellos son importantes para el maestro, que está dispuesto a dedicarles tiempo, esfuerzo, para fortalecer su autoestima y confianza en sí mismos	Interés Autoestima Confianza en sí mismos
Conflicto	Hay que ver la forma de ganarse a los niños que son rebeldes, estos niños también necesitan llamar la atención, los	5	No se considera un conflicto, sino una oportunidad para desarrollar estrategias Tanto para identificar las necesidades	Identificación de emociones Conductas Necesidades Emocionales Intervención

	niños que tienen problemas de conducta, por lo regular tienen algunas necesidades emocionales.		emocionales de los alumnos, como para poder intervenir, ve los problemas de conducta como una necesidad emocional específica de cada alumno	
Identificación de Emociones	ANECDOTAS			

Categoría	Frase	Nº	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	Pues porque me gusta trabajar con los niños, son maleables, son inocentes, son muy tiernos.	6		Gusto
Empatía Global	Tratar de entender al otro		Conocimiento general de la empatía	Entendimiento del otro
Adopción de	Entender mejor		Entendimiento del	Entendimiento

perspectivas	lo que ellos piensan y sienten, lo que les pasa, como ven la vida.		otro en base a lo que piensan y sienten	Pensamientos Sentimientos Visión de la vida
Comprensión Empática				
Alegría Empática	Creo que cuando los niños manifiestan interés, disposición, agrado por estar en la escuela, que no se quieren ir a su casa, que les gusta más estar en la escuela.		Mostrar sentimientos de agrado, alegría.	Agrado Alegría
Estrés Empático	muchas veces no puede solucionarlo como uno quisiera, creo que ahora estamos más	6	La maestra dice que es difícil para ella demostrar afecto ante las situaciones difíciles que presentan	Demostraciones de afecto

	limitados los maestros en las demostraciones de afecto hacia los niños porque puede malinterpretarse.		algunos alumnos, debido a que ahora hay más límites para los maestros	
Respeto	- Anteriormente los padres confiaban en la escuela para la educación de sus hijos, respetaban al maestro, y lo que decía era válido, ahora ya no se ha ido perdiendo la confianza y el respeto	6	La maestra cree que el respeto y la confianza se han perdido en la relación con los padres y esto ha afectado la relación maestro-alumno	Confianza Respeto
Relación Maestro-Alumno	si se tiene una buena relación afectiva con la maestra se está más acorde y en sintonía con lo que la maestra	6		

	está enseñando, el niño está más dispuesto al aprendizaje y se le va a facilitar			
Relación Maestro-Alumno	Muy importante, que la maestra escuche a los niños, lo que los niños necesitan, esto lo aprendí con el tiempo y las experiencias de vida, porque cuando yo estudié no enseñaban esto.	6		
Cercanía	, escuchándolos, poniéndoles interés en lo que dicen, tratando de crear un ambiente de confianza	6	Considera importante la escucha, poner interés en lo que dicen los niños y crear así un ambiente de confianza	Escucha Interés Confianza

Calidez				
Conflicto	Cuando los niños son agresivos, con otros niños y con otras maestras, pegan, insultan, rompen, su comportamiento y actitudes se notan, se manifiestan.	6	La agresividad y conductas disruptivas de los niños se manifiestan en la escuela	Observación Conductas Causas
Conflicto	Generalmente la actitud de los niños en la escuela es el reflejo de lo que pasa en la casa, si son respetados si son agredidos, si se sienten solos esto lo van a reflejar en la escuela, van a querer llamar la atención, o a ser agresivos	6	Encuentra las conductas agresivas de los alumnos como una manifestación de lo que sucede en la casa	Observación Conductas Causas Respeto

Categoría	Frase	N°	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	Siempre supe que quería ser maestra, desde pequeña me gustaba explicarle cosas a mis compañeros, cosas que a veces no entendían, yo me ofrecía a explicarles.	7	La vocación, de la maestra se presenta desde la infancia	Gusto Amor
Empatía Global	Considero que es la capacidad de ponerse en el lugar del otro, de entender sus sentimientos	7	La maestra expresa lo que es la empatía	

Adopción de perspectivas	Tratar de entenderlos, observarlos, mirar el contexto, hablar con ellos.	7		Observación Contexto Comunicación
Comprensión Empática	Tratar de bajarse a su nivel, tanto de comprensión como en tratar de buscar una sintonía emocional.		La maestra conoce lo que es la empatía y la utiliza para relacionarse mejor con sus alumnos.	
Alegría Empática	, también se comparte la alegría con los niños, sobre todo cuando pueden hacer cosas que antes no podían.			

Estrés Empático				
Identificación de Emociones	Esto se traduce en conductas como agresividad, ira, tristeza, nerviosismo y los niños lo manifiestan con mucha facilidad, en los juegos que hacemos o en las actividades.		La maestra es capaz de identificar las emociones de los niños y trata de que a su vez los niños identifiquen sus propias emociones a través de juegos y actividades	Identificación de las emociones
Respeto				
Relación Maestro- Alumno	si los niños se sienten bien, en un ambiente sano y seguro le va	8	La maestra cree que si los niños se sienten bien, en un ambiente sano y seguro el	Ambiente sano Ambiente seguro

	a favorecer su aprendizaje		aprendizaje será favorecido	
Relación Maestro-Alumno	la observación, también tenemos diversas entrevistas, así como considero básico observar y analizar el contexto en el que el niño se desenvuelve, en el aula, en el recreo, con sus amiguitos	8	Para la maestra es importante indagar y analizar el contexto del niño, en el aula. Recreo, familia.	Observación Indagación Contexto
Cercanía	Trato de observarlos, también hablo con ellos les pregunto cómo se sienten, cómo vienen hoy.	8		Observación Indagación Preguntar Comunicarse

Calidez	Principalmente creando estos ambientes seguros y mostrando yo como maestra hacia ellos el respeto y el cariño, que sientan que en la escuela son apreciados.		La maestra crea ambientes seguros en los que los alumnos puedan sentir el respeto, cariño, aceptación y aprecio.	Respeto Cariño Aprecio Aceptación Ambiente seguro
Calidez	cuando festejamos sus cumpleaños, se sienten bien cuando sus compañeros los felicitan, o cuando hacen algo bien o se esfuerzan en realizar algún trabajo, es importante		La maestra realiza reforzamiento a los niños en diferentes momentos, cumpleaños, cuando hacen algo bien, o al realizar algún trabajo importante.	Reforzamiento

	destacarlo y ver todos sientan este reforzamiento por el grupo en diferentes momentos.			
Conflicto	siempre los he considerado como retos en mi carrera, sin embargo si debo decir que si hay niños más difíciles que otros para trabajar.	7		
ANECDOTAS				

Categoría	Frase	Nº	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	siempre supe que iba a ser	8	La maestra mostro su vocación desde	

	<p>maestra, me gustaba desde niña, ayudaba a mi maestra con mis compañeros, a calificar los exámenes, a enseñarles lo que no entendían y así.</p>		<p>la infancia, además de su gusto por la enseñanza</p>	
Empatía Global				
Adopción de perspectivas				
Comprensión Empática	<p>“ la observación de los niños, creo que es básica, también preguntándoles cómo se sienten, conociendo el contexto familiar, áulico y escolar.</p>		<p>La maestra muestra interés por comprender a sus alumnos, conocer cómo se sienten, conocer su contexto familiar, áulico y escolar.</p>	<p>Observación Conocimiento Contexto</p>
Alegría				

Empática				
Estrés Empático	Me considero una persona muy sensible y creo que cuando mis niños sufren por algo yo también sufro con ellos aunque en otro nivel, trato de transmitirles herramientas para que logren identificar las emociones.		La maestra presenta altos niveles de sensibilidad, pero al mismo tiempo busca transmitirles herramientas para la identificación de emociones	Sensibilidad Identificación de emociones
Respeto	Se debe de mirar con mucho respeto y no querer cambiar la dinámica de la familia bruscamente o hacer comentarios o sugerencias que incluso pueden complicar más	8	La maestra muestra mucho respeto por la familia del alumno considerando la posibilidad de intervenir gradualmente en el caso de que los padres lo permitan.	Respeto Intervención psicopedagógica gradual

	la situación familiar que se esté viviendo,			
Relación Maestro-Alumno	la observación, directa del alumno, en el aula, en la escuela, en el recreo, con información del contexto familiar, como es su familia con quien convive el niño , como se relaciona con otros niños, en fin indagar que es lo que está viviendo, el saber más de su entorno familiar de cómo se organiza la familia		La maestra considera importante conocer a través de la observación y la indagación de que es lo que vive el niño en sus diferentes contextos, familiar, escolar y áulico	Observación Contexto familiar Contexto escolar Contexto áulico
Relación Maestro-Alumno	Hay que desarrollar esta relación maestro alumno para que los		La maestra piensa que es importante desarrollar o	Relación maestro-alumno

	aprendizajes puedan fluir, para que el aprendizaje sea significativo se requiere tener una buena comunicación con los alumnos.		construir esta relación maestro-alumno para que el aprendizaje pueda fluir, resulte significativo y se requiere tener una buena comunicación	Construcción Aprendizaje Comunicación
Cercanía	, el tiempo que están en el aula compartiendo actividades con sus compañeros y maestra es un lugar seguro y si tienen muchos problemas en casa se olviden un poco de ellos, y poco a poco puedan expresarlos para que adquieran estrategias de solución de problemas.	8	La maestra manifiesta que sus alumnos deben sentir el aula como un lugar seguro, compartiendo actividades y buscando estrategias de solución de problemas.	Seguridad Estrategias de solución Actividades Resolución de problemas

Calidez	decía expresando realmente un interés por mis alumnos, que sientan y vean que pueden confiar en mí y que yo los puedo proteger y que estoy para apoyarlos		La maestra considera importante expresar interés por sus alumnos Generar confianza de los niños hacia ella, demostrando su apoyo y protección	Interés por los niños Confianza Apoyo Protección
Conflicto				
Identificación de Emociones	Pues a mí me gusta mucho usar el círculo mágico, en distintos momentos de la mañana, cuando lo considero necesario para indagar como están los niños a nivel emocional y también para que ellos	8	La maestra considera importante indagar como se encuentran los niños a nivel emocional y también que puedan identificar emociones propias	Investigar Indagar Estrategias Identificar emociones

	puedan empezar a identificar sus emociones.			
Estrategias de solución	pero trato que ellos aprendan también a solucionar problemas y no quedarnos en la emoción solamente.			Identificar emociones Solucionar problemas Más allá de la emoción
ANECDOTAS				

Categoría	Frase	N°	Conclusión	Unidad de análisis
Vocación	siempre me gustó trabajar con niños pequeños, desde niña era muy paciente, me gustaba jugar a la escuelita y pretendía ser la maestra, después al ir creciendo me di cuenta de que esto es lo que me gustaba hacer	9	La maestra muestra una gran vocación desde la infancia, así como gusto por la enseñanza	
Empatía Global	Es el entender al otro, ponerse en su lugar.	9	La maestra sabe que es la empatía	
Adopción de perspectivas	Escuchando lo que dicen y observando su comportamiento, los niños de edad preescolar son muy expresivos, por lo cual suelen contarme sus experiencias, lo	9	Para esta maestra con altos niveles de empatía es importante la observación, la escucha y el comportamiento de los alumnos, se	Observación Escucha Conductas

	que viven en casa o las cosas que les pasan.		muestra Perceptiva ante las experiencias de los niños	
Comprensión Empática	te cuentan todo lo que viven, es de alguna manera fácil, ya que a través del juego y de actividades desde que llegan a la escuela como el saludo, para ver como están,		La maestra muestra una comprensión de lo que viven sus alumnos a través de juegos y actividades	Comprensión Juegos Actividades
Alegría Empática				
Estrés Empático	Pues si están tristes o a algún niño me cuenta lo que le pasa, si me afecta, porque en ocasiones me siento impotente ante los problemas que tienen ya que en la mayoría de las veces la solución no está en nuestras manos		La maestra es sensible ante la tristeza de sus alumnos, sin embargo busca soluciones a sus problemáticas	Sensibilidad Búsqueda de soluciones

	ni en las de ellos,			
Respeto	trato de respetarlos siempre en sus gustos, sus sentimientos sus formas de pensar y su personalidad, creo que precisamente por ser pequeños se encuentran en formación de su carácter		La maestra que tiene altos niveles de empatía, muestra un gran respeto por sus alumnos, por su forma de pensar y su forma de sentir	Respeto Sentir Pensar
Relación Maestro-Alumno	cuando están alegres o contentos también se nota, y esto favorece mucho su		La maestra piensa que el que sus alumnos estén contentos favorece su aprendizaje, le	Seguridad Felicidad Aprendizaje

	aprendizaje, para lograr esto creo que es importante crear un ambiente propicio para el aprendizaje, un ambiente donde se sienta seguro y feliz, el aula debe ser su lugar seguro.		da un gran valor a que el alumno se sienta seguro y feliz	
Relación Maestro-Alumno	construyendo una buena relación maestro-alumno,		Para la maestra la construcción de una buena relación maestro-alumno es importante	Construcción
Cercanía	ganándome la confianza de los niños, conociendo a sus familias, el contexto familiar, sus vivencias lo que piensan y lo que sienten.		Para esta maestra es importante ganarse la confianza de los niños conociendo a sus familias, sus contextos, pensamientos y sentimientos	Confianza Conocer Contexto familiar
Calidez	Demostrándoles interés, cariño y amor, al ser tan		Esta maestra considera que la demostración del	Interés Cariño

	pequeños aún requieren de una calidez en el trato que sea como la de la figura materna		cariño, y el amor hacia ellos es importante, así como proporcionarles calidez en su trato ya que considera que ella es por la edad de los pequeños como una extensión de la figura materna.	Amor Figura Materna
Conflicto	he tenido casos difíciles, pero más bien los veo como retos, y me alertan, me hacen investigar cómo puedo actuar, o que puedo hacer para apoyar a mis alumnos		Esta maestra considera que los conflictos que surgen con los alumnos son como retos, que le permiten investigar, indagar sobre las alternativas al respecto, tratando de actuar para apoyar a sus alumnos.	Retos Investigar Indagar Actuar Apoyar

Estimado Padre de familia:

Por medio de la presente solicito su permiso para que su hijo participe en la investigación doctoral titulada “Empatía docente y la relación maestro alumno en el jardín de niños” a través de la realización de un dibujo y una breve entrevista en la que se abordarán aspectos de la relación docente-alumno, la cual se encuentra a su disposición y es del conocimiento de las autoridades educativas, (Supervisión Escolar). Los datos de identidad son confidenciales y en las posibles publicaciones no se utilizarán los nombres verdaderos.

Agradeciendo su atención y para cualquier duda o aclaración quedo a sus órdenes.

Atentamente

Mtra. Laura Margarita Vital Vaquier

Asunto: Solicitud de autorización

Supervisión de Zona 02 de CAPEP

Presente.

Por medio de la presente solicito su permiso para que las educadoras del jardín de niños y educadoras de los grupos de capacitación de CAPEP, participen en la investigación doctoral titulada “Empatía docente y la relación maestro alumno en el jardín de niños” a través de la realización del test de empatía (TECA), en donde se evaluarán sus niveles de empatía y algunas de ellas participarán con una breve entrevista en la que se abordarán aspectos de la relación-docente alumno. Los objetivos de la investigación se darán a conocer a cada grupo de educadoras en el momento de la aplicación del instrumento y los resultados de la prueba se entregarán de forma personalizada y por escrito en no más de 45 días de la aplicación de la misma. Los datos de identidad son confidenciales y en las posibles publicaciones no se utilizarán los nombres verdaderos.

Agradeciendo su atención y para cualquier duda o aclaración quedo a sus órdenes.

Atentamente

Mtra. Laura Margarita Vital Vaquier