APORTES DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO COOPERATIVO SAN JOSÉ DE PERALTA EN CÚCUTA-NORTE DE SANTANDER.

LAURA JOSEFINA CAICEDO DÍAZ

EDUARD ALEXIS GUERRERO CARRILLO

SAMIR RODRIGO CARRILLO SANTANA

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

JULIO DE 2021

APORTES DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO COOPERATIVO SAN JOSÉ DE PERALTA EN CÚCUTA-NORTE DE SANTANDER.

Autores:

LAURA JOSEFINA CAICEDO DÍAZ

EDUARD ALEXIS GUERRERO CARRILLO

SAMIR RODRIGO CARRILLO SANTANA

Trabajo de Investigación presentado como requisito para el título de Magíster en Educación

Tutor:

MSc. EDGAR ALEXIS DÍAZ CAMARGO

UNIVERSIDAD SIMÓN BOLÍVAR SEDE CÚCUTA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN

SAN JOSÉ DE CÚCUTA

JULIO DE 2021

DEDICATORIA

Todo este esfuerzo está dedicado a mi madre querida Pilar Díaz, la que hace que mis días sean maravillosos. Gracias por ser mi confidente, mi amiga, por ayudarme a crecer, por amarme, por ser tan tú. Pero sobre todo, gracias por nunca cortarme las alas. "Sí, te lo dedico a vos ma". Porque mi corazón te pertenece. A mis hermanas Karina y Cristal por estar siempre dispuestas a escucharme y apoyarme en todo momento; y a mi amor Dani Gómez quien ilumina mis día. A todos ellos, por su amor incondicional, por su paciencia…va dedicada esta meta.

Laura Josefina Caicedo Díaz

Quiero dedicar este trabajo de Maestría, primero a Dios que es el motor de mi existencia, quien ha estado conmigo, me ilumina y me acompaña. Igual a mi madre Rosa Amelia Carrillo, quien con su esfuerzo y dedicación, luchando por sacarnos adelante, ha sido el mejor de los ejemplos, para mí y para mis hermanos. Finalmente dedico este trabajo a la Congregación de San Basilio, mi segundo hogar…Espero dar los frutos que sirvan para contribuir en parte, con la transformación de la sociedad colombiana, en procura de justicia, solidaridad y más compasión por el prójimo.

Eduard Alexis Guerrero Carrillo

Este trabajo de Maestría está dedicado al Buen Dios de la Vida que guía mi vida con misericordia y es fuente de mi vocación como maestro. Igualmente, a mis padres Rodrigo Carrillo Arenas y Aleida Siomara Santana Luque, que con su amor son fuente de inspiración y apoyo incondicional para la realización de mi proyecto de vida. Además, al Colegio Cooperativo san José de Peralta, que me ha dado la oportunidad de vivir el carisma calasancio para educar en Letras y Piedad a los niños y jóvenes, aportando de esta manera a la construcción de una sociedad justa, reconciliada y en paz.

Samir Rodrigo Carrillo Santana

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios la vida, la salud y la oportunidad de alcanzar una más de nuestras metas profesionales.

A nuestros seres queridos, por su sacrificio y esfuerzo, por el apoyo incondicional recibido, por su amor eterno.

A la Universidad Simón Bolívar (UNISIMÓN), por la formación integral que nos ha brindado como Maestros en Educación.

A nuestro tutor el MSc. Edgar Alexis Díaz, por su paciencia en este difícil, pero satisfactorio proceso de realizar nuestro Trabajo de Gado.

A la Rectora, a las coordinadoras, a la orientadora escolar, a los docentes y a los estudiantes del Colegio Cooperativo San José de Peralta, que participaron de forma voluntaria en esta investigación, por su colaboración y disposición para recolectar la información requerida durante nuestro trabajo de campo.

A las personas que participaron directa e indirectamente en la ejecución de este estudio, por su colaboración brindada.

A todos, muchísimas gracias. Que Dios les bendiga

Los Autores.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
DEDICATORIA……	3
AGRADECIMIENTOS……..	4
RESUMEN……..	9
ABSTRACT……	10
INTRODUCCIÓN…….	11
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA	
1. Título……..	13
1.1. Planteamiento del Problema……	13
1.2. Formulación del Problema……	20
1.3. Sistematización del Problema…….	20
1.4. Objetivos…….	20
1.4.1. Objetivo general……	20
1.4.2. Objetivos específicos…….	21
1.5. Justificación…….	21
CAPÍTULO II. MARCO REFERENCIAL	
2.1. Antecedentes de la investigación…….	26
2.2. Bases Teóricas……	38
2.3. Marco Legal……	52
2.4. Marco Contextual……..	54
2.5. Marco Conceptual……	60
CAPÍTULO III. MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Paradigma de la investigación……	62
3.2. Enfoque de la investigación……	63
3.3. Diseño de la investigación……..	67
3.4. Informantes clave……	73
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información……	74
3.6. Métodos y procedimientos para el análisis de los datos…….	76

Pág.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. Caracterización de la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde las narrativas docentes……. 79

4.1.1. Hallazgos en la categoría de interacción didáctica…….. 79

4.1.1.1. Subcategoría: relación y comunicación……. 80

4.1.1.2. Subcategoría: estrategias didácticas…….. 87

4.1.2. Hallazgos en la categoría competencias socioemocionales…….. 90

4.1.2.1. Subcategorías: regulación y autonomía emocional……. 94

4.1.2.2. Subcategoría: competencia social……. 95

4.2. Percepción de los estudiantes desde las experiencias en el aula…… 97

4.2.1. Hallazgos en la categoría de interacción didáctica…….. 97

4.2.2. Hallazgos en la categoría competencias socioemocionales…….. 103

4.3. Contrastación entre las narrativas docentes y la percepción de los estudiantes…….. 105

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN

5.1. Acercamiento a las categorías axiales emergentes……. 108

5.1.1. Interacción didáctica bajo el modelo conversacional o dialógico…….. 108

5.1.2. El manejo didáctico de las competencias socioemocionales en el aula……. 114

CONCLUSIONES…… 119

RECOMENDACIONES…….. 122

REFERENCIAS…….. 123

ANEXOS…… 143

Anexo A. Instrumentos de recolección de información…… 144

Anexo B. Sistematización de las narrativas de los docentes…….. 146

Anexo C. Sistematización de las narrativas de los estudiantes…….. 148

Anexo D. Archivo fotográfico…… 172

LISTA DE TABLAS

Pág.

Tabla:

1. Matriz de Categorización…….. 68
2. Bitácora del grupo focal…….. 70
3. Matriz de Análisis Documental……..... 71
4. Sistematización de las voces vivas grupo focal……... 98

LISTA DE FIGURAS

Pág.

Figura:

1. Modelo ecosistémico del aula…… 40
2. Modelos de la interacción didáctica y su incidencia en la educación……. 47
3. Matriz de Sistematización de la entrevista…….. 78
4. Matriz de Triangulación de las respuestas a la entrevista docente…….. 79
5. Técnica de narración y subrayado……. 79
6. Categorías emergentes de la interacción didáctica…….. 81
7. Categorías emergentes de las competencias socioemocionales…….. 89
8. Modelo de interacción conversacional de Laurillard……. 112

APORTES DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA PARA LA CONSOLIDACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA DEL COLEGIO COOPERATIVO SAN JOSÉ DE PERALTA EN CÚCUTA-NORTE DE SANTANDER

Autores:
Laura Josefina Caicedo Díaz
Eduard Alexis Guerrero Carrillo
Samir Rodrigo Carrillo Santana
Año: 2021

RESUMEN

La educación del siglo XXI hace su apuesta por superar las dicotomías entre lo cognitivo y los emocional para potenciar integralmente los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una visión relacional de la didáctica. El objetivo general de esta investigación fue Analizar el aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander, atendiendo al Paradigma Hermenéutico, el enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico, sistematizado en tres fases: 1) Caracterizar la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes; 2) Develar la percepción sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales de los estudiantes desde las experiencias en el aula y 3) Contrastar las narrativas de los docentes y estudiantes sobre la interacción didáctica y el fomento de las competencias socioemocionales. Para ello se aplicaron las técnicas de: entrevista semiestructurada, grupo focal y análisis de contenido; elaborando los respectivos instrumentos con sus protocolos, los cuales fueron debidamente validados para su posterior aplicación. Los resultados permitieron sustentar los hallazgos desde las categorías de: la interacción didáctica, de la cual emergieron subcategorías como: relación, comunicación y estrategias didácticas; competencias socioemocionales, con las subcategorías: regulación emocional, autonomía emocional y competencia social. Lo cual en definitiva propició que emergieran las categorías axiales: interacción didáctica bajo el modelo conversacional y consolidación de las competencias socioemocionales las cuales son teorizadas para su comprensión en el capítulo de discusión. De esta manera, se pudo concluir que se reconocen aportes comunicativos-relacionales caracterizados por una tendencia cognitiva funcional en la interacción didáctica que emergen entre estudiantes y docentes contribuyendo al proceso de asimilación de las competencias socioemocionales. Se recomienda potenciar las interacciones didácticas en el aula desde un enfoque conversacional dialógico para afianzar el desarrollo de habilidades socioemocionales apostando por una visión profunda de la educación socioemocional que incida en el bienestar integral de toda la comunidad educativa y a su vez en la construcción de una sociedad mas equitativa e incluyente.

Palabras claves: Interacción Didáctica, Competencias Socioemocionales, Enfoque conversacional-dialógico, Educación para la Vida y el Bienestar.

CONTRIBUTIONS OF THE DIDACTIC INTERACTION IN THE CLASSROOM FOR THE CONSOLIDATION OF THE SOCIO-EMOTIONAL COMPETENCES OF THE STUDENTS OF SECONDARY EDUCATION OF THE COOPERATIVE SCHOOL SAN JOSÉ DE PERALTA IN CÚCUTA-NORTE DE SANTANDER

ABSTRACT

The education of the XXI century makes its commitment to overcome the dichotomies between the cognitive and the emotional to fully enhance the teaching and learning processes from a relational vision of didactics. The general objective of this research was to analyze the contribution of the didactic interaction in the classroom for the consolidation of the socio-emotional competences of the secondary education students of the San José de Peralta Cooperative School in Cúcuta-Norte de Santander, attending to the Hermeneutical Paradigm, the qualitative approach and phenomenological design, systematized in three phases: 1) Characterize the didactic interaction and socio-emotional competences from the teachers' narrative; 2) Reveal the perception about the didactic interaction and the socio-emotional competences of the students from the experiences in the classroom and 3) Contrast the narratives of the teachers and students about the didactic interaction and the promotion of the socio-emotional competences. For this, the techniques of: semi-structured interview, focus group and content analysis were applied; elaborating the respective instruments with their protocols, which were duly validated for their subsequent application. The results allowed to support the findings from the categories of: didactic interaction, from which subcategories emerged such as: relationship, communication and didactic strategies; socio-emotional competences, with the subcategories: emotional regulation, emotional autonomy and social competence. This ultimately led to the emergence of the axial categories: didactic interaction under the conversational model and consolidation of socio-emotional competencies which are theorized for understanding in the discussion chapter. In this way, it could be concluded that communicative-relational contributions are recognized characterized by a functional cognitive trend in the didactic interaction that emerge between students and teachers, contributing to the process of assimilation of socio-emotional competencies. It is recommended to promote didactic interactions in the classroom from a dialogical conversational approach to strengthen the development of socio-emotional skills, betting on a deep vision of socio-emotional education that affects the integral well-being of the entire educational community and in turn in the construction of a society more equitable and inclusive.

Keywords: Didactic Interaction, Socio-emotional Competences, Conversational-dialogic approach, Education for Life and Well-being.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de grado está enmarcado en el programa de investigación de la Universidad Simón Bolívar: "La didáctica como un campo del saber, conceptual y disciplinar" y a su vez en el subproyecto: "Relación del campo de lo didáctico y lo psicológico"; como aporte a la construcción de una pedagogía crítica y reflexiva. Por eso, en un primer acercamiento a la realidad de las prácticas pedagógicas en las aulas de clase, se analizan las narrativas docentes y la de los estudiantes, las cuales son contradictorias, pues mientras que los docentes esperan trabajar con estudiantes a los que llaman juiciosos, respetuosos y responsables; los estudiantes esperan contar con un docente abierto, amable y dispuesto a enseñarles con paciencia y buena actitud.

Así se define la interacción didáctica la comunicación intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares, siendo su análisis abordado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (Villalta y Martinic, 2009). En este caso, como elemento didáctico para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander; reconociendo como docentes que el modelo de comunicación que se asume dentro del aula de clase determina en muchas formas las actitudes y los comportamientos de los estudiantes.

Por ese motivo el objetivo general de este estudio fue analizar el aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander, asumiendo una investigación bajo el Paradigma Hermenéutico, el enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico; la cual fue ejecutada en tres fases o etapas, atendiendo a los objetivos específicos, junto con las técnicas como el análisis de contenido, la entrevista semiestructurada y

el grupo focal. Cada una de ellas con su instrumento: las matrices, la guía de entrevista y el protocolo para la narración del grupo focal.

Vale la pena aclarar que desde lo teórico se hizo una revisión extensa de varios documentos, pero solo los más importantes fueron sistematizados a través de la Matriz de Análisis de Contenido, de la cual fueron emergiendo las categorías inductivas y posteriormente las categorías axiales; así como también de los hallazgos o la información obtenida directamente de los informantes clave, asumiendo como método la codificación abierta, que permite el manejo y la sistematización de los datos directamente del texto o de la narración obtenida.

Por otra parte, los resultados son expuestos de manera estructurada bajo las categorías inductivas definidas como base de análisis o inferencia, junto con las subcategorías que emergieron de cada una de ellas. Así, se llega a la contrastación de los dos primeros objetivos que fueron la posición que tienen los docentes sobre la interacción didáctica que se maneja en el aula, estableciendo una relación con las competencias socioemocionales; frente a la percepción o el imaginario que tienen los estudiantes sobre cómo se da realmente dicha interacción y cómo se favorece o desfavorecen las competencias socioemocionales.

Finalmente, se logran deducir dos categorías axiales, que finalmente emergen de estos resultados, las cuales son: interacción didáctica bajo el modelo conversacional y manejo didáctico de las habilidades socioemocionales en el aula, las cuales son teorizadas para su comprensión en el capítulo de discusión; dejando claro con ello, que lo dicho por cada interlocutor, profesor y estudiantes puesto en conjunto con lo que dicen y hacen dentro del aula de clase configura un proceso de negociación que recoge e integra las representaciones previas de todos los participantes para la construcción de significados compartidos implicados en el aprendizaje (Fernández y Cuadrado, 2008; Cuadrado y Fernández, 2008).

CAPÍTULO I: EL PROBLEMA

1. Título

Aportes de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

1.1. Problema de Investigación

Desde Comenius hasta nuestros días diversos autores han planteado sus posturas sobre la didáctica debido a su importancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje constituyéndose como disciplina científica (Zambrano 2005). Sin embargo, en el ámbito áulico aún se percibe una concepción didáctica marcada por el modelo de escuela tradicional que la limita a una perspectiva técnica e instrumental, tal como Díaz (2009) afirma:

> No se le puede considerar tan sólo una disciplina instrumental que responda a las preguntas ¿Cómo enseñar? o ¿Cuáles son las técnicas más novedosas o entretenidas que pueda ofrecer el pensamiento educativo actual? Por el contrario, si bien es una disciplina que responde a un núcleo básico de preguntas, con relación a la enseñanza, también lo es con relación a la formación del sujeto social y al ser humano en particular. (p.53)

En este sentido, la escuela del siglo XXI hace apuestas por reivindicar el papel de la didáctica desde la posibilidad de construir conocimiento, pero al mismo tiempo favorecer en el estudiante una actitud crítica, reflexiva y creativa de la vida para transformarla en sus diferentes contextos. (Sevillano, 2015) De esta manera, la didáctica se debate en el terreno educativo por fortalecer los procesos de formación integral caracterizados por la búsqueda de la autonomía, libertad e igualdad, opacados por la racionalidad moderna que ha dado cabida a sistemas de aprendizaje que tratan a

la persona como una mercancía y estimulan prácticas sociales que dividen y deshumanizan. (Unesco 2015).

Es así como se logra comprender el concepto de didáctica desde un enfoque de interacción que facilita las condiciones para que el docente y el estudiante generen procesos formativos en el aula de distintas índoles: académicos, culturales, sociales, éticos o morales, e incluso afectivos y/o emocionales; es decir, que en ella intervienen reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educativo adquiere significado y sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio (Cubero, Cubero, Santamaría Santigosa, de la Mata Benítez, Carmona y Prados Gallardo, 2008).

No obstante, en los procesos de enseñanza-aprendizaje se continúa dando más relevancia a estrategias de transmisión o instrucción que a establecer una empática, colaborativa y confiada interacción entre estudiantes y docentes (Medina, 2015). Por eso, se hace necesario reconocer el valor de la *interacción didáctica* en el aula muchas veces influenciada por tensiones familiares, pedagógicas y sociales que no favorecen el diálogo recíproco en el alcance de aprendizajes significativos para la vida. Así como también se caracteriza por ser fundamentalmente dialógica. Puede decirse que es un diálogo que se desarrolla en el salón de clases donde los estudiantes se encuentran en constante intercambio con el docente como facilitador y promotor de los procesos de pensamiento. (Villalta y Martinic, 2009, p. 36).

En efecto, las interacciones en el aula podrían aportar al desarrollo de la dimensión socioemocional del estudiante por la manera como los docentes no solo enseñan contenidos académicos, sino como forman a través del ejemplo, del buen trato, de la gentileza y humildad. Incluso, desde su misma apariencia personal y su actitud frente al grupo de estudiantes y colegas docentes generan un ambiente socioemocional positivo (Medina, 2015). A la par, lo expuso Hoyos

(2016) al afirmar que: “es importante aprender a cultivar emociones positivas. En la medida en que los niños, los profesores, experimentan más emociones positivas vamos a ser más creativos. Entre más bienestar, mejores resultados”. (p. 45)

Precisamente, la interacción didáctica en el aula es clave para propiciar de manera oportuna el desarrollo de competencias socioemocionales (CSE) en los estudiantes, (Fernández y Cuadrado, 2008). Pero no siempre fue así, en los siglos pasados las emociones en la escuela fueron reprimidas, moldeadas, limitadas por algunas prácticas que se dedicaron a generar una conciencia exclusiva de urbanidad, miedo, vergüenza y pudor hasta catalogar a las emociones, pasiones y sentimientos como los adversarios de la moral, el orden y progreso. Tal como Escolano, (2015) afirma “la escuela no siempre ha sido la *casa giocosa* de la que hablaron algunos humanistas del Renacimiento; también fue cárcel inductora de miedos y depresiones, como denunció Michel Foucault en *Vigilar y castigar”* (pág. 363).

Parece ser que esa relación entre interacción didáctica y competencias socioemocionales (CSE) aún no es comprendida entre los agentes de las comunidades educativas en Colombia, pues la primera no supera la concepción individualizadora y cada día es más hiperespecializada (Morín, 2002) por eso las CSE han quedado limitadas a proyectos pedagógicos, *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas (MEN-2004), Capacidades y Competencias Para la Vida (Fe y Alegría-2010), Educación para la Ciudadanía y la Convivencia (SED-Bogotá-2013), Emociones para la vida (SED-Bogotá 2018),* que contrastan con las cifras de los recientes estudios que indican a Colombia como uno de los países con un alto índice de violencia escolar.

En este sentido, Fernández, (2019) expone que los grados quinto y noveno son los de mayor violencia y lo más difícil es que cada tres de cada cinco víctimas de matoneo han pensado en el suicidio y uno de cada tres, lo intenta. (El Universal). De igual modo, el sistema educativo

colombiano no está preparado frente al tema socioemocional en lo que respecta a la medición de dichas competencias, puesto que hace unos 20 años no se pensaba en evaluar el nivel de resiliencia, asertividad, autocontrol, perseverancia de los estudiantes de colegio. Por ejemplo, sólo hasta el año 2014 el ICFES realizó la prueba de Competencias Ciudadanas anexada a las pruebas Saber para los estudiantes de quinto y noveno grado, pero no se han vuelto a aplicar.

En consonancia, Figueroa, (2019) señala que "sabemos la importancia de evaluar pensamiento ciudadano y habilidades socioemocionales. Sin embargo, aún estamos trabajando con el Ministerio de Educación para establecer las competencias que son medibles y las importantes para nuestro contexto" (p. 39). A partir de lo expuesto, es relevante indagar desde la interacción didáctica en el aula cómo se favorecen las competencias socioemocionales de los estudiantes del Colegio Cooperativo San José de Peralta de la ciudad de Cúcuta, atendiendo a autores como Bisquerra, (2003) Asher y Rose (1997), Salovey y Sluyter (1999), Antunes (2000), Sroufe (2000), Slater y Lewis (2002), Shaffer (2004), que siguen siendo relevantes pese a su antigüedad, y otros más actualizados como Mejía et al. (2017), Moncada, (2018) y Villalta y Martinic, (2009), los cuales son utilizados en la contrastación y la discusión de los resultados.

Todos ellos afirman que a medida que los niños y jóvenes van adquiriendo competencias emocionales desde la escuela, se observa en su comportamiento las consecuencias positivas que esto puede tener en sus vidas y en la sociedad. Sin embargo, en esta institución educativa se presentan algunas situaciones que ponen entre dicho esta relación entre los procesos didácticos y el alcance de competencias socioemocionales. Mientras que en otras instituciones se suelen presentar casos de agresividad que van desde lo verbal hasta lo físico, el matoneo por redes sociales y otras disrupciones dentro del aula que no propician un ambiente de sana convivencia y que por

el contrario, revelan que existe poca consolidación de las competencias socioemocionales adquiridas dentro de su formación.

Dentro de las causas evidenciadas se encuentra en primer lugar, el contexto socioeconómico de las familias, en su mayoría de estratos I y II, lo que las hace vulnerables a diferentes tipos de violencia (PEI 2018), lo cual finalmente condiciona la interacción y fundamentación previa de habilidades socioemocionales desde el hogar, como la comunicación asertiva entre padres e hijos para dar lugar a la búsqueda de pares conflictivos y al riesgo de la generación de conductas disociales de pares (Dishion, Patterson, Stoolmiller y Skinner, 1991; Serrano, Godás, Rodríguez y Mirón, 1996). Igualmente, Vinaccia y Orozco (2005) asienten al respecto, cuando expresan que en la relación del educando y docente intervienen también la familia y otros factores socioculturales que se proyectan en el aula.

En segundo lugar, se perciben prácticas en el aula que promueven más una visión limitada de la interacción didáctica, como lo refleja de antemano una guía institucional de acompañamiento al docente en el salón de clase, donde se resaltan aspectos como exigir el orden y el silencio, claridad en la transmisión de conceptos, tener dominio de grupo, claridad y firmeza en las decisiones cuando se dirige a los estudiantes, monitorear y garantizar el trabajo individual; esto podría significar en todo caso, que se limita la capacidad comunicativa del estudiante con sus pares y con el mismo docente, dejando de lado la didáctica eficaz, al considerarla solamente como una estrategia o técnica predefinida. (Díaz y Ochoa, 2007).

Por eso, identificar los rasgos de la interacción áulica facilita nuevos enfoques humanísticos y comunicativos, permitiendo que esta investigación propicie cambios en la delimitación del concepto de didáctica, pues, incide más un ambiente democrático que una clase magistral de democracia. Moviliza más la escritura vivencial sobre sus relaciones con padres, profesores y

compañeros, que una clase especializada de gramática. Como explican Villalta y Martinic, (2009): "Sólo de esta manera la didáctica se aleja de la concepción de herramienta para la transmisión de saberes y se concibe como construcción cultural que el profesor transmite, reflexiona y reconstruye en el encuentro educativo de sala de clase." (p. 69).

En tercera medida, se observa que la formación en competencias socioemocionales (CSE) no están referenciadas de manera directa en el Proyecto Educativo Institucional (2018), a pesar de ser una propuesta curricular que propende la formación integral mediante el acompañamiento al estudiante a encontrar su identidad, su compromiso ético y misión en la vida; se percibe que la CSE son una tarea exclusiva del departamento de desarrollo humano (orientación escolar), de las áreas de Ética y Valores o Catedra de Paz y del Comité de Convivencia Escolar. Por lo tanto, es necesario indagar en las percepciones de las competencias socioemocionales desde las experiencias didácticas en el aula.

En la medida en que se reconozca el tipo de interacción didáctica que se lleva a cabo en el aula, y se entienda la importancia o el impacto que ésta tiene sobre la consolidación de las competencias emocionales, se podrá descubrir los saberes y sentires de los estudiantes y maestros para ahondar no solo en procesos cognitivos sino explorar aquellas áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con el espacio y con otros, y la proyección hacia la sociedad (Mejía et al., 2017). De allí que, las CSE son una respuesta a los retos que la sociedad actual impone y exige a esta comunidad educativa, pues sus estudiantes no sólo han de caracterizarse por sus excelentes resultados académicos sino asegurar una consciencia profunda del sentido de humanidad (Morín, 2002).

Como lo indica este autor, una vez el estudiante se apropie o tome el control de las habilidades sociales y emocionales podrá tomar postura crítica frente a conductas de riesgo tanto

individuales como grupales, lo cual es crucial en la adolescencia, en donde planear el futuro es una tarea fundamental que se puede ver afectada por la toma de decisiones apresuradas o poco pensadas. En este sentido, los autores de esta investigación consideran importante develar la importancia de las competencias socioemocionales para rescatar la visión de educar la condición humana desde el aprender a ser y convivir.

Por otra parte, el desarrollo de competencias socioemocionales hace parte de la educación para la ciudadanía y, por lo tanto, es consistente con las competencias ciudadanas. Formar niños, niñas y jóvenes responsables con sus propias vidas, que persistan en la consecución de sus sueños y metas, que se ocupen de construir relaciones positivas con los demás, es la base para que también entiendan el compromiso que tienen como ciudadanos de construir con los otros un orden social caracterizado por la convivencia pacífica, la participación democrática y la valoración de la diversidad. (Mejía et al., 2017, p. 5)

Ahora bien, el pronóstico de esta situación, de no ser corregida de forma oportuna, es el impacto negativo principalmente sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que se aleja más de la dimensión socioemocional del estudiante (Fernández y Cuadrado, 2008); el aula se convertirá en una réplica a escala de esa sociedad violenta e intolerante, que no permite la libertad ni la autodeterminación del individuo y perdería el sentido de ser un ambiente de formación (Fernández-Castillo, 2009); asimismo, se afianza o agudiza la desmotivación por parte de los docentes para enfrentar su práctica pedagógica con perseverancia y paciencia.

Todo esto impedirá o por lo menos dificultará que el estudiante adquiera no sólo aprendizajes propios de las áreas del conocimiento sino también autoconocimiento en el que pueda reconocer su vida, comprender su realidad globalmente y desarrollar capacidades para la vida en plenitud, es decir, que adquiera a través de la consolidación de las competencias emocionales, la capacidad de

ser resiliente. Por consiguiente, lo anterior da pie a la formulación del problema y su posterior sistematización para la definición de los objetivos de este estudio.

1.2. Formulación del Problema

¿Cuál es el aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las Competencias Socioemocionales de los estudiantes de Educación Secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander?

1.3. Sistematización del Problema

¿Cuáles son las características de la interacción didáctica y las competencias socioemocionales, expuestas desde la narrativa de los docentes?

¿Qué percepción tienen los estudiantes sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde las experiencias en el aula?

¿Qué puntos de convergencia y de diferencia existen entre las narrativas de los docentes y las de los estudiantes sobre la interacción didáctica y el fomento de las competencias socioemocionales?

1.4. Objetivos

1.4.1. Objetivo General

Analizar el aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

1.4.2. Objetivos Específicos

Caracterizar la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes.

Develar la percepción sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales de los estudiantes desde las experiencias en el aula

Contrastar las narrativas de los docentes y estudiantes sobre la interacción didáctica y el fomento de las competencias socioemocionales.

1.5. Justificación

La importancia de este estudio se presenta desde lo pedagógico y lo didáctico, como una oportunidad única para construir conocimiento a través de la interdisciplinariedad de estas dos ciencias y su metodología. De esta manera, se atiende a dos categorías inductivas para el desarrollo del contenido teórico y práctico de esta investigación: *la interacción didáctica y las competencias socioemocionales*; las cuales son concebidas como parte de la transversalidad del currículo, sin que ello sea una responsabilidad exclusiva de los psicólogos-educativos, sino también de los mismos docentes y miembros de la comunidad educativa en sus roles de investigación, docencia y extensión.

En este caso, los autores esperan obtener a través del análisis de la interacción didáctica que se da en su contexto educativo, los aportes que ésta tiene sobre la consolidación de las competencias socioemocionales. Entendiendo que la *interacción didáctica* es según Villalta y Martinic, (2009): “esa perspectiva dialógica de la comunicación, los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor forman parte de un proceso

de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular" (p. 63). Mientras que *las competencias socioemocionales* son de acuerdo con Mejía et al. (2016):

> Aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida. (p. 5)

De modo que una y otra se entremezclan en el acto educativo, siendo irremediablemente necesario establecer unas pautas de comunicación, desde la interacción didáctica, que potencien o promuevan las competencias socioemocionales, evitando que los estudiantes y hasta los mismos docentes vean frustrados sus ideales de éxito en los procesos emprendidos para su formación integral. Siendo la justificación teórica de este estudio la revisión exhaustiva documental de los modelos de interacción didáctica como son: el de transmisión, el sistémico instruccional y el conversacional, para poder finalmente sostener desde el análisis hermenéutico la importancia de asumir este último en todas y cada una las aulas de clase.

Como referencia, los autores teorizaron desde la perspectiva del modelo de interacción didáctica conversacional, cómo las interacciones en la sala de clases no funcionan como un mero acto de transmisión. Por el contrario, son un complejo proceso que tiene una contingencia propia y que es fruto de la relación particular que se establece entre los principios que estructuran las prácticas y las subjetividades de profesores y alumnos que intervienen en el contexto de la clase (Villalta, 2000; Ibáñez, et al. 2007). Siendo para criterio de los autores de esta investigación el

modelo que consolida las competencias socioemocionales, y por ende el que debe ser implementado o interiorizado en todas las instituciones educativas.

Ahora bien, esta categoría se enlaza con la de las competencias socioemocionales en la medida en que se va reconociendo la importancia que tiene la interacción didáctica o mejor, el modelo de relación y comunicación que ha sido establecido dentro del aula, sobre el desarrollo no solo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también del ambiente que impera en el aula de clases y fuera de ella; así como de las actitudes y el comportamiento que se puede observar en los integrantes de cada grupo. En este sentido, si se quiere comprender por qué el profesor y los estudiantes se relacionan de determinada manera y se conducen como lo hacen en sus intercambios, es necesario poner atención no sólo a sus comportamientos manifiestos y observables, sino también a sus imaginarios o ideas. (Covarrubias y Piña, 2004).

En todo caso, existe un amplio consenso teórico y empírico sobre la importancia que tiene la interacción social en el conocimiento y el aprendizaje. Esta relación ha sido estudiada en profundidad en la psicología y, desde la década de los 80, se han incrementado los estudios en el campo de la sociología y de la antropología (Bonal, 1998). Como se puede entrever, de ese modelo de interacción didáctica ha de surgir un modelo de convivencia o de relación entre los miembros del aula de clases, docentes, estudiantes y demás personas que de forma directa o indirecta hacen parte de esta cotidianidad en el contexto educativo. Cobrando especial importancia la representación que tiene el profesor de sus alumnos, lo que piensa y espera de ellos, las interpretaciones y capacidades que les atribuye, entre otras apreciaciones. (Coll y Miras, 1993 citados por Covarrubias y Piña, 2004).

Siendo entonces la pertinencia de esta investigación que revela el impacto que tiene la interacción en el aula como herramienta de comunicación desde lo pedagógico como lo didáctico,

pues la relación que se establece entre el docente y el estudiante no sólo es un filtro que le lleva a interpretar de una u otra forma lo que hacen, sino que puede llegar incluso a modificar en ocasiones el comportamiento real de los alumnos en la dirección de las expectativas asociadas con dicha representación. Por esa razón, el principio opera también en sentido inverso, y la representación que los alumnos tienen de su profesor, lo que piensan y esperan de él, las capacidades e intenciones que le atribuyen, condicionan en gran medida su interpretación de todo cuanto hace y dice. (Covarrubias y Piña, 2004).

Asimismo, desde la justificación social e institucional se asumen como beneficiarios directos a los miembros de esta comunidad educativa (Directivos, docentes, estudiantes, personal administrativo y obrero, padres y/o representantes, comunidad en general), quienes recibirán el impacto directo del modelo de interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes, para el manejo de los conflictos como en su formación integral; gracias al manejo de las emociones y las percepciones tanto de los estudiantes como de los mismos docentes, se refuerzan habilidades sociales como la tolerancia a la frustración, empatía, escucha activa, asertividad, manejo de conflictos interpersonales, perseverancia, manejo del estrés, pensamiento crítico, pensamiento creativo, responsabilidad y resiliencia.

Finalmente, desde la justificación práctica, se asume como docentes el compromiso de generar conocimiento a través de la investigación. Un conocimiento innovador, que permita la formación de un ciudadano útil a la sociedad, con integridad moral y sobre todo, con las habilidades necesarias para salir adelante en cualquier proyecto de vida que emprenda a futuro, propiciando con ello la consolidación de las competencias socioemocionales, que involucra a su vez otras habilidades como: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol, en otras palabras, el desarrollo de la inteligencia emocional.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes del estudio

Es importante señalar en este caso, que los antecedentes encontrados han sido referenciados o llevados a cabo bajo las dos categorías de forma separada y no conjunta, como son: la interacción didáctica y las competencias socioemocionales. Atendiendo a ello, se puede decir que es un estudio exploratorio en la medida en que se conjugan ambas categorías en una misma investigación. Además, resulta interesante encontrar que en muchos antecedentes se les denomina interacción social, comunicación, relación, en el aula, pero no se alude específicamente al término "didáctica". Estos son los estudios referenciados como antecedentes.

En el ámbito internacional, Grandes y García (2018), llevaron a cabo un estudio titulado: "Interacción social y clima escolar en los estudiantes de secundaria del CEBA, Callería-Pucallpa, 2018", como Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, en Perú. Siendo el objetivo general determinar si existe relación significativa entre interacción social y clima escolar en los estudiantes de secundaria del CEBA Aliardo Soria Pérez. En cuanto a lo teórico, se cimienta, en lo que concierne a Interacción social en la teoría del clima social y en la teoría estructural familiar; y en cuanto a Clima escolar, se tomó en cuenta los factores referidos por Rodríguez (2004). El diseño del estudio fue descriptivo correlacional transaccional, los instrumentos de recolección de datos fueron dos test aplicados a una muestra de 80 alumnos, siendo el total 520 como población general, los que fueron validados a través del juicio de expertos; si bien se trata de un estudio cuantitativo, el manejo de ciertas categorías que son expuestas a la luz de teóricos como Coronado (2016), quien expone como dimensiones de la interacción la empatía, la comunicación y la inteligencia emocional. Subcategorías que bien sirven a los autores de la

presente investigación interesada en analizar el aporte de la interacción didáctica en la consolidación de las competencias socioemocionales.

Asimismo, Letelier (2015), en la tesis de maestría Concepciones sobre interacción social en relación al aprendizaje y desarrollo en docentes de primero básico, Chile, bajo la modalidad de estudio cualitativo con diseño analítico, con una muestra de seis (6) docentes, empleándose como instrumentos entrevistas semiestructuradas y no estructuradas, concluyó que la interacción responde a una estructura debido a que se desarrolla bajo ciertas condiciones contextuales y está compuesta por elementos que le otorgan características particulares. En este sentido, los resultados reflejaron que la interacción depende tanto de las condiciones de la institución, del contexto de aula, así como de las características de sus participantes, los medios y los lugares en que se desarrolla; indicando que la interacción se relaciona con la valoración de la afectividad, el aprendizaje académico y la formación social de los estudiantes, todas ellas comprendidas como beneficios para los niños, dando cuenta que los docentes tienen la noción que la interacción social se desarrolla esencialmente entre profesor y estudiantes y en una sola dirección, siendo el adulto el responsable de dirigir, facilitar la interacción y mediar el aprendizaje. Como se puede inferir, el aporte de esta investigación se centra en su descripción detallada de las categorías ya descritas.

Por su parte, Martínez et al., (2019): “Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas”, presentado como un artículo de la Revista de Estudios y Experiencias en Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción en Chile, resumen el trabajo de investigación realizado con el objetivo de analizar interacciones en el aula generadas a partir de prácticas pedagógicas efectivas en la décimo quinta región de Arica y Parinacota, Chile. Se muestran resultados de un colegio, lo que corresponde a la observación de tres prácticas pedagógicas

consideradas efectivas por los docentes directivos del colegio, basándose en criterios levantados para esta selección y entrevistas grupales con docentes del ciclo en que se observaron las clases.

Se utilizaron notas de campo y una pauta de observación con tres dimensiones, diez subdimensiones y treinta y seis indicadores que fue validada para estos fines y para llevar adelante la observación. Los resultados muestran un fuerte peso del contexto y de las características de los estudiantes en las prácticas pedagógicas observadas y en las interacciones en el aula; las que, en su mayoría presentaron alta dirección del docente hacia los estudiantes, ausencia de interacción estudiante-estudiante y alto tiempo de interacción estudiante-conocimiento. De la dimensión práctica pedagógica, se observan en la estructura de las clases dificultades tanto en el manejo de los tiempos para la organización de los momentos de la clase, como en las actividades de transformación del conocimiento.

Nuevamente aunque se trata de un estudio cuantitativo, su revisión epistemológica como sus resultados representan un aporte importante para los autores de este estudio, una vez que se revela la importancia de un tipo o modelo de interacción didáctica conversacional o dialógico, por encima de uno de transmisión o el sistémico –instruccional. Asimismo se comparte el concepto de que la interacción en el aula corresponde a las representaciones y formas en las que diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí (docente, estudiante y conocimiento) además del entorno socioeducativo en el que participan.

Finalmente, bajo la categoría de Interacción Didáctica en el aula se cita el trabajo de Cabrera, A. (2017) bajo el título: “Poder y saber en la Experiencia Escolar. Estudio de caso en un aula universitaria”, llevado a cabo como Trabajo de Grado para la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, en México; siendo su objetivo general analizar la vivencia que los sujetos en estudio tienen en las relaciones del poder y del saber en el aula

universitaria como parte del proceso de construcción de la experiencia escolar universitaria. El cual si bien no se ciñe al contexto o nivel de educación básica ni secundaria, sí refleja perfectamente las condiciones y relaciones que se establecen en el aula de clases; teniendo mucha coincidencia con el presente estudio.

En cuanto a los aspectos metodológicos se trató de un estudio cualitativo, bajo en enfoque hermenéutico, utilizando como técnicas la narración, la observación y la entrevista e instrumentos como la bitácora, que permitieron recabar información que propició una interpretación de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de los sujetos en estudio. Como resultado se presenta la descripción y el análisis de las interacciones; se logró percibir que la lucha de poder y el conflicto siguen presente aún en la interacción didáctica a nivel universitario, pues las ideas, los sentimientos y los motivos internos, son el referente de las actitudes y los comportamientos de cada uno de los actores. Lo cual representa un valioso aporte para los autores de esta investigación si se tiene en cuenta que los estudiantes de secundaria están cerca de proseguir sus estudios en el nivel universitario, debiendo llevar a este contexto unas competencias socioemocionales consolidadas, gracias al manejo de su inteligencia emocional.

En el ámbito nacional, Acuña y Velia, (2016), presentaron un trabajo de grado titulado; "Habilidades socioemocionales y procesos cognitivos en estudiantes de secundaria", para optar título en psicología educativa ante la escuela de posgrado de Universidad de Vallejo, en el que se propusieron establecer la relación de las habilidades socio-emocionales y los procesos cognitivos, en estudiantes de secundaria de la Institución Educativa Pública "Corazón de Jesús" de Ayacucho. Obtuvieron como resultado que existe relación significativa entre las habilidades emocionales y los procesos cognitivos en estudiantes, y que las habilidades emocionales tienen una correlación

baja o débil con los procesos cognitivos. Siendo correspondientes estos resultados con el análisis que será llevado a cabo por los autores de esta investigación.

Barrientos et al., (2019). Presentaron este artículo de investigación titulado "Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula", el cual tiene como punto de partida el paradigma educativo y de mentalidad en la sociedad actual, en el que el profesorado se ha visto en la necesidad de desarrollar habilidades —también emocionales y sociales— que le ayuden a gestionar sus clases de forma positiva. El objetivo general del estudio es conocer la relación entre la formación en inteligencia emocional, que deben poseer los docentes, y su capacidad para gestionar el clima emocional y social del aula. La metodología de investigación es de tipo descriptivo. En sus conclusiones afirman que el profesorado tiene la percepción de que no ha sido instruido en aptitudes emocionales y, por ello, siente la necesidad de ser formado en habilidades socioemocionales para poder gestionar las clases de forma positiva. Por lo cual se abre desde esta afirmación la posibilidad de revelar cómo el modelo de interacción didáctica conversacional, es el efectivo para la consolidación de las competencias socioemocionales.

Otro antecedente, es el trabajo desarrollado por Quiroga et al., (2016), presentaron ante la Universidad Libre de Colombia un trabajo para obtener grado como magister en educación, titulado "propuesta de estrategias psico-educativas en habilidades socioemocionales para mejorar el rendimiento académico de estudiantes en tres instituciones educativas oficiales de Bogotá, con el objetivo de diseñar una propuesta de estrategias psico-educativas en habilidades socioemocionales relacionadas con la regulación de emociones y la interacción social para mejorar el rendimiento académico. Aplicando una investigación cuantitativa y de campo. Pese no ser un estudio cualitativo, el desarrollo de la estrategia psicoeducativa propuesta permitió concluir a través de los resultados arrojados, que la implementación de un protocolo de entrenamiento para

el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socioemocionales incidió significativamente en el mejoramiento del rendimiento académico de la mayoría de los estudiantes participantes de las tres instituciones educativas en las cuales se llevó a cabo este estudio por lo tanto esta investigación se toma como referente al proyecto, debido a que resalta que el desarrollo de habilidades socioemocionales en la escuela no solo es propicio para mejorar las relaciones interpersonales sino que también incide positivamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

En el ámbito regional, Pinzón et al., (2016), llevaron a cabo un estudio titulado: "Interacciones en el aula de los estudiantes de primer grado de primaria, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC: estudios de caso. Para optar título de Magister en Educación con énfasis en medios, de la Universidad del Norte, en Cúcuta, Colombia. Teniendo como objetivo comprender las interacciones que se presentan en el aula de clase entre docente y estudiantes, entre pares y estudiantes con las TIC, luego de realizar experiencias ludoevaluativas mediadas por TIC en el área de matemáticas. La Ludoevaluación es una experiencia formativa que involucra la evaluación y la lúdica que permite a los docentes y estudiantes tomar decisiones para enriquecer los aprendizajes.

Según su apreciación, esta investigación nace de la necesidad de explorar las maneras en que los docentes están evaluando a los niños de primaria, específicamente los de primer grado, para invitarlos a implementar la Ludoevaluación mediada por TIC en sus prácticas y así valorar las diferentes interacciones que se presentan. Este estudio es de corte cualitativo con diseño de estudio de casos. A través de la aplicación y el desarrollo de las experiencias se buscó comprender lo que sucede en un contexto educativo único. Si bien no se estudia en forma particular la interacción en el aula, si se abre un espacio para la su reconocimiento como parte de la experiencia didáctica que los docentes adquieren con el uso mediado de las TICs, lo cual en el caso de la

presente investigación, bien puede llevarse a cabo pero a través de la percepción de las competencias socioemocionales que deben consolidarse. Por eso se asume como antecedente este estudio cuando también reconoce que para ello, el docente debe observar a sus educandos de manera holística para conocerlos y reconocer en ellos sus fortalezas y debilidades que limitan su desarrollo, por lo que es necesario establecer relaciones con la familia, la escuela y la comunidad, acompañarlo y animarlo en el reconocimiento, valoración y estima de sus potencialidades; así mismo, motivarlos a superar sus debilidades.

Ahora bien, en cuanto a la ***categoría de Competencias Socioemocionales***, se toman como antecedentes:

A nivel internacional, Atachahua, (2018). "Competencias socioemocionales en la gestión de la calidad humana docente en el colegio secundario de Quiparacra", como Maestría en Administración de la Educación, de la Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Tuvo como objetivo general, determinar en qué medida se relaciona las competencias socioemocionales en la gestión de la calidad humana docente en el colegio secundario de Quiparacra, en el año 2017; se trata de un estudio de tipo correlacional porque se analiza relaciones causa efecto, con un diseño correlacional causal. La muestra estuvo integrada por 30 docentes de Educación Secundaria de la Institución Educativa "José Gálvez Barrenechea" del centro poblado de Quiparacra.

Las técnicas de recolección de datos empleados fueron la encuesta y la observación sistemática; los instrumentos utilizados fueron el cuestionario sobre las competencias socioemocionales y el cuestionario sobre la gestión de la calidad humana. Las conclusiones se interpretan en términos aplicados para seguir desarrollando las competencias socioemocionales para la gestión de la calidad humana docente, coincidiendo con estudios anteriores y fundamentos teóricos; pese a que se trata de un estudio cuantitativo, su aporte a la presente investigación radica

en su afirmación o hipótesis central de que se deben conectar tanto al docente como a los estudiantes con las capacidades socioemocionales para conseguir un verdadero cambio en la educación.

Por su parte, Álvarez, (2017): "La competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno en el aula de secundaria", como Doctorado en Educación del Instituto Universitario Internacional de Toluca, México; el cual tuvo como objetivo general caracterizar la articulación de la competencia emocional del docente y la interacción maestro-alumno a partir de la convivencia cotidiana en el aula de secundaria, tomando en cuenta que dicha competencia en la actualidad es necesaria para gestionar ambientes de aprendizaje en entornos escolares cada vez más desafiantes, que exigen al docente ser más asertivo y eficaz en sus intervenciones, manejar con mayor habilidad la comunicación y la resolución de conflictos en el aula, favorecer el desarrollo integral de los estudiantes, afrontar los altos niveles de estrés laboral a que está expuesto y encontrar sentido a su labor educativa.

La investigación se fundamentó entre otros, en los aportes teóricos sobre Inteligencia Emocional de Salovey y Mayer, así como de David Goleman. Los cuales hacen parte de la presente investigación por su estudio orientado hacia las competencias socioemocionales, tomando por ejemplo consideraciones como que en palabras de Goleman (1995): "la inteligencia emocional "significa ser consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas de ese humor", (p. 69); aunque como explica el autor, existe una diferencia entre ser consciente de los sentimientos y actuar para cambiarlos, porque el cambio se da cuando se reconoce tener un humor desagradable y sentir el deseo de superarlo.

Asimismo, se consideraron las concepciones teóricas de Juan Cassasus y Rafael Bisquerra, cuyos aportes tras la revisión de numerosas clasificaciones, por ejemplo, Bisquerra (2007) quien

las agrupa en dos dimensiones: competencias de desarrollo técnico-profesional y competencias de desarrollo socio-personal, las cuales son básicas para la vida, en este subgrupo de competencias incluye el desarrollo y aplicación de habilidades de tipo personal e interpersonal como la "motivación, autoconfianza, autocontrol, paciencia, autocrítica, autonomía, control de estrés, asertividad, responsabilidad, capacidad de toma de decisiones, empatía, capacidad de prevención y solución de conflictos, espíritu de equipo, altruismo." (Bisquerra, et. al., 2007, p. 64)

Se trata de un estudio cualitativo, desarrollado a través del método de estudio de caso; para la recogida de datos e información se recurrió a las técnicas de la entrevista abierta y el grupo focal. Los resultados de este trabajo, evidencian que aunque algunos profesores reconocen la importancia de las competencias emocionales en el ámbito educativo, tienden a concebirlas solo con un fin instrumental: para controlar al grupo y sobrellevar el estrés, no como una competencia básica que contribuye a su desarrollo profesional y humano, y que además impacta en el desarrollo emocional de los estudiantes.

Lo cual lo convierte en un antecedente valioso para esta investigación, por cuanto conjuga de alguna manera las dos categorías asumidas por los autores como son: la interacción didáctica en el aula y las competencias socioemocionales, haciendo una clara distinción de los estilos característicos que las personas adoptan al enfrentar sus emociones, desde la postura de Mayer & Salovey (1993), autores tomados como referentes principales en este estudio, al hacer referencia a la habilidad para manejar las emociones en uno mismo y en los demás moderando las emociones negativas y aumentando las positivas sin reprimir o exagerar. (Mayer y Salovey, 1993, p. 42-43).

En el ámbito nacional, el artículo de Rendón, (2019): "Competencias socioemocionales de maestros en formación y egresados de programas de educación", expone los resultados de la investigación: Las competencias socioemocionales y los estilos de enseñanza de maestros en

formación y egresados de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, llevada a cabo bajo el paradigma cuantitativo, de alcance descriptivo y correlacional, de tipo transversal no experimental. Los hallazgos responden al objetivo de evaluar la competencia socioemocional de dichos maestros en formación y egresados.

El artículo afirma que en el ámbito educativo, en el informe de Delors (1996) para la Unesco, se destaca el papel de las emociones y hace hincapié en la necesidad de educar la dimensión emocional del ser humano junto a su dimensión cognitiva. Lo cierto es que algunas de estas competencias guardan una estrecha relación con la inteligencia emocional y la personalidad. Se refieren a "la capacidad de expresar los propios sentimientos, habilidades críticas y de autocrítica y a destrezas sociales relacionadas con las habilidades interpersonales, la capacidad de trabajar en equipo o la expresión de compromiso social o ético" (Blanco, 2009, p. 23).

Acerca de las relaciones con otros, Mora, et al., (2011) mencionan que la comunicación no verbal juega un papel importante en las relaciones humanas, ya que las personas están influenciadas por las expresiones y el estado emocional de sus interlocutores. Recientemente algunos estudios se han interesado por analizar la relación entre la inteligencia emocional [IE], el ajuste personal y el bienestar del docente (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). Todos estos autores tomados en cuenta por los investigadores de este estudio, razón por la cual, se toma como un antecedente valioso, desde su perspectiva epistemológica.

Asimismo, Anaya y Carrillo, (2019), en su estudio: "Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria", presentado como Trabajo de Grado para la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Asumió como objetivo desarrollar estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de competencias socioemocionales que promuevan la sana convivencia de los estudiantes de básica secundaria de

la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros. Para esto se parte de una investigación de tipo descriptiva con enfoque cualitativo donde por medio de entrevistas a estudiantes y docentes se busca conocer cuál es el estado actual de la convivencia escolar de esta institución, desde la perspectiva de los estudiantes de básica secundaria.

Seguidamente se centra en determinar las percepciones de los docentes sobre las competencias socioemocionales como plataforma para promover la sana convivencia y finalmente diseñar una propuesta de estrategias socioemocionales que favorezca el desarrollo de una sana convivencia en la Institución Educativa Francisco Javier Cisneros. Dentro de los resultados se halló que los estudiantes son respetuosos con sus docentes, pero en la relación entre pares presentan dificultades en la resolución de conflictos, debido a las dificultades en el manejo y gestión de sus emociones, y que los docentes consideran pertinentes el desarrollo de las competencias socioemocionales como parte esencial del desarrollo del aprendizaje, por lo que finalmente se presentan una serie de estrategias basadas en la autorregulación, la conciencia emocional y la colaboración.

Mostrando así afinidad con los objetivos propuestos por los investigadores de este estudio, lo cual lo convierte en un antecedente importante, gracias a su enfoque de la parte socioemocional aporta una visión en general sobre cuáles son los factores inmersos en los estudiantes y en el contexto que permiten que se generen aspectos como la violencia escolar lo que impiden una sana convivencia. Todo eso basado en el hecho de que la convivencia escolar es fundamental para la vida de los estudiantes, y que uno de los puntos básicos para su éxito es que los estudiantes se encuentren fortalecidos desde su ser, lo que los llevara a no ser victimarios y mucho menos victimas en este ambiente.

Finalmente, García et al., (2020): “Impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de San Andrés, Santander”, como Especialización en Gestión Educativa, de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano, tuvo como objetivo, analizar el impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la institución en mención; mediante un enfoque cuantitativo de tipo exploratorio- transversal, se desarrolló durante el primer semestre del año 2020, para ello, se eligió una muestra del 20% de estudiantes y 100% de docentes.

Los resultados indican al contrastar las respuestas, que si bien los docentes y estudiantes tienen habilidades socioemocionales, es importante seguir fortaleciéndolas en especial las pertenecientes al componente relacional y emocional, por ende, se debe establecer un plan de mejoramiento que permita una formación integral, basada tanto en competencias socioemocionales como académicas donde el estudiante se convierta en el actor principal, y pueda desenvolverse de manera satisfactoria en cualquier contexto. Lo cual se adapta a la finalidad de la presente investigación de consolidar las competencias socioemocionales a través de un modelo de interacción didáctica conversacional.

En consecuencia, hablar de competencias socioemocionales en la educación es casi igual de importante que hablar del currículo, dado que las emociones, son un componente intrínseco del aprendizaje y de la vida de cualquier individuo. El concepto de competencia ha evolucionado y trascendido más allá del ámbito profesional o laboral, como el conjunto de conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar con eficacia, tareas propias o resolver problemas en el ejercicio profesional (Bisquerra y Pérez, 2007)

Finalmente ***desde el ámbito regional y/o local***, se referencia el estudio de Bayona et al., (2016), que hace parte de un macroproyecto de la Universidad Simón Bolívar, donde se busca comprender las características que presentan los docentes durante el desarrollo de su función e identificar y describir estrategias que estos desarrollen para la construcción de ciudadanía. Entendiendo que desde la transversalidad del currículo, las competencias socioemocionales son asumidas como parte de las competencias ciudadanas. Por esta razón, este estudio es tomado como antecedente local, una vez que como ya se mencionó, no existen antecedentes específicos ni para la interacción didáctica en el aula ni para las competencias socioemocionales.

Igualmente se encuentra un estudio titulado el "Desarrollo de Competencias ciudadanas: una apuesta al fortalecimiento de la convivencia", realizado por Guerrero (2016), de la Universidad Simón Bolívar, cuyo objetivo fue proponer algunas orientaciones pedagógicas y metodológicas dirigidas a la formación en competencias ciudadanas, para mejorar la resolución de conflictos en una institución del municipio de Villa del Rosario. Utilizando el diseño de investigación fenomenológico-hermenéutico. En el estudio se concluye principalmente que los documentos institucionales aunque contemplan los lineamientos para la formación en competencias ciudadanas en los estudiantes, no se instauran planes de acción práctica para el proceso formativo. Siendo igual de valioso para los autores de esta investigación.

Todos y cada uno de los antecedentes citados, tanto a nivel internacional como nacional y regional, aportaron en gran parte a la categorización, la sistematización, la contrastación, la discusión y las conclusiones de este trabajo de investigación. Demostrando que tanto la revisión documental como el análisis de contenido, son herramientas valiosas e imprescindibles en un estudio de enfoque cualitativo. Dejando claro que sin importar las fechas de muchos autores que han marcado la pauta o han sentado teorías importantes en el estudio, deben seguir siendo

referenciados sin que ello implique que deban desaparecer o ser sustituidos por otros autores de data más reciente.

2.2. Bases Teóricas

El fundamento teórico de la tesis se enriquece desde las diferentes posturas de los autores que sustentan las categorías de estudio: Interacción didáctica y Competencias socioemocionales.

El enfoque de la interacción didáctica en el aula: hacia la justificación del modelo conversacional o dialógico

A lo largo de esta investigación, en especial durante la recopilación de sus antecedentes, se pudo observar que como limitación conceptual se tiene la definición convencional de la interacción social como aquellas relaciones que se establecen dentro del aula de clase y que se dimensionan desde lo comunicativo hasta lo emocional. Sin embargo, para los autores de este estudio, es necesario establecer una definición específica y clara sobre lo que es la interacción didáctica en el aula, vista ésta como un intercambio de información, es decir como un proceso comunicativo que implica mucho más que la transmisión de contenidos académicos.

Asimismo, la enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia; actualiza reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio, (Cubero et al.,2008). Pudiendo inferir entonces que la interacción didáctica se produce necesariamente entre los actores docente y discente, en cualesquiera que sean los contextos dónde se imparta el proceso educativo; desde la presencialidad o desde la virtualidad, el aula sigue siendo el espacio físico o virtual en donde se reúnen las condiciones para llevar a cabo esta comunicación, no solo bidireccional ni mucho menos unilateral,

sino conversacional o dialógica. (Coll, 1985, 1996; Cubero, R., 2005a, 2005b; Delval, 1997; Rodrigo y Cubero, 1998).

Todos estos autores afirman que las interacciones en el aula están asociadas a determinados aspectos de carácter cognitivo, afectivo y relacional, y como ya se mencionó, sin importar las fechas de su edición, sus teorías como su aporte siguen vigentes. Por consiguiente, desde la didáctica los agentes, docentes y discentes, hacen referencia a los protagonistas, que construyen un conocimiento esencial, que se ha ido consolidando y dando respuesta al proceso interactivo o acto didáctico (Rodríguez Diéguez, 1985; Ferrández, 1996), quienes consideran la actuación didáctica en reciprocidad entre docente y discente, definida como acto comunicativo-interactivo.

Mientras que en otros trabajos, se afirma que es necesario un estudio riguroso del conjunto de procesos e interacciones y la comprensión del intercambio favorable y formativo entre docente-discente al llevarse a cabo la acción de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, los autores de esta investigación hacen hincapié en que la didáctica amplía el saber pedagógico y psicopedagógico aportando los modelos socio-comunicativos y las teorías más explicativas y comprensivas de las acciones docentes-discentes, ofreciendo la interpretación y el compromiso más coherente para la mejora continua del proceso de enseñanza-aprendizaje. (Medina y Salvador, 2009, p.7).

Para estos autores el aula es un ecosistema, donde el saber didáctico se expresa o se explicita en el modo de pensar y generar el saber y los modos de participar en la formación intelectual y socio-afectiva de los estudiantes y en el avance profesional de los docentes en el marco del centro-escuela. (Medina y Salvador, 2009, p.9). Como se observa en la figura 1., la complejidad de la interacción didáctica se localiza más allá de la tarea formativa en el ámbito académico, trascendiendo la cultura, los valores y los mismos sentimientos; pero integrándolos a la vez en un mismo fin: la enseñanza-transformadora, que participa y tiende al logro de aprendizajes

representativos, de calidad y relevantes de los estudiantes y a la mejora profesional del profesorado. (Medina y Salvador, 2009, p.16).

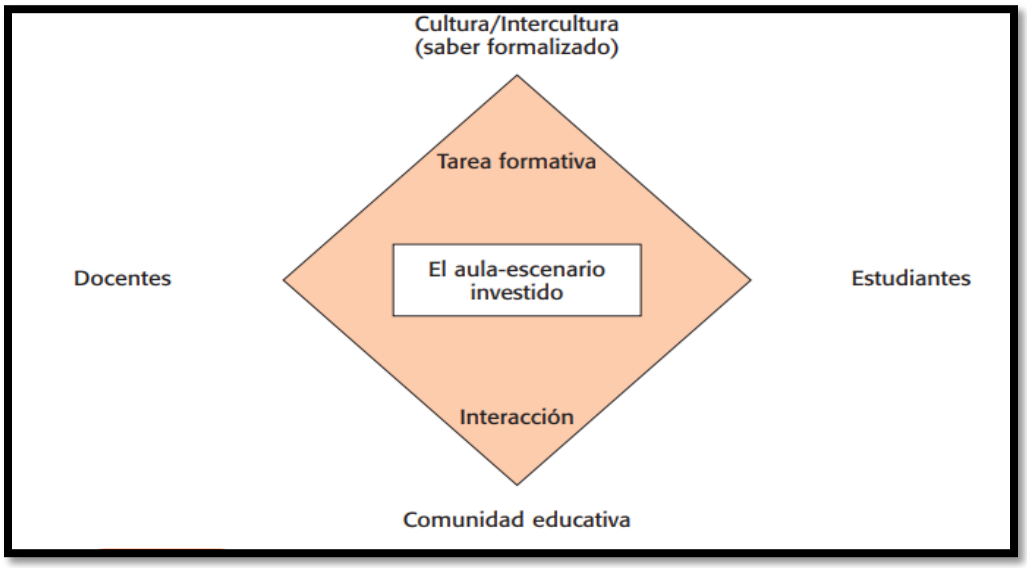


Figura 1. *Modelo ecosistémico del aula*. Tomado de: Medina y Salvador, (2009), p.14

De este modo se va delineando un concepto que debe ser entendido en su totalidad antes de pasar al análisis de su impacto o su aporte en la pedagogía o en este caso, a la consolidación de las competencias socioemocionales, abriendo el camino a la finalidad específica de la didáctica, definida por Medina, (2015) como: "una formación intelectual, mediante el equilibrio socio-afectivo y una instrucción estructuradora de la mente" (p. 29); que cómo se verá más adelante complementa de forma positiva esta interacción o la consolida para que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea realmente eficaz.

En este sentido, Pianta et al., (2008), afirma que las interacciones positivas incorporan relaciones cálidas y afectuosas, comunicación abierta, transmitiendo la sensación de que el docente es una eficaz fuente de apoyo para el alumnado y que lo utiliza efectivamente como un recurso relevante para el aprendizaje; describiendo así la interacción didáctica como ese entorno donde profesores y alumnos se sitúan en un contexto intermental, intersubjetivo, que es definido, creado

y asumido por los participantes en la comunicación. El contexto mental compartido es, en consecuencia, una función de las acciones conjuntas y de la comprensión de los participantes (Edwards y Mercer, 1987, 1989).

Para Manghi, (2017) cuando se trabaja en contextos de alto riesgo social, construir la identidad de los estudiantes favorecería el compromiso con las actividades que el entorno escolar le ofrece y que no se encuentran disponibles en su entorno social cercano. En este sentido, es necesario contribuir a la formación del autoconcepto de los estudiantes que unido al trabajo de altas expectativas podría generar sentido para ellos y de esta forma avanzar en su crecimiento y aprendizaje, similares resultados son presentados en Ovalle y Tobón, (2017) en que se destacan los gestos, atenciones y apoyos desde el docente a sus estudiantes, relevando estos aspectos como apoyos emocionales.

En consecuencia, por su participación en las actividades educativas, los alumnos llegan a compartir una versión legitimada del conocimiento y las experiencias comunes (Edwards y Mercer, 1989); sin embargo, para participar activamente en este proceso y aprender, es necesario usar las palabras y los recursos del discurso según las reglas de un contexto particular; es necesario que los alumnos se apropien de los criterios que el conocimiento escolar utiliza para legitimar una explicación determinada frente a otras posibles, y que, además, conozcan un conjunto de reglas educacionales básicas implicadas en la producción del discurso educativo (Candela, 1999; Edwards, 1993). Es así como la interacción entre docentes y estudiantes debería fijarse en la comunicación sin descuidar el apoyo emocional.

En este sentido para Macías, (2017) la articulación del docente y los estudiantes en una situación de enseñanza y aprendizaje tiene en consideración la reciprocidad y comportamientos en los contextos sociales específicos, lo que otorga peso al contexto y al entorno que rodea la realidad

investigada. Por otra parte, en un ámbito didáctico, es necesario integrar la interacción en el diseño de la enseñanza, considerando su materialización en el aula y tomando decisiones sobre la misma (¿a quién se dirige? ¿Quiénes interactúan? ¿Con qué propósito? ¿Qué criterios se siguen?, etc.). Así, y de acuerdo con Villalta, Martinic y Guzmán (2011), la interacción es permanente en el proceso de aprendizaje y se refiere a la dinámica dónde los actores se relacionan a través de la comunicación, herramienta cognitiva y transformadora del pensamiento, toda vez que sea usada con fines de aprendizaje y desarrollo.

Todo lo anterior indica claramente que la interacción didáctica no es otra cosa que el acontecer diario dentro del aula de clases; aun cuando el mismo docente no sea capaz de reconocer que dicho proceso está sucediendo, mientras apenas si ingresa al salón, toma sus apuntes o mira en su celular, sus estudiantes están tomando una actitud frente a ello y generando una respuesta a través de la comunicación verbal o no verbal. Desde esta perspectiva, la interacción didáctica debe ser atendida como un aspecto fundamental a la hora de planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendiendo que a través de ella se produce la mediación para asegurar o interrumpir la eficacia de éste. Así también adquiere relevancia la interacción entre estudiantes promoviendo el aprendizaje desde un elemento social.

Por otra parte, autores como Sanso et al., (2016) otorgan un papel al trabajo de los estudiantes en grupo, modificando la actividad del docente de modo que promueva la interactividad entre ellos, moderando exigencia y ayuda resultaría de gran impacto en este contexto, por lo que sería un elemento importante por considerar en espacios de reflexión docente. En esta línea, también se reconoce que la interacción entre pares y estructurada por el docente, favorecería intercambios positivos que llevarían a potenciar el aprendizaje entre pares (Flores et al., 2016). Mientras que para Miquel, (2016) el aprendizaje entre iguales es producido en

situaciones de aprendizaje cooperativa y tutoría entre iguales; lo que refuerza la idea de otros autores de que las interacciones y el papel que tiene el profesorado en promoverlas, requiere la incorporación de estrategias o programas que promuevan el aprendizaje del alumnado, no sólo de aquellos con más dificultades, sino de todo el alumnado en su conjunto (Molina, 2017).

Todas estas posturas teóricas reafirman el aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes, siendo realmente necesario caracterizar la interacción didáctica presente en el contexto áulico, así como develar las percepciones tanto de los estudiantes como de los docentes, sobre las competencias socioemocionales desde las experiencias didácticas, para finalmente definir cuál es el tipo de interacción didáctica en el aula que debe ser promovido para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes, tal cual ha sido plasmado en los objetivos de esta investigación.

Sin embargo, para que esto ocurra, los autores de la presente investigación, como docentes en ejercicio, consideran relevante el aporte de Medina, (2015), Medina y Salvador, (2009), quienes abren el estudio de la interacción didáctica en el aula a la interdisciplinariedad con otras ciencias como las neurociencias en la educación y las neurociencias afectivas, las cuales serán desarrolladas en un acápite aparte de estas bases teóricas. Resaltando así el valor de la didáctica, no como una ciencia general sino como una ciencia integradora del conocimiento interdisciplinar y transdisciplinar adaptado a la realidad cambiante de una escuela intercultural que forma a cada ser humano en su identidad, abierta a la tolerancia y al acercamiento multicultural. (Medina y Salvador, 2009, p. 18). Siendo pertinente por tanto, describir los modelos de interacción didáctica y sus características, como lo exponen Villalta y Martinic, (2009):

> Desde una perspectiva histórica, Delémont (1984) señala que la tradición más fuerte de estudios de la sala de clase es americana y psicosociológica con orígenes en los trabajos de los años treinta y mediados de los cincuenta a través de categorías de codificación del mensaje que comunica el docente a los alumnos. Desde entonces, los enfoques sociolingüísticos y socioculturales de estudio de la sala de clase han diversificado los modelos de análisis de la interacción. Estas tendencias se pueden agrupar en tres grandes modelos: transmisión; sistémico- instruccional y conversacional. (p. 64)

A continuación se expone de forma resumida cada uno estos modelos.

a) Modelo de la Transmisión. Desde la perspectiva del Modelo de la Transmisión los problemas de la interacción comunicativa entre profesor y alumnos tienen que ver básicamente con formas de codificar y decodificar la información, bajo el modelo norteamericano de los años 70 de Ned Flanders, quien propone el análisis de la interacción didáctica a través de un sistema de diez categorías de la comunicación verbal en la sala de clase. Dichas categorías le permiten analizar los niveles de influencia directa e indirecta de la práctica pedagógica del docente en la participación de los estudiantes.

Este modelo representa la práctica pedagógica tradicional, en la cual el docente utiliza mecanismos de refuerzo tanto positivos como negativos (premios y castigos), para obtener los resultados esperados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Si bien ha dado resultados en cuanto al rendimiento académico o la apropiación de ciertos conocimientos por parte de los estudiantes, quienes adquieren la capacidad de respuesta esperada; no puede decirse lo mismo de las competencias socioemocionales, es decir no se puede asegurar que las habilidades comunicativas y emocionales o afectivas se vean reforzadas o consolidadas con este tipo de interacción.

Por el contrario, le da un rol pasivo al estudiante, pues lo coloca en un nivel más abajo del docente, como un receptáculo vacío de conocimiento que debe ser llenado por éste. Nada más alejado de la realidad, pues si bien el estudiante requiere de los aprendizajes que le imparte el docente como contenidos teóricos y/o prácticos, no es un recipiente o un sujeto inerme, sino pensante, capaz de apropiarse del conocimiento que se encuentra en su entorno y no solo de aquel que le ofrece su maestro. El estudiante no puede ser un sujeto pasivo o inactivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como no lo es tampoco en su interacción con el medio que lo rodea.

b) Modelos sistémico-instruccional. El Modelo Sistémico Instruccional de análisis de la interacción de sala de clase agrupa las propuestas que apuntan a identificar y mejorar los factores clave, tanto a nivel de la institución escolar como a nivel de las variables de la sala de clase implicados en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Como se habla de variables puede inferirse que es un modelo positivista y cuantitativo, por lo cual, pueden evaluarse en términos de porcentajes. Desde este enfoque se llevan a cabo propuestas de análisis, valoración e intervención en los procesos de sala de clase. La interacción didáctica es una comunicación especializada en contexto educativo orientada al desarrollo o logro de determinados procesos cognitivos.

Una de estas propuestas es el Modelo de Instrucción Efectiva de Slavin, (1996). En tanto que Velasco, (2007) construye un modelo de interacción didáctica con una tipología de procesos cognitivos implicados. Define la interacción didáctica como un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el aula entre profesor y estudiantes con la finalidad de promover aprendizajes. El análisis de la interacción didáctica hace referencia a las acciones del profesor y de los alumnos que operan como indicadores de procesos cognitivos con distinto nivel de complejidad. Nuevamente como se puede observar, estos indicadores son generalmente cuantitativos.

Sin demeritar el hecho de su postura positivista, el rol que asume el docente frente al estudiante en este modelo o enfoque es activo, pero no con independencia sino como un aprendiz sujeto a las instrucciones o indicaciones que le dé su maestro. Así pues las variables (desde su enfoque cuantitativo) como las expectativas de los estudiantes en cuanto a lo que esperan aprender, el diseño curricular, el estilo de trabajo y el manejo del tiempo, los métodos de evaluación y la disponibilidad de recursos para el aprendizaje, entre otras cosas, afectan de forma directa o indirecta el tipo de relación que se establece entre docente y estudiantes.

c) Modelo conversacional. Las perspectivas constructivistas y socioculturales, reforzadas por el desarrollo de la filosofía del lenguaje, hacen posible integrar los aportes de la etnometodología, etnografía, sociolingüística, semiótica y otras disciplinas para confluir en una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación, la cual sustenta los modelos conversacionales o dialogales de análisis de la interacción en la sala de clase. En este caso, como se puede inferir, ya se ha asumido el paradigma naturalista y el enfoque cualitativo.

Desde esta perspectiva las interacciones en la sala de clases no funcionan como un mero acto de transmisión. Por el contrario, es un complejo proceso que tiene una contingencia propia y que es fruto de la relación particular que se establece entre los principios que estructuran las prácticas y las subjetividades de profesores y alumnos que intervienen en el contexto de la clase (Delémont, 1984; Villalta, 2009; Ibáñez et al., 2007). En este sentido, las interacciones en el aula pueden ser observadas como prácticas comunicativas que realizan y producen intenciones y significados en contextos culturalmente situados.

Como señala Planas, (2004) “el aula es una cultura con modelos comunes de interpretación de normas, acciones y creencias que se reconstruyen a través del discurso por medio de prácticas sociales” (p. 61). Desde esta perspectiva el docente no solo transmite ni da instrucciones, el docente

dialoga, conversa, comparte y genera ideas, se presenta como mediador de esas ideas que si bien no comparte, les da espacio para el debate, reconoce el derecho de su estudiante a expresarse, promueve la iniciativa, y finalmente, con ello, la confianza en sí mismos, como su capacidad para apropiarse del conocimiento hasta transformarlo en una herramienta para su propio desarrollo.

Por eso para los autores de esta investigación, este es el modelo de interacción didáctica que debe darse siempre dentro del aula de clase, porque permite la consolidación de las competencias socioemocionales, así como el proceso de enseñanza-aprendizaje desde lo académico hasta lo emocional y lo afectivo. Es decir, se centra en el reconocimiento de uno y otro (docente y estudiante) en un mismo nivel de respeto, consideración y capacidad de aprender; pudiendo concluir entonces que el modelo de interacción didáctica conversacional pone énfasis en una perspectiva socio-comunicativa de la didáctica.

Modelos Distinciones en cuanto a	MODELO DE LA TRANSMISIÓN	MODELO SISTÉMICO INSTRUCCIONAL	MODELO CONVERSACIONAL
Concepción de la Interacción.	Una relación de INFLUENCIA social del profesor sobre el alumno.	Una relación FUNCIONAL al logro de aprendizajes.	Una CONSTRUCCION social de profesor y alumnos.
Concepción de la Didáctica.	Perspectiva Tecnológica: Conjunto de saber-hacer que posee el docente para actuar eficazmente en la acción educativa.	Perspectiva cognitiva: Organización que el docente hace del conocimiento para lograr el aprendizaje de los estudiantes.	Perspectiva socio-comunicativa: Actividad intencional crítico-reflexiva de la práctica educativa.
Estudios representativos.	Sistema para el Análisis de la Interacción de Flanders (1977)	Modelo de Instrucción Efectiva (Slavin, 1996)	El discurso en el aula (Cazden, 1991). Learning Lessons: Social Organization in the Classroom (Mehan, 1979).

Figura 2. Modelos de la interacción didáctica y su incidencia en la educación. Tomado de: Delémont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.

En la *figura 2* se resumen los tres modelos de interacción didáctica descritos, sin embargo, los autores de esta investigación han encontrado a través de su revisión documental, que los vínculos entre interacción y aprendizaje son reconocidos, pero, paradójicamente, poco estudiados en lo referido a su estructura dialogal, como lo exponen los estudios de Emanuelsson y Sahlström, (2008) y los de Wells y Mejía, (2005), quienes los reconocen bajo el nombre de discursos educativos, con carácter descriptivo y no necesariamente dialógico, es decir, con la finalidad de exponer contenidos de aprendizaje, pero no establecer una conversación o un dialogo.

La relación entre las competencias socioemocionales en la interacción didáctica en el aula: una complementariedad necesaria

En toda interacción didáctica como ya se expuso, están presentes ciertos aspectos cognitivos, ambientales, sociales e incluso afectivos o emocionales. Para los autores de este estudio, como docentes en ejercicio, cada palabra, cada gesto, cada señal emitida por los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje (docente-alumno) es importante para el resultado final o la eficacia del proceso; todas estas apreciaciones apoyadas en teóricos como Mayer y Salovey, (1997); Goleman, (1995) y otros más recientes como Bisquerra, (2003) y De Souza, (2011) y reafirmadas por la experiencia de los años de práctica docente, tanto en el nivel de educación básica primaria como el de secundaria.

El concepto de competencia socioemocional parte desde los avances en el campo de la inteligencia emocional (IE) la cual era entendida como “la capacidad de regular, controlar, facilitar y utilizar las emociones propias y ajenas” (Mayer y Salovey, 1997, p.374). En este sentido, las competencias socioemocionales entran en juego combinando lo hasta ahora pedagógico con lo emocional y lo social. Así, Bisquerra, (2003) define la competencia emocional como “el conjunto

de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p.22).

Dichas competencias buscan el desarrollo de procesos afectivos como la conciencia sobre sí mismos y su entorno, así como de la gestión eficaz de las relaciones humanas tanto dentro como fuera del aula. Pudiendo inferirse entonces que el desarrollo de estas competencias permite tener una salud mental sana y un estado de conciencia más amplio; aunque también es cierto que cada persona se puede relacionar de manera diversa con sus emociones y con el mundo. (Goleman, 1995). Esto quiere decir que el desarrollo emocional requiere de inteligencia y precisión en el manejo de las emociones desde las primeras etapas de la infancia, siendo el contexto educativo un entorno propicio para potenciar dichas habilidades. (De Souza, 2011)

Por ejemplo, para De Souza (2011), las competencias interpersonales son la empatía y las habilidades sociales. La empatía es "la habilidad para ser consciente, entender y apreciar los sentimientos de los demás" (p. 17) de modo que dicha comprensión pueda ser usada en la toma de decisiones. Las habilidades sociales, por su parte, integran todas las competencias nombradas para establecer relaciones interpersonales que se orienten hacia los procesos de aprendizaje que se dan dentro del contexto del aula. En este caso, no es suficiente con que el estudiante entienda la explicación y responda de forma correcta el examen; no basta con alcanzar una excelente calificación, es importante adquirir otras habilidades y destrezas del campo comunicacional, ético y social. (Bisquerra, 2003, p. 19)

Por lo tanto, la escuela debe fortalecer esos vínculos entre la formación académica y la formación personal con las llamadas competencias, una serie de habilidades que deben ser alcanzadas para lograr la eficacia no solo en el rendimiento académico sino también en la convivencia y la formación del carácter, esas capacidades extra que les permiten a los estudiantes

desarrollar sus potencialidades como individuos sociales, capaces de adaptarse con mayor facilidad a los retos que les exige su entorno. (De Souza, 2011). Dentro de estas se destacan la autorregulación, la conciencia socioemocional y la colaboración, ante esto autores como Bisquerra, (2003) uno de los investigadores que más se ha dedicado a su estudio expone que dentro de las características de las CSE se encuentran:

Autorregulación, entendida como un proceso activo y constructivo mediante el cual los aprendices fijan sus propias metas para su aprendizaje e intentan monitorear, regular y controlar su cognición, motivación y conducta, guiados y restringidos por sus metas y las características contextuales de su ambiente (Cuadrado, 2011, p.1). También es entendida como la "capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, etc." (Bisquerra, 2003, p.23).

Para los autores de esta investigación se puede observar la presencia de autorregulación en el joven estudiante cuando éste toma el control de sus emociones; cuando las expresa de forma apropiada; cuando ejerce control de su impulsividad (ira, violencia, comportamientos de riesgo) y tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos. Pero sobre todo, cuando es positivo y optimista, siendo capaz de sonreírle a la vida sin resentimientos.

Asimismo, es de observar en el estudiante la presencia de la ***conciencia emocional,*** lo que puede considerarse también como empatía, siendo capaz de reconocer cada una de sus emociones por su nombre, sin tratar de disfrazarlas o de ocultarlas; así como de ponerse en el lugar del otro para compadecerse, o simplemente respetar el dolor ajeno. En tanto que ***la colaboración*** es la a capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las

habilidades sociales, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes pro-sociales, asertividad, entre otras.

En síntesis, con el desarrollo de las competencias socioemocionales se puede conocer y manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás, establecer relaciones. (Bisquerra, 2003 y De Souza, 2011), por lo que trabajarlas desde la etapa escolar de forma focalizada servirá para que el estudiante se relacione mejor y sobre todo logre consolidar mejor sus actitudes y criterios frente a la vida y procesos en un futuro. En este sentido, como explican Bisquerra, (2003), la educación emocional nutre la resiliencia, se convierte en factor de prevención primario ante el consumo de estupefacientes, el embarazo adolescente, el uso de la violencia para resolver los conflictos y la vinculación a actividades ilegales.

Finalmente, todo esto ocurre o se da dentro del aula de clases, o bien dentro de esa interacción didáctica que allí ocurre, siendo una respuesta a ese modelo de discurso o lenguaje establecido entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, dando lugar a un tipo específico de comunicación, en las conversaciones que profesores y alumnos desarrollan en las actividades del aula, los alumnos y alumnas se socializan en unas formas determinadas de habla y en una comprensión de los fenómenos que son específicas de una cultura. (Cubero, 2005a; Santamaría, 2002).

Es aquí donde los autores de la presente investigación insisten en que el modelo de interacción conversacional es el que más favorece potencia las competencias socioemocionales, porque abre espacios de dialogo, de discusión y de reflexión para que cada actor del proceso de enseñanza-aprendizaje sea reconocido, respetado en su autonomía y formado no solo en contenidos académicos sino también éticos, morales y ciudadanos. (Cubero *et al*., 2008). Lo que en definitiva, reafirma la perspectiva del modelo ecosistémico del aula propuesto por Medina &

Salvador, (2009), el cual es asumido por los autores de esta investigación como un referente teórico y metodológico a la hora de establecer las categorías inductivas.

2.3. Marco Legal

Teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación se señalan las bases legales a tener en cuenta. En primera instancia se consideran los artículos 22, 41 y 67 de la Constitución Política de la República de Colombia de 1991:

> Artículo 22: La paz es un derecho y un deber de obligatorio cumplimiento. Artículo 41: En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana.
>
> Artículo 67: La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente. El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Por otra parte, la Convención sobre los Derechos del Niño aceptada a través de Ley 12 de 1991, en sus artículos 28 y 29 señala que todo niño tiene derecho a la educación y es obligación del Estado asegurar por lo menos la educación primaria gratuita y obligatoria. La aplicación de la

disciplina escolar deberá respetar la dignidad del niño en cuanto persona humana. El Estado debe reconocer que la educación debe ser orientada a desarrollar la personalidad y las capacidades del niño, a fin de prepararlo para una vida adulta activa, inculcarle el respeto de los derechos humanos elementales y desarrollar su respeto por los valores culturales y nacionales propios y de civilizaciones distintas a la suya.

Asimismo, se indica que se debe preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena. En este orden de ideas, el artículo 1º de la Ley 115 de 1994 señala que "la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes".

En el numeral 2 del artículo 5 se establece que uno de los fines de la educación es "la formación en el respecto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad". El artículo 17 del Decreto 1860 de 1994 será considerado como base legal ya que señala que todos los establecimientos educativos deben tener como parte integrante del proyecto educativo institucional, un reglamento o manual de convivencia, que defina los derechos y deberes de los alumnos y sus relaciones con los demás estamentos de la comunidad educativa.

Mientras que la Ley 1098 de 2006 expide el Código de la Infancia y la Adolescencia, el cual en el artículo28 señala que "los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a una educación de calidad". En el artículo 43 complementa apuntando que: "las instituciones de educación primaria y secundaria, públicas y privadas, tendrán la obligación fundamental de formar

a los niños, niñas y adolescentes en el respeto por los valores fundamentales de la dignidad humana, los Derechos Humanos, la aceptación, la tolerancia hacia las diferencias entre personas.

Para ello deberán inculcar un trato respetuoso y considerado hacia los demás, especialmente hacia quienes presentan discapacidades, especial vulnerabilidad o capacidades sobresalientes. Proteger eficazmente a los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato, agresión física o sicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros y de los profesores.

2.4. Marco Contextual

Atendiendo al documento Proyecto Educativo Institucional (PEI), 2019 del Colegio Cooperativo San José de Peralta, se describe a continuación el Marco Contextual de la institución donde se lleva a cabo la presente investigación.

El Colegio Cooperativo San José de Peralta se encuentra ubicado en la Ciudadela Juan Atalaya, 1ª Etapa, perteneciente a la Comuna Nº 08, según el Plan de Ordenamiento Municipal. Como institución educativa, se encuentra integrada al CADEL Nº04, según lo dispuesto por Secretaría de Educación. En su mayor parte, el entorno corresponde a un sector residencial de estrato socioeconómico 1 y 2, donde se encuentran ubicadas -en sectores aledaños al Colegio- una pequeña zona comercial (plaza de mercado, almacenes, templo religioso, etc.) y una zona deportiva. Cuenta con vías de acceso de calidad aceptable; la prestación de servicios públicos (agua, luz, teléfono, internet) es en términos generales buena.

En el contexto de la Ciudad de Cúcuta, la Ciudadela Juan Atalaya es un sector que generalmente ha sido caracterizado por el origen humilde y sencillo de sus habitantes, un nivel de producción bajo en razón de algunas microempresas (calzado, ropa, cerámica, etc.), la

marginalidad económica y social de la mayoría de sus barrios, un alto índice de los diversos tipos de violencia de nuestra sociedad (intrafamiliar, sexual, social, política) y un gran número de población desplazada. Situado en esta realidad, el PEI aspira a la formación de un ser humano que potencie los valores del Mundo Pobre (honestidad, lucha por la vida, solidaridad, alegría en la sencillez, compartir) y en el cual se suscite una transformación interior que le haga capaz de romper con el círculo de la violencia de su entorno.

Por eso se apunta a la promoción humana y social del sector, proveyendo a niños y jóvenes del valioso capital intelectual o del conocimiento y, de igual manera, aspira a vincularse desde su identidad y misión en la dinámica productiva propia de esta zona de frontera. Por eso su ***misión*** es contribuir a la formación integral de los niños, niñas y jóvenes basada en los valores cristianos; favoreciendo el crecimiento de la persona en todas sus dimensiones, el fortalecimiento en las áreas del saber, la implementación del bilingüismo escolar respondiendo así a las nuevas exigencias del mundo moderno.

Mientras que su visión es proyectarse para el 2025 como líder a nivel local en la formación en calidad y caridad mediante la implementación del Ideario Educativo de Calasanz y la formación de personas comprometidas con el cambio social, responderemos a los retos educativos y sociales, asumiendo su rol de instancia crítica, a la luz del Evangelio, siendo una escuela que trabaja por la paz, la justicia y la solidaridad, que opta por el respeto y cuidado del medio ambiente. Estableceremos alianzas de diversa índole buscando que todo sea para mayor gloria de Dios y utilidad del prójimo.

Para finalizar este breve contexto se describen los aspectos considerados por los autores de esta investigación como básicos o fundamentales para el análisis del aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes

de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

Concepción del educando. Consideramos al niño y al joven como sujeto activo en todos los ámbitos de desarrollo tanto personal, social como eclesial. Siendo esto así, al alumno no sólo se le transfieren contenidos, sino que debe comprenderlos y crearlos. Buscamos un modelo de persona, libre y corresponsable, solidario y justo, abierto a los demás que ame y busque la verdad, comprometido en la construcción de un mundo más humano, con un estilo de vida coherente con su fe, desde Jesús como modelo que crece en edad, sabiduría y gracia. Cada educando ha de hacerse responsable de sus propios talentos.

El alumno, independientemente de la fe que profese o del momento de búsqueda espiritual en que se encuentre, es Cristo. A este Cristo es al que acoge y sirve el educador. La visión integradora de nuestro Ministerio nos lleva a una consideración del alumno como hijo de Dios con todas sus potencialidades de desarrollo. Ello implica un concepto del niño como persona; como alguien capaz de protagonizar su propio proceso educativo de desarrollo en la Fe y la Cultura, en Evangelio y Vida. Los pequeños a los que se dirige nuestro Santo fundador eran los pobres de su tiempo. Los mismos niños que Jesús Bendecía y bendice. También hoy nuestro servicio debe dirigirse en primer lugar a los pobres de nuestro mundo. Apostamos por el niño, todo el niño, todos los niños y preferentemente los niños pobres.

Concepción del educador. Entendemos como educadores todos aquellos que intervienen en el proceso educativo ya que desde el ámbito estrictamente escolar, como en cualquier otro: familiar, pastoral, social, tiempo libre, etc., somos llamados a ser, “idóneos cooperadores de la Verdad”. Todas las pobrezas del niño y del joven acrecientan en el educador de nuestro colegio la

contemplación del rostro desfigurado del Señor y la propiedad de practicar, especialmente con los más necesitados, la misericordia evangélica en una atención y dedicación preferentes.

La unión de Caridad y Calidad se manifiesta, de manera especial, en una visión integradora del Educador. Fe y Cultura, Espiritualidad y Pedagogía, se implican mutuamente en el educador, cuya función consiste en facilitar la acción del Espíritu Santo como maestro interior. Todos ejercemos el ministerio educativo y por tanto somos evangelizadores. Los profesores, las familias y todos los agentes que colaboran en nuestra escuela, tienen una misión que va más allá de lo profesional, docente o pedagógico. Con los que no comparten nuestra fe, tenemos en común los valores humanistas en los que se fundamenta la teoría y la práctica de nuestro ministerio educativo.

Como indica el PEI (2018), no son selectivos no de elite: Procuramos acompañar, favorecer la autoestima de todos mediante la aceptación de cada uno. Por tanto, pondremos el ideal de la educación en la presencia activa, en la comunicación, en la escucha del educando. Estamos abiertos a la formación continua y a toda innovación e investigación educativas en cualquier ámbito formativo. Como educadores sentimos la urgencia de ser, "sanos" para poder "sanar". Para ello recurrimos a: – La luz de los hombres: asumiendo una adecuada formación teórica y didáctica. – A la luz de Dios: haciendo un proceso de conocimiento y liberación, de personalización y evangelización, que nos transforme en hombres de fe.

La acción educativa. La educación es nuestro principal ministerio, que realizamos en la escuela como lugar privilegiado. A ella debemos aplicar criterios de "calidad total". Forma parte de la misión de la Iglesia, que nos llama hoy con urgencia a la Nueva Evangelización y a territorios de misión; debe insertarse en la Iglesia Particular. Bajo la guía del Espíritu Santo, nuestra escuela es "mies fertilísima" a la que somos llamados para evangelizar educando. La búsqueda de la felicidad del niño se traduce en una *pedagogía de la santidad*. Es decir, la realizada a través de un proceso

educativo evangelizador que le lleva a descubrir su más honda identidad y que salva a la persona entera de la esclavitud de la ignorancia y el pecado, que lo aleja del proyecto de Jesús.

Asimismo, el PEI, (2108), expone que se concibe la escuela en clave Pastoral, mediante la integración de Fe y Cultura - "Caridad y Calidad" - que deberán caminar indisolublemente unidas y prestándose recíproco estímulo, en las personas, estructuras y en la acción educativa concretas. Nuestra escuela promueve la renovación de la sociedad, como instancia crítica y activa, a la luz del evangelio, siendo una escuela que trabaja por la Paz, la Justicia y la Solidaridad y opta por el respeto y cuidado del medio natural y una sana ecología. Como Institución debe ser voz profética "*para poner de relieve las raíces del mal proponiendo intervenciones que den a las estructuras sociales, políticas y económicas una configuración más justa y solidaria".* En el ámbito disciplinar prevalecerán siempre nuestro sistema preventivo, el estímulo positivo y la corrección con amor paterno.

Enfoque pedagógico. Al igual que otras propuestas educativas, la nuestra retoma esta vieja convicción y este sueño eterno de la educación como gestora de cambios sociales, aspectos reafirmados en el último gran encuentro internacional de la educación, bajo la premisa del ***Aprender a Convivir***. No obstante, su diferencia radica en apostar decididamente por un Proceso de Acompañamiento Humano (Proyecto de Desarrollo Humano) y Espiritual (Proyecto Pastoral) que garantiza ese sustrato anteriormente señalado y sin el cual no puede echar raíces cualquier proceso de transformación social que se quiera promover.

Trabajar con la delicadeza de un jardinero el interior de las personas, a través del conjunto de experiencias educativas como las de nuestra propuesta, les facilitará a los niños y jóvenes empezar un proceso de propio conocimiento de sus valores y talentos, de sus potencialidades y aptitudes, en apertura a la acción transformadora del Espíritu de Cristo. La única que los hará

capaces de dar gratuitamente los tesoros de sus corazones frescos para el bien de un mundo viejo; y, al mismo tiempo, dicha apertura será la única capaz de ayudarles a vaciarse paulatinamente de toda búsqueda egoísta que siempre degenera en sufrimiento y miseria para los demás.

Propiciar, con la delicadeza de un jardinero, el crecimiento sano y frondoso de lo que está germinando en cada ser humano es el aporte original recibido por su nuestro santo patrono, a esta vieja convicción y a este viejo sueño de la escuela, conscientes que ello garantizará a los niños y jóvenes de los sectores marginales interactuar a nivel social. No desde el resentimiento y la amargura; mucho menos desde el arribismo y las ansias de poder y tener para suplir sus carencias, a cualquier costo; sino desde la búsqueda comunitaria del bien común que nace de una conciencia profunda del gran valor de todo ser humano, que hace superar cualquier búsqueda personal o grupal, interesada y corta.

Aquí conviene aclarar que no identificamos la antropología del pobre con el estado permanente o parcial de carencia económica y cultural, ni mucho menos con la idealización de esta clase social. *Que el pobre aprenda a ser pobre significa asumir un proceso de apropiación y apuesta decidida por todo lo valioso que ha desarrollado, desde lo más limpio y honesto de su corazón, en su manera típica de ser y de actuar con relación a los diferentes ámbitos de la vida (intelectual, familiar, social, cultural, económico, espiritual, etc.).* Nuestro proyecto pastoral con las diferentes experiencias formativas que pretende adelantar apunta a esta mira.

Por lo tanto, a través del PEI, (2018) se afirma: *Nuestra propuesta educativa concibe ese Aprender a Hacer en cuanto Discernimiento Vocacional.* Finalmente, al igual que muchas propuestas educativas caminamos hacia los pobres con el propósito de facilitar en ellos ese ***Aprender a Conocer***, a través de un conjunto de procesos que les garanticen una Excelencia

Académica en las distintas dimensiones del saber humano. Respaldada por una praxis pedagógica de más de 400 años que confirma nuestro compromiso.

2.5. Marco Conceptual

Desde la conceptualización de las categorías abordadas por los investigadores de este estudio: ***La interacción didáctica en el aprendizaje*** es una parte primordial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Realmente, la interacción que existe en una experiencia educativa (materia o asignatura) es la que define la manera en que el alumno aprende con respecto a los contenidos, sus compañeros y el docente; es decir, la interacción puede ser alumno-contenido, alumno-alumno y docente-alumno. Dependiendo la forma en que el docente proyecte su práctica, es como ocurrirá la interacción. (Guevara, 2011).

Sin embargo, a veces ni siquiera existe una interacción, una negociación o una aclaración del aprendizaje mediante el canal comunicativo, pues en ocasiones el docente es tan dominante en su clase que no permite un diálogo intelectual que produzca la interacción. Por ejemplo, cuando el docente se centra en exponer repetidamente su clase y predomina el conferencista y expositor sobre el profesor, la interacción no sucede, y en ese momento solo hay la recepción de conocimientos mediante el canal auditivo, de modo que las reflexiones internas que pueda hacer el alumno se quedan únicamente para éste.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta. La enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia; actualiza reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y

sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio (Cubero, Cubero, Santamaría Santigosa, de la Mata Benítez, Carmona y Prados Gallardo, 2008). Desde la categoría: Competencias Socioemocionales, Mejía et al. (2017), las describe como aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad.

De esta forma las personas llegan a conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida. Así, atendiendo a estas dimensiones se considera que los directivos docentes tienen falencias para interpretar o leer en sí mismo y en los demás las emociones, tener el estado de ánimo apropiado o usar la emoción, comprender o predecir el futuro emocional y actuar movidos por los sentimientos o manejar la emoción, es decir, que el directivo docente presenta dificultades en la apropiación una de las ramas del modelo de inteligencia emocional propuesto por Mayer y Salovey (1997).

En este mismo sentido, el modelo de Goleman recoge las ideas de Salovey y Mayer, dándole un enfoque mixto al incluir nuevas categorías como la Inteligencia Intrapersonal y la Inteligencia Interpersonal, que consideran a su vez subcategorías como: la autoconciencia, la automotivación, autorregulación, empatía y habilidades sociales. Siendo entonces necesario el estudio de dicha situación por parte de los actores responsables de su control, como son los directivos y docentes de las Instituciones Educativas (I.E.) De esta manera se asegura la formación de un individuo democrático, tolerante, responsable y pacífico, capaz de construir relaciones armoniosas con los otros, basadas en el reconocimiento y el respeto por la diversidad, no solo de pensamiento, sino también por razones de género, identidad u orientación sexual, clase social, raza o credo.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

Este apartado expone los aspectos metodológicos o "el cómo se llevará a cabo" la investigación, haciendo referencia a todas las decisiones que en este caso, las investigadores han tomado para alcanzar sus objetivos, las cuales se enfocan en aspectos tales como el diseño de la investigación, la estrategia a utilizar, la muestra a estudiar, los métodos empleados para recoger los datos, las técnicas seleccionadas para el análisis de la información y los criterios para asumir dichos métodos, entre otros.

3.1. Paradigma

Los autores de este estudio se acogen al paradigma hermenéutico. Hermenéutica viene del vocablo griego *hermeneia* que significa el acto de la interpretación, y es definido por Schleiermacher (1768-1834), considerado el padre de la hermenéutica moderna como: "el arte del entendimiento, a partir del diálogo" (Citado por Cárcamo, 2005). Lo que significa que a través de este paradigma los autores interpretaron las narrativas de los docentes y los estudiantes del Colegio Cooperativo San José de Peralta, a través del manejo de los datos con su sistematización por las técnicas y los instrumentos que serán descritos más adelante.

Por otra parte, Dilthey (1833-1911), sostiene, en palabras de Giannini (1998:309) que: "Imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena". (Citado por Cárcamo, 2005); lo que permite afianzar una vez más la intencionalidad de este estudio en su objetivo general que es el análisis del aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander. En tanto que desde el análisis de contenido, se atiende a Gadamer (citado en Echeverría

1997:244) sostiene que: "el sentido del texto le pertenece a él, pero además a quien procura comprenderlo"(s/p).

Como resultado de ello, el paradigma hermenéutico es útil no solo para la interpretación de un lenguaje escrito o de textos, sino también de las experiencias sistematizadas a través de medios audiovisuales, grabaciones, entrevistas, grupos focales y registros etnográficos, entre otros. Todo aquello que permita la inferencia como el análisis del lenguaje en todas sus dimensiones o expresiones. Así, la hermenéutica puede ser asumida a través de un método dialéctico que incorpora a texto y lector en un permanente proceso de apertura y reconocimiento; en este caso, del reconocimiento entre docentes y estudiantes, de la necesidad de ejercer una interacción didáctica conversacional o dialógica que consolide las competencias emocionales.

3.2. Enfoque

Por su parte, el enfoque de esta investigación se sustenta en la afirmación de Jiménez-Domínguez, (2000), cuando dice que los métodos cualitativos parten del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. Por lo cual se asumió un enfoque cualitativo, definido por Salgado, (2007): “Como el intento de obtener una comprensión profunda de los significados y definiciones de la situación tal como nos la presentan las personas, más que la producción de una medida cuantitativa de sus características o conducta.” (p. 3).

Ahora bien, el enfoque junto con el paradigma representa el modelo a seguir en la planeación, diseño y ejecución de la investigación, por lo cual, los métodos y técnicas utilizados por los autores de esta investigación fueron de corte cualitativo; todo esto con el fin de obtener como explican Castillo y Vásquez, (2003) credibilidad. Lo cual se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta

información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten.

En este caso, la investigación cualitativa se llevó a cabo en el contexto de aula virtual, por las condiciones de aislamiento social obligatorio por el Covid-19, siendo necesario el uso de las TICs para la recolección de la información, el manejo de los datos y su sistematización; reafirmando con ello lo que dicen Orellana y Sánchez, (2007):

> La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación, en el campo de la investigación social en general y específicamente en la investigación cualitativa supone un potencial temático como metodológico para el estudio de la problemática social. Hoy en día los investigadores en general y particularmente los investigadores en el plano cualitativo, ya no están restringidos a un simple lápiz, a un cuaderno de notas, a un sentido diligente de la vista, a una grabadora de audio, o a un simple ordenador, ya que el desarrollo tecnológico ha proporcionado diferentes herramientas y aplicaciones tecnológicas, y con ellas nuevos entornos y formas de investigar, nuevos tipos de datos, nuevas formas de recolectarlos, almacenarlos, analizarlos y presentarlos. Todo ello ha modificado y seguirá modificando aún más la labor que han venido realizando los investigadores cualitativos. (p. 23)

Estos mismos autores, postulan que las tecnologías de la información y comunicación han generado muchas oportunidades para que las personas se pongan en contacto, interactúen, opinen y construyan en grupo. De esta forma se amplía el campo de acción de investigación, hacia otra forma de entender y hacer la investigación cualitativa, como fue el caso de este estudio, para las técnicas del grupo focal y la entrevista semiestructurada; manejando las categorías generales, de las cuales emergen categorías inductivas y finalmente las categorías axiales. Todo esto mediante

el proceso denominado codificación. En este sentido, el código es la unidad central de trabajo de la codificación de los datos. Strauss y Corbin, (2008) lo definen como "los nombres que se le dan a los conceptos derivados a partir del proceso de codificación" (p. 66).

Por otra parte, el código es definido por Charmaz, (2014) como el enunciado corto que el teórico fundamentado construye para representar un fragmento de los datos. Los códigos clasifican, sintetizan y más significativamente, analizan los datos. Los códigos conectan los datos empíricos con la conceptualización que de ellos hace el teórico fundamentado. Los mejores códigos son cortos, simples, precisos y analíticos. Estos códigos dan cuenta de los datos en términos teóricos pero a la vez en términos accesibles. Los códigos varían en cuanto a sus niveles de abstracción, dependiendo de los datos, de la perspicacia del investigador y del momento en el proceso de investigación.

De manera simultánea a la puesta en práctica de los procesos de codificación, se llevan a cabo la comparación constante y la escritura de memorandos. Al ir procesando los datos, se contrastan sus significados y sus relaciones constantemente. Se compara código con código, código con categoría, código con nuevos datos y memorandos; y se determina la necesidad, cuando aplica, de volver a la población meta de la investigación para responder a los cuestionamientos que puedan surgir o para profundizar en alguno de los conceptos emergentes. (Monge, 2015). Se entiende por memorandos las anotaciones que se van escribiendo sobre los códigos y categorías emergentes. Además de utilizar el proceso de escritura para registrar los memorandos, también se usa la grabación de voz de memorandos.

En resumen, la codificación es un término que cubre un proceso sistemático y riguroso de análisis y conceptualización por medio del cual se aplican procedimientos y estrategias que culminan con el surgimiento de una categoría central cuya caracterización va a ser expresada en

términos de una teoría emergente. (Monge, 2015). En nuestro caso, como se mencionó en líneas anteriores se acogió la codificación abierta, que hace parte de la codificación sustantiva, la cual según, Monge, (2015): "se presenta la fragmentación de los datos ya sea en vivo-procedentes directamente de los datos recopilados-, o expresados en otras palabras en las etapas de análisis iniciales". (p. 80).

Para lo cual se abstrajeron de las narrativas y discursos códigos en vivo, que se constituyen en fragmentos ideales para conocer mejor los significados específicos de los participantes y sus experiencias en relación con estos significados. Así, se van analizando los fragmentos de los datos tal como se recabaron. Se identifican categorías emergentes (o códigos que revelan una significación mayor) y los conceptos que sinteticen similitudes y revelen abstracciones al respecto de lo que empieza a perfilarse como una categoría central o axiológica. Como explica, Monge (2015), durante el transcurso del proceso de investigación, los códigos irán creciendo en densidad conceptual y transformándose de códigos a categorías iniciales, y de categorías iniciales a categoría central, que incluirán los niveles de análisis anteriores en una síntesis de conceptualización con el propósito de conformar una explicación teórica.

Siendo válido aportar que como no se utilizó un programa informático ni automatizado para el manejo y la sistematización de los datos, no se requirió de una codificación axial, sino abierta; a través de la cual se tomaron extractos de las voces vivas o respuestas de los informantes clave, para ser contrastadas con los párrafos de textos teóricos y epistemológicos, que sirven para la discusión final. En este caso, en el proceso anteriormente descrito, se llevó a cabo el análisis y toma la decisión sobre cuáles códigos y categorías considerar. Se continuó así fragmentando datos y códigos para decidirse por nuevas abstracciones dejando atrás lo que no es relevante, haciendo uso de técnicas como el subrayado y la narrativa.

3.3. Diseño

Entrados en la etapa de diseño, se asumió un diseño fenomenológico, de acuerdo con Hernández et al., (2010): "persigue la comprensión de la experiencia vivida en su complejidad; esta comprensión, a su vez, busca la toma de conciencia y los significados en torno del fenómeno". (p. 54). En este caso, gracias al conocimiento de las vivencias por medio de los relatos, las historias y las anécdotas; lo cual es fundamental porque permite comprender la naturaleza de la dinámica del contexto e incluso transformarla. Así, se organizó el trabajo investigativo en tres fases, atendiendo a los tres objetivos específicos, como se muestra a continuación:

Fase 1: Caracterizar la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes.

Esta fase corresponde a la primera revisión documental, en la cual se elaboró la Matriz de Categorización para la definición de las categorías generales, de las cuales emergieron las categorías inductivas. En coherencia con esta metodología se utilizó una Matriz de Categorización para el primer acercamiento a las categorías inductivas, bajo las cuales se formularon las preguntas de los instrumentos de recolección de información: Conceptualización y caracterización de la interacción didáctica; Conceptualización y caracterización de las competencias socioemocionales; Enfoque de interacción didáctica conversacional o dialógico. Como se muestra una parte en la tabla 1. (Ver cuadro completo en Anexo Digital).

Tabla 1. Matriz de Categorización

CATEGORÍAS GENERALES	TEXTO VIVO	UNIDADES DE COMUNICACIÓN	CATEGORÍA INDUCTIVA
CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA	La Interacción Didáctica, es definida como el contexto social y cognitivo de referencia, donde se actualizan las reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio (Cubero & Col. 2008, P. 74). Como explican Cubero & col. (2008): La enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia; actualiza reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio. (p. 79)	La enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia; actualiza reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio.	La interacción en el aula como contexto social y cognitivo de referencia para el proceso de enseñanza-aprendizaje.
CONCEPTUALIZACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	El concepto de competencia socioemocional parte desde los avances en el campo de la inteligencia emocional (IE) la cual era entendida como "la capacidad de regular, controlar, facilitar y utilizar las emociones propias y ajenas" (Mayer y Salovey, 1997, p.374). En este sentido, las competencias socioemocionales entran en juego combinando lo hasta ahora pedagógico con lo emocional y lo social. Así, Bisquerra (2003) define la competencia emocional como "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales" (p.22). Sin embargo, para que estas competencias se consoliden, es necesario que las reglas de comunicación dentro del aula de clase sean fundamentadas por ciertas habilidades sociales como la empatía, la asertividad, el autocontrol, entre otras; todo esto en la medida en que reconocen y manejan su inteligencia emocional. (Bisquerra, 2003); esa habilidad de las personas para percibir (en uno mismo y en los demás) y expresar las emociones de forma apropiada, la capacidad de usar dicha información emocional para facilitar el pensamiento, de comprender y razonar sobre las emociones y de regular las emociones en uno mismo y en los demás" (Salovey, 1990, p. 33).	Las competencias socioemocionales son el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.	Las competencias socioemocionales como reguladoras de las emociones propias y ajenas en el contexto de la interacción didáctica

Fuente: Autores, (2021).

Seguidamente se procedió a la elaboración de los documentos de recolección de información como se muestra en el subcapítulo de las técnicas e instrumentos, con su respectiva validación por parte de los docentes especialistas de la Universidad Simón Bolívar, quienes dieron su aval para la aplicación de los mismos. Siguiendo los protocolos se diligenciaron las cartas de consentimiento informado para la participación voluntaria de los docentes, como de los estudiantes en esta investigación. Aunque en esta primera fase, la actividad o la técnica aplicada fue la entrevista semiestructurada (Ver Anexo A.) dirigida a los docentes, propiciando la labor narrativa de los investigadores, para caracterizar la relación entre la interacción didáctica en el aula y las competencias socioemocionales.

Fase 2: Develar la percepción sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales de los estudiantes desde las experiencias en el aula

En este punto, se procedió a la aplicación de la entrevista como del grupo focal a los estudiantes de los grados 8vo y 9no del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander, siguiendo los protocolos establecidos para su aplicación desde la virtualidad. Por lo cual, se les hizo entrega en forma previa del material teórico como de una clase introductoria sobre los conceptos y teorías referentes a: la interacción didáctica y las competencias socioemocionales; de esta manera, antes de la ejecución del grupo focal, como de la aplicación de la entrevista, los estudiantes tuvieron la oportunidad de reconocer los puntos o las categorías clave, que son el objeto de este estudio, para que de esa forma, les fuera mucho más fácil responder y participar en cada actividad, tanto de forma ágil como pertinente. A continuación se muestra el protocolo seguido para la sistematización de las respuestas de los estudiantes, en cuanto al manejo de los datos surgidos en la aplicación del grupo focal, como lo indica la tabla 2. Bitácora del grupo focal.

Tabla 2. Bitácora del Grupo Focal

Día: _____
Hora: _____
N° de participantes: _____
Moderador: _____

Tema a tratar: percepción sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales de los estudiantes desde las experiencias en el aula

Ítem	Voces vivas (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12)	Aspectos evidenciados (Narrativa)
1		
2		
3		
4		
5		
6		
7		
8		
9		
10		
11		
12		
13		
14		
15		

Fuente: Autores, (2021).

Bajo este formato se llevó a cabo el manejo de la información para la técnica del grupo focal, mientras que para el análisis de contenido de los documentos referenciados como sustento de las categorías: interacción didáctica y competencias socioemocionales, se hizo uso de la Matriz Documental, trabajando textos como: “Modelos de estudio de la interacción didáctica en clase”, de Villalta y Martinic, (2009); “La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula”, de Cubero et al. (2009) y “Didáctica General” de Medina y Salvador, (2009). Como se muestra una parte, a continuación. (Ver Archivo Digital).

Tabla 3. Matriz de Análisis Documental

MATRIZ DE ANÁLISIS DOCUMENTAL PARA LAS CATEGORÍAS: INTERACCIÓN DIDÁCTICA Y COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES						
TIPO DE DOCUMENTO	**TÍTULO**	**AUTOR**	**AÑO**	**PÁGINA**	**FRAGMENTO DE ANÁLISIS**	**INFERENCIA**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela	Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase	Villalta Páucar, Marco Antonio; Martinic Valencia, Segio	2009	63	Existe un amplio consenso teórico y empírico sobre la importancia que tiene la interacción social en el conocimiento y el aprendizaje. Esta relación ha sido estudiada en profundidad en la psicología y, desde la década de los 80, se han incrementado los estudios en el campo de la sociología y de la antropología (Bonal, 1998). La influencia de la lingüística interaccional y de la etnografía de la comunicación (Candela, 2001) ha contribuido, entre otras tradiciones, al desarrollo de diversos estudios que dan cuenta de la complejidad social de las interacciones a través de las cuales se construyen los aprendizajes.	Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta. Los esfuerzos por conocer e innovar en cómo aprenden los alumnos y cuál es o debería ser la mejor forma de enseñar de los docentes, sigue siendo una preocupación central en las diversas tradiciones de investigación.
				63	La enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia; actualiza reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio (Cubero, Cubero, Santamaría Santigosa, de la Mata Benítez, Carmona y Prados Gallardo, 2008).	Es la sala de clase donde pasan la mayor parte de su tiempo los alumnos y profesores y donde se concreta, construye y desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos definidos por el currículum.
				64	Desde una perspectiva dialógica de la comunicación, los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular. En el contexto de la institución escolar, la especificidad de esta relación es estudiada por la didáctica que define la interacción como un objeto central (Flanders, 1977; Delamont, 1984).	Es relevante analizar la interacción de sala de clase. Lo dicho por cada interlocutor, profesor y alumnos puesto en conjunto con lo que dicen y hacen los demás participantes de la clase configuran un proceso de negociación que recoge e integra las representaciones previas de todos los participantes para la construcción de significados compartidos implicados en el aprendizaje (Fernández y

						Cuadrado, 2008; Cuadrado y Fernández, 2008).
				65	Desde la perspectiva del Modelo de la Transmisión los problemas de la interacción comunicativa entre profesor y alumnos tienen que ver básicamente con formas de codificar y decodificar la información. En tal sentido, un docente formado para su trabajo en sala de clase debería ser capaz de "codificar de modo claro y adecuado" la información que entregará a sus estudiantes, a la vez de enseñar a estos el adecuado uso de los signos que les permitan decodificar la información recibida. La perspectiva de la Transmisión significó grandes avances para comprender y promover diversos aspectos de la práctica docente.	En la actualidad no se pone en duda que, por ejemplo, cuando el profesor refuerza positivamente la participación de los estudiantes en clase, mejora el clima social del aula e incrementa la participación activa de éstos en el proceso educativo. Asimismo, cuando presenta los contenidos de enseñanza en forma clara y precisa aporta a la comprensión de los estudiantes y reduce los focos de incertidumbre o confusión. Sin embargo, este modelo privilegia la información que codifica y transmite el "emisor docente" hacia el "receptor estudiante". Comunicación y transmisión se convierten en sinónimos y la interacción tiene un sesgo unidireccional que se sustenta en el supuesto de la capacidad infalible del lenguaje para representar al mundo de cosas al cual el interlocutor se refiere, reforzando el juicio de que es el habla del profesor el único mensaje válido en el proceso educativo de sala de clase.

Fuente: Autores, (2021)

Fase 3: Contrastar las narrativas de los docentes y estudiantes sobre la interacción didáctica y el fomento de las competencias socioemocionales.

La última fase o etapa consistió en la contrastación de las narrativas de los informantes clave, en este caso, los docentes y los estudiantes de los grados octavo y noveno del Colegio Cooperativo San José de Peralta, en Cúcuta, aprovechando los hallazgos o los resultados de las dos primeras fases, es decir, gracias a la caracterización emitida desde la perspectiva docente, y la percepción develada desde la perspectiva de los estudiantes; así, el próximo paso sería teorizar en el documento la discusión, como parte del capítulo V. , para finalmente llegar a las conclusiones y recomendaciones derivadas de esta investigación.

3.4. Informantes clave

El muestreo cualitativo se puede entender como propositivo, esto significa que las primeras acciones para seleccionar las muestras surgen desde el planteamiento del problema, es decir cuando se tiene claridad con respecto a cuál es el contexto en el que se va a realizar el estudio. Esto permite comprender que el objetivo en este tipo de investigaciones se centra en la profundidad y no en la generalización, esto da cuenta de que la pretensión central es la calidad y no la cantidad. Según explican Hernández, et al., (2010): (…) lo que se busca en la indagación cualitativa es profundidad. Nos conciernen casos (participantes, personas, organizaciones, eventos, animales, hechos, etc.) que nos ayuden a entender el fenómeno de estudio y a responder a las preguntas de investigación (…) (p. 394).

Para el caso particular de este estudio se tomaron como informantes clave a siete (7) docentes y doce (12) estudiantes de los grados octavo y noveno del Colegio Cooperativo San José de Peralta,

como muestra intencional u opinática, ateniendo a los siguientes criterios: para los docentes, aquellos que tuviesen una antigüedad de al menos tres (3) años en la institución, que dictasen clases para los grados mencionados y que tuvieran la total disposición de participar en esta investigación; para la escogencia o selección de los estudiantes, se aprovechó la socialización del tema con los dos grupos, impartida por los mismos investigadores, quienes son docentes de esta institución, para solicitar a los estudiantes su colaboración voluntaria en el grupo focal.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de información

La necesidad de comprender los problemas educativos desde la perspectiva del actor, a partir de la interrelación del investigador con los sujetos de estudio, para captar el significado de las acciones sociales, es lo que ha llevado al estudio de los problemas desde una perspectiva cualitativa. (Begoña, 1992). Por esa razón, en los estudios cualitativos, la recolección de los datos consiste en obtener la narración de los recuerdos, sucesos o situaciones construyendo conocimiento ordinario o de eventos, (Herrera, 2017). En este caso, para recopilar y describir información que le permita en un primer paso a los autores caracterizar la interacción didáctica presente en el contexto áulico del nivel de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

Para luego develar las percepciones tanto de los estudiantes como de los docentes, sobre las competencias socioemocionales desde las experiencias didácticas en el aula; se utilizaron métodos y técnicas diversas como gama de estrategias que ayudarán a reunir los datos que van a emplearse para la inferencia y la interpretación, para la explicación y la predicción Para Rodríguez, et al., (1999), esto significa buscar una mayor profundidad en la respuesta y así una mayor compresión del fenómeno estudiado. Por eso, estas técnicas normalmente suponen un menor costo que las

técnicas cuantitativas, son de más rápida ejecución, permiten más flexibilidad en su aplicación y favorecen establecer un vínculo más directo con los sujetos.

Por consiguiente, atendiendo a los objetivos específicos mencionados, los autores eligieron como técnicas: el análisis de contenido, la observación participante, la entrevista semiestructurada y el grupo focal, a través de las cuales se construye todo un entramado de preguntas para el análisis hermenéutico, derivado de su categorización previa. De esta manera, a medida que se vayan concluyendo las etapas o el alcance de cada uno de los objetivos, se fueron infiriendo nuevas categorías emergentes, que permitieron una mayor comprensión del problema, pero sobre todo, de la solución que espera ser alcanzada por los autores de esta investigación, al definir cuál es el tipo de interacción didáctica en el aula que debe ser promovido para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria de esta institución educativa.

En este sentido, la técnica de grupos focales es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos. Kitzinger, (1995) lo define como una forma de entrevista grupal que utiliza la comunicación entre investigador y participantes, con el propósito de obtener información. Para Martínez-Miguelez, (1999), el grupo focal "es un método de investigación colectivista, más que individualista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes, y lo hace en un espacio de tiempo relativamente corto" (p. 33). Esta técnica es particularmente útil para explorar los conocimientos y experiencias de las personas en un ambiente de interacción, que permite examinar lo que la persona piensa, cómo piensa y por qué piensa de esa manera.

En nuestro caso, trabajar en grupo facilitó la discusión activa de los participantes quienes comentaron aún en aquellos temas que se consideran como tabú, lo que permite generar una gran

riqueza de testimonios. Una vez reunidas las fuentes, se “tejen” con las interpretaciones de los investigadores para la construcción ordenada de una primera versión general del reporte; de manera que una vez agrupados los temas, se procedió a la redacción de las narrativas, se procedió a sintetizar las ideas, a ordenar metodológicamente los conceptos y construir el texto, con el fin de describir e interpretar el fenómeno estudiado, todo lo cual se expresa en la escritura del capítulo de los resultados, por cada categoría.

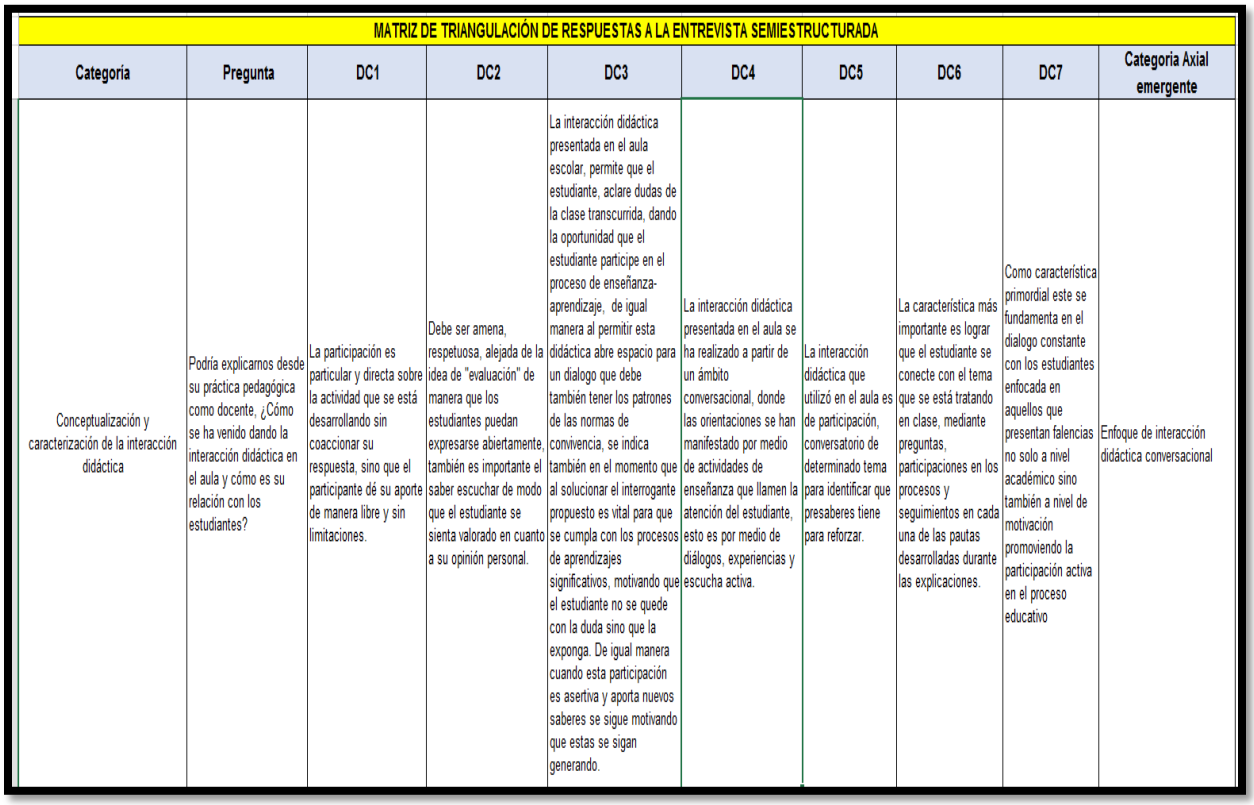
3.6. Métodos y procedimientos para el análisis de los datos

Partiendo de la importancia que en toda investigación tiene el que los resultados representen un hecho real, el procedimiento para la presentación y el análisis de los datos bajo el enfoque cualitativo inicia desde el momento de la validación por parte de expertos de los instrumentos de recolección de datos. Dichos instrumentos han seguido un proceso de categorización tanto inductiva como emergente, que les permite a los investigadores tener una serie de matrices ya configuradas, que posteriormente le darán paso a las matrices de análisis finales.

Teniendo en cuenta lo anterior, se espera establecer una relación entre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales, para lo cual se utilizaron técnicas como el subrayado, las narrativas o resúmenes. Asimismo, se elaboraron esquemas y gráficos para el análisis descriptivo de las categorías emergentes, que fueron apareciendo con el manejo y la sistematización de los datos, cumpliendo de esta manera con la rigurosidad científica de esta investigación cualitativa, como la sistematización de las respuestas a la entrevista, como se observa en la figura 3. (Ver Archivo Digital)

En esta primera parte se sistematizaron las respuestas (voces vivas) de los 7 docentes entrevistados codificados como DC1, DC2, DC3, DC4, DC5, DC6 y DC7, infiriendo de sus

apreciaciones la categoría axial: “Enfoque de interacción didáctica conversacional”, el cual si bien ya había sido mencionado por los autores de esta investigación desde el inicio del planteamiento, debe ser reafirmado en la práctica pedagógica, como es la intención de este estudio. Solo así se podrá garantizar un espacio de diálogo donde se consoliden las competencias socioemocionales.



MATRIZ DE TRIANGULACIÓN DE RESPUESTAS A LA ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA									
Categoría	Pregunta	DC1	DC2	DC3	DC4	DC5	DC6	DC7	Categoria Axial emergente
Conceptualización y caracterización de la interacción didáctica	Podría explicarnos desde su práctica pedagógica como docente, ¿Cómo se ha venido dando la interacción didáctica en el aula y cómo es su relación con los estudiantes?	La participación es particular y directa sobre la actividad que se está desarrollando sin coaccionar su respuesta, sino que el participante dé su aporte de manera libre y sin limitaciones.	Debe ser amena, respetuosa, alejada de la idea de "evaluación" de manera que los estudiantes puedan expresarse abiertamente, también es importante el saber escuchar de modo que el estudiante se sienta valorado en cuanto a su opinión personal.	La interacción didáctica presentada en el aula escolar, permite que el estudiante, aclare dudas de la clase transcurrida, dando la oportunidad que el estudiante participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje, de igual manera al permitir esta didáctica abre espacio para un dialogo que debe también tener los patrones de las normas de convivencia, se indica también en el momento que al solucionar el interrogante propuesto es vital para que se cumpla con los procesos de aprendizajes significativos, motivando que el estudiante no se quede con la duda sino que la exponga. De igual manera cuando esta participación es asertiva y aporta nuevos saberes se sigue motivando que estas se sigan generando.	La interacción didáctica presentada en el aula se ha realizado a partir de un ámbito conversacional, donde las orientaciones se han manifestado por medio de actividades de enseñanza que llamen la atención del estudiante, esto es por medio de diálogos, experiencias y escucha activa.	La interacción didáctica que utilizó en el aula es de participación, conversatorio de determinado tema para identificar que presaberes tiene para reforzar.	La característica más importante es lograr que el estudiante se conecte con el tema que se está tratando en clase, mediante preguntas, participaciones en los procesos y seguimientos en cada una de las pautas desarrolladas durante las explicaciones.	Como característica primordial este se fundamenta en el dialogo constante con los estudiantes enfocada en aquellos que presentan falencias no solo a nivel académico sino también a nivel de motivación promoviendo la participación activa en el proceso educativo	Enfoque de interacción didáctica conversacional

Figura 3. *Matriz de Sistematización de la entrevista*. Fuente: Autores, (2021

Asimismo se diligenció la Matriz de triangulación para el manejo y la sistematización de las voces vivas, por medio de la cual emergieron las categorías axiales que finalmente se sustentan en el capítulo de la discusión, como se observa en la figura 4. (Ver Archivo digital), que al igual que la matriz de sistematización, arrojó las categorías axiales: Modelo o enfoque de interacción didáctica e Inteligencia Emocional, como el factor o el componente que debe reforzarse en las competencias socioemocionales de los estudiantes. Y por qué no, también de los docentes.

MATRIZ DE TRIANGULACIÓN

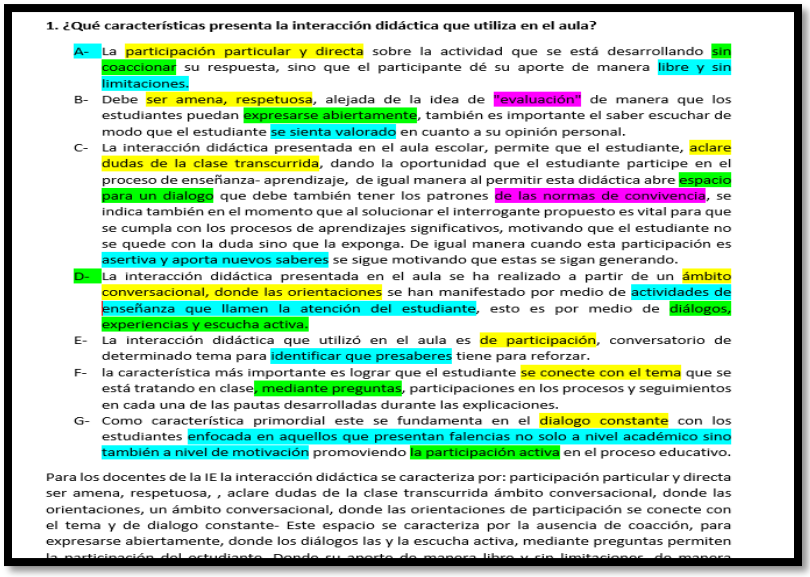
Objetivo: caracterizar la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes

MÉTODO DE COMPARACIÓN CONSTANTE - Glaser y Strauss, 1967.

Nº	CATEGORIAS TEÓRICAS		SÍNTESIS ANÁLISIS DOCUMENTAL				SÍNTESIS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA				
	Categorias	Sub categorias	Categorias inductivas	Recurrencia	Código de Recurrencia	Categorias axiales	Categorias inductivas	Recurrencia	Código de Recurrencia	Categorias axiales	Categorias emergentes
1	INTERACCIÓN DIDÁCTICA	Relación, Comunicación, Estrategias didácticas	Relación en el aula (RAU); Comunicación en el aula (CAU); Estrategias didácticas implementadas (EDI).	7	DC1. DC2, DC3, DC4, DC5, DC6 y DC7	Modelo de interacción didáctica conversacional	Relación en el aula (RAU); Comunicación en el aula (CAU); Estrategias didácticas implementadas (EDI).	7	DC1, DC2, DC3, DC4, DC5, DC6 y DC7	Enfoque de interacción didáctica conversacional	Tipo de discurso, comunicación asertiva, escucha activa, didáctica relacional.
2	COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES	Regulación emocional, autonomía emocional y competencia social.	Regulación de las emociones (REM); Autonomía emocional (AUE); Competencia Social (COS).	7	DC1. DC2, DC3, DC4, DC5, DC6 y DC7	Inteligencia emocional	Regulación de las emociones (REM); Autonomía emocional (AUE); Competencia Social (COS).	7	DC1, DC2, DC3, DC4, DC5, DC6 y DC7	Manejo y consolidación de la inteligencia emocional	Autorreflexión y autocontrol de las emociones; Autoestima y concepto de sí mismo; habilidades sociales como empatía y solidaridad.

Figura 4. *Matriz de Triangulación de las respuestas a la entrevista docente*. Fuente: Autores, (2021)

Para terminar, se muestra como evidencia metodológica de este riguroso procedimiento hermenéutico estructurado y sistematizado, las hojas de resumen con la técnica del subrayado y la narrativa o resumen de las entrevistas como del grupo focal.



1. ¿Qué características presenta la interacción didáctica que utiliza en el aula?

A- La participación particular y directa sobre la actividad que se está desarrollando sin coaccionar su respuesta, sino que el participante dé su aporte de manera libre y sin limitaciones.

B- Debe ser amena, respetuosa, alejada de la idea de "evaluación" de manera que los estudiantes puedan expresarse abiertamente, también es importante el saber escuchar de modo que el estudiante se sienta valorado en cuanto a su opinión personal.

C- La interacción didáctica presentada en el aula escolar, permite que el estudiante, aclare dudas de la clase transcurrida, dando la oportunidad que el estudiante participe en el proceso de enseñanza- aprendizaje, de igual manera al permitir esta didáctica abre espacio para un dialogo que debe también tener los patrones de las normas de convivencia, se indica también en el momento que al solucionar el interrogante propuesto es vital para que se cumpla con los procesos de aprendizajes significativos, motivando que el estudiante no se quede con la duda sino que la exponga. De igual manera cuando esta participación es asertiva y aporta nuevos saberes se sigue motivando que estas se sigan generando.

D- La interacción didáctica presentada en el aula se ha realizado a partir de un ámbito conversacional, donde las orientaciones se han manifestado por medio de actividades de enseñanza que llamen la atención del estudiante, esto es por medio de diálogos, experiencias y escucha activa.

E- La interacción didáctica que utilizó en el aula es de participación, conversatorio de determinado tema para identificar que presaberes tiene para reforzar.

F- la característica más importante es lograr que el estudiante se conecte con el tema que se está tratando en clase, mediante preguntas, participaciones en los procesos y seguimientos en cada una de las pautas desarrolladas durante las explicaciones.

G- Como característica primordial este se fundamenta en el dialogo constante con los estudiantes enfocada en aquellos que presentan falencias no solo a nivel académico sino también a nivel de motivación promoviendo la participación activa en el proceso educativo.

Para los docentes de la IE la interacción didáctica se caracteriza por: participación particular y directa ser amena, respetuosa, , aclare dudas de la clase transcurrida ámbito conversacional, donde las orientaciones, un ámbito conversacional, donde las orientaciones de participación se conecte con el tema y de dialogo constante- Este espacio se caracteriza por la ausencia de coacción, para expresarse abiertamente, donde los diálogos las y la escucha activa, mediante preguntas permiten la participación del estudiante. Donde su aporte de manera libre y sin limitaciones, de manera

Figura 5. *Técnica de narración y subrayado*. Fuente: Autores, (2021)

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

4.1. Caracterización de la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde las narrativas docentes

Contextualizando lo hasta aquí alcanzado: el paso siguiente de esta investigación, se rige por una estructura sistematizada planificada en tres fases, de acuerdo a los objetivos específicos. Señalando una vez más que por tratarse del paradigma hermenéutico se hace énfasis en lo interpretativo y lo comprensivo, no solo de los textos teóricos o epistemológicos; sino también de las narraciones derivadas de las observaciones, las respuestas y los hallazgos obtenidos en cada una de las técnicas aplicadas. Como se muestra a continuación.

4.1.1. Hallazgos en la categoría de interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes

Una vez trianguladas las respuestas de la entrevista de los docentes, como del grupo focal con los estudiantes, el siguiente paso consistió en la elaboración de los esquemas y gráficos que permitieran la narrativa de los hallazgos de forma sistemática o estructurada. Es decir, que permitiera la convergencia de la información procesada a través del análisis documental, con las respectivas matrices; así como la triangulación de las respuestas, en este primer punto, para el primer objetivo específico: caracterizar la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes.

A continuación se muestra la categorización emergente para las dos categorías base que fueron: Interacción didáctica y Competencias socioemocionales, las cuales se trabajan en este capítulo de los resultados de forma independiente para cada objetivo, pero sin desconocer que se

dan de forma simultánea dentro del aula de clase, en cada una de las acciones planificadas o no, por el docente. De modo que deben ser tenidas en cuenta a la hora de decidir qué tipo de interacción didáctica favorece la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes.

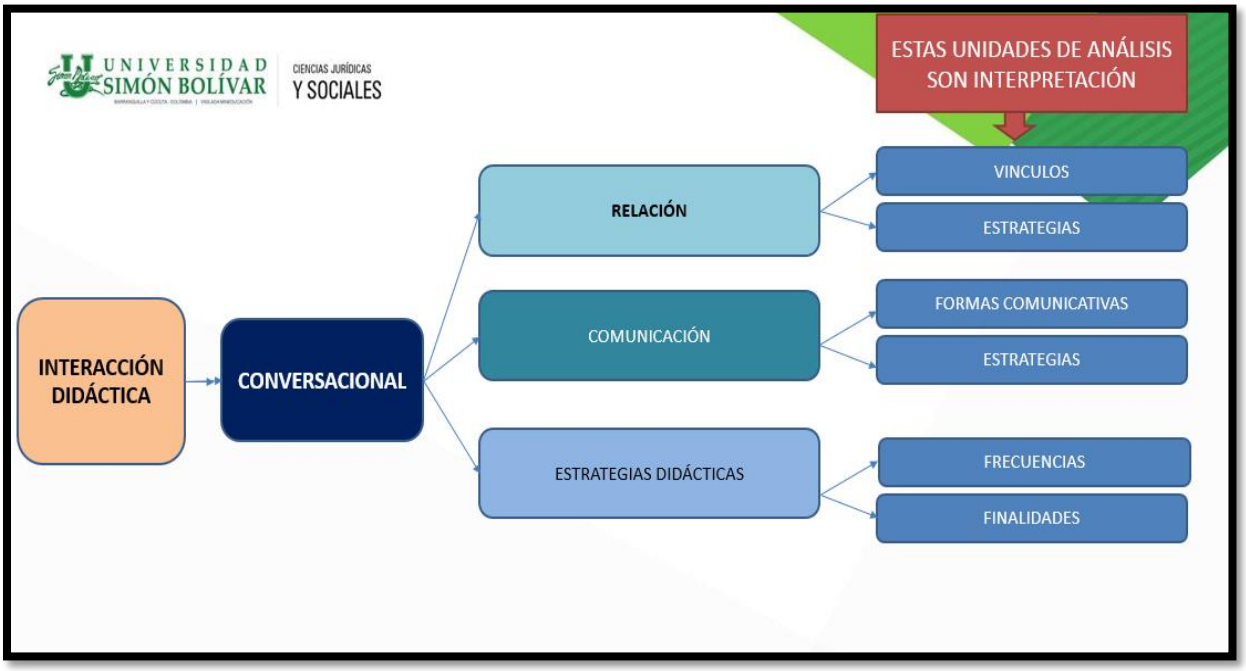


Figura 6. *Categorías emergentes de la interacción didáctica*. Fuente: Autores, (2021)

En este caso, se observa la categoría conversacional en línea directa con la interacción didáctica, pues como se pudo inferir en todas las respuestas, es este modelo el que mejor facilita la relación, la comunicación y la implementación de estrategias didácticas que favorezcan la consolidación de las competencias socioemocionales.

4.1.1.1. Subcategorías: relación y comunicación

Como ya se ha repetido en contadas ocasiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia, lo que significa que la interacción didáctica debe ser vista y entendida como un fenómeno comunicativo, por lo tanto, relacional,

entre el docente y el estudiante. Como explica Touriñán, (2017) es la forma sustantiva de la intervención educativa, es su acto concreto. En consecuencia, la relación educativa se identifica con la interacción que establecemos para realizar la actividad de educar, pero concebida por cada docente como un discurso propio. (Cubero, Cubero, Santamaría Santigosa, de la Mata Benítez, Carmona y Prados Gallardo, 2008). Para Medina y Domínguez, (2015):

> La interacción didáctica es el desarrollo del acto didáctico en la interacción entre docente y estudiantes y de éstos entre sí, se lleva a cabo desde una construcción empática, colaborativa y confiada, generando un proceso de búsqueda de sentido, de cambio y de adaptación continua de las relaciones entre docente y estudiantes, formador/ra y formandos. (p. 54)

Desde esta perspectiva, ***la relación*** entre el docente y el estudiante se da de varias formas, debiendo ser interpretadas desde los *vínculos* que establecen, hasta las *estrategias* que los docentes ejecutan para fortalecer esta relación, incluso la relación entre pares, es decir, entre los mismos estudiantes; los vínculos son esos hilos invisibles que unen a las personas, que hacen que sientan en un momento determinado las mismas sensaciones, las mismas emociones, que las compartan y las interioricen en grupo. En tanto que las estrategias hacen referencia al conjunto de acciones que el personal docente lleva a cabo, de manera planificada, para lograr la consecución de unos objetivos de aprendizaje específicos.

En este sentido, el ***DC1*** expresa que: "*todas las acciones (asumidas como relaciones por los investigadores), se dan sin coaccionar su respuesta, sino que el participante dé su aporte de manera libre y sin limitaciones",* dándole un sentido de autoridad o linealidad jerárquica a la relación docente-estudiante; mientras que el ***DC2*** asume la interacción como una relación interpersonal al expresar que: *"Debe ser amena, respetuosa, alejada de la idea de "evaluación"*

de manera que los estudiantes puedan expresarse abiertamente, también es importante el saber escuchar de modo que el estudiante se sienta valorado en cuanto a su opinión personal".

Para el ***DC3:*** *"La interacción didáctica presentada en el aula escolar, permite que el estudiante, aclare dudas de la clase transcurrida, dando la oportunidad que el estudiante participe en el proceso de enseñanza- aprendizaje, de igual manera al permitir esta didáctica abre espacio para un dialogo que debe también tener los patrones de las normas de convivencia, se indica también en el momento que al solucionar el interrogante propuesto es vital para que se cumpla con los procesos de aprendizajes significativos, motivando que el estudiante no se quede con la duda sino que la exponga. De igual manera cuando esta participación es asertiva y aporta nuevos saberes se sigue motivando que estas se sigan generando".*

Siendo esta la respuesta más amplia y por ende la que más información arrojó a los investigadores, pudiendo inferir de ella que la relación tiene diversos aspectos como la actitud, el lenguaje, las normas, las líneas de autoridad y responsabilidad, pero sobre todo, el tipo de comunicación establecido entre las partes, nombrada por el DC3 como "asertiva", asegurando que a través de ella se reafirma no solo una buena relación sino también un aprendizaje eficaz.

Por su parte, el ***DC4,*** opina: *"La interacción didáctica presentada en el aula se ha realizado a partir de un ámbito conversacional, donde las orientaciones se han manifestado por medio de actividades de enseñanza que llamen la atención del estudiante, esto es por medio de diálogos, experiencias y escucha activa"*, arrojando aún más luces al análisis al mencionar conceptos como ámbito conversacional y escucha activa, las cuales están contempladas dentro de la categoría axial: manejo y consolidación de la Inteligencia Emocional, en este caso, a través del fortalecimiento de las habilidades comunicativas como: la empatía, la asertividad y la escucha activa.

Para el ***DC5***: "*La interacción didáctica que utilizó en el aula es de participación, conversatorio de determinado tema para identificar que presaberes tiene para reforzar",* para el ***DC6:*** *"la característica más importante es lograr que el estudiante se conecte con el tema que se está tratando en clase, mediante preguntas, participaciones en los procesos y seguimientos en cada una de las pautas desarrolladas durante las explicaciones"* y para el ***DC7:*** *"Como característica primordial este se fundamenta en el dialogo constante con los estudiantes enfocada en aquellos que presentan falencias no solo a nivel académico sino también a nivel de motivación promoviendo la participación activa en el proceso educativo"*.

Todas estas respuestas permiten inferir que la relación es vista dentro del aula de clase como un tipo de estrategia comunicativa que para la mayoría es participativa, instructiva y pedagógica. Sin embargo, no por eso se puede asegurar, que el modelo de enseñanza-aprendizaje asumido por todos y cada uno de los docentes del Colegio Cooperativo San José de Peralta, sea conversacional o dialógico. Es posible que dentro de cada enfoque pedagógico, impartido o utilizado por el docente, impere un tipo de relación: de transmisión o instruccional. Para Villalta y Martinic, (2009): "desde la perspectiva del Modelo de la Transmisión los problemas de la interacción comunicativa entre profesor y alumnos tienen que ver básicamente con formas de codificar y decodificar la información". (p. 64)

Lo que significa que la relación en este enfoque de interacción didáctica se da de forma unidireccional, solo el docente enseña y el estudiante aprende. No se permite la contradicción ni el cuestionamiento de las ideas del docente; tampoco se propicia el diálogo entre los pares o se discuten las decisiones. Este fue el modelo imperante que se conoce como "Tradicional" y que a pesar de ser rechazado en el discurso de todas las instituciones educativas, sigue siendo implementado por algunos docentes en su práctica pedagógica; surgiendo en contraposición el

Modelo Sistémico Instruccional, que agrupa las propuestas que apuntan a identificar y mejorar los factores que deben ser atendidos por la escuela para intervenir los problemas de enseñanza-aprendizaje. (Villalta y Martinic, 2009)

Algunos autores como Slavin, (1996), propusieron modelos bajo este enfoque como el modelo de instrucción efectiva, que maneja aspectos como la calidad de instrucción; el nivel apropiado de instrucción; incentivo y motivación de los estudiantes y tiempo. Cada una de estas variables puede ser controlada y alterada por los profesores y sus escuelas. Mientras que Velasco, (2007) construye un modelo de interacción didáctica con una tipología de procesos cognitivos implicados. Define la interacción didáctica como un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el aula entre profesor y estudiantes con la finalidad de promover aprendizajes. El análisis de la interacción didáctica refiere a acciones del profesor y de los alumnos que operan como indicadores de procesos cognitivos con distinto nivel de complejidad.

Sin embargo, eso no garantizó que la interacción didáctica o la relación entre los actores educativos fuera cada vez mejor. Por el contrario, se radicalizó en una forma de enseñanza instruccional, que es aplicable solamente en los niveles de educación técnica o tecnológica, donde seguir instrucciones es parte fundamental de un proceso de adiestramiento, pero no necesariamente de formación integral. Por eso, los autores de esta investigación están convencidos que el modelo de interacción didáctica más propicio para la consolidación de las competencias socioemocionales es el conversacional, porque tiene en cuenta todo el entramado lingüístico, psicológico y socioemocional que interviene en las relaciones dentro del aula de clase.

Como señala Planas, (2004): “el aula es una cultura con modelos comunes de interpretación de normas, acciones y creencias que se reconstruyen a través del discurso por medio de prácticas sociales” (p. 61). De modo que la didáctica eficaz no es solamente una estrategia o técnica

predefinida, sino el desarrollo de competencias comunicativas capaces de hacer pertinentes los saberes curriculares a los contextos comunicativos construidos en la interacción. El saber curricular es así una construcción en la interacción (Díaz y Ochoa, 2007).

Mientras que desde la ***subcategoría de la comunicación***, la mayoría de los docentes expresaron que ésta no solo se centra en el conocimiento, también están en la búsqueda de respuestas que esperan ser contestadas al denotar la experiencia del docente, al que ven como una persona erudita y entablan con algunos docentes un dialogo directo. Como lo expresa el ***DC3***: *"Dialogo directo del estudiante con el docente, en el momento de dudas, preguntas o inquietudes también en permitir aportes en alguna lectura o información que haya leído o visto el estudiante";* en tanto que el ***DC6*** dirige la comunicación desde la línea de autoridad: *"Es una comunicación cordial, pero también que también guarda la jerarquía entre el docente y el estudiante".*

Sin embargo, esta comunicación también tiene una relación directa con las emociones y las habilidades sociales de los estudiantes, como lo expresa el ***DC1***, para quien: *"En ocasiones se muestran temerosos y poco participativos, hay un poco de inseguridad en su actuar*"; y como lo explica el ***DC4:*** *"Los estudiantes por pertenecer a una comunidad de hablantes diferente (edad) aluden a preguntas diarias, académicas o personales. En búsqueda de respuestas que esperan ser contestadas al denotar la experiencia del docente o aquella persona erudita que evoca palabras sabias en frente de un tablero. Por esto la comunicación se enlaza por medio de palabras de respeto y un poco distantes hacia la falta de confianza."*

Por su parte, para el ***DC2:*** "*Es una comunicación que no solo se centra en el conocimiento, también hay cierto interés por conocer un poco más del maestro, de lo que él hace cuando no está impartiendo una clase, todo dentro de los límites del respeto*" y para el ***DC5***: "*La comunicación con mis estudiantes es buena, un ambiente de familia y de mucho respeto para darles*

responsabilidad en sus trabajos, que ellos en cualquier momento puedan preguntar sin tener miedo", lo cual permite inferir que los espacios que se brindan de participación y dialogo van de la mano, con las normas de convivencia y estas influyen de manera positiva a mejorar la relación interpersonal existente entre docente- estudiante, optimizando el ambiente educativo y procesos de formación tanto académica como personal.

Como sucede con la participación por medio de preguntas de interés general ha sido un factor importante para la comunicación y los aportes particulares, a través de ejemplos de la vida cotidiana y especialmente los que se dan en las familias, construyen la confianza para que aporten sus propias experiencias y de paso se construye el respeto de la palabra para cualquier compañero que este participando y el conocerse entre ellos, es otra manera de respetarse cada uno. En ocasiones las discrepancias entre las ideas plasmadas entre los estudiantes conllevan a un malestar en los que el docente hace de mediador, por eso, algunos docentes hacen del humor la forma para romper los miedos y hacer un acercamiento más profundo, pero también hay docentes que construyen estrategias de verificación para mantener el control del aula.

También organizan grupos de trabajo aleatorio donde se pueda personalizar un poco más la actividad y el fin que se busca como es la interacción entre ellos, comparten sus experiencias la retroalimentación, donde exista la inclusión de todos los estudiantes participes en cada taller expuesto actividades complementarias planteadas por la institución contribuyendo a la participación proactiva del educando, se realizan foros, las exposiciones, la solución de dudas o interrogantes, promovemos un aprendizaje cooperativo cuando damos pautas de cómo llegar a determinado grado o estudiante; se generan espacios en donde sus compañeros comparten el proceso que utilizaron para resolver algún ejercicio. Emergiendo las categorías: ***Auto-reconocimiento y empatía.***

4.1.1.2. Subcategoría: estrategias didácticas

Ahora bien, como lo indican Medina y Salvador, (2009): "La Didáctica avanza en su construcción disciplinar al comprender el ecosistema de aula y las tareas específicas que se realizan para llevar a cabo un óptimo proceso de enseñanza-aprendizaje". (p. 9), afirmando que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se propicia la formación intelectual y socio-afectiva de los estudiantes y en el avance profesional de los docentes. Sin embargo, esto solo es posible en la medida en que se logre la eficacia del proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, como explica Touriñán, (2017), lo importante no es adquirir o manejar un gran conocimiento, o ser especialista en u tema, sino alcanzar las destrezas, hábitos, actitudes, conocimientos y competencias que se desarrolla en ese tema.

Como se puede inferir de la cita anterior, no se enseña solo desde la transmisión, como tampoco de la instrucción, porque es necesaria la apertura al diálogo, a través de esas estrategias didácticas que propicien la iniciativa, la discusión y el pensamiento crítico-reflexivo. Como lo expresan Medina y Salvador, (2009), el aula es una realidad envolvente y abierta, que exige del docente una visión socio-relacional, es decir, una postura dialógica o conversacional, no impositiva o autoritaria. Solo así la didáctica habrá cumplido su tarea de eficientar el aprendizaje, desarrollando las bases para una interpretación holística de la tarea formativa atenta a la rapidez con la que acontecen los simultáneos y complejos modos de interacción entre los estudiantes y de estos con el profesorado.

De esta forma se va vislumbrando una ***didáctica relacional,*** la cual emerge como categoría axial, para la comunicación que se efectúa de manera respetuosa, de forma cordial, con un lenguaje adecuado, estableciendo normas claras, lo cual genera una mejora en el ambiente escolar de manera individual y colectiva, favoreciendo la participación en su proceso de enseñanza; a su vez

generando ambientes de bienestar en el grupo y crear ambientes didácticos. En el diseño y aplicación de la didáctica, el docente todo el tiempo debe ser un mediador, con el deseo de ayudar y de servir, es decir, procura siempre de ser esa herramienta que permita crecer, construir y ser al otro, en este caso, al educando.

4.1.2. Hallazgos en la categoría competencias socioemocionales

Ahora bien, desde la perspectiva del docente como del estudiante, también fue preciso diseñar o esquematizar el análisis hermenéutico de las distintas categorías que fueron emergiendo de los datos sistematizados, como se muestra en la figura 7.

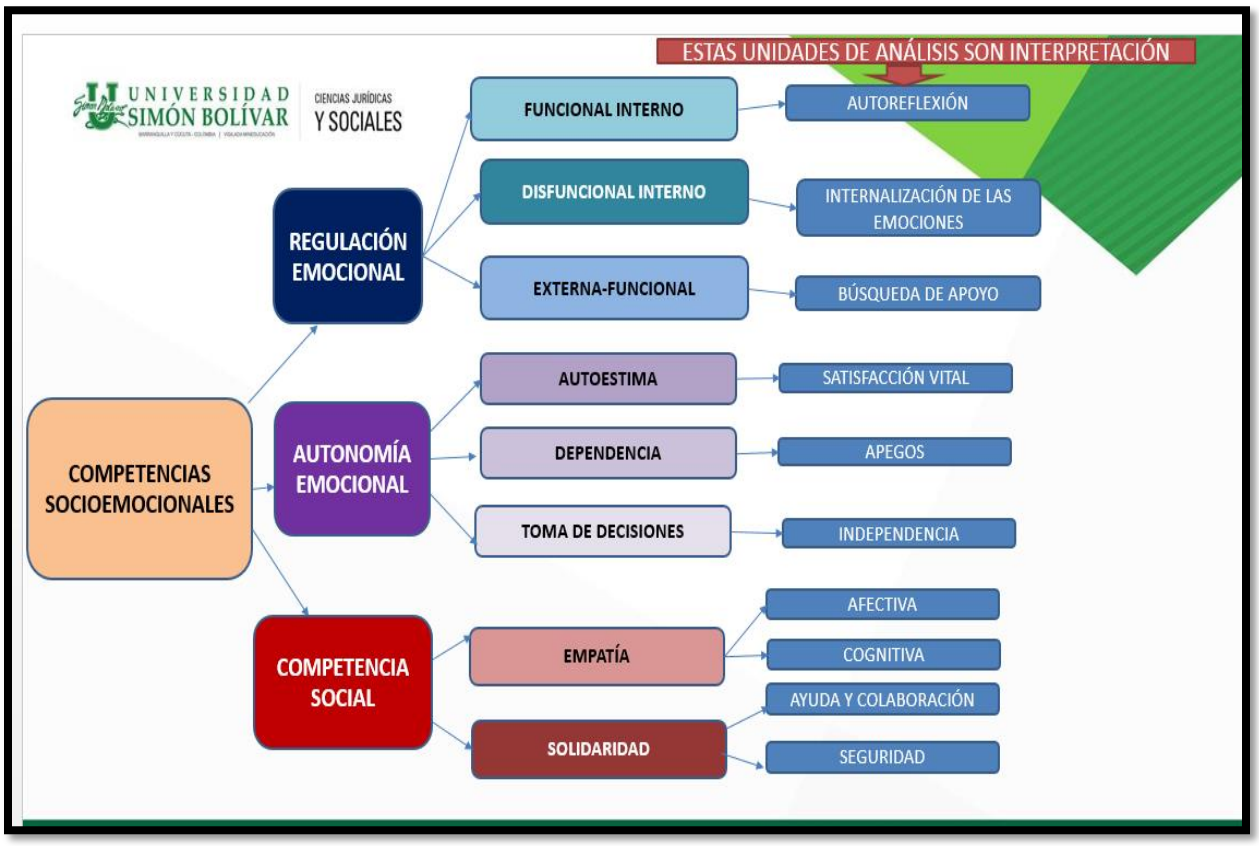


Figura 7. *Categorías emergentes de las competencias socioemocionales*. Fuente: Autores, (2021)

A continuación se describen los hallazgos para estas subcategorías.

4.1.2.1. Subcategoría: regulación emocional y autonomía emocional

Continuando con el análisis de las respuestas sistematizadas, bajo la técnica de la triangulación, tomando las respuestas de los docentes a la entrevista semiestructurada, bajo la categoría de las ***competencias socioemocionales***, las cuales como explica Moncada, (2018), durante mucho tiempo se pensó que la práctica educativa, estaba desligada de cualquier tipo de formación emocional. Se consideró que ésta formaba parte de la vida privada de los individuos y que, incluso, habría de reprimirse en la práctica académica; afortunadamente, ya se ha entendido que la emoción no solamente permea todo acto educativo formal, sino que es esencial para su éxito o su fracaso. Como lo indican Mejía et al. (2017):

> Las competencias socioemocionales son aquellas que incluyen no solo el desarrollo de procesos cognitivos o mentales sino también áreas afectivas como la conciencia y gestión emocional, de relacionamiento con otros y de proyección hacia la sociedad. Así, les permiten a las personas conocerse mejor a sí mismas, manejar sus emociones, trazarse metas y avanzar hacia ellas, construir mejores relaciones con los demás, tomar decisiones responsables en su vida, disminuir la agresión y aumentar la satisfacción con su vida. (p. 5)

Por esa razón, resulta tan importante el presente estudio, interesado en analizar el aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes, en este caso del nivel de secundaria, por ser precisamente éstos los que más conflictos tienen con sus docentes y compañeros. De acuerdo con las observaciones realizadas por los investigadores, que les llevaron a la formulación del problema; lo cual pudiera verse desde esta

perspectiva como un asunto de interés primordial para todo el sistema educativo. De acuerdo a la definición de Bisquerra (2003:22) la competencia emocional es "el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales".

Así pues, en la competencia emocional se despliega la capacidad de autorreflexión (inteligencia intrapersonal), de identificar y regular las emociones, así como reconocer los sentimientos y pensamientos de otros (inteligencia interpersonal), lo que como se verá más adelante, da pie a la ***categoría axial: manejo de la inteligencia emocional***. Pero antes, surgieron las categorías regulación y autonomía emocional. Como explica Moncada, (2018), la ***regulación emocional*** es la capacidad para manejar las emociones de forma apropiada. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento; tener buenas estrategias de afrontamiento; capacidad para autogenerarse emociones positivas, entre otras.

Mientras que en la ***autonomía emocional***, se incluyen un conjunto de características relacionadas con la autogestión personal, entre las que se encuentran la autoestima, actitud positiva ante la vida, responsabilidad, capacidad para analizar críticamente las normas sociales, la capacidad para buscar ayuda y recursos, así como la autoeficacia emocional. (Moncada, 2018). Siendo parte de ésta última otras apreciaciones emocionales como: autoestima, automotivación, actitud positiva, responsabilidad, análisis crítico de las normas sociales, buscar ayuda y recursos y la autoeficacia emocional. Cuestiones que desde la psicología pudieran ser abordadas de forma profunda, pero que no es el caso de esta investigación educativa.

Sin embargo, esto no significa que no se les tenga en cuenta o no se les reconozca, solo que no se ahonda en su conceptualización, sus causas y sus consecuencias en el proceso formativo de los estudiantes, observando en este caso el conflicto que ha sido originado por muchas de estas

condiciones socioemocionales, las cuales no han sido apropiadamente intervenidas, pero sí estudiadas por los docentes y directivos en la mayoría de las instituciones educativas del país. Por ejemplo, desde el enfoque sistémico, se estudia el conflicto como un hecho generado por un entorno disfuncional tanto interno como externo. (Gracia y Musitu, 1995).

En este sentido, el ***DC2*** afirmó que: *"Creo que lo esencial es escuchar de manera atenta a los estudiantes por muy sencillo que sea lo que ellos digan, porque eso permite que los estudiantes se sientan valorados, importantes y que su opinión o lo que ellos digan es significativa para un maestro, generando en ellos confianza y fortaleciendo su autoestima*"; mientras que el ***DC3*** expresó: *"El abrir espacios en el aula escolar en donde la comunidad de estudiantes tienen las mismas posibilidades de expresarse, de dar conocer sus interrogantes, favorece los procesos de enseñanza, ya que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y con las mismas condiciones, ello le permite al docente reconocer la diversidad del rol de docente, ya que dentro de un aula, habrán estudiantes más participativos que otros, pero estos debe motivar y enseñar que todos pueden generar participación."*

Lo anterior indica que los docentes perciben claramente lo que sus estudiantes esperan de ellos, una vez que se ha establecido un canal abierto para el diálogo, o siempre y cuando exista un acercamiento real, que les permita generar confianza, fortaleciendo incluso el autoestima de los mismos discentes; para el ***DC1***, la integración y la inclusión favorecen el diálogo: *"Realizando cambios entre los grupos dando la oportunidad de que se pueda interrelacionar con todos"*; y para el ***DC5:*** "Cuando hay comprensión, empatía, relacionar talleres de motivación."; mientras que el ***DC6,*** opina que: "*cada uno de mis estudiantes puede aportar algo que contribuya al enriquecimiento de cualquier tema, para ello tengo en cuenta cada uno de los puntos de vista y opiniones generadas en la clase".*

Quedando claro que las competencias socioemocionales tienen una relación directa con la interacción didáctica que se produce en el aula e incluso fuera de ella, pero mediada o influenciada por el estilo de enseñanza que tenga el docente. Por eso teniendo en cuenta lo que dice al respecto el ***DC4:*** *"Los seres humanos son sociables por naturaleza, necesitamos comunicarnos y expresar nuestros sentimientos, dudas y experiencias. Las actividades de integración e inclusión cumplen el rol de abrir caminos hacia la confianza en los demás y también autónoma, nos acerca para conocer al "otro", haciendo que se pueda expresar libremente, ya sea con algún compañero o con el docente".* Se puede inferir entonces que las actividades de integración e inclusión cumplen el rol de abrir caminos hacia la confianza en los demás y también autonomía, construye puentes para acercar y conocer al "otro", haciendo que se pueda expresar libremente, ya sea con algún compañero o con el docente.

Otro aspecto tenido en cuenta por los docentes entrevistados es que como no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y con las mismas condiciones, ello le permite al docente reconocer la diversidad, generando lazos afectivos de respeto, tolerancia e igualdad. Por ello es esencial escuchar de manera atenta, construyendo en ellos confianza y fortaleciendo su autoestima, a través de talleres de motivación. Mientras que al preguntarles sobre cómo se garantiza que el estudiante y el docente mantengan una comunicación abierta y establezcan una relación de confianza que propicie el desarrollo integral de los primeros, todos los docentes fueron enfáticos en responder que el cumplimiento de las normas no debe darse ni verse como una imposición sino como una manera de facilitar y fortalecer las relaciones interpersonales.

Así como expusieron que en la medida en que se logre una mayor participación con procesos de diálogos donde se hagan evidentes valores como empatía, respeto, sentido de escucha, tolerancia, relacionando temas donde ellos puedan opinar y dar sus puntos de vista, dando

orientaciones claras y con una tonalidad de voz adecuada donde se pueda contemplar un parámetro de entendimiento, no juzgando sino indagando frente a una situación, y brindando la oportunidad de explicar la situación antes de sancionar. Lo que finalmente nos lleva nuevamente a la ***categoría emergente*** ya visualizada en el punto anterior: ***el enfoque o modelo de interacción didáctica conversacional.***

4.1.2.2. Subcategoría: competencia social

Para cerrar este análisis desde la perspectiva del docente, es necesario hablar o estudiar la competencia social como una habilidad más allá de una competencia formativa, definida por Bisquerra, (2003), como la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales básicas, capacidad para la comunicación efectiva, respeto, actitudes prosociales, asertividad, entre otras. Por eso, al indagar a los docentes sobre cómo ellos identifican que el estudiante está desarrollando estas competencias, para el ***DC1:*** "*Cuando expresa sus propias opiniones con libertad y seguridad, sin limitaciones, es decir que no se deja intimidar por nada ni nadie".*

Mientras que para el *DC2: "Cuando pregunta en clase sin temor, cuando interviene para hacer alguna acotación o para dar su opinión, cuando sabe respetar el uso de la palabra y la opinión del otro."* Por su parte, para el DC3: "*Cuando el estudiante, aporte ideas, opiniones, significativas, donde también con valor y autonomía puede dar a conocer sus inquietudes, sin temor a señalizaciones de que no se entiende lo que se está dando a conocer";* lo que implica que la habilidad social está relacionada con el autoconcepto o la autoestima, con la confianza en sí mismo, con su capacidad de pensamiento crítico, entre otras cosas. Asimismo, para el ***DC4:*** "*Por*

medio de su lenguaje proxémico o paralingüístico, es decir que muchas veces nuestros gestos o ademanes pueden reflejar nuestros estados de ánimo."

En este caso el docente percibe también de las actitudes, los gestos, el comportamiento que asumen los discentes dentro del aula de clase, con él como con sus compañeros, como lo reafirma el ***DC5***: *"Las identificó cuando el estudiante mantiene una participación de manera voluntaria pero motivado en la forma de dar su respuesta y explicar"* y el ***DC6:*** "*Cuando un estudiante responde de forma cordial, se pone en lugar de su compañero o respecta las opiniones de sus compañeros a si no esté de acuerdo".* Como para el ***DC7:*** "*Se puede evidenciar cuando el estudiante muestra autoconfianza y determinación, dando una respuesta asertiva, acorde a la situación problema que se proponga".* Siendo evidente entonces que la competencia social es tan importante como las competencias académicas.

Por otra parte, al indagarles sobre cómo ha manejado las situaciones extremas dentro del aula, si se han presentado casos de disrupción o agresión entre los estudiantes, el ***DC1*** contestó que: "*Generalmente no se presenta este tipo de situaciones, ya que dentro de los criterios y acuerdos se establece que debe prevalecer el respeto por el otro";* mientras que el ***DC2*** admitió que sí se presentan al decir: "*Bueno, considero que es importante dejar que los estudiantes involucrados expresen lo que están sintiendo en ese momento para luego retroalimentar con ellos mismos su proceder y de esta manera llevarlos a una toma de conciencia de sus acciones y sus emociones para que puedan asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones sin que ellos se sientan señalados, juzgados o enmarcados con el rótulo de "indisciplinado".*

Esta posición del docente expresa su rol de mediador, reconociendo que el dialogo es la mejor alternativa para el manejo del conflicto, como también el reconocimiento del otro, como lo afirma el ***DC4:*** *"Por medio de una mediación, observando las dos partes y como se generó la*

discusión, para poder resolver el conflicto a través del diálogo"; el ***DC6:*** *"En ocasiones ocurren altercados de palabras no gratas entre estudiantes lo que hago es invitarlos a que se tranquilicen y al respecto, luego evaluamos la situación entre los involucrados"*. De esta manera se refuerzan las habilidades sociales, en los estudiantes, por parte de los docentes.

Finalmente, afirman el ***DC3:*** "*Recordando que todos tiene una forma diferente de ver las cosas, que no podemos pasar por encima de los demás, que así como se tiene derechos, también se tienen deberes, identificar el respeto y la empatía que debemos tener con los demás, que no puedo obligar a los demás que piensen y actúen como uno, pero si en respetar las diversas opiniones, porque todos somos diversos y eso nos hace ser únicos a la vez";* el ***DC5***: "*En determinado momento me quedo mirándolos fijamente en silencio, en otra me acerque a ellos con una silla o el pupitre y le coloque cuidado"* y el ***DC7:*** "*Promoviendo el dialogo y respetos por las ideas expresadas por ambas partes, abriendo otros espacios que permitan en otro momento la interacción entre las personas afectadas".*

Todos estos aspectos indican que deben fortalecerse las competencias socioemocionales en las prácticas pedagógicas y didácticas, a través del dialogo, sin limitar el rol del docente solo a la formación en conocimientos académicos, sino también al aspecto emocional y social, promoviendo el respeto, la tolerancia, la empatía hacia los demás, desarrollando actividades grupales y rotativas, de tal manera que todos puedan interactuar buscando alcanzar los logros y una participación activa con confianza y seguridad. Así, los aspectos para fortalecer son la aceptación al otro con sus errores y dificultades que presenta puedan tomar lo positivo de cada una de las intervenciones de sus compañeros, generando espacios de capacitación e ilustración sobre aspectos socio afectivos de interés del educando, desde su práctica pedagógica y resaltando con ello la ***categoría emergente: "Inteligencia Emocional".***

4.2. Percepción de los estudiantes desde las experiencias en el aula

4.2.1. Hallazgos en la categoría de interacción didáctica

En este punto los hallazgos hacen parte de la actividad realizada como grupo focal, en la cual se socializaron 15 preguntas sobre el objetivo específico N°2: Develar la percepción sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales de los estudiantes desde las experiencias en el aula. Como ya se explicó en el diseño metodológico, se les impartió a los estudiantes previamente una clase sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales, de modo que todos tuvieran un acercamiento al tema.

Como en este caso se trabajó con un grupo bastante amplio, de doce (12) estudiantes, la triangulación se convierte en un proceso bastante dispendioso, al igual que la presentación textual de todos y cada uno de los participantes, debiendo describir el texto vivo de aquellos que se consideran relevantes para la presente investigación y que propiciaron la aparición de las categorías emergentes. Como se muestra en la tabla 4. Las respuestas allí diligenciadas son el reflejo de ese imaginario que tienen los estudiantes sobre la interacción didáctica en el aula, así como las competencias socioemocionales, vistas desde su propia experiencia.

Trabajar con estos estudiantes el grupo focal ofreció una gran riqueza de contenidos sobre cómo ven a sus docentes desde su perspectiva discente; si se sienten conformes o no con la metodología aplicada, pero sobre todo, si reciben el apoyo que necesitan para consolidar sus competencias socioemocionales, tanto como las básicas o académicas. Porque el verdadero interés del docente debe estar en la formación integral del educando, y no solo en que éste adquiera una serie de conocimientos que de nada le van a servir, si no tiene las habilidades sociales y el control emocional para superar las dificultades de la vida. Como se observa en sus voces vivas o respuestas en la tabla 4.

Tabla 4. Sistematización de las voces vivas grupo focal

Ítem	Categoría	Voces vivas (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11, E12)	Categorías emergentes
1	Interacción didáctica	No se mantiene del todo bien la relación, sino con el paso de los días es que se va cogiendo más confianza, ¿si me hago entender? Entonces es que con los profesores antiguos que ya nos han visto desde pequeños, diría que es mejor la relación que con un profe nuevo….pero siempre está bien, siempre se mantiene una buena relación entre ambos.	Confianza, seguridad, apoyo, dialogo.
2	Interacción didáctica	Si lo miramos desde la virtualidad que es lo que la mayoría de los colegios vive, yo diría que la comunicación es muy regular; porque uno como estudiante estando en la casa, uno tiene la oportunidad de no prestarle atención al maestro. Entonces, por ejemplo…no es por alabarme pero yo soy una de las estudiantes que me gusta participar en clase y todo aquello… entonces… a mí por ejemplo, me disgusta mucho que yo esté prestando atención y alguno de mis compañeros esté en otro cuento, por así decirlo……	Respeto, empatía, responsabilidad, autocontrol.
3	Interacción didáctica	…Es que no siempre se tienen la mayor concentración en el aula de clase y menos si es virtual, que se tiene mayor libertad en las cosas. Yo soy una persona que se distrae mucho; pero digamos, si yo me concentro a hacer algo, trato de dar mi cien por cien. Es más ahora estoy acá para desestresarme con una tapa y un vaso, porque uno tiene que estar al cien, porque entre más experimente más crece la mente. Pero hay unos que no usan eso para bien, sino para la pereza y así…entonces ese es el gran problema….	Autoexamen, reconocimiento de sí mismo, habilidades comunicativas.
4	Interacción didáctica	¿Puedo decir algo?...O sea, listo, hay compañeros que como dice usted no preguntan… ¿Pero por qué? Por el mismo hecho que cuando ellos preguntan no es que les dé pena, sino que hay otros compañeros que sí entienden y entonces a ellos les da miedo que se burlen o les hagan bullyng porque no entienden, porque dicen: ¡Ay pero se van a burlar de mí…!	Autoestima, habilidades sociales, empatía, asertividad.

5	Interacción didáctica	…Siempre nos dan digamos, el profesor siempre hace esto (no sé si sea la técnica de estudio, no sé cómo será la cosa porque no soy profesor)... que al principio él nos da la clase, lo que él ya tiene preparado y al final nos pide preguntas; da 20 o 30 minutos para explicarnos en sí, sobre el tema. Para mí es suficiente, otra cosa es que les dé pereza y no atiendan.	Estrategias didácticas, tipo de comunicación en el aula, habilidades sociales
6	Interacción didáctica	Pues yo también diría que es la dinámica del profesor, porque todos los profesores no dictan igual la clase, sino que todos lo hacen diferente. Hay algunos profesores como en mi caso, que nos mandan o nos dejan como compromiso investigar del tema que vamos a ver en la próxima clase, luego nos da 10 o 20 minutos para exponer lo que hemos investigado.	Estrategias didácticas, tipo de comunicación en el aula, habilidades sociales
7	Interacción didáctica	A ver, es muy variado, en algunas áreas son comunes los trabajos en grupo y en otras son muy raros. Sí porque hay profesores que les gusta manejar esa metodología…	Estrategias didácticas, trabajo en grupo, habilidades sociales
8	Interacción didáctica	Por eso es que un trabajo en grupo yo soy lo más estricto que se pueda, sí yo me rio cuando es momento de reírse, pero cuando hay que trabajar me pongo serio, porque lo tenemos que entregar y eso…algunos no trabajan porque no se les da la ga… la generosidad de trabajar…normal…yo los dejo, pero cuando llega la hora de entregar de una le digo al profesor quien no trabajó.	Estrategias didácticas, trabajo en grupo, habilidades sociales
9	Interacción didáctica	Sí hay veces que dan su tiempo si no están ocupados, si no hay algo más que hacer, nos dan 5 minuticos mientras aclaran la duda, pero que se quede un largo rato, eso no se da así.	Tipo de comunicación, apoyo y disposición
10	Competencias socioemocionales	Por mi parte puedo decir que siento frustración y desmotivación (…); yo siento felicidad porque lo asumo como un reto (…); yo creo que es más como impotencia (…); yo me enojo conmigo misma si las cosas no me resultan (…); yo siempre le busco el lado positivo a las cosas, soy de los que le dan un sentido feliz a la vida (…)	Autocontrol, manejo de la frustración, resiliencia
11	Competencias socioemocionales	Los profesores no siempre se percatan de lo que les sucede a sus estudiantes, se fijan en aquellos que sacan mejores notas (…); algunos docentes hacen comentarios o nos preguntan a nosotros, pero hay a quienes no les gusta tocar temas personales (…)	Empatía, solidaridad, asertividad

12	Competencias socioemocionales	Me molesta cuando se salen de clase (…); me molesta cuando me distraen (…) porque no prestan atención y no lo dejan atender a uno; en las clases virtuales algunos se desconectan y cuando regresan dicen que tienen problemas, pero los profesores no les creen, eso me molesta, claro, no siempre dicen la verdad, pero eso pasa.	Empatía, solidaridad, asertividad
13	Competencias socioemocionales	Cuando veo que molestan a algún compañero intervengo, les pregunto por qué hacen eso, si no hacen caso le digo a los profesores (…); Yo me hago la que no vi nada, aunque sé que eso está mal (…); a veces uno se mete y sale perdiendo, lo llevan es a uno a coordinación, por eso ya no me meto (…)	Empatía, solidaridad, asertividad
14	Competencias socioemocionales	Yo les explico si me lo piden o si el profesor me escoge y me dice que tengo que explicarle el tema a un compañero (…); yo sí le pregunto a mis amigos si entendieron voy libremente y les pregunto si quieren que les explique (…)	Empatía, solidaridad, asertividad
15	Competencias socioemocionales	Diría que los docentes sí nos apoyan cuando un tema no queda claro, sobre todo se ponen felices si uno les dice que les gusta su materia (…)	Empatía, solidaridad, asertividad
16	Competencias socioemocionales	Por mi parte yo nunca he tenido un docente así con el cual pueda dialogar… ah pero tampoco soy de esas personas que le guste hablar de sus problemas; (…) Bueno, yo si llegué a tener una profesora a la que iba a contarle mis cosas, como por ejemplo, que mi mamá quedó embarazada y que iba a tener un hermano (todos se ríen); (…) claro si es un tema de mayor privacidad ya uno lo habla es con la familia; (…) pues yo también diría que no, no me gusta contarle mis cosas a un profesor, ni siquiera a la psicóloga del colegio.	Estrategias, formas comunicativas, motivación
17	Competencias socioemocionales	Uno de los aspectos que se deben fortalecer es el interés de los alumnos por la clase (…); yo sé que eso es difícil porque somos 25 o 30 estudiantes, pero el docente debe buscar la manera, con videos, con juegos; (…) también hay estudiantes que tienen problemas de concentración y de aprendizaje (…)	Estrategias, formas comunicativas, motivación

Fuente: Autores, (2021).

Así como en el grupo focal, las respuestas a la entrevista tienen una similitud, por ejemplo cuando se les preguntó: ¿Cómo es la relación entre los docentes y estudiantes en el aula de clase?; la mayoría de ellos respondieron que a nivel general las relaciones son buenas, pero especialmente se fortalece cuando el docente lleva tiempo de trato con el estudiante, pero develan algunos detalles como el ***E6*** que dice: "*medianamente normal, los profesores dan los buenos días, explican sus temas y algunos estudiantes participan*" o el ***E4*** que es contundente: *"es buena ellos hacen su trabajo y nosotros el nuestro".* Y las afirmaciones del informante **E12:** *"es lejana, se siente distante".*

A la pregunta: ¿Cómo es la comunicación que se da en el aula entre los estudiantes y los docentes? Nuevamente respondieron en su mayoría que la comunicación dependiendo del profesor y el tiempo de relación que tengan conocidos es buena, en especial frente a aspectos como son de la clase y otros temas que no tengan que ver con la clase, (vínculos), el informante ***E3*** dice: *"no hay participación activa de todos los estudiantes, solo unos cuantos y casi siempre los mismos*." Y lo confirma el informante ***E9***: "*estable ya que algunos niños se manifiestan por el chat otros por el micrófono, pero un porcentaje casi siempre están callados y no interactúan casi nunca."* Al parecer, la comunicación se limita a responder preguntas a inquietudes, como lo afirma ***E7,*** quien relata la metodología aplicada: *"Los docentes dan los buenos días, explican el tema y algunos estudiantes participan y otros no hablan para nada en la clase."*

En cuanto a si atienden o no al docente, la mayoría de las repuestas evidencian que desde la virtualidad el proceder del estudiante en el aula de clase es distinta a su comportamiento en la presencialidad, confirmando algunos elementos que son de importancia en los manejos y las interacciones didácticas utilizadas. El informante ***E5,*** sintetiza la situación: "*Hay que ser muy sinceros frente a este tema se sabe que no todos los estudiantes presentan atención, pero esto no*

quiere decir que no los hay". Sin embargo, la comunicación entre los estudiantes es buena y se devela en las respuestas que los informantes presentan, al respecto ***E11*** dice: *"Hay estudiantes que no prestan atención y se ponen es a jugar en clase o se salen de la clase y dicen que se les fue el internet, pero es para no estar en la clase"*.

Por otra parte, parece que el interés se centra cuando hay preguntas como lo afirma el informante ***E1:*** "*Atienden al profesor cuando está preguntando, de resto en varios momentos de la clase se les ve que están en otras páginas"*. Y permite ver que el uso de los temas es de vital importancia en la estrategia didáctica como los dice el informante ***E4:*** "*Cuando el tema que me expone el maestro es interesante se le presta atención"*. Se tendría que develar qué es eso interesante que llama el informante para que los docentes puedan a partir de ello construir sus estrategias e interacciones. El informante ***E2*** dice que: *"Hay algunos estudiantes que nunca contestan"*.

Entonces: ¿La comunicación falla? ¿La construcción de mediaciones en la virtualidad no ha sido la más efectiva? Para el informante ***E6:*** *"Obviamente hay problemas de atención en alguno que otro estudiante, pero la mayoría siempre están pendientes"*. ¿Si un estudiante está en la capacidad de detectar esa situación qué pasa en la lectura de los docentes? Es de interés la respuesta del informante ***E8*** que afirma: *"Generalmente atienden al docente, alguna que otra vez se desconcentran gracias a que hay muchas distracciones".* Ante ello, a la pregunta: ¿Cuándo la dinámica de la clase no te permite comprender el tema qué haces?

Si bien el docente es el guía se nota en las respuestas de los informantes que buscan primero que el profesor de respuesta a sus inquietudes, pero también existe y se evidencia la toma de decisiones, como lo dice el informante ***E10:*** "*Busco una solución con la cual pueda comprender como seria buscando en Internet o algún familiar que entienda sobre el tema*." Y el trabajo

solidario y cooperativo como dice el informante ***E2:*** "*Le digo al docente que no entendí y vuelve me explica o si no le digo a unas estudiantes que me expliquen"*. Esa construcción de lazos de apoyo también la vemos en la respuesta del informante ***E5***: "*Busco ayuda con compañeros ya si no encuentro la solución busco el tema en herramientas como Google, YouTube, etc."*

En general se evidencia el trabajo colaborativo, las dinámicas del aula hacen que la mayoría de profesores dan un espacio cuando terminan de explicar un tema y el que tenga una duda lo escribe por chat o lo dice por el micrófono, algunos profesores explican todo el tema y luego hacen preguntas y los deja dialogar por las dudas que tengan. También después de terminada la explicación se abre un espacio para que los estudiantes puedan preguntar dudas o inquietudes; aunque algunos estudiantes se sienten inconformes con el tiempo y la atención que reciben de sus docentes. Sin embargo, se observa el trabajo colaborativo después de cada explicación, y dependiendo la clase, si en X clase nadie sabe nada, lo explica todo el profesor y cuando ya empiezan a entender ya comienzan a aportar.

Lo colaborativo se ve cuando, como lo afirma el informante ***E4:*** *"Cuando se acaba la clase y algunos estudiantes no entendieron algún tema nos reunimos para explicarle a los esos estudiantes que no entendieron"*. Pero también se desarrolla de otras maneras como lo dice el informante ***E8:*** "*En algunas áreas el maestro nos pone en grupos y nos pone un subtema investigamos sobre él y lo explicamos frente a los compañeros"*. Y en algunas ocasiones como los dice el informante ***E11:*** "A veces el docente nos pasa al tablero para explicar algún tema". En resumen, el trabajo docente-discente en el aula se ha de llevar a cabo en relación con las restantes actividades en el centro, participando en las jornadas y visitas al medio en interrelación con los colegas y la comunidad educativa en su globalidad, construyendo escenarios diversos que respeten

las diferencias y contribuyan a generar una escuela para todas las personas, compartida con el desarrollo local sostenible y humano.

4.2.2. Hallazgos en la categoría competencias socioemocionales desde la perspectiva del estudiante.

Se consideran competencias socioemocionales al conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales. Tomando como ***subcategorías de este análisis: la regulación emocional,*** que significa dar una respuesta apropiada a las emociones que se experimentan; la ***Autonomía emocional***, definida como la capacidad de tomar las propias decisiones incluso sobre las emociones que uno considera apropiado experimentar en determinados contextos con la intención de optimizar el rendimiento, la convivencia y el bienestar y la ***Competencia Social***, que facilita las relaciones interpersonales, sabiendo que están entretejidas con las emociones y otras habilidades como la empatía, la asertividad y la escucha activa.

En este sentido, cuando se les indagó sobre cómo reaccionan cuando tienen la sensación de no entender un tema, esto fue lo que respondieron: ***E1:*** "*Impotencia, pero el profesor me explica",* Para varios informantes la frustración e impotencia cuando no pueden entender el tema, es repetitiva. Para el informante ***E5:*** "*Me desmotivo un poco porque de alguna forma de demorare en entenderlo, pero luego solo busco sobre el tema y listo*". Para el informante ***E3***: *"Me da impotencia por q no sé cómo resolver ese tema y pues encima no entregarle nada al profesor me hace sentir mal"*. El informante ***E8*** tiene la decisión: *"Trato de abrirme, consultar hasta entender"*. El informante ***E10:*** "*Pues en un momento frustración, pero después busco si el profesor me puede explicar otra vez o le pido el favor a un compañero."*

Llama la atención la respuesta del informante ***E2*** quien expresa: *"Ninguna de esta ya que cuando no entiendo busco es solución no perder mi tiempo frustrándome u otra cosa".* Aunque también hay respuestas tan simples como el "no me importa". Por eso al preguntarles sobre si ellos han visto que los docentes le dan importancia a los aspectos emocionales y afectivos de sus estudiantes en el desarrollo de las clases, algunos como ***E9***, contestaron: "*Pues nos acoge y nos da más seguridad y confianza";* mientras que otros como ***E12***: "Si, ya que si le comentamos como nos sentimos, ellos tratan de levantarnos el ánimo". Evidenciando que la mayoría de los estudiantes encuentran apoyo afectivo y emocional en sus docentes.

Aunque existen posiciones encontradas, como afirma ***E4:*** "*mmm muy poco casi siempre están pendientes de que los estudiantes presten atención a clase"*; o ***E7***: "*La mayoría de docentes se enfoca en dictar su clase, es de vez en cuando que preguntan cómo se sienten sus estudiantes."* En general, para estos estudiantes el interés o la prioridad del docente está en impartirles la clase y luego evaluarlos, no en fijarse si tienen problemas de índole personal. Llevándoles a la siguiente pregunta sobre aquello que les afecta emocionalmente en el aula. Para ***E1:*** "*Todo me gusta de las clases. Lo malo es que dejan demasiadas tareas";* para ***E2:*** "*No soy de estar mal humorado siempre soy positivo y con una sonrisa frente a todo".* Para ***E3***: *"Me enojo cuando no entiendo un tema".* Dejando con ello la inquietud de su autocontrol y manejo de sus emociones.

Otros como ***E5,*** afirman que: "*cuando algún profesor está explicando un tema del año anterior y algún estudiante le dice que no entiende el tema entonces el maestro dice que el año anterior no hizo nada y que entonces no debe estar en el año en que está, eso me molesta mucho";* para ***E6:*** *"Me molesta cuando hablan de temas que no tienen nada que ver con la clase".* Lo que permite inferir que los estudiantes resienten la falta de tacto o de consideración de sus compañeros, como de sus docentes, cuando no muestran empatía por otros; en general, las interrupciones, los

distractores, la ambigüedad en las preguntas o actitudes del docente, incluso el mismo ambiente cuando no propicia ni facilita el curso normal de las clases virtuales, como las fallas de conexión a internet. Situaciones y circunstancias que muchas veces escapan a su propio control y que por ende dan cuenta de su capacidad para enfrentar y superar la frustración.

4.3. Contrastación entre las narrativas docentes y la percepción de los estudiantes

Como tercera fase, fue necesario contrastar las narrativas de los docentes y estudiantes sobre la interacción didáctica y el fomento de las competencias socioemocionales, atendiendo a las respuestas de las fases anteriores, es decir a la caracterización de la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes; así como el develar la percepción sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales de los estudiantes desde las experiencias en el aula. En este caso, atendiendo a las categorías interacción didáctica y competencias socioemocionales.

A continuación se lleva a cabo una contrastación teórica desde lo ya expuesto, sin utilizar la codificación lo suficientemente extensa y profunda, de los siete docentes (DC1, DC2, DC3, DC4, DC5, DC6 y DC7), ni los doce (12) estudiantes (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9, E10, E11 y E12), por considerarlo no necesario en este punto del análisis. Además como se puede observar en los anexos, se llevó a cabo no solo la transcripción detallada de las respuestas de todos los informantes clave, como su narrativa, utilizando incluso la técnica del subrayado para darle seguimiento a las categorías emergentes.

En cuanto la ***interacción didáctica***, se halló que la mayoría de los docentes caracterizan sus prácticas pedagógicas como participativas y amenas, en donde se establece una relación de respeto y colaboración con los estudiantes; mientras que los estudiantes afirman que si bien son tratados con respeto, no perciben un interés más allá del académico por parte de sus docentes. En tal sentido,

se pudo inferir que la ***relación*** se basa más en el tipo de ***comunicación q***ue cada docente establece con sus estudiantes, que de las mismas ***estrategias didácticas*** que aplica, pues en general todos los docentes entrevistados, manejan los mismos métodos en sus prácticas pedagógicas, pero no por ello tienen la misma relación con sus estudiantes.

Lo anterior adquiere significado como explican Medina y Salvador, (2009) cuando afirman, que la Didáctica se concreta en la reflexión y el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, profundizando en su naturaleza, mediante la práctica indagadora, es decir, preguntándose a sí mismo el docente e indagando al estudiante sobre cómo está llevando sus clases, qué eficacia está teniendo con sus métodos, y sobre todo, qué cuestiones inciden en el proceso de aprendizaje de sus discentes, entendiendo que las competencias socioemocionales hacen parte de esta interacción didáctica. Para Villalta y Martinic, (2009), pensar qué enseñar y la mejor manera de hacerlo es un proceso que el docente adecua de acuerdo con los cambios que se dan en sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje.

De esta manera, los autores de este estudio reconocen que el aprendizaje es un hecho interactivo intra e inter sujetos, en el que el lenguaje es la herramienta de apropiación y desarrollo del conocimiento. Por esa razón, el éxito de un correcto andamiaje o construcción reside en asumir la interdependencia y complementariedad de los procesos cognitivos y afectivos. Uno de los instrumentos capaces de articular estos procesos es el lenguaje, en sus vertientes verbal y no-verbal (Fernández y Cuadrado, 2008). Los vínculos entre interacción y aprendizaje son reconocidos, pero, paradójicamente, poco estudiados en lo referido a su estructura dialogal (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Wells y Mejía, 2005).

Pero no cualquier enfoque de interacción didáctica propicia el aprendizaje significativo ni la comunicación asertiva. Se requiere de un modelo como el conversacional o dialógico, que

promueven la participación y socialización en la escuela (Emanuelsson y Sahlström, 2008). Encontrando que el modelo constructivista y el conversacional están íntimamente relacionados, ya que se basan en la premisa central de que el conocimiento y el entendimiento son construidos por medio de un proceso de negociación e intercambio de significados, empleando la discusión y la reflexión para potenciar el aprendizaje.

Ahora bien, en cuanto a las ***competencias socioemocionales***, las opiniones también son encontradas, para los docentes no existe una competencia socioemocional de manera explícita en su práctica pedagógica, aunque reconozcan la importancia de aspectos como ***la regulación emocional, la autonomía emocional y la competencia social***; todos ellos afirman atender a sus estudiantes en todos los aspectos posibles dentro del aula de clase. Abriendo espacios didácticos para la ejecución de estrategias como el trabajo colaborativo o los trabajos en grupo. Ante lo cual se propician las habilidades sociales como la comunicación asertiva, la escucha activa y la empatía, así como los valores básicos de respeto y solidaridad.

Sin embargo, los estudiantes no perciben de la misma forma estos propósitos en su experiencia de aula. Por el contrario, muchos de ellos están convencidos de que la formación académica prima sobre la formación afectiva, social y emocional; reconocen que no saben manejar sus emociones, como la frustración, la rabia, el pánico o la misma inseguridad. Como resultado de ello, emergen las categorías axiales o ejes de discusión: ***Modelo Conversacional de la interacción didáctica y las competencias socioemocionales,*** entendiendo que estas dos posturas teóricas, llevadas a la práctica servirán para cubrir estas diferencias y cerrar las brechas. Por eso el enfoque psicopedagógico de este estudio, como aporte a la didáctica no solo del Colegio Cooperativo San José de Peralta, sino a todas las instituciones educativas del país que como es comprensible, presentan situaciones semejantes a las expuestas en esta investigación.

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

5.1. Acercamiento a las categorías axiales emergentes

5.1.1. Interacción didáctica bajo el modelo conversacional o dialógico

Para empezar esta discusión es importante recordar en primer lugar, que el Colegio Cooperativo San José de Peralta tiene como fundamento pedagógico los valores del carisma calasancio, como son la búsqueda de la excelencia académica, el compromiso ético con los valores del Evangelio, la disposición para decidir la vida y construir la propia identidad desde la voluntad de Dios. (PEI, 2020). Así pues, resulta comprensible que las prácticas pedagógicas de sus docentes estén orientadas por principios como las de San José de Calasanz, quien afirma: *"Si desde los más tiernos años el niño es imbuido diligentemente en la piedad y en las letras, ha de preverse, con fundamento, un feliz transcurso de su vida entera".*

En este sentido, el impacto de la labor pedagógica de esta comunidad educativa sobre el contexto y sus sujetos ha sido la búsqueda de la formación de un ser humano que potencie los valores como la honestidad, lucha por la vida, solidaridad, alegría, justicia, reconciliación y la paz; junto con la transformación interior que le haga capaz de romper con el círculo de la violencia de su entorno; por eso, dentro de sus máximas está el proveer a niños y jóvenes del valioso capital intelectual, humano y espiritual, de igual manera, aspira a vincularse desde su identidad y misión en la dinámica productiva propia de esta zona de frontera.

Esto explica el porqué de los hallazgos de los investigadores en cuanto a la caracterización de la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes, y la percepción que tienen los estudiantes; encontrando tres puntos de vista en este análisis o discusión: el del docente, el del estudiante y el de la institución educativa. Como ya se pudo entrever, la filosofía de la institución educativa es evangelizadora, por lo cual, dentro del perfil del

docente, deben estar presentes más allá de sus habilidades epistemológicas, la caridad y la espiritualidad.

En consecuencia, ***la interacción didáctica*** que se asume desde la perspectiva institucional es abierta, dialógica, sincera, fluida y, por ende, ***conversacional.*** Lo cual, responde claramente a la teoría de la conversación, que sigue el punto de vista de Vygotsky sobre el hecho de que aprender es por naturaleza un fenómeno social; la adquisición de nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de gente que participa en un diálogo, y aprender es un proceso dialéctico en el que un individuo contrasta su punto de vista personal con el de otro hasta llegar a un acuerdo. (Martín et al. 2011).

Así pues, está institución educativa, promueve desde su horizonte filosófico el modelo de interacción didáctica conversacional, al considerarlo con el más adecuado para la formación integral de los estudiantes, en especial, de los adolescentes que cursan los grados de secundaria, tal como se establece en el PEI (2020) "Procuramos acompañar, favorecer la autoestima de todos mediante la aceptación de cada uno. Por tanto, pondremos el ideal de la educación en la presencia activa, en la comunicación, en la escucha del educando. (p. 13) De esta manera se coincide con Pask (1975), quien afirma que la conversación existente entre profesor y estudiante tiene una importancia fundamental en la formación integral.

Entonces se devela en la mayoría de las narrativas de los docentes, ese preciado concepto del maestro como un *"jardinero"* que siembra, cuida y cultiva las mentes y los corazones de sus estudiantes; demostrando con ello que sí es posible enseñar desde las ciencias, sin descuidar la formación del carácter y del espíritu. (PEI. 2020). Por tanto, se evidencia un convencimiento didáctico que propicia la vocación docente en su máxima expresión comprometidos no sólo con los procesos de enseñanza y aprendizaje sino en potenciar cada una de las dimensiones del

estudiante para promover actitudes más positivas, esperanzadoras y en posición de contribuir al desarrollo del mundo. Emergiendo así como puede verse, *la categoría de las competencias socioemocionales*, a través de l*a inteligencia emocional*, como manifestación última del autocontrol sobre las emociones.

Sin embargo, los docentes también manifiestan que por la misma exigencia de la calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se da mayor énfasis al desarrollo de contenidos curriculares establecidos desde las diferentes áreas del conocimiento, marcados por la planeación y evaluación por competencias, como lo indican las normas educativas a nivel nacional; dejando en ocasiones indirectamente o inconscientemente a un lado los aspectos comunicativos y relacionales relevantes que emergen en las aulas de clase y que requieren de toda la atención y que pueden estar desplazando el sentir de los estudiantes a un segundo plano.

Mientras que los estudiantes, por su parte, denotan satisfacción y agradecimiento con la mayoría de estos docentes, de quienes reciben atención, consideración, respeto, pero, sobre todo, espacio para el diálogo; igualmente existen casos en los que se quejan del poco tiempo que algunos docentes les brindan para atender sus dudas en lo que respecta a los contenidos académicos y sus dificultades socioemocionales, sobre todo en este tiempo de pandemia, tal como se explicará más adelante en el caso de la categoría competencias socioemocionales, no siempre se sienten en confianza absoluta para abrirse y expresar libremente sus emociones, ni sus problemas personales.

Por consiguiente, se devela que la interacción didáctica no solo refleja el tipo de *comunicación* que se establece entre el docente y sus estudiantes, sino también la necesidad de una profundidad o estabilidad de la *relación i*nterpersonal, entre estudiantes con sus docentes y entre pares. Por eso la mayoría de los estudiantes expresan con libertad sus inconformidades, en temas como la participación en las actividades grupales, las intervenciones de sus compañeros en el aula,

los conflictos que son generalmente disruptivos, es decir, que consisten en las interrupciones, distracciones y comportamientos de desatención a las clases; los cuales para los mismos estudiantes son inconvenientes o limitantes de su aprendizaje.

Estos hallazgos convergen con las perspectivas constructivistas y socioculturales, reforzadas por el desarrollo de la filosofía del lenguaje, hacen posible integrar los aportes de la etnometodología, etnografía, sociolingüística, semiótica y otras disciplinas para confluir en una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación, (Villalta y Martinic, 2009). Desde esta perspectiva las interacciones que se dan en la sala de clases del Colegio san José de Peralta son una apuesta para superar los meros actos de transmisión para dar paso a la relación particular que se establece entre los principios que estructuran las prácticas y las subjetividades de profesores y alumnos que intervienen en el contexto de la clase (Delamont, 1984; Villalta, 2000; Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse, 2007).

Por eso, las narrativas de los docentes y las percepciones de los estudiantes establecen que las interacciones en el aula pueden ser observadas como prácticas comunicativas que realizan y producen intenciones y significados en contextos culturalmente situados, pero aun estan en proceso que se den a cabalidad, pues cómo asegura un estudiante *"Los docentes dan los buenos días, explican el tema y algunos estudiantes participan y otros no hablan para nada en la clase."* Esto contrasta con Planas (2004) y con Díaz y Ochoa (2007) quien insiste en necesidad de fortalecer la didáctica no solamente como una estrategia o técnica predefinida, sino el desarrollo de competencias comunicativas, sociales y hasta emocionales capaces de hacer pertinentes los saberes curriculares a los contextos comunicativos construidos en la interacción.

Por ende, los autores de esta investigación aseguramos que la concepción didáctica no puede seguir reducida a la instrumentalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que debe

abordarse desde un enfoque de interacción que reside en la negociación y estudio de varios puntos de vista sobre un determinado saber o sentir, sobre todo cuando estudiantes aseguran que *"no hay participación activan de todos los estudiantes, solo unos cuantos y casi siempre los mismos*." Es necesario potenciar lo que varios autores insisten, como (Laurillard, 1999), sobre la interacción didáctica capaz operar un nivel de descripciones de acciones en el mundo entre el profesor y el alumnos.

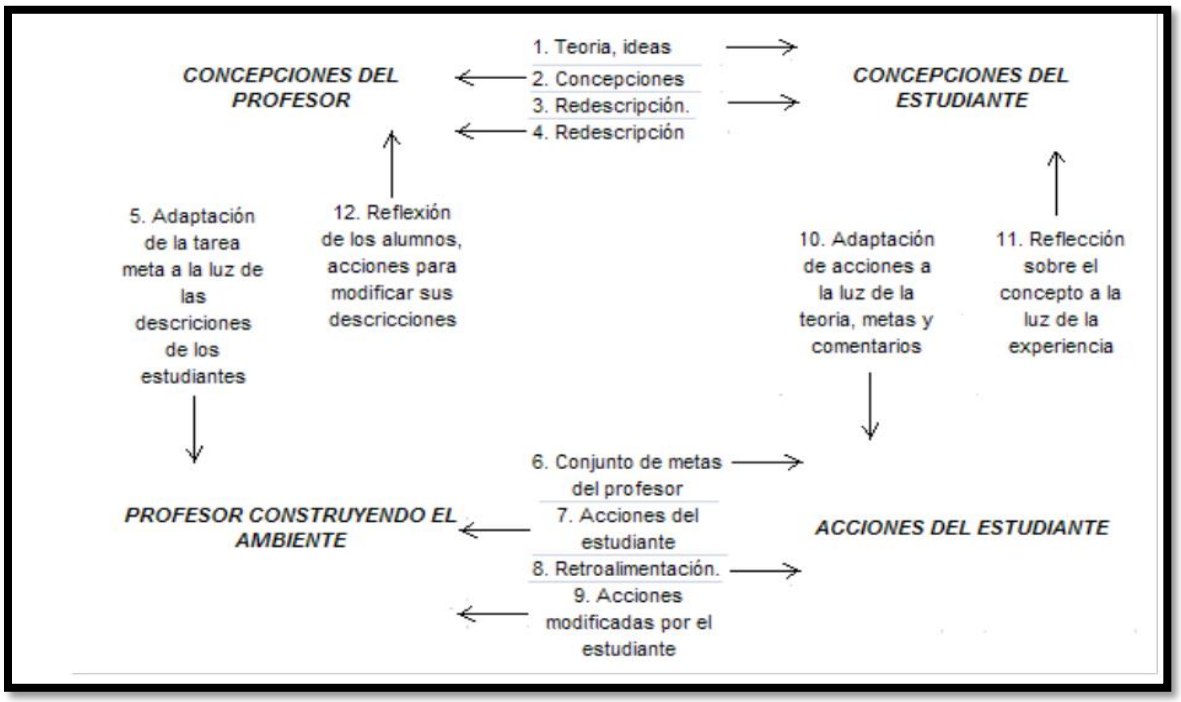


Figura 8. *Modelo de interacción didáctica conversacional*. Tomado de: Laurillard, (2002).

En ese orden de ideas, es necesario rescatar la importancia de la interacción didáctica, porque llama la atención la siguiente expresión de un estudiante: "*cuando algún profesor está explicando un tema del año anterior y algún estudiante le dice que no entiende el tema entonces el maestro dice que el año anterior no hizo nada y que entonces no debe estar en el año en que está, eso me molesta mucho"*. Por lo tanto, es pertinente considerar el aprendizaje como un trabajo activo,

que asigna además al diálogo una especial importancia, empleando la discusión y la reflexión para potenciar la formación integral, ya que se ponen en juego tanto los aspectos intelectuales como los sentimientos recíprocos de interés, confianza, respeto, aprecio, afecto y esperanza. En otras palabras, por medio de la conversación podemos explotar tanto lo que pensamos como lo que sentimos. (Medina, 2015)

Por esa razón, otro de los aspectos que deben tenerse en cuenta en esta discusión es el *ambiente* donde se lleva a cabo dicha interacción, que si bien por ahora es virtual, sigue siendo considerado como el espacio áulico, es decir un aula de clases. En este aspecto, Molina y Pérez (2006) consideran que *el clima social positivo* implica el desarrollo de un ambiente participativo y coherente, que facilite la formación integral del alumnado y propicie una convivencia más armónica dentro del salón de clases; lo cual dentro de los hallazgos evidenciados en este estudio, revelan que desde la presencialidad este ambiente es más propicio que dentro de la virtualidad.

La razón de lo anterior, es que siguen habiendo muchos distractores para los estudiantes, que aún desde sus casas no pueden concentrarse o atender con detenimiento a las explicaciones de sus docentes. Al respecto un estudiante afirma: *"Generalmente atienden al docente, alguna que otra vez se desconcentran gracias a que hay muchas distracciones".* A pesar de que, el Colegio Cooperativo San José de Peralta se ha caracterizado por proveerle a los docentes y a los estudiantes el acceso a este tipo de herramientas y las normas de convivencia para el completo desarrollo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero como es comprensible, las condiciones de aislamiento social obligatorio por la pandemia del Covid-19 ha incidido a un retroceso en los procesos de interacción en el aula.

Como cierre de esta discusión, los autores están convencidos del valor adicional que tienen las prácticas pedagógicas bajo el modelo de interacción didáctica conversacional, en el cual se

habrá de tener en cuenta no solo el modelo de comunicación asumido por el docente con sus estudiantes, sino también otros aspectos no verbales, como las actitudes, los gestos, el tono de la voz, el tipo de lenguaje. En fin, todos esos aspectos relacionales que permitan considerar la didáctica como una realidad empática e innovadora, que caracteriza cada situación en el aula en la que se intercambian las percepciones, vivencias, procesos, expectativas, contenidos, saberes y sentires (Medina 2015)

5.1.2. Hacia la consolidación de las competencias socioemocionales en el aula

En este caso, se parte de la idea de que la escuela es uno de los escenarios en los que los adolescentes pasan gran parte de su vida cotidiana, por lo que es fundamental que el ambiente escolar sea positivo y que induzca a los miembros de la comunidad educativa a desarrollarse de manera óptima (González-Galán, 2004; Orpinas y Horne, 2009; Trianes, 2000). Por eso, el clima escolar positivo se ve favorecido por ***las competencias socioemocionales***, que se definen como un conjunto de capacidades emocionales individuales e interpersonales que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea. Coincidiendo con lo que expresa un docente (DC3): "El abrir espacios en el aula escolar en donde la comunidad de estudiantes tienen las mismas posibilidades de expresarse, de dar conocer sus interrogantes, favorece los procesos de enseñanza, ya que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y con las mismas condiciones, ello le permite al docente reconocer la diversidad del rol de docente, ya que dentro de un aula, habrán estudiantes más participativos que otros, pero estos debe motivar y enseñar que todos pueden generar participación."

Por otra parte, ***ser emocional y socialmente*** inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible, es decir, afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y

automotivación (Bar-On, 2006). Esto contrasta con la opinión de un estudiante (E3): “Me enojo cuando no entiendo un tema”. Distintas investigaciones se han llevado a cabo destacando la influencia de las habilidades emocionales en el ámbito escolar; por ejemplo, el trabajo de revisión realizado por Extremera y Fernández-Berrocal (2004) evidenció que existen problemas en el contexto educativo que pueden ser atribuidos a bajos niveles de inteligencia emocional, entre ellos el déficit en los niveles de bienestar y la disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales.

Así pues, se evidencia la necesidad de profundizar una relación con los profesores, ya que el apoyo que brindan, tanto a nivel académico como emocional, se asocia con el nivel de satisfacción con la escuela de los alumnos e, indirectamente, con el tiempo empleado y la calidad en la realización de las tareas escolares (Núñez del Río y Fontana, 2009). Lo cual es completamente válido para esta institución educativa, pues los hallazgos reflejan que la mayoría de estudiantes del Colegio Cooperativo San José de Peralta, se sienten apreciados y valorados por sus docentes, mostrando hacia ellos no solo respeto, sino también la confianza para expresar sus emociones y sentimientos de forma libre. No obstante, se hace necesario tener la atención sobre aquellos que no se sienten interrelacionados con sus maestros, tal como lo afirma el siguiente estudiante (E3): “Me da impotencia por q no sé cómo resolver ese tema y pues encima no entregarle nada al profesor me hace sentir mal”.

En consecuencia, la percepción de ayuda por parte de los profesores se vuelve un factor protector ante la involucración del adolescente en conductas disruptivas (Ruvalcaba, Fuerte y Robles, 2015), como un predictor de la persecución de los objetivos académicos y sociales (Wentzel, Baker y Russell, 2012) y como elemento que previene las conductas agresivas en el aula a través de la promoción de las conductas prosociales (Gest, Madill, Zadzora, Miller y Rodkin,

2014). Tal como lo evidencia un estudiante (E9): “Pues nos acoge y nos da más seguridad y confianza “

Esto quiere decir que se han formado en valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, entre otros, adquiriendo *habilidades sociales* como la *empatía*, *la comunicación asertiva*, e incluso *la resiliencia*; habilidades que a la larga les han de servir para superar las duras condiciones que la vida les augura, por su situación de vulnerabilidad socioeconómica, como ya se explicó en el marco contextual de este estudio. Esto se verifica con el aporte del docente (DC2) afirmó que: “Creo que lo esencial es escuchar de manera atenta a los estudiantes por muy sencillo que sea lo que ellos digan, porque eso permite que los estudiantes se sientan valorados, importantes y que su opinión o lo que ellos digan es significativa para un maestro, generando en ellos confianza y fortaleciendo su autoestima”.

De ahí que, los estudiantes del Colegio Cooperativo San José de Peralta, mostraron en todo momento su buena disposición en participar abierta y voluntariamente en todas las actividades sugeridas por los investigadores de este estudio. Esto lo afirma un estudiante b-: “La relación entre estudiantes y docentes es muy fuerte con alguno ya que del tiempo de conocernos ya hemos fortalecido esa relación estudiante docente” Revelando así, que la propuesta pedagógica Calasancia se caracteriza por la presencia del educador al lado de cada joven. Es fundamental que quien educa sea parte de las actividades, con sus oídos abiertos a escuchar, sus ojos atentos a observar y su voz dispuesta a guiar (la “palabrita al oído”).

Todas estas concepciones nos permitieron deducir la importancia de las Competencias Socioemocionales, como la categoría axial emergente, que permitiría consolidar todo el constructo teórico de esta investigación, hacia la pedagogía y la didáctica que sirva de modelo para todas las instituciones educativas de Colombia. Por consiguiente, los resultados del presente estudio

sugieren que cuando se cuenta con mejores competencias socioemocionales se establecen mejores relaciones interpersonales (Lopes et al., 2003; Wolters et al., 2011). Asimismo, coincidimos con diversos autores que han reportado que los alumnos con mayores competencias socioemocionales ayudaban más a los demás, destacando que el rol central es el desarrollo de un clima escolar positivo (Diazgranados, 2014; Orpinas y Horne, 2006).

En efecto los resultados obtenidos se percibe en el ambiente esa valoración por el otro, la empatía y la solidaridad que los convierte en miembros de una misma familia. Por eso, la implementación del currículo explícito se ve permeado por esas manifestaciones espontáneas del currículo oculto, que aunque no se den abiertamente en las prácticas pedagógicas si se sienten o se perciben, tanto dentro como fuera del aula de clase. Esa sensación de seguridad, de confianza, de amabilidad, de buena disposición, de respeto, de colaboración y de servicio, está manifiesta en cada una de las actitudes de los docentes, directivos, empleados, e incluso obreros de esta institución educativa.

En ese orden de ideas, se resalta que en el contexto escolar los alumnos se enfrentan diariamente a situaciones en las que tienen que recurrir al uso de las habilidades emocionales para adaptarse de forma adecuada a la escuela. Por supuesto, los profesores deben también emplear sus competencias emocionales, durante su actividad docente para guiar con éxito tanto sus emociones como las de sus alumnos; por eso deben manejar habilidades como la percepción emocional, definida como esa capacidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de aquellos que te rodean; a su vez, implica prestar atención y descodificar con precisión las señales emocionales de la expresión facial, movimientos corporales y tono de voz. Lo cual ha sido tenido en cuenta por los docentes de esta institución, quienes cuidan o prestan atención a su presentación personal, su lenguaje y sus actitudes frente a los estudiantes.

Esto significa que a pesar de algunos casos de disrupción, los docentes del Colegio Cooperativo San José de Peralta han sido capaces de establecer una comunicación abierta y directa con sus estudiantes, generando a su vez el nivel de confianza apropiado para mantener el respeto, así como su participación, iniciativa y aporte durante las clases. Por eso, por ejemplo, los alumnos ponen en práctica diariamente estas habilidades cuando regulan sus acciones en el aula tras una mirada seria del profesor. Finalmente, queda demostrado el aporte de la Interacción didáctica bajo el modelo conversacional al constructo competencias socioemocionales, mediante la consolidación de la inteligencia emocional, concebida como la capacidad de regular, controlar, facilitar y utilizar las emociones propias y ajenas (Mayer y Salovey, 1997).

Lo cual explica las distintas percepciones que tienen los estudiantes de la relación con sus docentes, pero también como expone Bisquerra (2003), la presencia de subcategorías u aspectos que deben ser fortalecidos como la capacidad de autorreflexión (identificar las propias emociones y regularlas de forma apropiada) y a la habilidad de reconocer lo que los demás están pensando y sintiendo (habilidades sociales, empatía). Además, con *el manejo didáctico de las competencias socioemocionales* se refuerza la conciencia emocional, la regulación de las emociones, la autonomía personal, la inteligencia interpersonal, las habilidades sociales y la solución de conflictos.

Por lo cual es importante el trabajo interdisciplinario en el análisis de las diferencias según los ciclos vitales, como es el caso de los adolescentes en educación secundaria; abriendo así la posibilidad de diseñar programas e intervenciones destinadas a la promoción o educación emocional, con la participación de docentes especialistas, pero sobre todo, de resaltar la necesidad de que este modelo se aplique en las instituciones educativas de la región, fortaleciendo la identidad de esta zona de frontera y tratando de mejorar sus condiciones socioeconómicas.

CONCLUSIONES

A lo largo de este trabajo se dio alcance a cada uno de los objetivos propuestos logrando analizar los aportes que los procesos de la interacción didáctica ofrecen para la consolidación de las competencias socioemocionales en los estudiantes del Colegio Cooperativo San José de Peralta los cuales fueron sistematizados dentro del diseño metodológico y esbozados a continuación:

En primera medida los docentes se caracterizan por promover un tipo de interacción didáctica que apunta hacia una relación dialógica, pues facilitan que los estudiantes aporten ideas, promuevan iniciativas, participen activamente alcanzando resultados académicos satisfactorios. Por eso, el rol que mejor se da entre los docentes de esta I.E., es el de orientador; los cuales han ejercido con responsabilidad, entendiendo que los estudiantes, especialmente los adolescentes, tienen muchos conflictos debido a su proceso vital.

Sin embargo, los docentes de este colegio reconocen que, a pesar de propiciar acciones relacionales y comunicacionales con sus estudiantes, aun es necesario fortalecer un proceso permanente y consciente de la construcción social del conocimiento muchas veces limitado a una perspectiva cognitiva donde se orienta secuencialmente al estudiante para obtener el logro de aprendizajes. De ahí que, aun es necesario alimentar el modelo pedagógico del Colegio desde el enfoque de interacción didáctica conversacional, pero sobre todo avanzar en su apropiación, aplicación y evaluación constante por parte de todos los miembros de la comunidad educativa y así lograr una empática, colaborativa y confiada interacción entre estudiantes y docentes. (Medina, 2015).

Igualmente, los hallazgos nos permiten caracterizar en esta primera fase las posturas de los docentes frente al desarrollo de las competencias socioemocionales desde las categorías inductiva de: regulación emocional, autonomía emocional y competencia social. De esta manera se ha

podido deducir que la gran mayoría de los maestros y maestras del Colegio participantes en este estudio, se destacan por ser inspiradores, íntegros, modelos y lugar de encuentro, por eso reconocen la urgencia de situar la dimensión socioemocional como el fundamento de la práctica pedagógica con el fin de fortalecer aún más las experiencias formativas ya existentes de la Institución, pero a la vez asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto transversal en el currículo que potencie aprendizajes significativos para la vida. (Casassus, 2003)

Para la Fase II se dio alcance al segundo objetivo a partir de las voces vivas de los estudiantes, develando sus percepciones sobre la interacción didáctica en el aula y las competencias socioemocionales, las cuales han indicado de manera general vínculos positivos con sus docentes, pues identifican la disponibilidad de los mismos para ser acompañados, motivados y escuchados, especialmente cuando han cursado sus estudios desde los niveles de primaria en esta Institución, a la cual sienten como un segundo hogar. Por eso se establecen las categorías axiales como: confianza, apoyo, diálogo, asertividad, responsabilidad y perseverancia.

No obstante, los estudiantes develan la necesidad de fortalecer los canales de comunicación con sus docentes para alcanzar una profunda y estable relación formativa, que el sentir sea tenido en cuenta en muchas situaciones y necesidades psicoafectivas por las que ellos transitan, que la exigencia académica sea del mismo nivel e importancia que la interioridad, los sentimientos y el sentido por la vida, pues como dice Damasio (2008) “sentimos, luego pensamos”.

Finalmente en la Fase III se contrastaron las narrativas de los docentes y estudiantes sobre la interacción didáctica y el fomento de las competencias socioemocionales, a partir de los hallazgos de las dos fases anteriores, estableciendo puntos de encuentro pero también divergencias que argumentan las categorías axiales que fueron expuestas o teorizadas en el capítulo de la Discusión con el fin de reconocer la complementariedad entre las interacciones sociales en el aula

y el alcance de una profunda educación socioemocional que ayudaría a mejorar la calidad de vida de los estudiantes, docentes, padres de familia y comunidad en general.

De acuerdo con la posición que se ha expuesto, no queda duda de que el aula es un escenario privilegiado para la creación y el encuentro de significados. Por eso, en definitiva, la interacción en el aula no es algo individual, sino que es, más bien, una construcción conjunta que emerge de las relaciones entre los actores en los contextos en las que se desarrollan. En este caso, dentro del contexto del aula. Siendo la comunicación como la relación, los aspectos básicos que propician el entendimiento y estimula aspectos como la confianza, la seguridad, el trabajo colaborativo y las habilidades sociales como la empatía y la comunicación asertiva.

Por tanto, los aportes de la interacción didáctica bajo el modelo conversacional se refleja en un proceso que está en construcción entorno a las competencias socioemocionales que deben alcanzar los estudiantes, pues aún es necesario acentuar desde el aula la capacidad de resiliencia, el autocontrol de las emociones, la empatía y la solidaridad que se percibe en ellos, así como el respeto, la admiración, el cariño como la consideración que se tienen unos con otros; lo cual no debe ser exclusivo del Colegio Cooperativo San José de Peralta, sino de todas las instituciones educativas de esta región fronteriza, en procura de una mejor sociedad, menos violenta más equitativa e incluyente.

RECOMENDACIONES

Atendiendo las conclusiones expuestas, como a los resultados alcanzados se recomienda al Colegio Cooperativo San José de Peralta: En primer lugar que fortalezca la interacción didáctica en el aula de todos y cada uno de sus docentes, a través de la socialización de este trabajo de grado, pero sobre todo, de las ventajas que tiene el modelo de interacción didáctica conversacional o dialógico, el cual como ya se indicó en varias oportunidades, refuerza el proceso educativo porque implica el uso competente de los códigos de dicho contexto; en tal sentido tanto los estudiantes como el profesor siguen criterios compartidos para reconstruir el conocimiento escolar, discutir y argumentar de modo válido.

En segundo lugar, se recomienda transversalizar las competencias socioemocionales en el curricular institucional, por ser el derrotero esencial para la consolidación de las competencias básicas de los estudiantes, pero sobre todo, para facilitar el crecimiento de seres humanos que se respetan así mismos y a los otros con consciencia social aportando a la transformación del contexto; Así pues, se recomienda emprender un proyecto de educación socioemocional no solamente desde la practica pedagógica en el aula sino desde cada uno de los procesos educativos de la Institución.

Finalmente, se recomienda fortalecer la investigación en el campo de la didáctica y lo psicológico en el Colegio Cooperativo san José de Peralta con el fin de fortalecer el enfoque socioemocional en su horizonte institucional procurando siempre el bienestar de todos los integrantes de la comunidad educativa; Así mismo, emprender en los colegios de la ciudad la inquietud investigativa sobre este tópico con el motivo de facilitar nuevos escenarios y experiencias que enriquezcan la educación socioemocional desde las interacciones didácticas en el aula.

Referencias

Abreu, O.; Rhea, S.; Arciniegas, G. & Rosero, M. (2018). Objeto de Estudio de la Didáctica: Análisis Histórico Epistemológico y Crítico del Concepto. Formación Univ. vol.11 no.6 La Serena dic. 2018. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718 consultado: mayo 1 de 2021.

Álvarez-Gayou, J.L, (1999), Investigación cualitativa, Archivos Hispanoamericanos de sexología, (5), (117-123).

Anaya C. & Carrillo B. (2019), "Competencias socioemocionales para el desarrollo de la sana convivencia en educación básica secundaria", presentado como Trabajo de Grado para la Maestría en Educación de la Universidad de la Costa, Barranquilla, Colombia. Recuperado de: https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/5763/ Consultado: 18 de mayo de 2021.

Anderson, S. y Hunter, S.C. (2012). Cognitive appraisals, emotional reactions, and their associations with three forms of peer-victimization. Psicothema, 24(4), 621-627

Andreoli, E. (2007). Conversaciones en clase. Interacciones dialógicas de residentes en Educación General Básica. Revista Educación Lenguaje y Sociedad. http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n04a02andreoli.pdf

Antunes, C. A. (2000). El Desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional: diálogos que ayudan a crecer. Barcelona: Gedisa.

Arias, F. (2006). El proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. Caracas, Editorial Episteme.

Aron, A.M., Milicic, N. y Armijo, I. (2012). Clima Social Escolar: Una escala de evaluación-Escala de Clima Social Escolar, ECLIS-. Universitas Psychologica, 11(3), 803-813.

Asher, S. y Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey y D. J. Sluyter, Emotional development and emotional intelligence. Nueva York: Basic Books, 196-224.

Atachahua, U. (2018). "Competencias socioemocionales en la gestión de la calidad humana docente en el colegio secundario de Quiparacra", Maestría en Administración de la Educación, de la Universidad César Vallejo, Lima, Perú. Recuperado de: https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/19536/atachahua_um.pdf?sequence=1 Consultado: 18 de mayo de 2021.

Ayala, Mónica. (2015). Violencia escolar: un problema complejo. Ra Ximhai, 11 (4), 493-509.

Bar-On, R. (2006). The Bar-On Model of emotional-social intelligence (ESI). Psicothema, 18(Supl), 13-25.

Blazquez, M., Moreno, J., García, M. y Barona, E. (2012). La competencia emocional como recurso inhibidor para la perpetración del maltrato psicológico en la pareja. Salud Mental, 35(4), 287-296.

Blazquez, M., Drerup. L. y Jackson, Y. (2014). Community Violence and Psychological Adjustment in Youth: Role of emotional-social intelligence. Journal of child and adolescent Trauma, 7(1), 17-26.

Barrero, C.; Bohórquez, L.; & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. Itinerario Educativo • Año xxv, n.° 57 • 101-120 enero-junio de 2011. Recuperado de: Dialnet-

LaHermeneuticaEnElDesarrolloDeLaInvestigacionEduca-6280160%20(1).pdf. Consultado: Junio 01 de 2021.

Barrientos, A., Sánchez, R., & Arigita, A. (2019). "Formación emocional del profesorado y gestión del clima de su aula". Praxis & Saber, 10(24), 119-141.

Batlle, S. (2009). Conceptos y enfoques cognitivo conductual. Barcelona, España: Universidad autónoma de Barcelona. Recuperado de http://www.paidopsiquiatria.cat/files/enfoque_cognitivo.pdf

Bernal, C. (2006). Metodología de la Investigación. México, D.F., Pearson educación

Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa (RIE), 21, 1, 7-43.

Bisquerra Alzina, R. y Pérez-Escoda, N. (2012). "Educación emocional: estrategias para su puesta en práctica" en Avances en Supervisión Educativa, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, No.16. Recuperado de: http://www.adide.org/revista/images/stories/pdf_16/ase16_mono04.pdf Consultado: Mayo 18 de 2021

Blakemore, I. (2007). Cómo aprende el cerebro las claves para la educación. España: Editorial Ariel.

Cabrera, A. (2017) "Poder y saber en la Experiencia Escolar. Estudio de caso en un aula universitaria", Trabajo de Grado para la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana, en México. Recuperado de: https://www.uv.mx/mie/files/2012/10/TESIS-LUIS-CABRERA-AGUILAR.pdf Consultado: mayo 18 de 2021.

Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. Revista Mexicana de Investigaciones Educativas, 6(12), 317-333.

Candela, A. (1993). La construcción discursiva de la ciencia en el aula. Investigación en la Escuela, 21, 31-38.

— (1996). La construcción discursiva de contextos argumentativos en la enseñanza de la ciencia. En C. Coll y D. Edward S (eds.), Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional (99-116). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

— (1999). Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso. México: Paidós.

Cárcamo, Vásquez H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales ISSN 0717-554X. http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/23/carcamo.htm

Casassus, Juan (2007). La educación del ser emocional, 2ª. ed., Índigo /Cuarto propio, Santiago, Chile.

Castillo, E. & Vásquez, M. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Revista Colombia Médica, Vol. 34, No. 3, pp. 164-167.

Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Coll, C., Martín, E., Mauri, M., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. (2007). El constructivismo en el aula. Barcelona, España: Editorial Graó.

Congreso de la Republica de Colombia (1994). Ley 115, Ley de General de la Educación. Diario Oficial No. 41.214 de 8 de febrero de 1994.

Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Corte Constitucional. (1991). Constitución Política De Colombia. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#1

Covarrubias Papahiu, Patricia; Piña Robledo, María Magdalena La interacción maestro-alumno y su relación con el aprendizaje Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIV, núm. 1, 1er. trimestre, 2004, pp. 47-84 Centro de Estudios Educativos, A.C. Distrito Federal, México.

Coll, C. (1985).Acción, interacción y construcción del conocimiento en situaciones educativas. Anuario de Psicología, 33, 59-70.

Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 N° 85. http://www.secretariasenado.gov.co/index.php/constitucion-politica.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. Infancia y Aprendizaje, 31(1), 3-24.

Cuadrado, M. (2011). Competencias del estudiante autorregulado y los estilos de aprendizaje. Revista Estilos de Aprendizaje, 8(8), 1-17. Recuperado de https://www2.uned.es/revistaestilosdeaprendizaje/numero_8/articulos/lsr_8_articulo_8.pdf Consultado: mayo 18 de 2021.

Cubero, R., Cubero, M., Santamaría Santigosa, A., De la Mata Benítez, M.L., Carmona, I. y Prados Gallardo, M.P. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. Revista de Educación, 346, 71-104.

Cubero, R. (2005a). Perspectivas constructivistas. La intersección entre el significado, la interacción y el discurso. Barcelona: Graó.

— (2005b).Elementos básicos para un constructivismo social. Avances en Psicología Latinoamericana, 23, 43-61.

Damasio, A. (2008) "Cuando el Cerebro se emociona" Programa de formación Científica Español, Redes.

Decreto 1860 de 1994. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales.

Delémont, S. (1984). La interacción didáctica. Madrid: Cincel.

Delval, J. (1997). Hoy todos son constructivistas. Cuadernos de Pedagogía, 257, 78-84.

De Souza, L. (2011). Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

Diazgranados, S. (2014). Asociación entre los ambientes escolares y las actitudes de apoyo hacia la violencia en estudiantes colombianos. Revista Colombiana de Educación, 175-202.

Echeverría, R. 1997. El Búho de Minerva. Santiago: Ed. Dolmen.

Edwards, D. y Mercer, N. (1988). El conocimiento compartido. Barcelona, España: Paidós.

Emanuelsson, J. y Sahlström, F. (2008). The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. Scandinavian Journal of Educational Research, *52*(2), 205-223.

Estévez, E., Musiti, G., Murgui, S. y Moreno, D. (2008). Clima familiar, clima escolar y satisfacción con la vida en los adolescentes. Revista Mexicana de Psicología, 25(1), 119-128.

Extremera, N. y Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 6(2).

Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? Revista Iberoamericana, 46(6), 1-13.

Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (2003). La inteligencia emocional en el contexto educativo: Hallazgos científicos de sus efectos en el aula. Revista de Educación, 332, 97-116.

Ferrández, A. (Coord.). (1996): Didáctica General. Barcelona. U.O.C.

Fink, C.F. (1968). Some conceptual difficulties in the theory of social conflict, Journal of Conflict Resolution, 12, 412 – 80.

Flores, M., Durán, D., y Albarracín., Ll. (2016). Razonar en pareja. Tutoría entre iguales para la resolución cooperativa de problemas cotidianos. Barcelona, España: Editorial Horsori.

Gadamer, H-G. 1999 - 2000. Verdad y Método. Vol I y II. Madrid: Ed. Sígueme.

Gallucci, J. (2014). Investigating the efect of increasing positive teacher-student interactions on adolescent behavior and teacher student relationships. (Doctoral dissertations, Universidad de Connecticut, Estados Unidos).

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos: paz y conflicto, desarrollo y civilización, Vizcaya: Bakeaz.

García A., Meneses B. & Romero G. (2020): “Impacto de las competencias socioemocionales en docentes y estudiantes dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de San Andrés, Santander”, como Especialización en Gestión

Educativa, de la Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano. Bucaramanga, Colombia.

Gest, S., Madill, R., Zadzora, K., Miller, A. y Rodkin, P. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics. Emotional and behavioral disorders. 22(2), 107-118.

Gómez-Ortiz, O., Romera, E.M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88(31.1), 27-38.

González Galán, A. (2004). Evaluación del clima escolar como factor de calidad. Madrid: La Muralla.

Gutiérrez-Cobo, M.J., Cabello, R. y Fernández-Berrocal, P. (2017). Inteligencia emocional, control cognitivo y el estatus socioeconómico de los padres como factores protectores de la conducta agresiva en la niñez y la adolescencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 88(31.1), 39-52.

Giannini, H. 1998. Breve Historia de la Filosofía. Santiago: Ed. Universitaria.

Goleman, D. (1995). Emotional Intelligence. Barcelona: Kairós

Goleman, D. (2009). Inteligencia Emocional Infantil y Juvenil. Madrid: Ediciones Aguilar.

González, Pedro. (2018). Investigación Cualitativa. Eje 3 Pongamos en Práctica. Fundación Universitaria del Área Andina (AREANDINA). Miembro de la Red ILUMINO. Recuperado de: https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/2575/RP_eje3.pdf?sequence=1&isAllowed=y Consultado: junio 01 de 2021.

Goswami, U. (2008). Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. Journal of Philosophy of Education, *42*(3-4), 381-399.

Gracia, E. y Musitu, G. (1995). Apoyo social. Barcelona: PPU.

Grandes, R. & García C. (2018), "Interacción social y clima escolar en los estudiantes de secundaria del CEBA, Callería-Pucallpa, 2018", Maestría en Psicología Educativa de la Universidad César Vallejo, Lima, Perú.

Guilera, LL. (2008). Empatía. Conceptualización y bases neurobiológicas. Anales de psiquiatría, ISSN 0213-0599, Vol. 24, Nº. 5, 2008, págs. 216-222

Gutiérrez, A. (2008). Capítulo IV. Las categorías en la investigación social. Recuperado de: https://www.javeriana.edu.co/blogs/mlgutierrez/files/Rico-de-Alonso-Et-al-CAP%C3%8DTULO-4-Categor%C3%ADas1.pdf Consultado: junio 01 de 2021.

Hatano, J. E Inagaki, K. (1991). Sharing cognition through colective comprehension activity. En L. Resnick, J. M. Levine & S. D. Teasley (Eds.), Perspectives on socially shared cognition (331-348).Washington D.C.:American Psychological Association.

Hernández Sampieri, R, Fernández, C & Baptista, P. (2010). Metodología de la Investigación. (Quinta Edición). México D.F, México: McGraw-Hill.

Herrera, Ruiz, S. (2017). El diseño de la investigación cualitativa. Curso Taller "Herramientas para la elaboración de protocolos de investigación e inducción para la elaboración de manuscritos científicos de calidad" 8 y 9 de mayo, 2017. Recuperado de: https://digi.usac.edu.gt/sitios/capacitaciones2017/xela2017/presentaciones/MetodosPlanRegionalSandra.pdf Consultado: junio 01 de 2021.

Herrera, L. (2007). Algunas consideraciones acerca de las bases neuropsicológicas de las estrategias de aprendizaje. *Pedagogía Universitaria*, *XII* (2), 98-108.

Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T. y Geisse, G. (2007, noviembre). La evaluación del contexto interaccional en el aula. Ponencia presentada en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, Santiago, Chile.

Jiménez-Domínguez, B. (2000).Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza. Investigación cualitativa en Salud. Recuperado de: http://www.cge.udg.mx/revistaudg/rug17/3invesigacion.html

Jones, D., Greenberg, M. y Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. American Journal of Public Health, 105(11), 2283–2290.

Kitzinger J. Qualitative Research: introducing focus group. BMJ, 311 (1995), pp. 299-302

LaRusso, M. y Selman, R. (2011). Early adolescent health risk behaviors, conflict, resolutions strategies and school climate. Journal of Applied Developmental Psychology, 32(6), 1-10.

Laurillard, D. (2002). Rethinking university teaching: A Framework for the effective use of educational technology. London: Routledge/Falmer.

Lerner, R. y Lerner, J. (2011). The positive development of youth. Tufts University.

Letelier, A. (2015). Concepciones sobre interacción social en relación al aprendizaje y desarrollo en docentes de primero básico. Tesis de maestría. Chile: Universidad de Chile.

Ley 1098 de 2006 expide el Código de la Infancia y la Adolescencia.

Ley 115 de 1994. Ley General de Educación y Desarrollos Reglamentarios. Bogotá, D.C.: Autor.

Lopes, P.N., Salovey, P. y Strauss, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. Personality and Individual Differences, 35, 3, 641-658.

Lupón, M., Quevedo, Ll. y Torrens, A. (2009) Procesos Cognitivos básicos. Recuperado de https://ocw.upc.edu/sites/all/modules/ocw/estadistiques/download.php?file=370508/2012/1/54662/tema_4. __procesos_cognitivos_basicos-5313.pdf

Macías, E. (2017). La interacción comunicativa y la convivencia escolar en el aula de la educación secundaria. (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura, Extremadura, España).

Manghi, D. (2017). La complejidad de la interacción en el aula. Reconociendo significados que transforman. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. (2010). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. British Journal of Educational Psychology, 81(1), 112-134.

Martín, Crespo M. & Salamanca, Castro A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. Recuperado de: http://www.sc.ehu.es/plwlumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo Consultado: junio 01 de 2021.

Martínez, Armengol & Muñoz, (2019), Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación ISSN: 0717-6945 ISSN: 0718-5162 rexe@ucsc.cl Universidad Católica de la Santísima Concepción Chile. Recuperado de: https://www.redalyc.org/jatsRepo/2431/243158860003/243158860003.pdf Consultado: mayo de 2021.

Martínez, A. (2018). Competencias emocionales y rendimiento académico en los estudiantes de Educación Primaria. Almería, España: Universidad de Almería.

Martínez M. (1999). La investigación cualitativa etnográfica en educación, Trillas.

Mayer-Spiess (1996). La Asertividad: expresión de una sana autoestima. 42ava Edición. Crecimiento Personal. Colección Serendipity.

Mayer, J. D., Caruso, D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence?" En P. Salovey y D. Sluyter (Eds). Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators (pp. 3-31). New York: Basic Books.

McCormick, M., Capella, E., O'Connor, E. y McClowry, S. (2015). Social-Emotional Learning and academic achievement. AERA Open, 1(3), 1-26.

Medina, A. (1988): Didáctica e interacción en el aula. Madrid. Cincel.

Medina, A. (2009). Formación y desarrollo de las competencias básicas. Madrid: Universitas

Medina, A. (Coord.) (2015). Innovación de la educación y de la docencia. Madrid: Ramón Areces.

Medina, A. y Domínguez, Mª. C. (2015). Didáctica, formación básica para profesionales de la educación. Madrid: Universitas.

Medina, A. & Salvador F. (2009). Didáctica General. PEARSON Educación, Madrid. ISBN UNED: 978-84-362-5884-4.

Mejía, J., Rodríguez, G., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. & Castellanos, M. (2016). Estrategias de Formación de Competencias Socioemocionales en la Educación Secundaria y Media. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento / Banco Mundial Banco Mundial, Oficina Lima, Perú.

Merino, E., Martínez, M. y Díaz-Aguado, M. (2010). Sexismo, inteligencia emocional y adolescencia. Psicología Educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación, 16(1), 77-88.

Mestre, V. (2014). Desarrollo Prosocial: Crianza y escuela. Revista Mexicana de Investigación en Psicología, 6(2), 115-134.

Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Cortés, M. y Nácher, M.J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia. Revista Mexicana de Psicología, 23(2), 203-215.

Mestre, V., Tur, A., Samper, P. y Latorre, A. (2010). Inestabilidad emocional y agresividad. Factores predictores. Ansiedad y Estrés, 16(1), 33-45

Ministerio de Educación Nacional. (2017). Estrategia de formación de competencias socioemocionales en la educación secundaria y media. Bogotá, Colombia https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385321_recurso.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2019). Componentes habilidades para la vida. Bogotá, Colombia: programa Jóvenes en Acción.

Mikulic, J., Caballero, H, Vizioli, G., y Hurtado, Y. (2017). Estudio de las Competencias Socioemocionales en Diferentes Etapas Vitales. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología II Congreso Internacional de Psicología - V Congreso Nacional de Psicología "Ciencia y Profesión, 3(1), 374-382.

Miquel, E. (2016). La Colaboració docent coma a eix central del model de formació del professorat Xarxa d' Aprenentatge entre iguals (Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona, España).

Moncada, J. (2018). La formación de competencias socioemocionales para la convivencia. https://www.magisterio.com.co/articulo/la-formacion-de-competencias-socioemocionales-para-la-convivencia

Monge, Acuña V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. Dialnet-LaCodificacionEnElMetodoDeInvestigacionDeLaGrounde-5248462%20(1).pdf .

Molina, S. (2017). Patrones de movilización cognitiva: Pautas para una interacción dialógica en el aula. REMIE – Multidisciplinar y journal of educational research, 7(2), 249-251.

Molina, N. y Pérez, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula un caso de estudio. Revista Paradigma, 27(2) 193-219.

Murray, C. y Greenberg, M. (2000). Children's relationships with teachers and bond with school. An investigation of patterns and correlates in middle childhood. Journal of School Psychology, 38(5), 423-445.

Núñez del Río, M. y Fontana, M. (2009). Competencia socioemocional en el aula: características del profesor que favorecen la motivación por el aprendizaje en alumnos de enseñanza secundaria obligatoria. Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 20(3), 257-269.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2005). School factors related to Quality and Equity, Results from PISA 2000.

Orpinas, P. y Horne, A. (2006). Bullying prevention. Creating a positive School climate and developing social competence. Washington, D.C.: American Psychological Association.

Orpinas, P. y Horne, A. (2009). Creating a Positive School Climate and developing social competence. En Jimerson, S., Swearer, S. y Espelage, D. Handbook of Bullying in Schools, an international perspective. New York: Routledge.

ONU: Asamblea General, Convención sobre los Derechos del Niño, 20 Noviembre 1989, United Nations, Treaty Series, vol. 1577, p. 3, disponible en esta dirección: https://www.refworld.org.es/docid/50ac92492.html [Accesado el 23 Mayo 2021]

Orellana, D. & Sánchez, M. (2007). Entornos virtuales: nuevos espacios para la investigación cualitativa. Sánchez, Mª & Revuelta, F. (Coords.) Metodología de Investigación Cualitativa en Internet [monográfico en línea]. Revista Electrónica de la Educación:

Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 8, Nº 1. Universidad de Salamanca. Recuperado de: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_01/n8_01_orellana_lopez_sanchez_gomez>

Ortega, Z. (18 de septiembre de 2013). Escuela con cerebro. Recuperado de https://escuelaconcerebro.wordpress.com/author/escuelaconcerebro/ Consultado: mayo 22 de 2021.

Ovalle, A., y Tobón, G. (2017). Calidad de la interacción docente- niño en el aula y los estilos cognitivos en la dimensión reflexividad-impulsividad. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 13(1), 201-222. doi:10.17151/rlee.2017.13.1.10

Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. y Brackett, M. (2008). La Inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes, algunas evidencias. Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa, 16(6), 437-454.

Paniagua, G. (2013). Neurodidáctica: una nueva forma de hacer educación. Fides et Ratio - Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia versión On-line ISSN 2071-081X. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2013000100009 Consultado: 22 de mayo de 2021.

Pask, G. (1975). &RQYHUVDWLRQ&RJQLWLRQ DQG /HDUQLQJNorth-Holland, Amsterdam

Pherez, G., Vargas, S. & Jerez, J. (2018). Neuroaprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas 18 (34): 149-166, Enero-Junio de 2018. Recuperado de:

http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v18n34/1657-8953-ccso-18-34-00149 Consultado: mayo 22 de 2021.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa: retos e interrogantes. I. Métodos. Madrid: Muralla.

Pianta, R., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R., & Morrison, F. (2008). Classroom effects on childrens achievement trajectories in elementary school. American Educational Research Journal, 45(2), 365-397. doi: https://doi. org/10.3102/0002831207308230

Pinzón S., Torres S. & Villanueva J. (2016), "Interacciones en el aula de los estudiantes de primer grado de primaria, al desarrollar experiencias ludo evaluativas mediadas por TIC: estudios de caso. Para optar título de Magister en Educación con énfasis en medios, de la Universidad del Norte, en Cúcuta, Colombia. Recuperado de: http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7588/maria%20carolina.pdf?seq Consultado: 18 de mayo de 2021.

Planas, N. (2004). Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica. *Revista de Educación, 334*, 59-74.

Portellano, J. (2005). Introducción a la neuropsicología. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Prosser, L. (2006). La pedagogía del humor en los primeros años. Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades, 15(1), 57-64.

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

Roca, E (2007). Cómo mejorar tus habilidades sociales. Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional. Valencia: ACDE.

Rodrigo, M. J. y Cubero, R. (1998). Constructivismo y enseñanza: reconstruyendo las relaciones. Con-Ciencia Social, 2, 23-44.

Rodríguez Diéguez, J. L. (1985): Currículum, acto didáctico y teoría del texto. Madrid. Anaya.

Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Aljibe.

Rodríguez Álvarez, M., & Sánchez Rodríguez, J.L. (2004). Reserva cognitiva y demencia. Anales de Psicología, 20, 175-186. Recuperado de: http://digitum.um.es /jspui /handle/10201/8036.

Ruvalcaba, N., Fuerte, J. y Robles, F. (2015) Comunicación con padres y docentes como factor protector de los adolescentes ante las conductas disociales. Educación y Ciencia, 4(44), 57-67.

Ruvalcaba, N., Salazar, J. y Gallego, J. (2012). Competencias socioemocionales y variables sociodemográficas asociadas a conductas disociales en adolescentes mexicanos. CES Psicología, 5(1), 1-10.

Srikala, B. y Kumar, K. (2010). Empowering adolescents with life skills education in schools - School mental health program: Does it works? Indian Journal of Psychiatry, 52(4), 344-349.

Saarni, C. (2000). Emotional Competence. A Developmental Perspective. En BarOn, R. y J. D. A. Parker (Eds.), The Handbook of Emotional Intelligence. Theory, Development, Assessment, and Application at Home, School, and in the Workplac. San Francisco, Ca: JosseyBass, 68-91.

Saavedra, M. D. (2009). Aprendizaje Basado en el Cerebro. Revista de Psicología de la Universidad de Chile, 10(1), 140-150.

Salovey, P. & Mayer, J.D. (1990). Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9, 185-211. Recuperado de file:///C:/Users/USER/Downloads/DialnetLaInteligenciaEmocionalYSusPrincipalesModelos-3736408.pdf

Sandoval, Casilimas, (2002). Investigación cualitativa. Especialización en teoría, métodos y técnicas de Investigación Social. COPYRIGHT: ICFES 1996 Módulos de Investigación Social.

Sandoval, C. (2002). Investigación cualitativa. Bogotá: ARFO Editores e Impresores Ltda. Obtenido de https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf consultado: febrero de 2021.

Shaffer, D. R. (2004). Desarrollo social y de la personalidad. Madrid: Thomson.

Sanso, C., Navarro, J. L., y Huguet, A. (2016). Análisis de la interacción en un aula con alta diversidad sociocultural. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 19(1), 159-174. doi: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.224711.

Sevillano, M. L., Didáctica en el núcleo de la pedagogía, Revista Tendencias Pedagógicas, 18, 7-32.

Slater, A; Lewis, M. (2002). Introduction to child development. Oxford: Oxford University Press.

Slavin, R. (1996). Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América latina, documento traducido por PREAL, Santiago de Chile.

Sroufe, A. (2000). Desarrollo emocional. Mexico: Oxford University Press.

Strauss, A., & Corbin, J. M. (2008). Basics of qualitative research (3a ed.). California: Sage Publications.

Thomas, K. (1976). Conflict management. En M. Dunnete, M. (Ed), Handbook of industrial and organizational psychology, Chicago: Rand Mcnally.

Touriñán, J. M. (2017). El Concepto de Educación. Carácter, Sentido Pedagógico, Significado y Orientación Formativa Temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación Santiago de Compostela: Andavira.

Trianes, M.V. (2000). La violencia en contextos escolares. Málaga: Aljibe.

Ugarriza, N. y Pajarez, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de Bar-On ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. Persona, 8, 11-58.

Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación, 42*(3), 1-12.

Villalta, M. & Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. Investigación y Postgrado v.24 n.2 Caracas ago. 2009. Recuperado de: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872009000200004 Consultado: mayo 1 de 2021.

Villalta, M. (2009). Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos, XXXV* (1), 221-238.

Villalta, M., Martinic, S., y Guzmán, M. (2011) Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE, 16(51), 1137-1158.

Wells, G. y Mejía, R. (2005). Towar dialogue in the classroom: learning and teaching through inquiry. Human Development, Working Papers on Culture, Education and Human Development (Vol. 1, p. 45). Santa Cruz, USA.

Wentzel, K., Baker, S. y Russell, S. (2012). Young adolescents´ perceptions of teachers´ and peers´ goals as predictors of social and academic goal pursuit. Applied Psychology, 61(4), 605-633.

Wolters, N., Knoors, H., Cillessen, A. y Verhoeven, L. (2011) Predicting acceptance and popularity in early adolescence as a function of hearing status, gender and educational setting. Research in Developmental Disabilities, 32(6), 2553-2565.

Zull, J. (2004). The Art of Changing the Brain. Educational Leadership, 62(1), 5. Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard Street, Alexandria, VA 22311. Disponible: http://eric.ed.gov/ ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ716759

ANEXOS

Anexo A. Instrumentos de recolección de información

GUÍA DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS DOCENTES

Buenos días estimado colega docente. Ya una vez conocido el propósito de esta investigación, le solicitamos con todo respeto nos responda de la manera más concreta posible las siguientes preguntas. Les agradecemos de antemano su buena disposición y su colaboración.

Categoría: Conceptualización y caracterización de la interacción didáctica

1. Podría explicarnos desde su práctica pedagógica como docente, ¿Cómo se ha venido dando la interacción didáctica en el aula y cómo es su relación con los estudiantes?

2. ¿Cómo percibe la relación y el tipo de comunicación que establecen sus estudiantes en el aula?

3. ¿Podría explicarnos cómo es la dinámica comunicativa en sus clases y si percibe un ambiente de armonía y de respeto entre sus estudiantes?

4. ¿Cómo cree usted que la interacción didáctica o el tipo de relación que se da en el aula incide en la actitud de sus estudiantes?

Categoría: Conceptualización y caracterización de las competencias socioemocionales

5. ¿Cómo aplica la transversalidad de las competencias socioemocionales en su práctica pedagógica de forma específica, es decir, no como parte de los proyectos de Ciudadanía?

6. ¿Desde su práctica pedagógica cómo cree sus estudiantes manejan las competencias socioemocionales?

7. ¿Podría explicarnos si se han dado casos de disrupción, agresión o violencia dentro y fuera del aula, y cómo cree usted que estos comportamientos se relacionan con las competencias socioemocionales?

8. ¿De qué forma se refuerzan las competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación, la conciencia socioemocional y la colaboración en la interacción didáctica de sus clases?

9. ¿Qué aspectos considera usted que deben fortalecerse en las prácticas pedagógicas y didácticas para consolidar las competencias socioemocionales de los estudiantes, favoreciendo su resiliencia a las condiciones de vulnerabilidad como el estrato socioeconómico y la disfuncionalidad familiar?

Categoría: Enfoque de interacción didáctica conversacional o dialógico

10. ¿De qué manera el docente cumple el rol de mediador del aprendizaje desde el contexto de la interacción didáctica?

11. ¿De qué forma los docentes de esta institución educativa promueven aprendizajes cooperativos y tutorías entre iguales?

12. ¿Cómo favorecen estas estrategias de integración e inclusión el diálogo y las buenas relaciones entre los docentes y los estudiantes?

13. ¿Cómo se garantiza que el estudiante y el docente mantengan una comunicación abierta y establezcan una relación de confianza que propicie el desarrollo integral de los estudiantes?

14. ¿Podría explicarnos cómo desde la perspectiva del docente se puede transformar la interacción didáctica instruccional (se le indica al estudiante qué hacer y cómo hacerlo) o la de transmisión (se le ordena al estudiante qué hacer), en una conversacional o dialógica (se discute y se dialoga con el estudiante qué hacer, por qué y para qué)?

15. ¿Qué provecho o ventaja puede hallarse en otros campos como las neurociencias educativas y las neurociencias afectivas para la consolidación de las competencias socioemocionales?

Le agradecemos infinitamente su colaboración. Los Autores.

GUÍA DE LA ENTREVISTA DIRIGIDA A LOS ESTUDIANTES

Buenos días estudiantes. Ya una vez conocido el propósito de esta investigación, le solicitamos con todo respeto nos responda de la manera más concreta posible las siguientes preguntas. Les agradecemos de antemano su buena disposición y su colaboración.

Categoría: Conceptualización y caracterización de la interacción didáctica

1. ¿Cómo es la relación de los estudiantes con los docentes de este colegio?

2. ¿Podrías describirnos el tipo de comunicación que se da en el aula entre los estudiantes y los docentes de este colegio?

3. Describa en pocas palabras cómo es el ambiente que se percibe dentro del aula dependiendo de la materia o la clase; ¿Es posible que en alguna de ellas te sientas más a gusto que en otras?

4. ¿Has sentido en alguna oportunidad frustración, desmotivación o impotencia frente alguna situación que consideres injusta dentro del aula de clase?; ¿Podrías contárnosla?

Categoría: Conceptualización y caracterización de las competencias socioemocionales

5. ¿Has participado en algún proyecto o actividad en el colegio que te enseñe sobre cómo manejar las emociones?

6. ¿Podrías describirnos qué cosas, aspectos o circunstancias te ponen de mal humor, o hacen que reacciones de forma agresiva y cómo sueles controlar esos arranques de ira o disgustos?

7. ¿Has sido testigo o has participado en algún tipo de abuso o manoteo a alguno de tus compañeros; podrías decirnos por qué razón lo hiciste?

8. ¿Podrías pensar por un momento si eres capaz de ponerte en los zapatos del otro, sentir empatía por los otros aunque no sean de tu mismo nivel social, o tengan unos gustos muy distintos a los tuyos; cómo te sientes al respecto?

9. ¿Crees que las condiciones socioeconómicas de tus padres o la disfuncionalidad de tu hogar (el divorcio, la separación de los padres o la mala convivencia con la familia), propician muchas de tus actitudes negativas y/o agresivas; has pensado en buscar ayuda para superar esta situación?

Categoría: Enfoque de interacción didáctica conversacional o dialógico

10. ¿Podrías describirnos cómo se comporta el docente de este colegio frente a una situación de conflicto?

11. ¿Consideras que los docentes de este colegio se muestran comprometidos en su práctica pedagógica y se preocupan realmente por sus estudiantes? ¿Por qué?

12. ¿Podrías decirnos si esa interacción que se da entre los estudiantes y los docentes de tu colegio va más allá de un acto de transmisión de conocimiento? Es decir, si sientes o crees que aprendes de tus profesores, mucho más que contenidos en cada materia, como valores, modales, manejo de las emociones, entre otras cosas.

13. ¿Cómo crees que podrías ser escuchado, valorado y respetado por los docentes de esta institución, cuando muestras interés y respeto por su labor?

14. ¿Hasta dónde crees que el diálogo o la conversación bajo un clima de confianza puede facilitar que la actitud de los estudiantes se transforme de forma positiva?

15. ¿Sabías que existen didácticas novedosas desde las neurociencias educativas que pueden ayudarte a manejar tus emociones; qué aspectos fortalecerías y cuáles eliminarías?

Gracias por tu atención y buena disposición

Anexo B. Sistematización de las narrativas de los estudiantes

Objetivo General:

Analizar el aporte de la interacción didáctica en el aula para la consolidación de las competencias socioemocionales de los estudiantes de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

Objetivos Específicos

Caracterizar la interacción didáctica y las competencias socioemocionales desde la narrativa de los docentes del nivel de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

Develar la percepción sobre la interacción didáctica y las competencias socioemocionales de los estudiantes desde las experiencias en el aula del nivel de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

Contrastar las narrativas de los docentes y estudiantes sobre la interacción didáctica y el fomento de las competencias socioemocionales en el aula del nivel de educación secundaria del Colegio Cooperativo San José de Peralta en Cúcuta-Norte de Santander.

Categoría: INTERACCIÓN DIDÁCTICA

Refiere a la comunicación intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos

Subcategoría: Conversacional, desde esta perspectiva las interacciones en la sala de clases no funcionan como un mero acto de transmisión. Por el contrario, es un complejo proceso que tiene una contingencia propia y que es fruto de la relación particular que se establece entre los principios que estructuran las prácticas y las subjetividades de profesores y alumnos que intervienen en el contexto de la clase.

1. **¿Cómo es la relación entre los docentes y estudiantes en el aula de clase?**
   - **a-** Pues la verdad está muy bien
   - **b-** La relación entre estudiantes y docentes es muy fuerte col alguno ya que del tiempo de conocernos ya hemos fortalecido esa relación estudiante docente
   - **c-** Es muy buena
   - **d-** muy buena ya que se interactúa mejor con los docentes y aquellos niños que son callados pueden participar más en clase.
   - **e-** es lejana, se siente distante
   - **f-** Pues medianamente normal, los profesores dan los buenos días, explican sus temas y algunos estudiantes participan.}
   - **g-** BIEN
   - **h-** Es buena siempre hay mucha comunicación entre ambas partes como por estudiantes y por maestros

i- Una buena relación, a veces nos reímos todos juntos, otras veces participamos de forma asertiva.
j- buena, ya que cada quien participa y tienen sus aportes al igual que a los profesores enseñándonos los temas
k- Muy bien, ya que en el aula se mantiene un ambiente tranquilo y de estudio
l- Bien
m- La relación entre docente y estudiante es buena
n- Pues es buena ellos hacen su trabajo y nosotros el nuestro

Parece ser que a nivel general las relaciones son buenas, pero especialmente se fortalece cuando el docente lleva tiempo de trato con el estudiante, pero develan algunos detalles como el informante F que dice: *medianamente normal, los profesores dan los buenos días, explican sus temas y algunos estudiantes participan* y las del informante N que es contundente: *es buena ellos hacen su trabajo y nosotros el nuestro.* Y las afirmaciones del informante E: *es lejana, se siente distante.*

2. ¿Cómo es la comunicación que se da en el aula entre los estudiantes y los docentes?

a- Super buena ya que no hay ningún problema
b- Retomo dependiendo con el profesor y el tiempo de relación que tengamos es buena la comunicación frente a aspectos como son de la clase y otros temas que no tengan que ver con la clase
c- Es super buena
d- estable ya que algunos niños se manifiestan por el chat otros por el micrófono, pero un porcentaje casi siempre están callados y no interactúan casi nunca
e- no hay participación activa de todos los estudiantes, solo unos cuantos y casi siempre los mismos
f- Pues los docentes dan los buenos días, explican el tema y algunos estudiantes participan y otros no hablan para nada en la clase.
g- Buena
h- Bien siempre se está al pendiente por si van a explicar o van a dar alguna información y pues también por si ocurre algún problema
i- Es buena, si el estudiante tiene alguna duda el docente la responde.
j- buena, ya que cuando alguien tiene alguna duda pregunta al docente
k- Muy bien, ya que existe el espacio donde nosotros como estudiantes exponemos dudas o inquietudes sobre la temática que se esté tratando.
l- Bien
m- La comunicación con el docente es buena
n- Es buena si uno tiene dudas el docente nos vuelve a explicar el tema

La comunicación dependiendo del profesor y el tiempo de relación que tengan conocidos es buena, en especial frente a aspectos como son de la clase y otros temas que no tengan que ver con la clase, (vínculos), el informante E dice: *no hay participación activa de todos los estudiantes, solo unos cuantos y casi siempre los mismos.* Y lo confirma el informante D*: estable ya que algunos niños se manifiestan por el chat otros por el micrófono, pero un porcentaje casi siempre están callados*

y no interactúan casi nunca. La comunicación se limita a responder preguntas a inquietudes y el informante F relata la metodología aplicada*: los docentes dan los buenos días, explican el tema y algunos estudiantes participan y otros no hablan para nada en la clase*. ¿Es excluyente la labor docente?

3. **¿Durante las clases, los estudiantes atienden al docente o hacen otras cosas?**
   a. Atendemos todas las indicaciones
   b. En realidad, hay que ser muy sinceros frente a este tema se sabe que no todos los estudiantes presentan atención pero esto no quiere decir que no los haya
   c. La mayoría de estudiantes están pendientes a la explicación de los docentes, aunque hay estudiantes que no prestan atención y se ponen es a jugar en clase o se salen de la clase y dicen que se les fue el internet, pero es para no estar en la clase.
   d. en momentos atienden al profesor cuando está preguntando, de resto e varios momentos de la clase se les ve que están en otras páginas
   e. cuando el tema que me expone el maestro es interesante se le presta atención
   f. Pues de mi parte si atiendo correctamente a los llamados que hace el profesor, hay algunos estudiantes que nunca contestan.
   g. Si
   h. Pues obviamente hay problemas de atención en alguno q otro estudiante pero la mayoría siempre están pendientes
   i. Generalmente atienden al docente, alguna que otra vez se desconcentran gracias a que hay muchas distracciones.
   j. puede que algunos estudiantes no pongan atención pero puedo decir que nosotros somos estudiantes que si tenemos la responsabilidad de atender al docente
   k. Regularmente, porque como hay estudiantes que están pendientes en la clase, hay otros que están es en otras cosas.
   l. si prestan atención en clase
   m. En la mayoría de las clases atienden al docente, pero en algunas no prestan atención
   n. Pues algunos si otros se la pasan es jugando en el celular o en el celular haciendo otras cosas

La virtualidad permite encontrar algunas características del proceder del estudiante en el aula de clase y confirma algunos elementos que son de importancia en los manejos y las interacciones didácticas utilizadas. El informante B sintetiza la situación: *hay que ser muy sinceros frente a este tema se sabe que no todos los estudiantes presentan atención, pero esto no quiere decir que no los haya.* La comunicación entre los estudiantes es buena y se devela en las respuestas que los informantes presentan, el B dice: *hay estudiantes que no prestan atención y se ponen es a jugar en clase o se salen de la clase y dicen que se les fue el internet, pero es para no estar en la clase*. El interés se centra cuando hay preguntas como lo afirma el informante D*: atienden al profesor cuando está preguntando, de resto en varios momentos de la clase se les ve que están en otras páginas*. Y permite ver que el uso de los temas es de vital importancia en la estrategia didáctica como los dice el informante E: *cuando el tema que me expone el maestro es interesante se le presta atención*. Se tendría que develar qué es eso interesante que llama el informante para que los docentes puedan a partir de ello construir sus estrategias e interacciones. El informante F dice que:

hay algunos estudiantes que nunca contestan. ¿La comunicación falla? ¿La construcción de mediaciones en la virtualidad no ha sido la más efectiva? Para el informante H: obviamente hay problemas de atención en alguno que otro estudiante, pero la mayoría siempre están pendientes. ¿Si un estudiante está en la capacidad de detectar esa situación qué pasa en la lectura de los docentes? Es de interés la respuesta del informante I que afirma: *Generalmente atienden al docente, alguna que otra vez se desconcentran gracias a que hay muchas distracciones.*

4. **¿Cuándo la dinámica de la clase no te permite comprender el tema qué haces?**
   a- Le pregunto el tema al profesor
   b- Busco una solución con la cual pueda comprender como seria buscando en Internet o algún familiar que entienda sobre el tema
   c- Le digo al docente que no entendí y vuelve me explica o si no le digo a unas estudiantes que me expliquen.
   d- busco ayuda con compañeros ya si no encuentro la solución busco el tema en herramientas como Google, youtube etc.
   e- me distraigo con lo que esta alrededor fácilmente
   f- Le pregunto al profesor o a un amigo.
   g- Le pregunto al profesor
   h- Se le dice al profesor q si me puede hacer el favor de explicar otra vez por q no le entendi .
   i- Busco en internet sobre el tema o le digo a alguno de mis compañeros que me explique de nuevo este tema.
   j- en algunas ocasiones le puedo preguntar al docente o algún estudiante que si haya entendido que me explique
   k- Le manifiesto a mi profesor que no entiendo y busco la maneta de acoplarme al método que me ofrece.
   l- hago una pregunta
   m- Trato de preguntarle al profesor si me puede explicar otra vez la dinámica que vamos a manejar
   n- Pues a veces le pido al compañero que si me puede colaborar explicando para mirar si le puedo entender o si no al maestro le pregunto

Si bien el docente es el guía se nota en las respuestas de los informantes que buscan primero que el profesor se existe la toma de decisiones, como lo dice el informante B: *Busco una solución con la cual pueda comprender como seria buscando en Internet o algún familiar que entienda sobre el tema*. Y el trabajo solidario y cooperativo como dice el informante C*: Le digo al docente que no entendí y vuelve me explica o si no le digo a unas estudiantes que me expliquen*. Esa construcción de lazos de apoyo también la vemos en la respuesta del informante D: *busco ayuda con compañeros ya si no encuentro la solución busco el tema en herramientas como Google, YouTube, etc.*

5. **¿De qué manera el docente permite en su clase que los estudiantes pregunten con libertad?**
   a- Cada que explica un tema pregunta para saber quién tiene dudas

b- Transmitiendo y teniendo la suficiente confianza con los estudiantes}
c- Cuando había preguntas o hay que resolver problemas.
d- la mayoría de profesores dan un espacio cuando terminan de explicar un tema y el que tenga una duda lo escribe por chat o lo dice por el micrófono.
e- no hay comunicación activa, no sé a qué viene la pregunta
f- Algunos profesores piden que alcemos la mano virtual para que nos pueda dar la palabra y así expresarles nuestra duda y otros profesores piden que le escribamos la inquietud por el chat.
g- Alzando la mano
h- Pues algunos profesores explican todo el tema y luego nos hace preguntas y nos deja dialogar las dudas q tengamos
i- Ya sea a través del chat de Zoom o por voz, el estudiante expresa su inquietud y el docente la responde.
j- levantando la mano en zoom y él le da la palabra a los estudiantes
k- Después de terminada la explicación se abre un espacio para que los estudiantes puedan preguntar dudas o inquietudes.
l- Si señor
m- Que levanten la mano en la clase para saber que inquietud tiene el estudiante
n- Pues alzando la mano el profesor nos da la palabra

Las dinámicas del aula hacen que la mayoría de profesores dan un espacio cuando terminan de explicar un tema y el que tenga una duda lo escribe por chat o lo dice por el micrófono.

6. **¿Hacen en el aula trabajo colaborativo o todo lo explica el docente?**
   a- Trabajo colaborativo después de cada explicación
   b- Colaborativa pues dependiendo la clase si en x clase nadie sabe nads pues explica todo el profesor y pues cuando ya empezamos a entender ya empezamos a aportar
   c- Cuando se acaba la clase y algunos estudiantes no entendieron algún tema nos reunimos para explicarle a los esos estudiantes que no entendieron.
   d- en algunas áreas el maestro nos pone en grupos y nos pone un subtema investigamos sobre él y lo explicamos frente a los compañeros.
   e- Todo lo explica el docente
   f- El trabajo es mas colaborativo pero solo con algunos estudiantes no todos.
   g- Colaborativo
   h- Alguna q otra vez depende como el profesor quiera hacer la clase aunque siempre algun estudiante da un aporte
   i- A veces colaborativo, otras veces si lo explica todo el docente.
   j- hacemos trabajo colaborativo entre todos y el docente nos va indicando
   k- Se maneja colaborativo, ya que los estudiantes van colaborando con el profesor para comprender el tema, y podemos ir aportando.
   l- de las dos formas
   m- Es colaborativo generalmente
   n- Si a veces el docente nos pasa al tablero para explicar algún tema
7. **¿Se hacen trabajos en grupo dentro de las horas de clase?**

a- Algunas veces sería bueno que hagan mas
b- En alguna clases pero por lo que entiendo los profesores evitan realizar estos trabajos porque no puede estar en los diferentes grupos pendientes de todos a la vez, entonces es más fácil realizar independientemente los trabajos
c- En ocasiones
d- si, y es muy dinámico.
e- Algunas veces
f- En algunas clases
g- Si
h- Si se hacen en, pero se ven más en proyectos y trabajos q necesite de grupos
i- Sí, ya sean videos explicativos en grupo, exposiciones, presentaciones en Power Point, etc.
j- en algunas ocasiones nos unen en grupo para realizar actividades
k- Si, se socializa el tema y se trabaja en la actividad.
l- a veces no con todos los profesores, pero con algunos si.
m- En ocasiones}
n- A veces algunos trabajos en grupo en salas pequeñas

8. ¿Se hacen trabajos en grupo dentro de las horas de clase? Explique cómo ha sido tu experiencia en esos trabajos en grupo.
   a- Muy rara vez se hacen
   b- Ya no tsnto como antes pero uno que otro en vez en cuando y pues mi experiencia y pues con los compañeros que mr ha tocado trabajar me la llevo bien con todos me las llevo bien con algunos mas que otros
   c- En las ocasiones que hacemos trabajos en grupo es muy hermoso ya que nos pasamos ideas, nos hacemos preguntas sobre el tema y entre otras cosas
   d- muy buena ya que en todos esos trabajos he sacado buena nota ya que con los compañeros que me toca son responsable y cada uno pone un aporte a la actividad.
   e- no es trabajo de grupo, cada quien responde sus preguntas, no hay comunicacion entre los miembros
   f- Mi experiencia ha sido normal ya que cuando hacen grupos la mayoría de los integrantes colabora en el trabajo que nos asignen al veces hay uno que otro que no colabora.
   g- Bien porque es una dinámica diferente
   h- Pues en horas de clase casi nunca se ven trabajos en grupo pero cuando se hacen siempre son buenos por q siempre hay una buena convivencia entre estudiantes
   i- En todos me divierto haciéndolos, alguna que otra vez que no se que hacer.
   j- si se realizan pero cuando no se terminan se le dice al docente y el nos puede dar mas tiempo para terminar, mi experiencia ha sido buena ya que no solo uno da el aporte si no que todos dan así sea uno
   k- Muy bien, ya que mis compañeros son muy socializados y permiten el desarrollo de la actividad.
   l- algunos participan y otros no

m- los trabajos en grupo no me agradan casi porque casi siempre el trabajo lo hace un solo compañero en general y nadie más le ayuda
n- Pues es bueno por que uno puede dar su punto de vista con los otros compañeros y escuchar el de los otros

9. ¿El docente permite que el estudiante lo consulte fuera del aula de clases?

a- Si en atención a padres
b- Si en atencion a padres o pues es profesor le da la oportunidad de cuadrar algun horario fuera o dentro de la clase pars explicar
c- En ocasiones, cuando los docentes dicen que consultemos algo.
d- si, en horas de atención a padres se pueden conectar si tienen alguna duda que no les quedo claro
e- no
f- Los docentes siempre nos dicen que les podemos consultar por su correo electrónico o por el link de atención a padres en un tiempo asignado los marte y jueves.
g- Si
h- Si cuando son sus dias hábiles para padres deja q entren para preguntar cualquier cosa q no haya entendido en clase
i- Sí, en el horario de atención a padres el docente siempre esta allí para responder alguna que otra duda al estudiante.
j- el nos explica pero puede que en algún caso si nos hace consultar por internet
k- si
l- por el correo
m- Generalmente si permite que el estudiante consulte con el docente fuera del aula de clases
n- Si el docente dice que cualquier duda en atención a padres el nos las atienden

10. ¿Cómo reaccionas cuando tienes la sensación de no entender un tema, sientes frustración, desmotivación, impotencia o simplemente no te importa?

a- Impotencia pero el profesor me explica
b- Ningúna de esta ya que cuando no entiendo busco es solucion no perder mi tiempo frustrandome o otra cosa
c- Frustración e impotencia ya que no puedo entender el tema.
d- me desmotivo un poco porque de alguna forma de demorare en entenderlo pero luego solo busco sobre el tema y listo.
e- No me importa
f- Siento frustración al saber que no entiendo el tema.
g- Frustración
h- Me da impotencia por q no sé cómo resolver ese tema y pues encima no entregarle nada al profesor me hace sentir mal
i- Frustración, desmotivación e impotencia al saber que no puedo comprender un tema.
j- siento frustración porque es un tema que no entendí
k- Trato de abrirme, consultar hasta entender.
l- Pregunto
m- Al no entender algún tema me siento frustrado y desmotivado

n- Pues en un momento frustración, pero después busco si el profesor me puede explicar otra vez o le pido el favor a un compañero

11. Explique: ¿Cómo ha visto que los docentes le dan más importancia a los aspectos emocionales y afectivos de sus estudiantes en el desarrollo de las clases?

a- No tengo respuesta
b- Pues nos acoge y nos da más seguridad y confianza
c- Si, ya que si le comentamos como nos sentimos ellos tratan de levantarnos el ánimo.
d- mmm muy poco casi siempre están pendientes de que los estudiantes presten atención a clase
e- no, nadie se ha dado cuenta
f- La mayoría de docentes se enfoca en dictar su clase, es de vez en cuando que preguntan como se sienten sus estudiantes.
g- Le dan bastante importancia
h- Los docentes siempre están en cuenta del cuidado de los estudiantes siempre cuando hay alguno q no entiende un tema ellos se lo explican y lo apoyan para q no se le haga difícil aprender
i- En cierto modo no, se desempeñan básicamente en explicar y recitar los temas del aula.
j- buena ya que cuando los estudiantes van bien se alegran
k- Regular, ya que pues la clase se enfoca en la temática.
l- no, solo hacen clase aunque a veces recochen pero preguntas personales o que tenga relación con cosas emocionales no.
m- En ocasiones
n- Si a ellos les importa que uno le diga las dudas que tengan que se las pregunten

12. ¿Podrías describirnos qué cosas, aspectos o circunstancias dentro del aula de clase te ponen de mal humor o te disgustan?

a- Todo me gusta de las clases. Lo malo es que dejan demasiadas tareas
b- Nos soy de estar mal humorado siempre soy positivo y con una sonrisa frente a todo
c- Cuando no entiendo un tema
d- cuando algún profesor está explicando un tema del año anterior y algún estudiante le dice que no entiende el tema entonces el maestro dice que el año anterior no hizo nada y que entonces no debe estar en el año en que está. (paso 1 ocasión en mi salón)
e- cuando hablan de temas que no tienen nada que ver con la clase
f- El que solo prendan el micrófono para poner música o para interrumpir la clase.
g- Nada
h- Lo único que me pone un poco de mal humor es cuando pues el profesor empieza a preguntar aleatoriamente a los estudiantes y pues alguno se salen de la clase por q no están prestando atención
i- Cuando no entiendo algún tema o que no haya escuchado la explicación del tema gracias a que el internet falla demasiado.
j- nada ya que para mi todo es normal.
k- Me disgusta que el profesor este explicando y nosotros como estudiantes estemos en otra actividad que no es la indicada.
l- Nada me disgusta normal

m- Nada me disgusta
n- Pues a veces cuando el maestro no explica bien

13. ¿Cómo reaccionas cuando ves que a algún compañero lo están molestando?

a- Dejo que el profesor lo defienda aunque jamas pasa
b- Le reporto a algun maestro
c- Lo defiendo, ya que el no merece ese trato.
d- me disgusta porque estamos estudiando no solo para saber sobre las materias sino para respetar amar a las personas así que es como si le faltaran respeto a la institución
e- normal
f- Trato de parar que sigan molestando a mi compañero y pregunto como se siente y si le puedo ayudar en algo lo ayudo.
g- Lo ayudo
h- No pues a mi siempre me han dicho q primero el respeto con otra personas entonces siempre ayudarlo para q no sufra y pues tratar de solucionar su problema
i- Me da rabia ver que molestan a alguien por x o y motivo, todas las personas necesitan el mismo amor y comprensión.
j- me enfada y lo primero que haría es ir a defenderlo
k- Me disgusta, ya que no tiene que suceder esto y lo defiendo.
l- no le presto atención a eso .
m- Por lo general solo me aparto y le informo lo que está pasando a un docente
n- Pues los otros compañeros le decimos que no

14. ¿Cómo apoyas a tus compañeros cuando no entienden algún tema? ¿no le dices nada y callas?

a- Le pregunto a el profesor si puede volver a explicar
b- Si les ayudamos dependiendo en lo que pueda y estén a nuestros alcances
c- Le explico el tema hasta que lo entienda.
d- siento que les ayudo, como no me considero buena para explicar buscamos un compañero que tenga el tiempo y carisma para explicarle a ese compañero.
e- Si
f- Si mi compañero me permite le explico el tema que se le dificulta.
g- Les explico
h- Pues si yo si entendi ese tema y el me pregunta yo le digo y le intento explicar el tema
i- Le explico el tema y si no lo entendimos los dos, buscamos a otra persona o investigamos por nuestra cuenta.
j- de alguna manera busco algo por lo cual poder ayudarles para que entiendan el tema
k- No, les explico, bien sea en clase o en espacios de la tarde.
l- no la profesora se encarga de eso
m- Trato de explicarles el tema que ellos no entendieron
n- Si yo les ayudo cuando tienen alguna duda y cuando me preguntan

15. ¿Consideras que los docentes los apoyan cuando un tema no queda claro?

a- Si ayudan bastante
b- Si claro nos vuelven a preguntar las veces que sea hasta que entienda
c- Si, ellos nos explican hasta que entendamos el tema.

d- Si casi siempre
e- Si algunos profesores
f- Si
g- Si
h- Si siempre si no les queda claro o usan el tiempo q les sobre o si no usa parte de otra clase para explicar
i- Si el estudiante pregunta si, la mayoría no tiende a preguntar por pena.
j- si ya que ellos lo vuelven explicar
k- Si, se esfuerzan porque entendamos.
l- si preguntan quien no entendió
m- En ocasiones
n- Si, se esfuerzan porque entendamos.

16. 16. Cuando estas en una situación personal difícil, ¿tienes algún docente con el cual dialogas?
    a. No
    b. No
    c. No, pero si me gusta contarle mis cosas personales a una compañera.
    d. no, siento que casi siempre están ocupados en su labor.}
    e. no
    f. no
    g. si
    h. Pues tuve una profe a la cual le decia un poco de alguno q otro problema familiar pero pues no eran problemas mayores pues pienso q esos problemas mayores es mejor hablarlos con la familia
    i. No no tengo
    j. No
    k. No
    l. no ,porque aunque los profesores preguntan los estudiantes no les gusta responder a esas preguntas porque son personales
    m. no
    n. Pues hay docentes que si se prestan para hacer una escucha con los estudiantes
17. ¿Qué aspectos considera que deben fortalecerse en las clases para consolidar las competencias socioemocionales de los estudiantes?
    a. Ninguno
    b. ¿Qué aspectos considera que deben fortalecerse en las clases para consolidar las competencias socioemocionales de los estudiantes?
    c. Pues que no estén haciendo otras cosas mientras estamos en clase.
    d. el responder todas las dudas de un estudiante y entender a los estudiantes que pasan por alguna situación difícil a nivel personal
    e. El nuevo escenario se pone en tela de juicio dice el informante E: *es muy difícil en virtualidad, por el espacio que hay entre todas las personas que conforman el grupo.* Y ofrecen las recomendaciones y sugerencias de lo que desean hacer ´para la construcción de un ambiente favorable.

f. Que los docentes le den más importancia a los aspectos emocionales y afectivos de sus estudiantes.
g. Ninguna
h. Pues diria q tener mas confianza entre nosotros mismos y con los demás para así poder tener mas seguridad al hablar de algun problema q tengamos
i. Que se tenga más en cuenta la salud mental de los estudiantes en el aula, algunos pueden que estén estresados, agobiados, cansados, etc.
j. Para el informante J: que al principio de las clases los profesores nos pregunten por cómo estamos
k. El interés de los estudiantes por las clases
l. formas más dinámicas para presentar la clase por parte de los profesores
m. Pues realmente no sé que aspectos puedan fortalecer
n. No se

Anexo C. Sistematización de las narrativas de los docentes

1. ¿Qué características presenta la interacción didáctica que utiliza en el aula?

A- La participación particular y directa sobre la actividad que se está desarrollando sin coaccionar su respuesta, sino que el participante dé su aporte de manera libre y sin limitaciones.

B- Debe ser amena, respetuosa, alejada de la idea de "evaluación" de manera que los estudiantes puedan expresarse abiertamente, también es importante el saber escuchar de modo que el estudiante se sienta valorado en cuanto a su opinión personal.

C- La interacción didáctica presentada en el aula escolar, permite que el estudiante, aclare dudas de la clase transcurrida, dando la oportunidad que el estudiante participe en el proceso de enseñanza- aprendizaje, de igual manera al permitir esta didáctica abre espacio para un dialogo que debe también tener los patrones de las normas de convivencia, se indica también en el momento que al solucionar el interrogante propuesto es vital para que se cumpla con los procesos de aprendizajes significativos, motivando que el estudiante no se quede con la duda sino que la exponga. De igual manera cuando esta participación es asertiva y aporta nuevos saberes se sigue motivando que estas se sigan generando.

D- La interacción didáctica presentada en el aula se ha realizado a partir de un ámbito conversacional, donde las orientaciones se han manifestado por medio de actividades de enseñanza que llamen la atención del estudiante, esto es por medio de diálogos, experiencias y escucha activa.

E- La interacción didáctica que utilizó en el aula es de participación, conversatorio de determinado tema para identificar que presaberes tiene para reforzar.

F- la característica más importante es lograr que el estudiante se conecte con el tema que se está tratando en clase, mediante preguntas, participaciones en los procesos y seguimientos en cada una de las pautas desarrolladas durante las explicaciones.

G- Como característica primordial este se fundamenta en el dialogo constante con los estudiantes enfocada en aquellos que presentan falencias no solo a nivel académico sino también a nivel de motivación promoviendo la participación activa en el proceso educativo.

Para los docentes de la IE la interacción didáctica se caracteriza por: participación particular y directa ser amena, respetuosa, , aclare dudas de la clase transcurrida ámbito conversacional, donde las orientaciones, un ámbito conversacional, donde las orientaciones de participación se conecte con el tema y de dialogo constante- Este espacio se caracteriza por la ausencia de coacción, para expresarse abiertamente, donde los diálogos las y la escucha activa, mediante preguntas permiten la participación del estudiante. Donde su aporte de manera libre y sin limitaciones, de manera asertiva, aporta nuevos saberes, permitiendo identificar los presaberes, pero también enfocada en aquellos que presentan falencias, no solo a nivel académico sino también a nivel de motivación, buscando su integración a través de actividades de enseñanza que llamen la atención del estudiante. No es evaluativa, pero debe tener las normas de convivencia establecidas.

Autorreconocimiento, empatía

2. De acuerdo a su respuesta ¿Cómo es la relación que construye con sus estudiantes en el aula?

A- Una relación de confianza para que el participante no sienta temor y se limite a dar su aporte libre y espontánea.

B- Es una relación basada en el respeto, no por el hecho que yo sea el maestro o el adulto, sino porque toda relación debe enmarcarse dentro de lo que es el buen trato, además considero que en la relación maestro - estudiante, el respeto facilita la confianza y la cercanía con los estudiantes.

C- la relación que se estable en el aula escolar debe ser respetando las normas convivenciales, donde se evidencie el respeto a la opinión, a escuchar, a la palabra, y dirigiendo de forma respetuosa, llamando a cada estudiante con su nombre respectivo y aclarando los interrogantes y puntos de vista de cada uno de los integrantes.

D- Por un parte la relación es académica, donde puedan preguntar cualquier aspecto asociado hacia procesos epistemológicos y se otorgue una respuesta adecuada. De igual manera los lazos sociales son indispensables, en los cuales, a través de la interacción en el aula, aludiendo a preguntas de cortesía o del quehacer diario se vincula una conversación amena.

E- La relación que mantengo y sigo construyendo con mis estudiantes es de confianza, pero con mucho respeto para poder llegar a cada uno de ellos.

F- Es una relación en la que los dos nos hacemos participantes de las clases. Interactuando entre sí

G-Fomentar una relación de confianza y positivismo que contribuya a mejorar en el plano académico fortaleciendo autoconfianza y determinación en el área,

Si bien se establece una relación de confianza y positivismo que contribuye a mejorar en el plano académico fortaleciendo autoconfianza y determinación en el área, para que pierdan el miedo, las relaciones de cercanía, aludiendo a preguntas de cortesía o del quehacer diario se vincula a hacer de la conversación un acto ameno, llamando a cada estudiante con su nombre respectivo y aclarando los interrogantes y puntos de vista de cada uno de los integrantes. Hacen evidente el respeto a la opinión, a escuchar, a la palabra, como también hay docentes que únicamente establecen una relación en la que los dos nos hacemos participantes de las clases. Interactuando entre sí

3. ¿Cómo es la comunicación que establecen sus estudiantes en el aula?

A- En ocasiones se muestran temerosos y poco participativos, hay un poco de inseguridad en su actuar.

B- Es una comunicación que no solo se centra en el conocimiento, también hay cierto interés por conocer un poco más del maestro, de lo que él hace cuando no está impartiendo una clase, todo dentro de los límites del respeto.

C- Dialogo directo del estudiante con el docente, en el momento de dudas, preguntas o inquietudes también en permitir aportes en alguna lectura o información que haya leído o visto el estudiante.

D- Los estudiantes por pertenecer a una comunidad de hablantes diferente (edad) aluden a preguntas diarias, académicas o personales. En búsqueda de respuestas que esperan ser contestadas al denotar la experiencia del docente o aquella persona erudita que evoca palabras sabias en frente de un tablero. por esto la comunicación se enlaza por medio de palabras de respeto y un poco distantes hacia la falta de confianza.

E- La comunicación con mis estudiantes es buena, un ambiente de familia y de mucho respeto para darles responsabilidad en sus trabajos, que ellos en cualquier momento puedan preguntar sin tener miedo.

F- Es una comunicación cordial, pero también que también guarda la jerarquía entre el docente y el estudiante

G- La comunicación se efectúa de manera respetuosa, con un lenguaje adecuado, estableciendo normas claras, lo cual genere una mejora en el ambiente escolar de manera individual y colectiva.

Por lo general los estudiantes se muestran temerosos y poco participativos y presentan inseguridad al actuar. La comunicación no solo se centra en el conocimiento, también están en la búsqueda de respuestas que esperan ser contestadas al denotar la experiencia del docente, al que ven como una persona erudita y entablan con algunos docentes un dialogo directo. La comunicación se efectúa de manera respetuosa, de forma cordial, con un lenguaje adecuado, estableciendo normas claras, lo cual genera una mejora en el ambiente escolar de manera individual y colectiva. Y algunos crean un ambiente de familia y de mucho respeto, como estrategia para generar responsabilidad en sus trabajos. La comunicación se realiza por medio de palabras de respeto y un poco distantes por la falta de confianza, ya que algunos docentes guardan la jerarquía entre el docente y el estudiante, complicando la comunicación y haciéndola difícil.

4. ¿De qué manera las dinámicas comunicativas en sus clases favorecen un ambiente de armonía y de respeto entre sus estudiantes?

A- Generando aportes particulares a través de ejemplos de la vida cotidiana y especialmente que se dan en las familias, generando humor y se puedan sentir en confianza para que aporten sus propias experiencias.

B- Cuando se establecen las normas a seguir dentro del aula de clase, eso facilita que los estudiantes aprendan a escuchar, a respetar el uso de la palabra y la opinión de los demás.

C- Los espacios que se brindan de participación y dialogo deben ir de la mano, con las normas de convivencia, como lo es la expresión de manera asertiva, ante todo al estudiante siempre se le debe indicar las reglas o normas para participar, para que este siempre se de forma respetuosa, dando a conocer la seriedad que estos espacios promueven, el hablar sin gritos, el dirigirse con el nombre si es de un compañero por su nombre, y si el docente, como profesor o como ellos acostumbran profe.

D- En ocasiones llegan a ser totalmente asertivas, de acuerdo a la dinámica de la clase. La participación por medio de preguntas de interés general ha sido un factor importante para la

comunicación, en ocasiones las discrepancias entre las ideas plasmadas entre los estudiantes conllevan a un malestar en los que se ha tenido que servir como mediador.

E- Primero que todo el respeto de la palabra para cualquier compañero que este participando. El conocerse entre ellos es otra manera de respetarse cada uno.

F- Teniendo en cuenta que no puedo tener el control de lo que el estudiante está realizando, puesto que es de forma virtual, género espacios en donde mediante la comunicación verbal puedo hacer verificación de la atención a las explicaciones. (preguntas, seguimiento a lo estoy desarrollado, compartiendo pantalla)

G- Estos recursos influyen de manera positiva a mejorar la relación interpersonal existente entre docente- estudiante, optimizando el ambiente educativo y procesos de formación tanto académica como personal.

Los espacios que se brindan de participación y dialogo van de la mano, con las normas de convivencia y estas influyen de manera positiva a mejorar la relación interpersonal existente entre docente- estudiante, optimizando el ambiente educativo y procesos de formación tanto académica como personal. La participación por medio de preguntas de interés general ha sido un factor importante para la comunicación y los aportes particulares, a través de ejemplos de la vida cotidiana y especialmente los que se dan en las familias, construyen la confianza para que aporten sus propias experiencias y de paso se construye el respeto de la palabra para cualquier compañero que este participando y el conocerse entre ellos, es otra manera de respetarse cada uno. En ocasiones las discrepancias entre las ideas plasmadas entre los estudiantes conllevan a un malestar en los que el docente hace de mediador. Algunos docentes hacen del humor la forma para romper los miedos y hacer un acercamiento más profundo, pero también hay docentes que construyen estrategias de verificación para mantener el control del aula.

5. ¿De qué forma los docentes de esta institución educativa promueven aprendizajes cooperativos y tutorías entre iguales?

A- Organizando grupos de trabajo aleatorio donde se pueda personalizar un poco más la actividad y el fin que se busca como es la interacción entre ellos.

B- Cuando comparten sus experiencias en el aula, cuando permiten que otro maestro conozca su trabajo con la intención de contribuir en los procesos de aprendizaje que se van llevando dentro de la institución.

C- A través de estrategias de enseñanza como lo son los foros, las exposiciones, la solución de dudas o interrogantes, el dirigirse a dar una opinión de manera adecuada, el argumentar la opinión del compañero.

D- Por medio de actividades enfocadas hacia la retroalimentación, donde exista la inclusión de todos los estudiantes participes en cada taller expuesto.

E- Nuestro colegio promovemos un aprendizaje cooperativo cuando damos pautas de cómo llegar a determinado grado o estudiante, realización de grupos para motivar el aprendizaje.

F- Se generan espacios en donde sus compañeros comparten el proceso que utilizaron para resolver algún ejercicio o como analizó y resolvió alguna pregunta desde un punto de vista diferente al docente, pero de forma asertiva

G-a través de actividades complementarias planteadas por la institución contribuyendo a la participación proactiva del educando.

Organizando grupos de trabajo aleatorio donde se pueda personalizar un poco más la actividad y el fin que se busca como es la interacción entre ellos. comparten sus experiencias la retroalimentación, donde exista la inclusión de todos los estudiantes participes en cada taller expuesto actividades complementarias planteadas por la institución contribuyendo a la participación proactiva del educando.

Otra lectura que emana es la que permite que otro maestro conozca su trabajo con la intención de contribuir en los procesos de aprendizaje que se van llevando dentro de la institución. los foros, las exposiciones, la solución de dudas o interrogantes, promovemos un aprendizaje cooperativo cuando damos pautas de cómo llegar a determinado grado o estudiante Se generan espacios en donde sus compañeros comparten el proceso que utilizaron para resolver algún ejercicio

6. ¿De qué manera el docente y su interacción didáctica cumplen el rol de mediador del aprendizaje?

A- Cuando cada uno da su propio punto de vista generándose competencias sanas entre ellos y conciliando los resultados, y dando más oportunidades que les permita incentivar a medir su aprendizaje.

B- Cuando dentro del diálogo con estudiantes, maestros, padres de familia y demás miembros de la comunidad educativa, sea de manera formal o informal, siempre existe el deseo de ayudar y de servir, es decir, procura siempre desde lo que es, ser esa herramienta que permita crecer, construir y ser al otro. En términos calasancios sería abajarse para que otro crezca.

C- Permitiendo que el estudiante, dé a conocer sus dudas o inquietudes, favoreciendo la participación en su proceso de enseñanza.

D- En todos los momentos abordados en el aula, todo el tiempo se debe ser un mediador, mediante actitudes prudentes y una comunicación asertiva, que generen ambientes de bienestar en el grupo.

E- Cuando se cumple las metas propuestas, es decir donde mis estudiantes alcancen su entendimiento de los temas siempre y pueda desarrollar lo propuesto.

F- Cuando yo construyo conocimiento me es indispensable crear ambientes didácticos, que estimulen el aprendizaje de mis estudiantes (videos, fichas interactivas, aplicaciones de los temas a la cotidianidad)

G-De manera directa ya que este es el principal actor en este proceso constante de enseñanza-aprendizaje promoviendo a través de su participación la construcción y fortalecimiento de los saberes.

Promoviendo a través de su participación la construcción y fortalecimiento de los saberes, donde cada uno da su propio punto de vista generándose competencias sanas entre ellos y conciliando los resultados. Permitiendo que el estudiante, dé a conocer sus dudas o inquietudes, favoreciendo la participación en su proceso de enseñanza. Generando ambientes de bienestar en el grupo y crear ambientes didácticos. Cuando se cumple las metas propuestas. todo el tiempo se debe ser un mediador, el deseo de ayudar y de servir, es decir, procura siempre desde lo que es, ser esa herramienta que permita crecer, construir y ser al otro

7. ¿Cómo la integración y la inclusión favorecen el diálogo y las buenas relaciones entre los docentes y los estudiantes?

A- Realizando cambios entre los grupos dando la oportunidad de que se pueda interrelacionar con todos

B- Creo que lo esencial es escuchar de manera atenta a los estudiantes por muy sencillo que sea lo que ellos digan, porque eso permite que los estudiantes se sientan valorados, importantes y que su opinión o lo que ellos digan es significativa para un maestro, generando en ellos confianza y fortaleciendo su autoestima.

C-El abrir espacios en el aula escolar en donde la comunidad de estudiantes tienen las mismas posibilidades de expresarse, de dar conocer sus interrogantes, favorece los procesos de enseñanza, ya que no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y con las mismas condiciones, ello le permite al docente reconocer la diversidad del rol de docente, ya que dentro de un aula, habrán estudiantes más participativos que otros, pero estos debe motivar y enseñar que todos pueden generar participación.

D-Los seres humanos son sociables por naturaleza, necesitamos comunicarnos y expresar nuestros sentimientos, dudas y experiencias. Las actividades de integración e inclusión cumplen el rol de abrir caminos hacia la confianza en los demás y también autónoma, nos acerca para conocer al "otro", haciendo que se pueda expresar libremente, ya sea con algún compañero o con el docente.

E-Cuando hay comprensión, empatía, relacionar talleres de motivación.

F- cada uno de mis estudiantes puede aportar algo que contribuya al enriquecimiento de cualquier tema, para ello tengo en cuenta cada uno de los puntos de vista y opiniones generadas en la clase.

G-Generando un lazo afectivo de respeto, tolerancia e igualdad en el contexto grupal educativo.

Las actividades de integración e inclusión cumplen el rol de abrir caminos hacia la confianza en los demás y también autonomía, construye puentes para acercar y conocer al "otro", haciendo que se pueda expresar libremente, ya sea con algún compañero o con el docente. Como no todos los estudiantes aprenden al mismo ritmo y con las mismas condiciones, ello le permite al docente reconocer la diversidad, generando lazos afectivos de respeto, tolerancia e igualdad. esencial es escuchar de manera atenta, construyendo en ellos confianza y fortaleciendo su autoestima, a través de talleres de motivación.

8. ¿Cómo se garantiza que el estudiante y el docente mantengan una comunicación abierta y establezcan una relación de confianza que propicie el desarrollo integral de los estudiantes?

A- Generando mayor participación en cada actividad propiciando y motivando a que todos participen así sea a través de preguntas.

B- A través del respeto mutuo y sobre todo del cumplimiento de las normas no como una imposición sino como una manera de facilitar y fortalecer las relaciones interpersonales, no solo en el ámbito educativo sino en el social, en el familiar, entre otros.

C- El indicar que en estos procesos de diálogos este la participación de valores como empatía, respeto, sentido de escucha, tolerancia.

D- Mediante una comunicación respetosa, no juzgando las falencias académicas o personales que se puedan percibir, sino dando orientaciones claras y con una tonalidad de voz adecuada donde se pueda contemplar un parámetro de entendimiento.

E- Para una comunicación abierta con el estudiante primero que todo tener el respeto maestro-docente y dar confianza hasta dónde puede llegar el estudiante para la buena comunicación, también relaciono temas donde ellos puedan opinar y dar sus puntos de vista.

F- cuando yo como docente, no juzgo a priori sino indago frente a una situación, y le brindó la oportunidad de explicarme su situación antes de sancionar con una nota.

G-Manteniendo una cercanía desde los diversos ámbitos de participación del estudiante a nivel académico y participación de manera integral.

Cumplimiento de las normas no como una imposición sino como una manera de facilitar y fortalecer las relaciones interpersonales, no solo en el ámbito educativo sino en el social, en el familiar, entre otros. Generando mayor participación con procesos de diálogos donde se hagan evidentes valores como empatía, respeto, sentido de escucha, tolerancia. Relacionando temas donde ellos puedan opinar y dar sus puntos de vista. Dando orientaciones claras y con una tonalidad de voz adecuada donde se pueda contemplar un parámetro de entendimiento No juzgando sino indagando frente a una situación, y brindando la oportunidad de explicar la situación antes de sancionar

9- ¿Podría explicarnos cómo desde la perspectiva del docente se puede transformar la interacción didáctica instruccional o la de transmisión en una conversacional o dialógica?

A- Dando la oportunidad de que cada participante pueda generar su apreciación e intercambiándola con los pares y poder llegar a una conclusión y poder alcanzar el conocimiento.

B- Desde mi perspectiva creo que es importante que el estudiante no sienta que lo están interrogando sobre algo visto en clase a manera de evaluación oral, sino que se permita una interacción fluida donde el equivocarse o decir algo erróneo sea parte esencial para

construir el diálogo o la conversación, de manera que el estudiante se sienta escuchado y no juzgado por ello. Esto permite fluidez en la interacción y genera confianza.

C- Los aprendizajes que se pueden obtener en un aula escolar, conllevan que todo estudiante adquiera diversos saberes, no solo cognitivos sino también sociales, el permitir que el educando adquiera y replique su forma de expresarse, su forma de dirigirse hacia sus mayores, como padres, también ante una sociedad, ya que él se forma para enfrentarse ante una sociedad y comunidad que requiere de lo aprendido en su ámbito de formación escolar.

D- De acuerdo al contexto establecer rasgos lingüísticos adecuados, es decir, en el aula explicando una temática se puede ser formal y usar un lenguaje técnico, pero a su vez denotando aspectos de flexibilidad de acuerdo a circunstancias específicas.

E- Para transformar la interacción didáctica instruccional motivando la comunicación entre ellos

F- Al iniciar un tema nuevo trato de generar cuales son los preconceptos que tienen los estudiantes o con que relaciona el título, y mediante sus opiniones vamos construyendo el concepto del nuevo tema.

G- Considero que el dialogo en el proceso de comunicación es fundamental, se basa principalmente en el habla, luego en los saberes, permitiendo al alumno aprender y al docente ser participe en el proceso de enseñanza , concatenándose entre sí, generando un proceso mutuo que constituye en ambos el cómo poder afrontar una situación del contesto real.

La interacción fluida donde el equivocarse o decir algo erróneo sea parte esencial para construir el diálogo o la conversación, de manera que el estudiante se sienta escuchado y no juzgado por ello, dando la oportunidad de que cada participante pueda generar su apreciación e intercambiándola con los pares y poder llegar a una conclusión. motivando la comunicación entre ellos, indagando cuáles son los preconceptos que tienen los estudiantes o con que relaciona el título, y mediante sus opiniones vamos construyendo el concepto del nuevo tema. Que todo estudiante adquiera diversos saberes, no solo cognitivos sino también sociales, el permitir que el educando adquiera y replique su forma de expresarse, su forma de dirigirse hacia sus mayores, como padres, también ante una sociedad, establecer rasgos lingüísticos adecuados, flexibilidad de acuerdo a circunstancias específicas, motivando la comunicación entre ellos

10. En la interacción didáctica ¿Cómo identifica que el estudiante está desarrollando las competencias socioemocionales?

A- Cuando expresa sus propias opiniones con libertad y seguridad, sin limitaciones, es decir que no se deja intimidar por nada ni nadie.

B- Cuando pregunta en clase sin temor, cuando interviene para hacer alguna acotación o para dar su opinión, cuando sabe respetar el uso de la palabra y la opinión del otro.

C- Cuando el estudiante, aporte ideas, opiniones, significativas, donde también con valor y autonomía puede dar a conocer sus inquietudes, sin temor a señalizaciones de que no se entiende lo que se está dando a conocer.

D- Por medio de su lenguaje proxémico o paralingüístico, es decir que muchas veces nuestros gestos o ademanes pueden reflejar nuestros estados de ánimo.

E- Las identificó cuando el estudiante mantiene una participación de manera voluntaria pero motivado en la forma de dar su respuesta y explicar.

F- Cuando un estudiante responde de forma cordial, se pone en lugar de su compañero o respecta las opiniones de sus compañeros a si no esté de acuerdo-

G-Se puede evidenciar cuando el estudiante muestra autoconfianza y determinación, dando una respuesta asertiva, acorde a la situación problema que se proponga.

Cuando expresa sus propias opiniones con libertad y seguridad, sin limitaciones, es decir que no se deja intimidar por nada ni nadie, pregunta en clase sin temor, cuando interviene para hacer alguna acotación o para dar su opinión. Cuando sabe respetar el uso de la palabra y la opinión del otro y aporte ideas, opiniones, significativas y mantiene una participación de manera voluntaria pero motivado en la forma de dar su respuesta y explicar y responde de forma cordial, se pone en lugar de su compañero o respecta las opiniones de sus compañeros a si no esté de acuerdo. Por medio de su lenguaje proxémico o paralingüístico, es decir que muchas veces nuestros gestos o ademanes pueden reflejar nuestros estados de ánimo y se puede evidenciar cuando el estudiante muestra autoconfianza y determinación, dando una respuesta asertiva, acorde a la situación problema que se proponga.

11. ¿De qué forma se refuerzan las competencias socioemocionales como la empatía, la autorregulación, la conciencia en la interacción didáctica de sus clases?

A- Creando un ambiente de confianza y respeto de participación activa y que esté acorde a la actividad que se esté realizando.

B- Cuando, como maestro, le hago ver al estudiante la importancia de su participación, de su intervención y de su opinión, sin tener en cuenta si se equivocó o no, porque creo que es importante y muy significativo que el estudiante aproveche los momentos de interacción en clase para expresarse y de esta manera fortalezca sus conocimientos.

C- Permitiendo que el estudiante, se dirija ante los demás de forma respetuosa, que respete y tolere que no todos pensamos y actuamos iguales, en donde al hablarle al prójimo, escuchamos primero, también que se puede iniciar una conversación dando diversos puntos de vistas y que no solo el individual es el que se debe generalizar.

D- Abriendo vínculos de confianza docente-estudiante. Saludando correctamente. Escuchar las opiniones intrincas que se tienen. Orientando hacia los valores fundamentales.

E- La refuerzo con participación, relacionando temas que ellos lo motiven.

F- Cuando yo me pongo en el lugar de mis estudiantes y pienso como ellos. En ocasiones les cuento algunas experiencias mías en el colegio o la universidad, de mis debilidades y fortalezas durante mi proceso educativo.

G-Permitiendo que los estudiantes sean líderes y autónomos expresando sus ideas, ejecutando acciones que estén en pro del bienestar común de su entorno.

Haciéndoles ver la importancia de su participación, de su intervención y de su opinión, sin tener en cuenta si se equivocó o no, que sean líderes y autónomos expresando sus ideas y ejecutando acciones que estén en pro del bienestar común de su entorno. Creando ambientes de confianza y respeto para que se dirija ante los demás de forma respetuosa, que respete y tolere que no todos pensamos y actuamos iguales dando diversos puntos de vistas y que no solo el individual es el que se debe generalizar. Cuando el docente se pone en el lugar de sus estudiantes y piensa como ellos y se crean vínculos de confianza docente-estudiante relacionando temas que ellos lo motiven.

12. ¿Cómo ha manejado las situaciones extremas dentro del aula, si se han presentado casos de disrupción o agresión entre los estudiantes?

A- Generalmente no se presenta este tipo de situaciones, ya que dentro de los criterios y acuerdos se establece que debe prevalecer el respeto por el otro.

B- Bueno, considero que es importante dejar que los estudiantes involucrados expresen lo que están sintiendo en ese momento para luego retroalimentar con ellos mismos su proceder y de esta manera llevarlos a una toma de conciencia de sus acciones y sus emociones para que puedan asumir con responsabilidad las consecuencias de sus acciones sin que ellos se sientan señalados, juzgados o enmarcados con el rótulo de "indisciplinado".

C- Recordando que todos tiene una forma diferente de ver las cosas, que no podemos pasar por encima de los demás, que así como se tiene derechos, también se tienen deberes, identificar el respeto y la empatía que debemos tener con los demás, que no puedo obligar a los demás que piensen y actúen como uno, pero si en respetar las diversas opiniones, porque todos somos diversos y eso nos hace ser únicos a la vez.

D- Por medio de una mediación, observando las dos partes y como se generó la discusión, para poder resolver el conflicto a través del diálogo.

E- En determinado momento me quedo mirándolos fijamente en silencio, en otra me acerque a ellos con una silla o el pupitre y le coloque cuidado.

F- En ocasiones ocurren altercados de palabras no gratas entre estudiantes lo que hago es invitarlos a que se tranquilicen y al respecto, luego evaluamos la situación entre los involucrados.

G-Promoviendo el dialogo y respetos por las ideas expresadas por ambas partes, abriendo otros espacios que permitan en otro momento la interacción entre las personas afectadas.

Es importante dejar que los estudiantes involucrados expresen lo que están sintiendo en ese momento para luego retroalimentar con ellos mismos su proceder y de esta manera llevarlos a una toma de conciencia de sus acciones y sus emociones para que puedan asumir con responsabilidad las consecuencias y los altercados de palabras no gratas entre estudiantes son invitarlos a que se tranquilicen y al mantengan el respecto a través de una mediación, observando las dos partes y

como se generó la discusión, para poder resolver el conflicto a través del diálogo. Al inicio del año escolar con criterios y acuerdos que establecen y donde debe prevalecer el respeto por el otro. Recordando que todos tiene una forma diferente de ver las cosas, que no podemos pasar por encima de los demás, así como se tiene derechos, también se tienen deberes, como alternativa, abriendo otros espacios que permitan en otro momento la interacción entre las personas afectadas.

13. ¿Cree usted que estos comportamientos, si se han presentado, están relacionado con un manejo poco adecuado de las competencias socioemocionales?

A- Si, claro cuando no se han hecho ejercicios de interacción, que permita observar diferentes comportamientos y actitudes

B- Sí, aprender a manejar las emociones hace parte del proceso de formación que todo ser humano tiene, por eso es importante que más que generar una sanción frente a una situación de esas, es necesario e importante ayudar al estudiante a ir canalizando aquellas emociones que generan ciertos comportamientos que no van de acuerdo a la norma y que no favorecen la sana convivencia.

C- Creería que las acciones que se presentan no es porque el estudiante no conozca la mejor manera de expresarse, sino que olvidamos que somos diferentes, que podemos tener similitudes, pero que no somos iguales, así sean super amigos, y ante ello se enfrentar con una realidad desconocida de ellos, por lo tanto, es necesario que, como docentes inculquemos en el aula la importancia que cada uno tiene de pensar y de respetar la opinión de los demás.

D- Sí, en muchas ocasiones se cometen errores en las perspectivas que se tienen y la forma de actuar en el aula, ya que todos no piensan de la misma manera. Por eso es relevante buscar estrategias para mejorar las relaciones socioemocionales.

E- Para el refuerzo de las competencias socioemocionales en mi clase trato de realizar lecturas referentes al tema.

F- Cuando yo me pongo en el lugar de mis estudiantes y pienso como ellos. En ocasiones les cuento algunas experiencias mías en el colegio o la universidad, de mis debilidades y fortalezas durante mi proceso educativo.

G-Permitiendo que los estudiantes sean lideres y autónomos expresando sus ideas, ejecutando acciones que estén en pro del bienestar común de su entorno.

Cuando no se han hecho ejercicios de interacción, que permita observar diferentes comportamientos y actitudes, olvidamos que somos diferentes, y la importancia del rol docente en el aprendizaje para manejar las emociones, que hace parte del proceso de formación que todo ser humano tiene, por eso es importante que más que generar una sanción frente a una situación de esas, es necesario e importante ayudar al estudiante a ir canalizando aquellas emociones que generan ciertos comportamientos que no van de acuerdo a la norma y que no favorecen la sana convivencia. Deben inculcar en el aula, la importancia que cada uno tiene su manera de pensar y el respeto por la opinión de los demás. Para ello buscan estrategias para mejorar las relaciones socioemocionales, realizar lecturas referentes al tema, les cuentan algunas experiencias personales en el colegio o la universidad, de sus debilidades y fortalezas durante el proceso educativo.

15. ¿Qué aspectos considera usted que deben fortalecerse en las prácticas pedagógicas y didácticas para consolidar las competencias socioemocionales de los estudiantes?

A- Desarrollando actividades grupales y rotativas, de tal manera que todos puedan interactuar buscando alcanzar los logros y que participen activamente con confianza y seguridad.

B- Creo que es importante ante todo no señalar, ni juzgar, no colocar rótulos o etiquetas a los estudiantes. muchas veces como maestros cometemos el error de clasificar a los estudiantes por su rendimiento académico o por su comportamiento, lo que va generando rivalidades entre ellos, y ante todo es importante tener en cuenta que más que un buen o mal estudiante, estamos formando personas que en algún momento tendrán que enfrentarse a la sociedad y que, por tanto, hay que prepararlos para que vayan transformando su entorno. Puede que alguien no sea muy bueno para la matemáticas, para los idiomas, o el arte o el deporte, pero puede ser una buena persona o un buen ser humano desde su actuar, desde las relaciones que establece con los demás y eso se logra desde la educación, de la forma en que nosotros, como maestros, orientamos la vivencia de los valores desde el aula, sin señalamientos, sin rótulos, sin etiquetas y desde el respeto, la caridad, la empatía.

C- La participación en foros, en asambleas, en conferencias, mesas redondas, exposiciones, el permitir que el estudiante solucione sus interrogantes o dudas presentadas sin el temor de ser señalado por los demás compañeros, también el recordar que hay estudiante que se les dificulta su expresión, la cuál puede ser por personalidad o falta de motivación, y es aquí donde el docente debe motivar e incentivar que todas las opiniones son importantes, y que una de las maneras de aprender es generando interacciones con lo que se esta enseñando.

D- -No limitar a brindar información que únicamente sirva para conocimientos académicos, sino también establecer modelos de conductas apropiadas del trato hacia los demás.

E- Los aspectos para fortalecer es en la aceptación al otro con sus errores y dificultades que presenta.

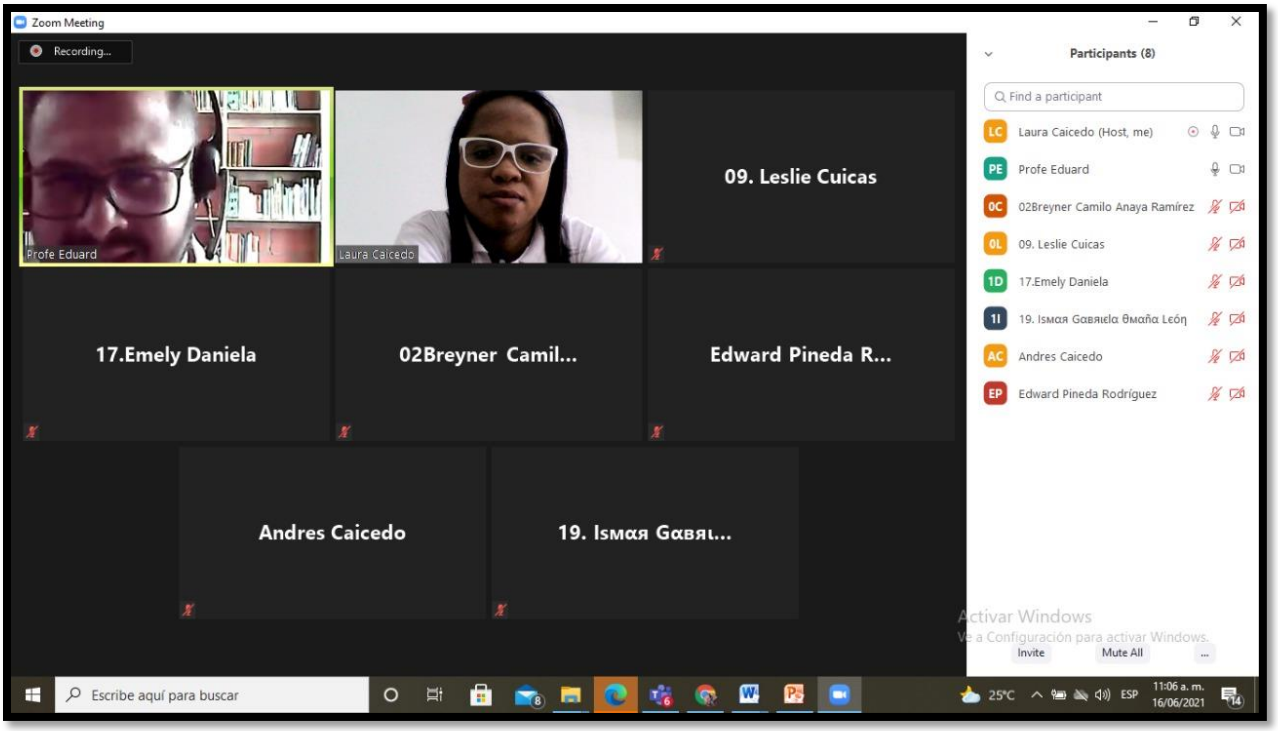
F- Es importante que los estudiantes puedan tomar lo positivo de cada una de las intervenciones de sus compañeros, para ello se deben generar más espacios donde ellos puedan expresar su proceso para resolver algún ejercicio matemático o como se siente frente a la complejidad de algunos temas y también en el normal desarrollo de las clases.

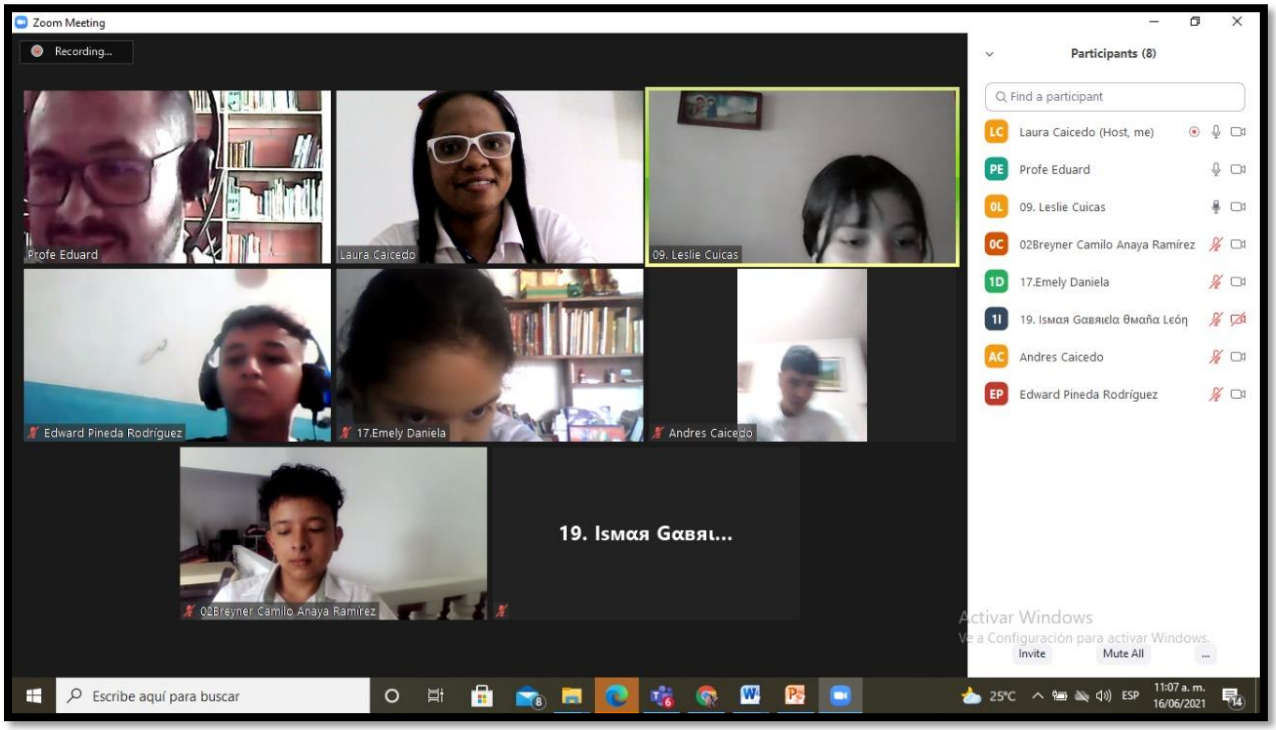
G-Generar espacios de capacitación e ilustración sobre la importancia de temas como la inteligencia emocional, aspectos socioafectivos de interés del educando ,apoyándose fundamentalmente de las estrategias y didácticas aplicadas que enfatice las temáticas mencionadas.

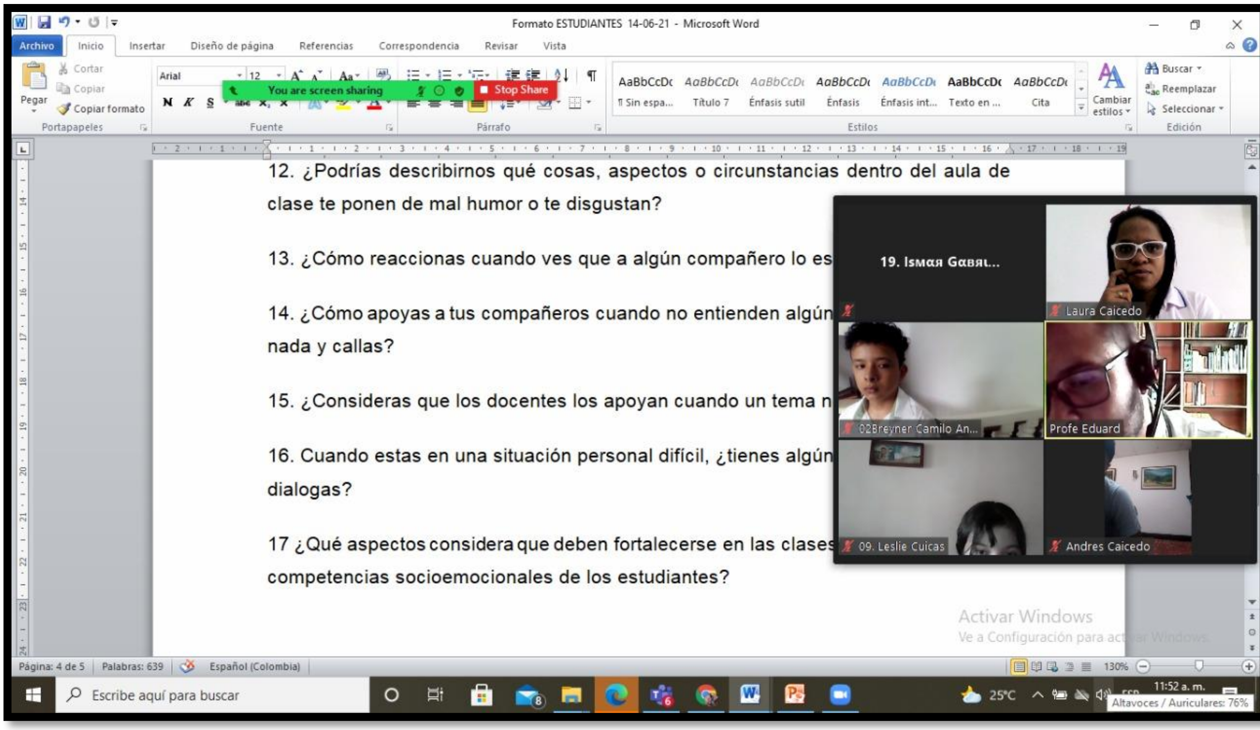
No limitar a la formación para conocimientos académicos, sino también establecer modelos de conductas apropiadas del trato hacia los demás, desarrollando actividades grupales y rotativas, de tal manera que todos puedan interactuar buscando alcanzar los logros y una participación activa con confianza y seguridad. Es importante no señalar, ni juzgar ni colocar rótulos o etiquetas a los estudiantes a través de la participación en foros, en asambleas, en conferencias, mesas redondas,

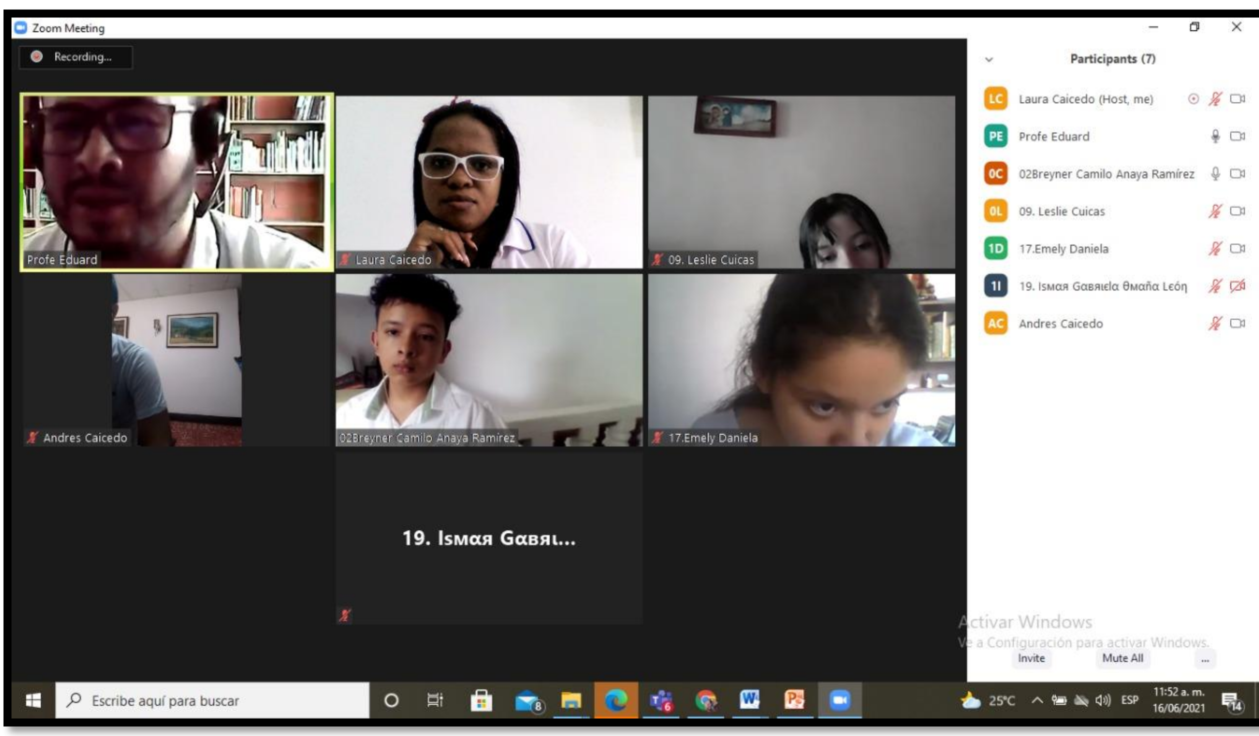
exposiciones, el permitir que el estudiante solucione sus interrogantes o dudas presentadas sin el temor de ser señalado por los demás compañeros. Los aspectos para fortalecer son la aceptación al otro con sus errores y dificultades que presenta y puedan tomar lo positivo de cada una de las intervenciones de sus compañeros. A nivel docente, generar espacios de capacitación e ilustración sobre la importancia de temas como la inteligencia emocional, aspectos socioafectivos de interés del educando, apoyándose fundamentalmente de las estrategias y didácticas aplicadas que enfatice las temáticas mencionadas.

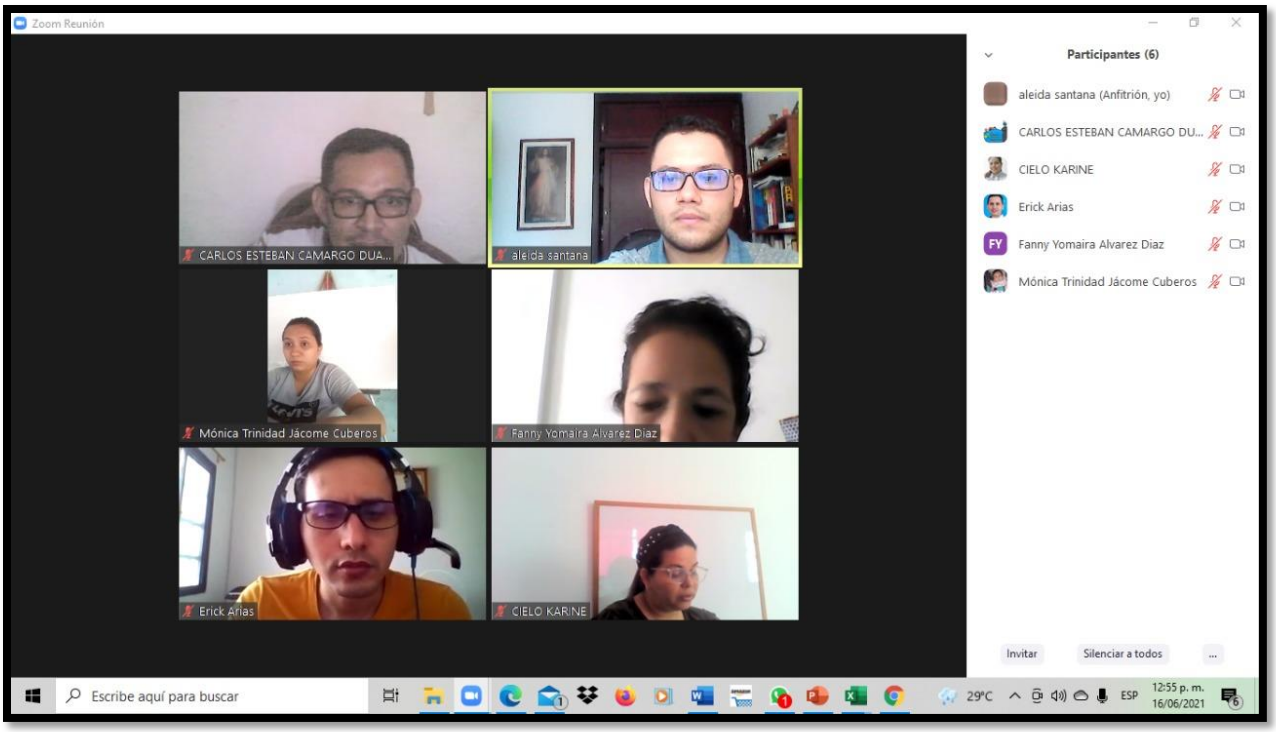
Anexo D. Archivo fotográfico






Formato ESTUDIANTES 14-06-21 - Microsoft Word
12. ¿Podrías describirnos qué cosas, aspectos o circunstancias dentro del aula de clase te ponen de mal humor o te disgustan?
13. ¿Cómo reaccionas cuando ves que a algún compañero lo es
14. ¿Cómo apoyas a tus compañeros cuando no entienden algún
nada y callas?
15. ¿Consideras que los docentes los apoyan cuando un tema n
16. Cuando estas en una situación personal difícil, ¿tienes algún
dialogas?
17 ¿Qué aspectos considera que deben fortalecerse en las clases
competencias socioemocionales de los estudiantes?
Laura Caicedo
02Breyner Camilo An...
Profe Eduard
09. Leslie Cuicas
Andres Caicedo
Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.
Escribe aquí para buscar
11:52 a. m.


Zoom Meeting
Recording...
Participants (7)
Laura Caicedo (Host, me)
Profe Eduard
02Breyner Camilo Anaya Ramírez
09. Leslie Cuicas
17.Emely Daniela
Andres Caicedo
Activar Windows
Ve a Configuración para activar Windows.
Invite
Mute All
Escribe aquí para buscar
11:52 a. m.
16/06/2021


Zoom Reunión
CARLOS ESTEBAN CAMARGO DUA...
aleida santana
Mónica Trinidad Jácome Cuberos
Fanny Yomaira Alvarez Diaz
Erick Arias
CIELO KARINE
Participantes (6)
aleida santana (Anfitrión, yo)
CARLOS ESTEBAN CAMARGO DU...
CIELO KARINE
Erick Arias
FY
Fanny Yomaira Alvarez Diaz
Mónica Trinidad Jácome Cuberos
Invitar
Silenciar a todos
Escribe aquí para buscar
29°C
ESP
12:55 p. m.
16/06/2021