



Universidad Femenina del Sagrado Corazón

Escuela de Posgrado

Programa Académico de Doctorado en Educación

FACTORES SOCIALES, PROFESIONALES Y PERSONALES  
DE LA RELACIÓN DOCENTE-ESTUDIANTE  
EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA

Tesis presentada por:  
GLADYS BETTY ENRÍQUEZ MANTILLA

Para obtener el Grado Académico de  
DOCTORA EN EDUCACIÓN

Asesor  
Agustín Campos Arenas  
Código Orcid: 0000-0002-3867-3919

Lima – Perú

2021

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y el contenido de la tesis sustentada por:

GLADYS BETTY ENRÍQUEZ MANTILLA

Agustín Campos Arenas

---

Nombre(s) y Apellidos, Asesor

Mariella Margot Quipas Bellizza

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

María Jacqueline Solano Salinas

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón

---

Nombre(s) y Apellidos, Miembro

---

Dra. Rosario Guadalupe Alarcón Alarcón  
Directora de la Escuela de Posgrado

## RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue verificar los efectos de los factores sociales (asertividad y empatía), profesionales (experiencia docente y condición laboral) y personales (sexo) en la explicación de la varianza de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima. Este estudio fue una investigación sustantiva, en su modalidad descriptiva. La muestra consistió de 210 docentes seleccionados en forma aleatoria, estratificada según la condición del docente, considerándose 54 nombrados y 156 contratados, a los que se les aplicó tres pruebas: la escala de evaluación de la Asertividad ADCA-1 de García y Magaz, el índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis que mide la empatía y la Adaptación española de la Escala de la relación profesor-alumno (STRS) de Pianta. Las respuestas de las tres pruebas se dieron en en la escala Likert. Los resultados que se obtuvieron muestran como factor más importante al factor social y el elemento más importante es la empatía.

**Palabras clave:** asertividad, empatía, relación docente-estudiante, persona asertiva, persona empática.

## ABSTRACT

The objective of this research was to verify the effects of social (assertiveness and empathy), professional (teaching experience and work condition) and personal (sex) factors in the explanation of the variance of the teacher-student relationship in a private university of Lima. This study was a substantive investigation, in its descriptive modality. The sample consisted of 210 teachers selected randomly, stratified according to the teacher's condition, considering 54 appointed and 156 hired, to whom three tests were applied: the ADCA-1 Assertiveness assessment scale of García and Magaz, the Davis Interpersonal Reactivity Index (IRI) that measures empathy and the Spanish Adaptation of the Pianta Teacher-Student Relationship Scale (STRS). The responses of the three tests were given on the Likert scale. The results obtained show the social factor as the most important factor and the most important element is empathy.

**Keywords:** assertiveness, empathy, teacher-student relationship, assertive person, empathic person.

## RECONOCIMIENTOS

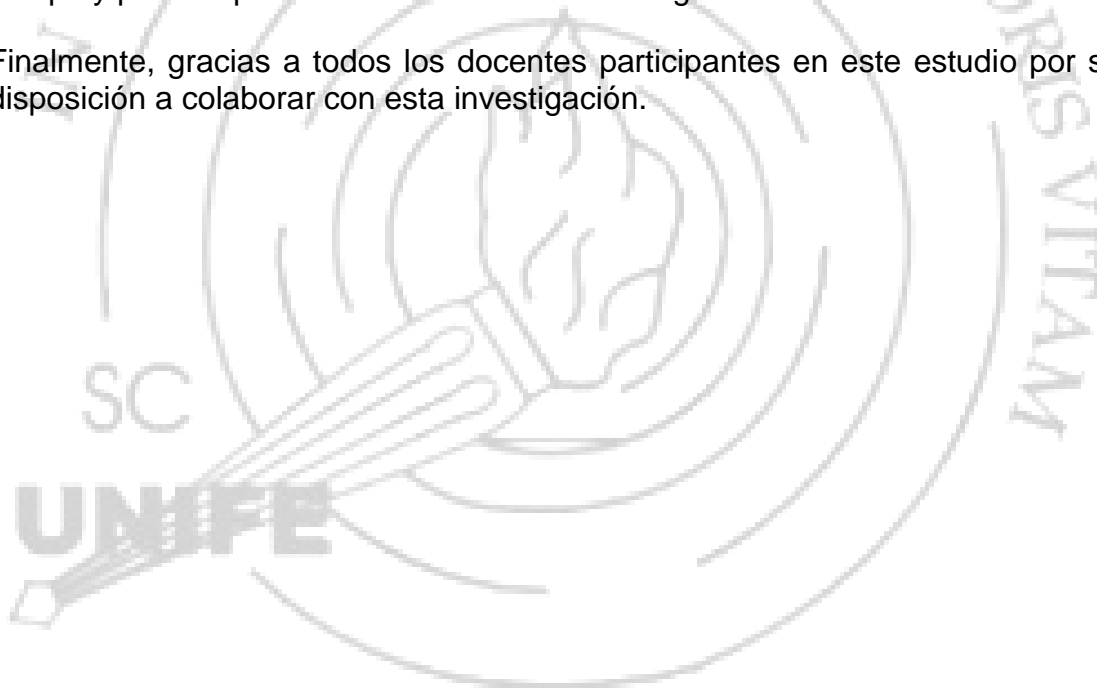
En primer lugar, agradezco a Dios por ser mi guía y brindarme la fortaleza necesaria para seguir adelante y concluir con éxito esta investigación.

Gracias a mi hijo que es el motor de mi vida, por apoyarme de manera constante e incondicional y por su confianza que me impulsó a seguir adelante y lograr mis objetivos. También agradezco a mi esposo por creer en mí, por haberme motivado a asumir este desafío, por alentarme a perseverar en el proceso y así poder concluirlo a pesar de las dificultades.

Agradezco a la Escuela de Posgrado de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón por la calidad de sus docentes, de quienes recibí el conocimiento intelectual y humano que, tan acertadamente, lograron impartir.

Asimismo, gracias a mi asesor de tesis, Dr. Agustín Campos Arenas, quien, con su profesionalismo y paciencia, me ha guiado para elaborar el presente trabajo de investigación. Agradezco sus orientaciones y rigurosidad, por dedicarme su tiempo y por compartir sus conocimientos conmigo.

Finalmente, gracias a todos los docentes participantes en este estudio por su disposición a colaborar con esta investigación.



# ÍNDICE

	Página
RESUMEN/ABSTRACT .....	3
RECONOCIMIENTOS .....	4
ÍNDICE .....	5
LISTA DE TABLAS .....	8
LISTA DE FIGURAS .....	10
INTRODUCCIÓN .....	11
<b>CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN</b>	
1.1. Planteamiento del problema .....	13
1.2. Justificación de la investigación .....	17
1.3. Delimitación y limitaciones de la investigación .....	18
1.4. Objetivos .....	18
1.4.1. Objetivo general .....	18
1.4.2. Objetivos específicos.....	19
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
2.1. Antecedentes de la investigación .....	20
2.1.1. Nacionales.....	21
2.1.2. Internacionales .....	23
2.2. Bases teóricas.....	26
2.2.1. Factores .....	27
2.2.1.1. Factores sociales .....	27
2.2.1.1.1. Asertividad .....	28
a. Características de la persona asertiva .....	32
b. Componentes de la asertividad .....	33
c. Dimensiones de la asertividad.....	34
d. Estilos habituales de interacción social .....	35
e. La asertividad en el contexto educativo.....	39
2.2.1.1.2. Empatía.....	40
a. Características de la persona empática .....	45
b. Dimensiones de la empatía .....	46
c. La empatía en el contexto educativo .....	48
d. Desarrollo de la empatía .....	51

	Página
2.2.1.2. Factores profesionales.....	52
2.2.1.3. Factores personales.....	54
2.2.2. Relación docente-estudiante .....	55
a. Dimensiones de la relación docente-estudiante .....	58
b. Habilidades del docente que favorecen la relación con estudiantes .....	60
c. Obstáculos para una buena relación docente-estudiante.....	60
d. Importancia de una buena relación docente-estudiante .....	61
2.2.3. La universidad.....	63
2.2.3.1. Orígenes.....	63
2.2.3.2. La universidad en el Perú.....	65
2.3. Definición de términos .....	66
2.4. Hipótesis.....	69
2.4.1. Hipótesis general.....	69
2.4.2. Hipótesis específicas.....	69
 <b>CAPÍTULO III: MÉTODO</b>	
3.1. Nivel, tipo y diseño de la investigación .....	70
3.2. Participantes.....	70
3.2.1. Población.....	70
3.2.2. Muestra .....	71
3.3. Variables de investigación.....	72
3.3.1. Factor social .....	72
3.3.1.1. Asertividad .....	72
- Definición conceptual.....	72
- Definición operacional.....	73
3.3.1.2. Empatía.....	73
- Definición conceptual .....	73
- Definición operacional.....	73
3.3.2. Factor profesional.....	74
3.3.3. Factor personal .....	75
3.3.4. Relación docente-estudiante .....	76
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	77
3.5. Técnicas de procesamiento y análisis de datos .....	83

	Página
<b>CAPÍTULO IV: RESULTADOS</b>	
4.1 Estadística descriptiva.....	85
4.1.1. Información de contexto .....	85
4.1.2. Información básica de las variables.....	89
4.1.3. Medidas descriptivas.....	95
4.2 Estadística inferencial.....	100
4.2.1. Modelo de relación docente-estudiante.....	102
4.2.2. Elementos del modelo.....	103
4.2.3 Modelo mínimo de relación docente-estudiante.....	104
4.2.4. Factor y elemento de mayor explicación de la relación.....	106
4.2.5 Factor y elemento de menor explicación de la relación .....	108
<b>CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS</b>	
5.1 Modelo de relación docente-estudiante .....	110
5.2. Factor y elemento de mayor/menor explicación de la relación docente-estudiante.....	112
<b>CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES</b>	
6.1 Conclusiones.....	114
6.2 Recomendaciones.....	115
REFERENCIAS.....	116
APÉNDICE.....	123
Consentimiento Informado.....	123

## LISTA DE TABLAS

Tabla	Página
1. Distribución de la población .....	71
2. Distribución de la muestra .....	71
3. Operacionalización de la variable asertividad.....	73
4. Operacionalización de la variable empatía .....	74
5. Operacionalización de las variables del factor profesional .....	75
6. Operacionalización de la variable sexo del factor personal .....	76
7. Operacionalización de la variable relación docente-estudiante .....	76
8. Coeficientes Alfa de Cronbach de la Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1 y de sus dimensiones.....	79
9. Coeficientes Alfa del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y de sus dimensiones.....	81
10. Coeficientes Alfa de Cronbach de la Escala de Relaciones Profesor- Alumno (STRS) y de sus dimensiones .....	83
11. Porcentajes de docentes por condición según edad y sexo .....	86
12. Porcentajes de docentes por condición según años de servicio y sexo .....	87
13. Porcentajes de docentes por condición según lugar de nacimiento y sexo .....	88
14. Criterio utilizado para obtener los niveles de las tres variables de interés .....	89
15. Porcentajes de docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de asertividad .....	89
16. Porcentajes de docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de empatía .....	90
17. Porcentajes de docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente-estudiante por condición .....	91
18. Porcentajes de docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente-estudiante por sexo.....	92
19. Porcentajes de docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente-estudiante por edad .....	93
20. Docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente- estudiante por años de servicio .....	94
21. Medidas descriptivas de la variable asertividad y sus dimensiones .....	95
22. Medidas descriptivas de la variable empatía y sus dimensiones .....	96
23. Medidas descriptivas de la relación docente-estudiante y sus dimensiones.....	96



Tabla	Página
24. Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según condición .....	97
25. Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según sexo .....	97
26. Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según lugar de nacimiento .....	98
27. Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según edad.....	98
28. Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según años de servicio.....	99
29. Resultados de la prueba de normalidad de las distribuciones refereridas a empatía, asertividad y relación docente-estudiante .....	100
30. Matriz de correlaciones entre relación docente-estudiante, asertividad, empatía, experiencia docente, condición laboral y sexo .....	101
31. Resultados de la aplicación de la Regresión Múltiple para estimar la explicación de la varianza de la relación docente-estudiante .....	102
32. Coeficientes del modelo que explica significativamente la varianza de la relación docente-estudiante .....	103
33. Modelo mínimo de regresión para la explicación de la varianza de la relación docente-estudiante.....	105
34. Coeficientes del modelo mínimo.....	105
35. Factor que explica más la varianza de la relación docente-estudiante.....	106
36. Elemento que explica más la varianza de la relación docente-estudiante .....	107
37. Factor que explica menos la varianza de la relación docente-estudiante .....	108
38. Elemento que explica menos la varianza de la relación docente-estudiante .....	109

## LISTA DE FIGURAS

Figura	Página
1. Docentes nombrados y contratados según edad.....	86
2. Docentes nombrados y contratados según años de servicio.....	87
3. Docentes nombrados y contratados según lugar de nacimiento .....	88
4. Docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de asertividad .....	90
5. Docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de empatía.....	91
6. Docentes por condición, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante .....	92
7. Docentes por sexo, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante .....	93
8. Docentes por edad, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante .....	94
9. Docentes por años de servivio, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante.....	95



## INTRODUCCIÓN

El desarrollo de esta investigación plantea el estudio de los factores sociales, profesionales y personales de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima. Esta relación es importante ser estudiada por cuanto afecta el aprendizaje del estudiante. Asimismo, conocer los factores y elementos que aportan de manera significativa a la explicación de la varianza de dicha relación. El estudio se realiza en una universidad privada de Lima y participan 210 docentes de esta institución.

Esta investigación está estructurada en seis capítulos: en el primer capítulo, se plantea el problema motivo de la investigación. A continuación, se presenta la justificación de la investigación, así como también la delimitación y limitaciones de la misma. Se plantea el objetivo general y los objetivos específicos.

En el segundo capítulo, se expone el marco teórico conceptual, cuya finalidad es brindar información pertinente que facilite la comprensión del alcance y sentido de esta investigación. Se presentan los antecedentes de la investigación tanto en el ámbito nacional como internacional. Se muestran las bases teóricas correspondientes a cada una de las variables consideradas, así como también se definen los términos y se plantean las hipótesis tanto general como específicas.

En el tercer capítulo, correspondiente a método, se indica el nivel, el tipo y el diseño de investigación que se utilizó; se describe los participantes, en términos de población y muestra; se definen las variables de investigación en forma conceptual y operacional; se describen las técnicas e instrumentos de

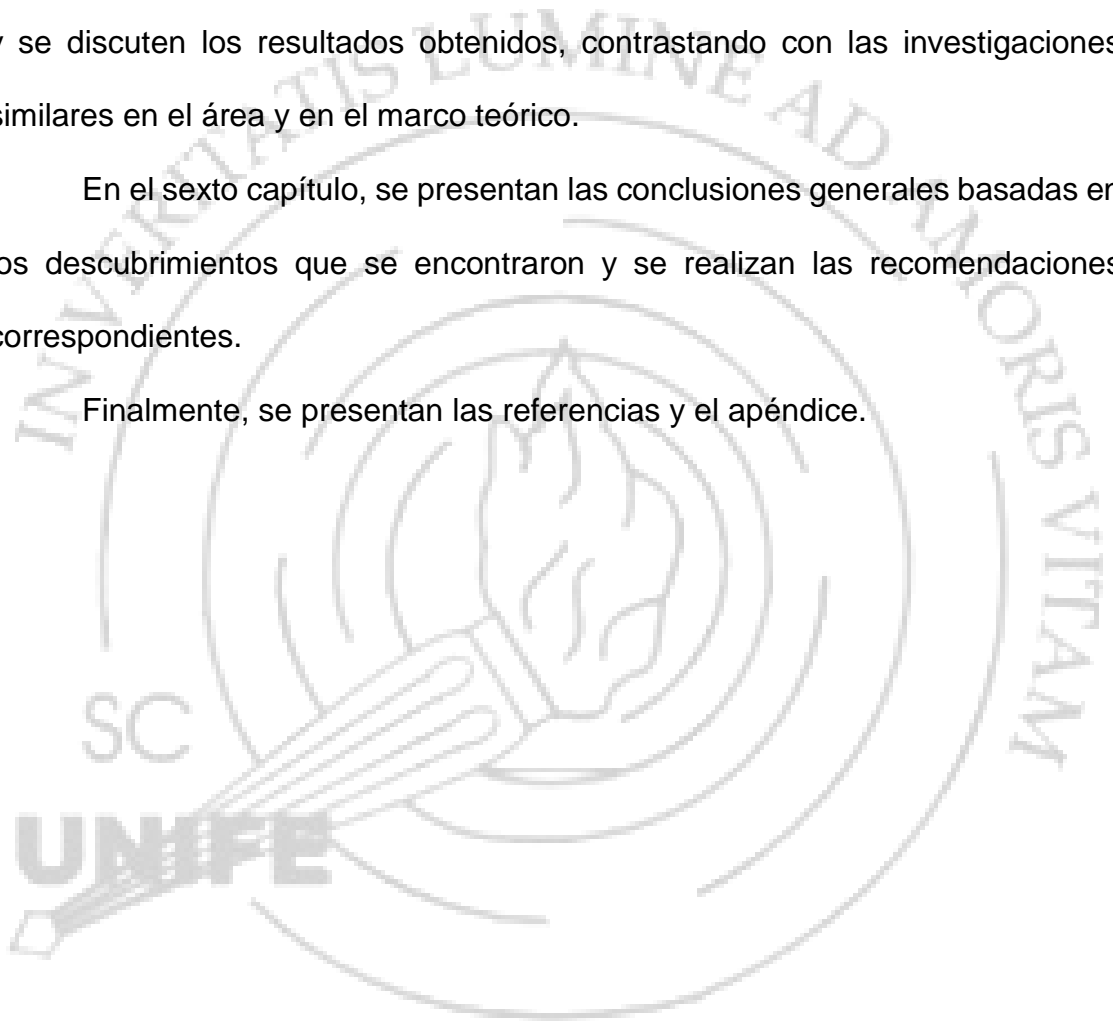
recolección de datos, así como también se presentan en forma detallada las técnicas que se utilizaron para el procesamiento y análisis de los datos.

En el cuarto capítulo, que corresponde a los resultados, se presentan y analizan los datos en forma descriptiva e inferencial verificándose las hipótesis planteadas.

En el quinto capítulo, referente a discusión de los resultados, se analizan y se discuten los resultados obtenidos, contrastando con las investigaciones similares en el área y en el marco teórico.

En el sexto capítulo, se presentan las conclusiones generales basadas en los descubrimientos que se encontraron y se realizan las recomendaciones correspondientes.

Finalmente, se presentan las referencias y el apéndice.



## CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se presenta el problema, motivo de esta investigación. Luego, se explica la justificación, así como también la delimitación y limitaciones. Asimismo, se muestran los objetivos generales y específicos que guían la investigación.

### 1.1 Planteamiento del Problema

A la educación se le considera como el medio que favorece el desarrollo en el aspecto personal y social en los países. Por ello, la importancia que le asignan los teóricos del desarrollo económico, así como los políticos y la sociedad en general. Se considera que una persona con un buen nivel educativo estará en mejores condiciones de tomar ventajas de las oportunidades laborales y sociales que se le presenten. Asimismo, podrá aportar más y mejor a la sociedad en el campo de su especialidad.

La Educación Básica es reconocida en todo el mundo como un cimiento importante para el desarrollo de conocimientos, actitudes, destrezas y habilidades para la vida adulta. La Educación Superior, por su parte, es responsable de formar los recursos humanos calificados para el crecimiento económico del país, así como de otras esferas; especialmente, social y cultural. Ambos niveles educativos deben ser atendidos de la mejor manera posible para tener egresados con los rasgos indicados en sus esquemas formativos.

En el campo universitario varios aspectos deben ser cuidadosamente estructurados, monitoreados, evaluados y mejorados continuamente. Uno de ellos es el currículo o propuesta de aprendizaje para los estudiantes. Este tema ha sido abordado e investigado, lo que ha permitido crear una conciencia de su

importancia y de su ejecución en los términos que ha sido prescrito. Otro aspecto es el uso de la tecnología y metodologías centradas en el aprendizaje en concordancia con las teorías modernas de aprendizaje y los soportes tecnológicos propios de esta época.

Indudablemente, la infraestructura representa un insumo importante para poder ofrecer y obtener una educación de calidad. Un ambiente destinado a brindar facilidades de estudio de los educandos será de gran utilidad y provecho para la consecución de los logros académicos previstos. En caso contrario, será una gran limitante para desarrollar las acciones educativas y los alcances positivos correspondientes al aprendizaje de los estudiantes.

El docente es reconocido como un factor fundamental en el éxito escolar. Se le considera como un agente fundamental para asegurar el cambio, la mejora y la innovación en la escuela. Asimismo, es como el eje central para la transformación escolar. Se valora su personalidad y preparación, su participación en el cambio y mejora escolar, así como en el clima institucional, su relación con los otros docentes, autoridades y padres de familia.

Sin embargo, es la relación con sus estudiantes la que merece mayor atención por la importancia que esta tiene en los resultados de logro de los estudiantes. Por ello, se considera de gran valor tener en cuenta y observarla correctamente en el aula y en la escuela.

El Ministerio de Educación (2016), en el “Marco de buen desempeño docente”, sostiene que un buen docente fomenta un ambiente apropiado para el aprendizaje, para convivir de manera democrática y experimentar la variedad de todas sus expresiones y así moldear ciudadanos que sean críticos e interculturales; construyendo relaciones interpersonales sólidas y empáticas con

y entre los estudiantes, que se basen en la confianza, la justicia, el afecto, la colaboración y el respeto mutuo.

La universidad es un espacio en donde interactúan un profesional con experiencia en docencia superior y un estudiante, adulto joven, que busca profesionalizarse en un campo del saber. En este contexto, el docente ofrece las condiciones académicas para que el estudiante logre aprendizajes previstos en los cursos que integran la propuesta curricular. Asesora, ayuda, facilita, provee pautas y orientaciones como un par más experimentado. El estudiante se acerca al contenido, a la teoría y a la práctica, las integra significativamente a lo que ya conoce y las “instala” en su estructura cognitiva. Todo esto, sin embargo, está signado por la relación docente-estudiante que se da en este nivel de estudios.

Es importante tener en cuenta que un alto nivel de empatía generalmente refuerza los comportamientos positivos en las personas. En las instituciones educativas los educadores cuando muestran comportamientos empáticos con sus estudiantes pueden establecer conexiones positivas con ellos. Por el contrario, cuando un docente tiene un bajo nivel de empatía existe una mayor probabilidad de exhibir conductas agresivas; porque al docente le cuesta ponerse en el lugar de sus alumnos; por lo tanto, no podrá mantener el equilibrio y la armonía dentro de su aula (García-Rangel, García, y Reyes, 2014).

Un docente asertivo es aquel que, en vez de quejarse de su grupo de estudiantes, es capaz de verbalizar a través de solicitudes y mediante su lenguaje verbal lo que quiere de su grupo. Si no es asertivo, no respetará los derechos y sentimientos del estudiante; no será capaz de manejar adecuadamente ciertas dificultades de relación que puedan surgir en el aula (Moll, 2015).

Un estudio realizado en Finlandia demostró que la interrelación entre el docente y el estudiante tiene un mayor impacto en los logros académicos que “factores estructurales como el tamaño de las clases y los materiales educativos”. Los investigadores mencionan estudios en los que se halló que esta relación no solo es significativa en los primeros años de escolaridad, sino también en los grados superiores de la educación.

La experiencia docente es también un factor de impacto en los resultados del aprendizaje y en conducir la relación docente-estudiante. Los años de ejercicio y las situaciones vividas permiten al docente moldear sus comportamientos para asegurar relaciones más positivas. Asimismo, la condición laboral del docente debe favorecer mejores relaciones. Es decir, los docentes nombrados deberían manejar mayores y mejores formas de relación con sus estudiantes. Finalmente, el sexo del docente puede afectar la relación con el estudiante, ya que puede favorecer una mayor cercanía entre ambos.

En un ambiente universitario, se espera que la relación docente-estudiante sea positiva y que pueda ser entendida y administrada mediante el conocimiento del efecto de factores que la explican y la potencian. De esta manera, se puede obtener un clima más apropiado para el aprendizaje y de mejores logros académicos de los estudiantes.

En la universidad privada, donde se realiza esta investigación, se ha observado que con frecuencia los estudiantes se quejan con respecto a los docentes en el sentido que estos no los comprenden, no mantienen su palabra, son demasiado rígidos o demasiado blandos, no saben resolver conflictos, no se llevan bien con los estudiantes, etc.



Esta relación difícil del docente con el estudiante merece atención, análisis y estudio de los factores que podrían explicarla; ya que existen docentes muy capaces en el ámbito profesional, pero con problemas para interactuar con los alumnos.

Por lo tanto, en esta investigación, el problema queda formulado de la manera siguiente:

¿Cuál es el efecto de los factores sociales (asertividad y empatía), profesionales (experiencia docente y condición laboral) y personales (sexo) en la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima?

## **1.2 Justificación de la investigación**

La investigación acerca de los factores que afectan la relación docente-estudiante tiene justificación desde diferentes perspectivas.

Teórica, porque permite verificar la teoría propuesta, así como los supuestos acerca de los efectos de ciertas variables o factores en la relación docente-estudiante. Algunas premisas de corte psicológico (asertividad y empatía), de corte profesional (experiencia docente y condición laboral) así como también de corte personal (sexo) son contrastadas en conjunto para explicar la varianza asociada a esta relación.

Práctica, porque de sus resultados se pueden inferir los factores de mayor o menor impacto en el fortalecimiento de la relación docente-estudiante. Así, el docente puede hacer uso de este conocimiento en su trabajo en aula.

Metodológica, por cuanto se hace uso de un modelo de regresión lineal que permite obtener respuestas a las preguntas planteadas en la investigación.

### **1.3 Delimitación y limitaciones de la investigación**

Este estudio es una investigación educacional de tipo sustantiva y de diseño factorial que se lleva a cabo en una universidad privada de Lima Metropolitana, durante el año 2018. El propósito es verificar el efecto de un grupo de factores de manera grupal y de forma aislada, en la relación docente-estudiante.

A los docentes seleccionados para la investigación se les administró tres pruebas: la Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1 constituida por 35 ítems que mide la asertividad; el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) formado por 28 ítems que mide la empatía; y la adaptación española de la Escala de la Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta con 28 ítems que mide la relación docente-estudiante. Además, se recogió información sobre su experiencia docente, condición laboral y sexo.

Una limitación de esta investigación se refiere a la validez externa, es decir, al hecho de generalizar de los resultados, porque los datos analizados en este estudio se refieren a docentes de una universidad privada, con características propias. Por ende, estos resultados solo podrán generalizarse a participantes con características similares a los de esta investigación.

### **1.4 Objetivos**

En esta investigación se han considerado los objetivos siguientes:

#### **1.4.1 Objetivo General.**

1.0 Verificar los efectos de los factores sociales, profesionales y personales en la explicación de la varianza de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima.

#### **1.4.2 Objetivos Específicos.**

- 1.1 Determinar el porcentaje de explicación de la varianza en la relación docente-estudiante por los elementos de asertividad, empatía, años de experiencia, condición laboral y sexo.
- 1.2 Determinar el modelo mínimo de mejor significancia.
- 1.3 Determinar el factor y el elemento de mayor explicación de la varianza.
- 1.4 Determinar el factor y el elemento de menor explicación de la varianza.



## CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

Este capítulo presenta los antecedentes de la investigación en el ámbito nacional e internacional, cuyas contribuciones se consideran importantes para esta investigación. Asimismo, se incluyen las bases teóricas y la definición de términos. Por último, se presentan las hipótesis.

### 2.1 Antecedentes de la Investigación

Los antecedentes han sido organizados teniendo en cuenta la ubicación geográfica con el fin de identificar estudios referidos a los temas de asertividad, empatía, años de experiencia, condición laboral y sexo relacionados con la relación docente-estudiante, que fueron realizadas y publicadas en el Perú y en el extranjero.

En la búsqueda respecto a los temas de asertividad y empatía referidos a la relación docente-estudiante, no se encontraron investigaciones en las cuales se hayan observado las tres variables simultáneamente en docentes universitarios. La mayoría de las investigaciones encontradas han enfocado estas variables por separado en estudios dirigidos a niños y a adolescentes. En muy pocos casos se ha aplicado a docentes universitarios.

Los antecedentes descritos a continuación, así como la revisión de la literatura sobre asertividad, empatía, años de experiencia, condición laboral, sexo y la relación docente-estudiante apoyan el enfoque del problema de esta investigación.

### **2.1.1 Nacionales.**

Cavagneri, Ochoa, Osorio, Patiño y Polaca (2019) presentaron la tesis de maestría “Empatía cognitiva y afectiva en los docentes de una Universidad Privada de Lima, sede Ate, durante el periodo 2019 – I”. La muestra estuvo constituida por 92 docentes. La metodología que se usó fue con un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo y se empleó un diseño no experimental. Se usó el instrumento Test de Empatía Cognitiva y Afectiva (TECA). El objetivo fue establecer los niveles de empatía afectiva y cognitiva que poseen los docentes. Los resultados evidenciaron, en un porcentaje alto, que la mayoría de ellos presentan empatía media tanto a nivel general como en las dimensiones de estrés empático, comprensión emocional y adopción de perspectivas. En tanto que, en la dimensión de alegría empática, el mayor porcentaje presentó un nivel de empatía bajo o extremadamente bajo. Finalmente, se recomendó implementar talleres para que los docentes puedan mejorar su nivel de empatía.

Berrios y Carbone (2018) realizaron la tesis de pregrado “Asertividad y estilos cognitivos de interacción social en docentes tutores de instituciones Educativas nacionales de la ciudad de Lambayeque”. La muestra fue de 89 tutores de ambos sexos, de tres escuelas primarias y secundarias nacionales. Se utilizó un diseño no experimental de tipo descriptivo. El instrumento aplicado fue el Autoinforme de Conducta Asertiva ADCA-1 creado por García y Magaz. Como resultado de esta investigación, en la dimensión de autoasertividad se encontró que el nivel era muy alto, con mayor frecuencia el estilo asertivo. En lo que se refiere a la variable género, el estilo cognitivo de interacción social predominante en los varones fue el asertivo. En cuanto a las mujeres, se obtuvo una mayor proporción del estilo pasivo-agresivo.

Montoro (2018) realizó la tesis de maestría “Las habilidades sociales en los desempeños docentes de la Facultad de Arquitectura-UNI”. La metodología empleada fue el estudio de casos, se utilizó el muestreo por conveniencia obteniendo una muestra conformada por siete docentes. Asimismo, fue utilizada la entrevista semiestructurada desde una perspectiva cualitativa. Los resultados que se obtuvieron mostraron que las habilidades sociales de los docentes tenían influencia en los estudiantes, lo cual permitía que éstos se inserten en el entorno social y así logren conseguir sus metas con mayor facilidad.

Ángeles (2017) presentó la tesis de maestría “La asertividad y el desarrollo de la convivencia en los estudiantes universitarios”. Su objetivo fue hallar la correlación entre el desarrollo de la convivencia de los estudiantes universitarios y la asertividad. La muestra probabilística la constituyeron 60 estudiantes. El enfoque que se utilizó fue cuantitativo y se usó un diseño descriptivo-correlacional no experimental. Los resultados encontrados permitieron verificar que existía una correlación positiva entre asertividad y desarrollo de la convivencia, con la efectividad del trabajo en equipo, con el respeto hacia los demás y con la práctica de la tolerancia de los estudiantes.

A nivel nacional, no se encontraron investigaciones en donde se relacionen asertividad, empatía y la relación docente-estudiante en forma conjunta. Tampoco se encontró alguna en la cual se haya trabajado con empatía de docentes universitarios, solo existen investigaciones de la empatía en estudiantes, en adolescentes y en niños. Con respecto a relación docente-estudiante, no se encontró ninguna investigación en el nivel superior.

### **2.1.2 Internacionales.**

Cortez (2018), en Ecuador, realizó la tesis de maestría “Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje”. El objetivo fue identificar en las actividades docentes del maestro, el grado de los indicadores expresivos tanto verbales como no verbales de comunicación asertiva. La encuesta fue aplicada a 34 docentes de un centro de educación estatal. Fue un estudio exploratorio y descriptivo basado en los resultados que se obtuvieron con el instrumento desarrollado específicamente para esta encuesta. Como resultado se destacó que era necesario reforzar la comunicación asertiva en las clases, por lo que fue importante ofrecer actividades de capacitación en habilidades de comunicación asertiva, para garantizar un clima favorable en el aula y así lograr la reducción del estrés laboral.

Cuartero (2018), en España, realizó la tesis doctoral “Estudio sobre la prevalencia del desgaste por empatía (compassion fatigue) en los trabajadores sociales de los centros de servicios sociales de Mallorca”. El objetivo fue descubrir si las diferentes dimensiones de la empatía y el desgaste por empatía estaban relacionados. Se trabajó con una muestra de 270 trabajadores. El estudio fue de tipo transversal cuantitativo. Para medir la empatía, se utilizaron la Escala Desgaste por Empatía (IDE) y el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI). Los resultados obtenidos indicaron que los niveles de empatía estaban relacionados de manera positiva con los niveles de desgaste por empatía.

Calderón (2017), en Guatemala, presentó la tesis de pregrado “Asertividad y comunicación organizacional”. El objetivo fue establecer si existía relación entre la asertividad y la comunicación organizacional de los empleados.

La población fue de 52 trabajadores, cuyas edades comprendían entre 18 y 55 años para ambos sexos. El estudio fue descriptivo. Se aplicó la prueba INAS-87. En esta investigación se concluyó que en su mayoría los trabajadores eran asertivos, lo que conllevaba a un buen desempeño en el área de trabajo.

Piedra (2017), en Costa Rica, realizó la tesis de pregrado “Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales”. El objetivo fue analizar la dinámica del comportamiento empático en la relación profesor-alumno en los procesos de formación universitaria. Se trabajó con una muestra de 30 docentes y una de 30 estudiantes. El estudio fue de carácter cualitativo. Para obtener la información, se utilizaron tres técnicas: se aplicó una entrevista; un grupo focal a docentes y estudiantes, y a algunos maestros se les observaron sus clases. Llegó a determinar, dentro de la población de estudio, que los más activos en la enseñanza son más empáticos y visualizan mejor a sus estudiantes. Con respecto al género del docente, concluyó que son más empáticas las docentes y sobre todo las de mayor edad.

Cañas (2016), en Colombia, realizó la investigación “Características de la comunicación asertiva en docentes del Colegio Nuestra Señora del Pilar de Bucaramanga”. La muestra estuvo compuesta por 39 docentes. El objetivo fue detectar las características de comunicación asertiva en los docentes de un centro educativo de Bucaramanga. Se empleó un enfoque cuantitativo y el diseño fue secuencial-explicativo. El tipo de investigación fue ex post-facto y el diseño utilizado fue transeccional descriptivo. Para recopilar la información se utilizó la escala de asertividad de Rathus R.A.S.). Los resultados mostraron que, en general, los docentes son asertivos.



Castillo (2016), en España, realizó la tesis doctoral “La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social”. Trabajó con toda la población de 1462 estudiantes. El estudio fue descriptivo, no presenta hipótesis. El objetivo fue estudiar la enseñanza, así como el aprendizaje de la empatía en los alumnos a partir de la valoración de estudiantes y docentes. La recolección de los datos se efectuó utilizando dos instrumentos, el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) para medir el grado de empatía de los estudiantes y el Cuestionario de Valoración de Conocimientos y Habilidades Empáticas en Trabajo Social. Con respecto a los hallazgos, se encontró una relación directa entre sexo y empatía y, por el contrario, una relación inversa entre edad y empatía.

Centeno (2015), en Ecuador, presentó la tesis de pregrado “La asertividad y su relación con la comunicación organizacional en los colaboradores del Instituto Técnico Superior Libertad”. Se tuvo como objetivo averiguar si existía relación entre la asertividad y la comunicación organizacional. Se trabajó con toda la población constituida por 62 personas entre administrativos y docentes de la institución. Fue un estudio de tipo correlacional y de diseño no experimental. Se encontró que la asertividad y la comunicación organizacional presentaban una relación significativa.

Miranda (2015), en México, presentó la tesis de pregrado “Asertividad y estrategias de aprendizaje en alumnos del nivel superior”. Se trabajó con una muestra de 286 estudiantes. El diseño empleado fue no experimental de tipo transeccional. La investigación fue de tipo descriptivo. El objetivo consistió en identificar las estrategias de aprendizaje y el nivel de asertividad entre los estudiantes de nivel superior. Los datos se obtuvieron mediante la aplicación de dos instrumentos: la Escala Multidimensional de Asertividad (EMA) y la Escala

de Estrategias de Aprendizaje (ACRA). En esta investigación se llegó a la conclusión de que los estudiantes están en el nivel promedio en la escala de asertividad. Asimismo, que las mujeres y los hombres manejaban la asertividad, la misma que les ayudaba a mejorar sus relaciones tanto interpersonales como intrapersonales.

Coromac (2014), en Guatemala, elaboró la tesis de maestría "Estrategias de asertividad como herramientas para la transformación del conflicto en el aula". Se trabajó con toda la población formada por 32 docentes con un estudio descriptivo. El instrumento utilizado fue una encuesta en escala Likert que consideraba los indicadores: asertividad, diálogo, escucha activa y mediación. El nombre del instrumento no se menciona. Las conclusiones a las que llegó fueron las siguientes: los indicadores de la estrategia de asertividad reflejaron diferencias no significativas por género y los docentes tenían estrategias de asertividad para afrontar conflictos.

A nivel internacional, no se encontraron investigaciones que relacionen empatía, asertividad y relación docente-estudiante. Por separado, se han encontrado varias investigaciones tanto en asertividad como en empatía y en relación docente-estudiante. Sin embargo, son pocos los trabajos realizados con docentes universitarios; existen muchos otros, pero con estudiantes o en otras áreas que no son motivo de esta investigación, por lo cual no han sido incluidos.

## **2.2 Bases teóricas**

En esta sección se exponen las bases teóricas que apoyan esta investigación. Se incluyen los factores que afectan la relación docente-estudiante, la relación misma y la universidad como esencia de la relación en la cual se realiza el estudio.

## **2.2.1 Factores.**

Los factores que afectan la relación docente-estudiante se presentan a continuación.

### **2.2.1.1 Factores sociales.**

Existen una serie de habilidades sociales que afectan la relación entre dos personas, específicamente la relación docente-estudiante en la educación superior. Algunas de ellas son ampliamente reconocidas por la pedagogía y son recogidas en las propuestas metodológicas que se proponen en las diferentes áreas curriculares.

La apertura del docente con el estudiante es mencionada como algo positivo para iniciar y mantener una relación horizontal fructífera y eficaz en el aula. No obstante, esta horizontalidad debe conservar las líneas de respeto necesarias para una relación saludable.

La generación de un clima distendido en clase que permita al estudiante ser agente de su propio aprendizaje es de suma importancia. El docente debe tener la habilidad de “ceder” su protagonismo y autoridad hacia una visión más democrática y fraterna de acción conjunta hacia logros de aprendizaje previstos para la disciplina de estudio.

La motivación de logro en los estudiantes inculcada y desarrollada por el docente es de gran importancia. El docente debe saber “programar” las acciones propias para “implantar” la motivación de logro en sus estudiantes. Debe alimentar esta característica a lo largo del año académico de los alumnos.

Otras habilidades sociales son mencionadas en la literatura pedagógica para favorecer una gran relación docente-estudiante. Así, el “Marco del buen desempeño docente” (Ministerio de Educación) enfatiza el valor de las

habilidades sociales “asertividad” y “empatía” en el buen funcionamiento de las interacciones en clase. Estas son sujeto de mayor explicación en las líneas siguientes.

#### *2.2.1.1.1 Asertividad.*

La palabra asertividad proviene de la palabra latina “assertus” que se refiere a la forma de hablar o expresarse donde la base del diálogo es la calma y el respeto. Inicialmente, la asertividad era considerada como una cualidad de la personalidad. Se pensaba que la asertividad la poseían algunas personas y otras no, basándose en la observación del comportamiento de las personas.

A finales de la década de 1940 apareció por primera vez en Estados Unidos el concepto de asertividad. Desde entonces, la teoría ha sido construida por muchos autores que, desde su propio enfoque: conductual, cognitivo y humanista han contribuido a la comprensión de este concepto. El enfoque conductual se apoya en la perspectiva de aprendizaje social de Bandura y establece que la conducta asertiva o no asertiva se aprende observando los patrones significativos que los presentan. En el enfoque cognitivo, la asertividad se refiere a la expresión directa de los deseos, sentimientos o necesidades, respetando los derechos de otros. Si se toma en cuenta el enfoque humanista, se encuentra que la asertividad es definida como un procedimiento para desarrollar la autorrealización en el ser humano; es decir, consiste en aceptarse y valorarse en forma personal, expresar opiniones e ideas de manera apropiada, firme y con respeto.

Teniendo en cuenta estos enfoques, diferentes autores han planteado aproximaciones a lo que puede entenderse como asertividad. Entre estas definiciones están las siguientes:

- Bishop (citado en Cañas y Hernández, 2019) afirma que la asertividad se refiere a la aceptación y la valoración de sí mismo; tener y saber defender sus propias opiniones, considerando el respeto a los demás; siendo claro y directo en la comunicación y realizarlo en el lugar y momento apropiado; saber expresar lo que se quiere y lo que hay que decir; y expresarse con confianza sin necesidad de requerir comportamientos pasivos o agresivos.
- Güell (citado en Vilca, 2019) sostiene que asertividad se refiere a conocer los derechos propios, defendiendo y respetando los de los otros. Asimismo, se refiere a un comportamiento maduro donde uno no ataca, pero tampoco se somete a la voluntad de los demás, manifiesta lo que piensa y sentimientos conscientemente, de manera coherente, transparente, directa y sensata.
- Flores y Díaz (citado en Tapahuasco, 2018) definen a la asertividad como la capacidad que tiene la persona para poder exponer sus sentimientos, opiniones, derechos, limitaciones, deseos, dar y recibir elogios, manejar críticas y hacer demandas.
- Roca (2014) define la asertividad como algo relevante en las habilidades sociales, que involucra a las acciones e ideas que promueven la autoconfianza como persona así como el hecho de defender sus propios derechos con dignidad, sin atacar o dejarse atacar. Es decir, es la manera como las personas dejan ver lo que piensan y sienten de una forma en que la otra persona no se sienta ofendida.
- Martín (2018) sostiene que la asertividad es la capacidad de estar en contacto con nuestras necesidades y expresarnos en concordancia con ellas. El comportamiento asertivo no significa que se vayan a conseguir los

objetivos solo por expresarlos, sino que al hacerlo se obtendrán significativos beneficios.

- Gutiérrez (2017) sostiene que la asertividad es la capacidad de expresar sus propias ideas, intereses, emociones, necesidades sin dañar a las otras personas o dañar las relaciones. Ayuda a establecer una relación gratificante con uno mismo y con los demás, lo que resulta en una comunicación asertiva que conduce a la aceptación y a la autonomía.
- Galvanovskis (citado en Cañas, 2016) expresa que la persona asertiva es libre para expresarse, manifestando en sus palabras lo que realmente piensa, siente y quiere; es capaz de establecer comunicación con otros de todos los niveles, es siempre abierto, directo, franco y adecuado. También presenta una disposición activa en la vida; persigue sus metas; actúa de una manera que considera respetable; acepta sus límites entendiendo que puede aceptar o rechazar personas en su mundo emocional, puede ganar o perder. Asimismo, determina con cuidado, pero con firmeza los lazos de amistad; emocionalmente es libre expresando sus sentimientos y evitando ambos extremos: la expresión negativa y agresiva de sus emociones así como también la represión.
- Aguilar (citado en Cañas, 2016) sostiene que la asertividad es la capacidad de transmitir mensajes de sentimientos, opiniones o creencias sobre uno mismo o sobre las demás personas de manera oportuna, honesta y con profundo respeto, cuyo propósito principal es lograr que la comunicación sea satisfactoria en lo que concierne a hacer necesario el proceso de la comunicación humana.

- Caballo (citado en Rivera, 2016) sostiene que el comportamiento asertivo, es aquel que manifiesta los pensamientos y sentimientos de una persona de forma íntegra sin dañar los de los demás, y que por lo general logra su propósito.
- Elizondo (citado en Estrada y Graterol, 2015) sostiene que la asertividad es la habilidad de ayudar a desarrollar la autoconfianza para de esta manera expresar si se está de acuerdo o no en algún tema considerado importante, incluso se puede pedir que otros cambien su comportamiento ofensivo. También es la habilidad de poder manifestar percepciones, pensamientos y sentimientos para decidir la forma de reaccionar y hacer valer sus derechos según corresponda.
- Carrillo (citado en Losada, 2015) afirma que, en un entorno interpersonal, es el conglomerado de comportamientos expresados por una persona que le permiten expresar sus deseos, sentimientos, actitudes, opiniones y derechos de dicha persona de manera firme, sincera, directa y no violenta, respetando siempre a todas las personas con quienes dialoga.
- Armayones (2014) sostiene que es la habilidad para expresar opiniones y puntos de vista de manera directa y clara, sin presentar una actitud agresiva hacia los demás. Una persona asertiva evita el conflicto, a pesar del hecho de que otros lo buscan, y en ese contexto defiende y hace prevalecer su punto de vista sobre lo que se está tratando. Las respuestas asertivas están en el centro de una línea imaginaria donde las respuestas agresivas están en un extremo y las respuestas pasivas en el otro extremo.
- Es un estilo de comunicación que permite al individuo manifestar pensamientos, sentimientos y opiniones de manera oportuna y fácil, sin

sentirse nervioso, teniendo en cuenta los derechos propios y de los demás (De la Plaza, 2014).

- Es la actitud que consiste en expresar sentimientos, opiniones, necesidades y preferencias de forma apropiada y respetando siempre los derechos de los demás (Roca, 2014).

En relación con lo sustentado por los autores citados, se puede observar que todos concluyen que la asertividad consiste en defender los derechos propios, respetando los derechos de los demás y fomentando la igualdad de las relaciones humanas. Para los fines de esta investigación, se tomará la propuesta de García y Magaz (citados en Losada, 2015), quienes afirman que la asertividad es la capacidad que faculta definir la clase de comportamiento social, lo cual constituye un hecho de respeto hacia uno mismo y hacia las personas con las que se interacciona.

#### **a. Características de la persona asertiva**

Roca (2014) sostiene que la persona asertiva tiene una secuencia de pensamientos, comportamientos y emociones típicos que se pueden expresar de la siguiente manera:

- Se conoce a sí misma; por lo tanto, siempre es consciente con respecto a lo que siente y desea.
- Se acepta en forma incondicional; es decir, no depende de sus logros ni tampoco de la aceptación de los demás.
- Mantiene una actitud activa y se esfuerza por lograr sus objetivos. Es fiel a sí misma en todo momento, sintiéndose responsable de su vida y sus emociones.



- En sus relaciones interpersonales solo experimenta la ansiedad conveniente y afronta en forma serena los conflictos, fracasos o éxitos; comprendiendo y manejando en forma adecuada sus sentimientos y los de los demás.
- Siempre lucha para realizar sus posibilidades, aceptando sus limitaciones.
- Se muestra como una persona congruente y auténtica; expresando lo que piensa, quiere y siente. Se conoce y se acepta a sí misma.
- Expresa y defiende sus propios derechos, pero de manera simultánea respeta los derechos de los demás.
- Se puede comunicar con todo tipo de personas de manera abierta, directa, franca y adecuada.
- Elige a las personas en su entorno de manera amigable, pero con una firme determinación de quiénes son sus amigos y quiénes no.
- Manifiesta sus sentimientos, opiniones y deseos de forma apropiada sin esperar que otros lo interpreten.

Según lo afirmado por la autora citada, se puede resaltar que una persona asertiva se acepta a sí misma, respetando y comprendiendo a los demás.

#### **b. Componentes de la asertividad**

Ortega (citado en Calderón, 2017) sostiene que es necesario tomar en cuenta algunos aspectos que contribuyen a una conducta asertiva en las personas, entre estos se puede considerar:

- *Componentes no verbales*

Una persona envía mensajes a través de su rostro y cuerpo, por esta razón las señales no verbales deben ajustarse al contenido verbal para que un mensaje se transmita de manera asertiva. La mirada asertiva debe dirigirse hacia los ojos del destinatario en el momento que se habla y se escucha.

- *Componentes paralingüísticos*

Hacen referencia a la manera en que es transmitido el mensaje, es decir, el tono, la elocuencia y el volumen de quien habla. En la comunicación asertiva, el volumen debe ser uniforme, tener un tono agradable y tener el control adecuado.

- *Componentes verbales*

Se refiere a los elementos del habla y su contenido. Se emplean para comunicar ideas, describir sentimientos, razonar y argumentar opiniones. Una persona asertiva trata de transmitir que comprende el punto de vista del otro sobre determinado asunto.

### **c. Dimensiones de la asertividad**

García y Magaz (citados en Losada, 2015) explican las dimensiones a través del test de asertividad ADCA-1, instrumento utilizado en esta investigación. Este considera las siguientes dimensiones:

- *Autoasertividad*

Se refiere al tipo de comportamiento que consiste en respetar las expresiones de sentimientos, ideas, gustos, deseos y valores propios de la persona.

La autoasertividad se refiere a una acción de expresión cordial y sincera de las propias emociones y el respeto por los propios valores, deseos, preferencias o gustos; centrándose en las necesidades del YO (Pérez-Fuentes et al., 2016).

- *Heteroasertividad*

Se refiere al tipo de comportamiento que consiste en el respeto a las expresiones de ideas, sentimientos, preferencias, deseos y valores de los demás.

La heteroasertividad se refiere a una acción de respeto a la expresión cordial y sincera de las emociones, deseos, gustos, valores o preferencias de los demás; centrándose en las necesidades de los OTROS (Pérez-Fuentes et al., 2016).

Existen otros autores quienes proponen otras dimensiones para la asertividad, entre estos se encuentran:

Lazarus (citado en Cañas y Hernández, 2019) propone cuatro dimensiones conductuales las cuales son independientes entre sí. Afirma, además, que un individuo puede tener una o más de estas dimensiones correctamente y ser deficiente en las dimensiones restantes. Las dimensiones que propone Lazarus son las siguientes: la habilidad para realizar pedidos, la habilidad para manifestar sentimientos positivos y negativos, la capacidad de decir NO, así como la capacidad para comenzar, continuar y finalizar diálogos.

#### **d. Estilos habituales de interacción social**

Teniendo en cuenta las dimensiones propuestas por García y Magaz (citados en Losada, 2015), estas dimensiones presentan cuatro estilos comunes de interacción social: asertivo, pasivo, agresivo y pasivo-agresivo.

- *Estilo asertivo*

Se refiere a aquellas personas que poseen buena autoestima, que creen que ellos y los demás son merecedoras de respeto y consideración. En este estilo de interacción social, las personas presentan una estabilidad en los niveles medios o altos de la autoasertividad y heteroasertividad.

Castanyer (2019) sostiene que toda persona asertiva sabe lo que quiere para sí misma, tiene conocimiento de sus derechos y los defiende mientras respeta los derechos de las otras personas, no busca ganar para que el otro pierda, busca hacer tratos cuando esto sea posible. Además, puede escuchar a

otros para entender por qué hacen lo que hacen y por qué dicen lo que dicen, habla con más confianza sabiendo lo que persigue, se relaciona con seguridad, su postura corporal muestra confianza, sabe cómo usar la voz según el escenario en que se encuentra.

La persona asertiva reconoce y defiende sus propios derechos, pero siempre teniendo respeto a los demás; una persona asertiva, habla con fluidez, con seguridad, expresa sus sentimientos sin agresión, habla sobre sus metas y deseos, a pesar de no coincidir con otros; tienen la capacidad de pedir aclaraciones (Rivera, 2016).

Las personas asertivas se sienten bien hablando de sí mismas; pero toman en cuenta que otras personas también necesitan o quieren unirse a la conversación. Por tanto, intentan que los tiempos de conversación sean justos y gratificantes para todos (Collado y Cano, 2014).

Asimismo, Rojo (2015) sostiene que el estilo asertivo es aquel a través del cual el individuo expresa libremente sus opiniones, sus pensamientos, sus criterios y sus puntos de vista; respetando a su vez los pensamientos y opiniones de los demás. El estilo de respuesta asertivo consigue mejorar la comunicación interpersonal.

Los autores citados coinciden en que las personas asertivas pueden expresar sus sentimientos, opiniones e ideas de una manera natural, defienden lo propio y respetan lo de los otros. Tienden a ser personas que simpatizan con la opinión de los demás y se conducen de una manera madura, integral y racional.

- *Estilo pasivo*

Este estilo de interacción social es típico de la persona que no se respeta ni defiende sus propios derechos. A veces, se pone demasiado en los zapatos

del otro y se olvida de sí misma por tratar de complacer a los demás (Castanyer, 2019).

Viqueira (2019) afirma que el estilo pasivo se refiere a personas que se caracterizan por no expresar sus verdaderos sentimientos; creen que los demás tienen más derechos, por lo tanto, no son capaces de expresar desacuerdos.

En este comportamiento la persona no puede expresar sus necesidades o preferencias, emociones y opiniones. En la medida en que la persona que se involucra en este comportamiento, es la primera en violar sus propios derechos, también le da permiso a la otra persona para hacerlo (Galassi y Galassi, 2018).

Rodríguez (citado en Segura, 2015) sostiene que el comportamiento pasivo es comunicar lo que se desea o hacerlo débilmente, demasiado suave o tímidamente, ocultando aquello que se piensa con respecto a intensidad o contenido.

- *Estilo agresivo*

Este estilo de interacción social es característico de aquellas personas que suelen defender en forma excesiva sus derechos e intereses personales, independientemente de los demás (Castanyer, 2019).

Viqueira (2019) afirma que las personas de este estilo se caracterizan porque no tienen en cuenta los sentimientos de los demás. Utilizan insultos, amenazas, etc.

Al respecto, Rivera (2016) también sostiene que las personas de estilo agresivo se caracterizan por una defensa extrema de sus propios derechos e intereses, independientemente de los de los demás; consideran lo que es importante para ellos, de modo que el pensamiento y el sentimiento de los demás no es interesante; muestran ansiedad, sentimientos de intolerancia, culpa, tienen

baja autoestima, falta de control emocional, que puede generar el rechazo de los demás.

El comportamiento agresivo defiende derechos personales y expresa en forma inapropiada y exigente pensamientos y opiniones que infringen los derechos de los demás (Segura, 2015).

El estilo de respuesta agresivo es un tipo de comportamiento no-assertivo caracterizado por la falta de respeto hacia los demás incluyendo acciones extremas como ofensas, humillaciones, amenazas o ataques a otras personas (Rojo, 2015).

De esta manera, el comportamiento agresivo se refiere a la ausencia de respeto a los deseos, sentimientos y necesidades de los demás. Los sujetos agresivos únicamente suelen respetarse a sí mismos. No tienen empatía y para lograr sus objetivos suelen pasar por sobre los derechos de los demás (Collado y Cano, 2014).

En este comportamiento, la persona expresa sus necesidades o preferencias, emociones y opiniones, pero de una manera hostil, exigente, amenazante o punitiva para el interlocutor. La persona que se comporta de esta manera defiende sus derechos, pero lo hace a expensas de violar los de los otros.

- *Estilo pasivo-agresivo*

La estrategia principal de este estilo es el chantaje emocional, es decir, hacer que los demás le hagan favores, le fortalezcan, le acompañen, haciéndoles sentir culpables o en deuda con ellos (Castanyer, 2019).

Las personas con estilo pasivo-agresivo se caracterizan por manifestarse en su comportamiento externo como tranquilas, poco asertivas, pero que en sus pensamientos y creencias poseen grandes dosis de resentimiento, lo que hace

que usen la ironía y el sarcasmo como una manera de enfrentar su falta de habilidad social (Rivera, 2016).

#### **e. La asertividad en el contexto educativo**

Muchos estudios tratan acerca de la interrelación entre la comunicación asertiva y ciertos factores específicos del entorno educativo. Algunos autores que se refieren a este tema son los siguientes:

Villar, Quesada, Navarro y Rodríguez (citados en Cañas y Hernández, 2019) la consideran un requerimiento inevitable para impulsar el aprendizaje entre los estudiantes universitarios y enfatizan en la obligación de que el maestro programe estrategias de comunicación adecuadas en el aula que promuevan un comportamiento asertivo continuo que fortalezca las capacidades individuales y grupales.

En el contexto educativo, se valora lo importante que es la construcción de una comunicación asertiva que ayude y apoye en el proceso de convivencia, esto no significa que los alumnos serán pasivos y dóciles; sino al contrario, en la asertividad se producen procesos que tienen que ver con el respeto hacia los demás, acciones colaborativas y autonomía; donde existe el bienestar emocional debido al control adecuado de las emociones (Gutiérrez, 2017).

Talvio et al (citados en Villena, Justicia, Fernández de Haro, 2016) sostienen que la asertividad es una habilidad interpersonal requerida en el perfil de un buen maestro. Igualmente, como cualquier habilidad social, también ayuda al bienestar emocional de maestros y estudiantes y contribuye para que el aprendizaje sea de calidad.

Elizondo (citado en Estrada y Graterol, 2015) argumenta que es obvio que en el acto educativo la comunicación es un aspecto central, por lo que el

conocimiento más detallado de ciertas técnicas de asertividad mejorará las tareas diarias, y aumentará el bienestar en el trabajo. Un maestro en cualquier campo educativo debe tener una interacción participativa y abierta como principio que genere un buen ambiente institucional, en el que la asertividad de estos docentes sea notable.

Asimismo, Rojo (2015) sostiene que una organización formada por personas asertivas incentivará la expansión de emociones positivas en el entorno de trabajo. Por el contrario, una organización formada por personas poco asertivas tenderá a desenvolverse en un entorno de trabajo en el que estarán presentes emociones y sentimientos negativos que repercutirán tanto en la forma de trabajar como en el trabajo en sí mismo.

Con respecto al contexto educativo, estos autores coinciden en mostrar las cualidades positivas que un profesor asertivo tiene frente a sus estudiantes; porque la asertividad está fundamentalmente orientada a prevenir ciertos problemas referidos el aislamiento social, el comportamiento agresivo y otros problemas relacionados.

#### *2.2.1.1.2 Empatía.*

La palabra empatía viene de la palabra griega “*empathia*” que significa sentirse dentro de algo o alguien. En la década de 1920 fue utilizado por primera vez el término empatía para explicar la habilidad para percibir la experiencia subjetiva de otra persona, por el psicólogo Titchener. Afirmaba que la empatía se derivaba de una suerte de copia física de la ansiedad del otro, que rememora las mismas emociones en sí misma. El origen de la empatía radica en la tendencia fundamental de una persona a relacionarse con los demás, a abrirse



a ellos en la aceptación y el amor más abiertos y universales posibles (Ríos, 2015).

Hernández (2020) sostiene que la empatía es la capacidad para comprender las emociones, dificultades y necesidades de las demás personas, ponerse en sus zapatos, y responder de forma adecuada a sus conductas emotivas. Las personas que poseen empatía pueden escuchar y comprender preocupaciones y motivaciones, en general son muy populares y son reconocidas socialmente. Son personas que se adelantan a las necesidades de los demás, son útiles y aprovechan las oportunidades en todo momento.

El término empatía ha sido acuñado por varias disciplinas y ha sido usado para explicar diferentes fenómenos que cubren un espectro bastante amplio que oscila entre los que se siente por el otro, cómo se siente o entiende lo que el otro está sintiendo o pensando, la experiencia de entender la emoción del otro, la línea que existe entre el ser propio y los demás, entre otras cosas (De la Vega y Blanco, 2019).

Asimismo, Nunes (2019) afirma que empatía significa la habilidad para sentir lo que sentiría el otro sujeto si estuviera atravesando igual situación. La persona empática trata de entender las emociones y sentimientos, intenta probar objetiva y racionalmente lo que siente la otra persona; procura la ayuda mutua; está íntimamente relacionada con los sentimientos afectivos hacia los otros (altruismo) y la facultad de apoyar. Si una persona puede sentir el dolor del otro ubicándose en su lugar, le nace la voluntad de actuar y ayudar de acuerdo con sus principios. La competencia de ubicarse en el lugar de otra persona, que se desarrolla en la empatía, ayuda a entender mejor la conducta en ciertos escenarios y cómo la otra persona puede tomar decisiones. Ser empático es

tener similitudes y equipararse con los demás. Es saber oír a los demás, comprender sus dificultades y sus sentimientos.

La empatía es la habilidad que permite compartir y comprender las emociones de los demás. Es colocarse en el lugar de los demás y mirar a través de sus ojos para de esta manera comprender mejor la manera cómo se sienten y así tener más respeto y comprensión hacia ellos. Mediante la empatía, se pueden desterrar los prejuicios, conectarse con el contexto y dejar a un lado las actitudes de tipo hostil o violento, ya sea en las escuelas o en el medio más cercano (Santillana, 2019).

Viqueira (2019) sostiene que la empatía es la facultad de entender los sentimientos de los otros y responder a ellos con emociones complementarias. Consiste en escuchar con atención, así como percibir emociones y pensamientos que no hayan sido expresados de manera verbal por la persona con la que se está teniendo una conversación.

Davis (citado en Cuartero, 2018) presenta su modelo integrador definiendo a la empatía como un conjunto de comportamientos multidimensional; argumentando que es una competencia relativamente estable, que consta de componentes cognitivos y afectivos. Afirma que la empatía está formada por cuatro dimensiones: dos cognitivas y dos afectivas. Dentro de las cognitivas, considera la Fantasía y la Toma de Perspectiva; mientras que en las afectivas toma en cuenta al Malestar Personal y la Preocupación Empática. Esta visión integradora ha llevado a realizar diferentes estudios, para determinar si existe o no una correspondencia entre los dos aspectos.

Batson (citado en Altuna, 2017) define la empatía como una emoción indirecta orientada al otro y generada cuando se adopta la perspectiva de una

persona que se advierte que necesita ayuda. La trascendencia de la emoción empática es una función de la importancia de la necesidad que se percibe y la fuerza del apego del observador hacia la persona que requiere ayuda.

Goleman (citado en Campos, 2017) manifiesta que la empatía es la capacidad para comprender las emociones, dificultades y problemática de los otros, ponerse en su lugar y responder adecuadamente a sus actos emotivos. Es la capacidad de interpretar los sentimientos del otro a través de canales no verbales. Argumenta que cuanto más abierto esté a sus propios sentimientos, más capacidad tendrá para poder reconocer sus propias emociones y las de los demás, porque la empatía comienza con una construcción personal de su propia conciencia.

Moya (citado en Campos, 2017) define a la empatía como una capacidad fundamental para desarrollarse adecuadamente en la sociedad, ayuda a comprender mejor a los demás y contribuye al éxito personal tanto en las relaciones con la familia como con los amigos; así como en el campo profesional lo que permite ser más sensible a los requerimientos y deseos de los sujetos con los que se trabaja. Según investigaciones realizadas, las personas más empáticas tienen más probabilidades de ser más felices.

La empatía ha sido estudiada bajo dos enfoques: el cognitivo y el afectivo. Desde el enfoque cognitivo, se define como la percepción del estado imaginativo, en el que se pueden entender los pensamientos, sentimientos y acciones de la otra persona. La empatía cognitiva es pensar en perspectiva para imaginar lo que el otro está pensando y sintiendo. El enfoque afectivo o emocional define a la empatía como el hecho de sentir los sentimientos de otro. Por lo tanto, la empatía es la habilidad de comprender lo que el otro está pensando, lo que

necesita y la conexión con su sentimiento como si fuera propio, al tiempo que siente deseos de ayudar y consolar. Representa ir más allá de concentrarse en uno mismo, es dejarse abrir a los demás. La empatía predispone no solo para sentir el sufrimiento sino también a que se comparta la felicidad y se participe en la alegría de la otra persona (Carpena, 2016).

Así, la empatía es la habilidad que tiene la persona para percibir y entender los sentimientos y necesidades de los otros. Una persona empática se ubica en el lugar del otro para responder a sus emociones y necesidades. Facilitando de esta manera la comprensión mutua y promoviendo una comunicación asertiva y con más respeto (Navarro, 2015).

Además, Salovey y Mayer (citados en Couso, 2015) sostienen que la empatía demanda una identificación adecuada con respecto a las respuestas emocionales en los demás; es decir, habilidades, competencias y actitudes bien definidas.

La empatía es la habilidad para reconocer, comprender, apreciar y ser conscientes de la existencia de los otros. Es ser capaz de percibir de manera emocional a los demás (Vega, 2014).

En síntesis, la mayoría de los autores que definen la empatía se ubican en un enfoque cognitivo, considerando que básicamente consiste en adoptar la perspectiva cognitiva del otro. También hay teorías que intentan explicar la empatía. La teoría de la empatía que se basa en la inferencia establece que el hombre es capaz de observar directamente su propio comportamiento físico y relacionarlo simbólicamente con sus propios estados psicológicos internos; basado en interpretaciones anteriores de sí mismo, hace deducciones sobre los estados internos de los demás. La teoría de la empatía, que se basa en el

desempeño de los roles, menciona la actitud que se adopta de acuerdo con el rol que desempeña en cada momento y la manera de ponerse en el lugar de los demás para interpretar sus necesidades y sentimientos.

De los conceptos expresados por los diferentes autores que han sido consultados para la presente investigación, se concluye además que la empatía es la capacidad que permite entender a los demás poniéndose en su lugar para comprender sus reacciones emotivas. Es decir, la empatía es una destreza que facilitará el desenvolvimiento y mejora de la relación entre los docentes y los estudiantes. Por lo tanto, desarrollar la empatía será muy importante para la expresión oral, la resolución de conflictos y el perfeccionamiento de las asociaciones interpersonales de los maestros. En esta investigación, se tomará en cuenta la teoría propuesta por Davis.

#### **a. Características de la persona empática**

Retana (2019) considera que la persona empática presenta las siguientes características: aprenden y desarrollan el hábito de la escucha, muestran verdadero interés, asienten con la cara y utilizan frases cortas para confirmar que están prestando atención, interpretan las señales no verbales, prestan atención a detalles secundarios: tono de voz, duración de la respuesta, ademanes, etc. Asimismo, muestran comprensión y no juzgan las emociones de los demás, utilizan expresiones como: “entiendo, te comprendo, debe ser bastante complicado...”. y apoyan desde su experiencia sin ser invasivos con su testimonio.

Ríos (2015) sostiene que la persona empática es competente para entender los sentimientos de los demás, lo que constituye la clave para lograr el triunfo en toda relación interpersonal. Si los interlocutores no tienen esta

capacidad, van a tener problemas para reconocer correctamente las emociones de los demás. No tienen capacidad de escucha, a menudo son ineficaces, son personas insensibles.

Las personas empáticas son aquellas que tienen la habilidad de entender las dificultades, emociones y problemas de las personas. Pueden ponerse en el lugar del otro, responden de manera correcta a sus reacciones emocionales; tienen capacidad para prestar atención a los otros y comprenden sus dificultades y propósitos. Son muy populares y socialmente reconocidos, pueden anticipar lo que necesita la gente y saben cómo aprovechar los momentos que otros les ofrecen (Stamateas, 2014).

#### **b. Dimensiones de la empatía**

El “Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)”, utilizado en la presente investigación, considera cuatro dimensiones que evalúan en la persona experiencias afectivas (preocupación empática y angustia o malestar personal) y cognitivas (toma de perspectiva y fantasía).

Formiga, Sampaio y Rocha (2015), refiriéndose a estas dimensiones, las describen de la manera siguiente:

- *Toma de perspectiva*

Hace referencia a la capacidad cognitiva orientada a la comprensión y coordinación de las percepciones del otro, para solucionar conflictos de tipo interpersonal y social. Mide la capacidad cognitiva del individuo de colocarse en el lugar de otras personas, reconociendo e infiriendo lo que ellas piensan y sienten.

- *Preocupación empática*

Se refiere a la capacidad de evaluar y sentir con el otro, así como del reconocimiento de sus afectos y necesidades, que pueden ser experimentados como una motivación para estar dispuestos a ayudarles cuando sea necesario.

- *Fantasía*

Hace mención a la habilidad de identificarse con seres ficticios o inventados en novelas, películas y romances y sentir junto con ellos, una adhesión involuntaria a las condiciones afectivas de alegría, de tristeza, de rabia, etc. y / o de la necesidad de estos personajes.

- *Angustia o malestar personal*

Hace referencia a un sentimiento de malestar y ansiedad que experimenta el sujeto frente a la condición de necesidad del otro, que puede generar comportamientos de alejamiento en lugar de comportamientos de ayuda.

En general, estas cuatro dimensiones de la empatía sugieren que el ser humano tiene capacidad para desarrollar un reconocimiento de una situación y la preocupación con el otro, como una especie de resonancia interpersonal. Esto implica que una persona empática busque el respeto, la comprensión del otro y la participación en el espacio socio-cognitivo del observador en el campo de los problemas del otro, buscando que tanto quien necesita ayuda como quien puede ayudar se disponga a aberturas del espacio interpersonal y afectivo capaz de estimular y simular convicciones, deseos, percepciones, colocándose en el lugar del sentimiento y emoción del otro (Formiga, Sampaio y Rocha, 2015).

Existen otros autores quienes proponen otras dimensiones para la empatía. Por ejemplo:

López, Fernández y Abad (citados en Moral, 2018) presentan una estructura con dos dimensiones principales: empatía cognitiva y empatía

afectiva; y cuatro subescalas: (1) la adopción de perspectivas tiene que ver con la habilidad para ubicarse en el lugar de otra persona, por ejemplo, “tratar de comprender mejor a los amigos viendo la situación desde su punto de vista”, (2) la comprensión emocional hace referencia a la capacidad para reconocer y entender el estado de ánimo, intenciones y sentimientos de los demás; por ejemplo, “darse cuenta que alguien está tratando de ocultar sus verdaderos sentimientos”, (3) el estrés empático es la habilidad para compartir sentimientos negativos de otros, por ejemplo, “si no se puede evitar llorar con el testimonio de una persona extraña” y (4) la alegría empática es la capacidad para compartir los sentimientos positivos de otra persona, por ejemplo, “sentir alegría cuando algo bueno le sucede a alguien”.

Por último, Goleman (citado en Malbos, 2015) plantea tres dimensiones para la empatía: (1) empatía cognitiva, que permite aceptar la manera de pensar de los demás, entender su estado de ánimo y manejar, al mismo tiempo, las emociones propias, mientras se valora las de los demás; (2) empatía emocional, que permite conectarse con otros hasta ser capaz de sentir lo mismo que ellos sienten y experimentan, en el cuerpo, cualquier alegría o tristeza que estén sintiendo; (3) preocupación empática, que lleva a cuidar y ayudar a otros cuando es necesario. Es decir, tener una preocupación activa por su bienestar.

### **c. La empatía en el contexto educativo**

Lograr un aprendizaje significativo a menudo está en función de la relación que el alumno ha establecido con el maestro, lo que se traduce en empatía. El alumno generalmente elige al maestro con el que se siente mejor y más seguro para aprender un curso determinado. Desde un punto de vista empático, se crea una relación positiva entre profesor-alumno, los alumnos tienden a estar más



interesados en las asignaturas enseñadas por los profesores con los que se sienten más cercanos (Rodríguez-Saltos, Moya-Martínez y Rodríguez-Gámez, 2020).

La empatía hace que las relaciones sociales mejoren, que aumente la inclusión y a la vez fomenta una cultura de paz. Para crear ambientes seguros de aprendizaje, es esencial una buena relación del profesor con los estudiantes, ya que la empatía promueve la buena compenetración entre docentes y estudiantes. Un docente puede educar y, a la vez, desarrollar la empatía en los alumnos: siendo un ejemplo para sus estudiantes, usando técnicas adecuadas para contribuir a relaciones pacíficas solucionando conflictos, fomentando respuestas creativas para dar solución a problemas, proponiendo actividades conjuntas y motivar para que se consigan los logros personales y la iniciativa, en vez de comportamientos agresivos y muy competitivos, promoviendo la reflexión crítica y escuchando los puntos de vista diferentes, considerando la diversidad cultural e impulsando a sus estudiantes a experimentar sus diferencias culturales, usando como herramienta el diálogo para que los estudiantes resuelvan sus conflictos (Santillana, 2019).

Educar en empatía es una decisión que abre el camino hacia una sociedad más cooperativista y altruista que permite, a título individual, alcanzar el éxito social y la felicidad a través de una educación en valores que se base en el respeto y la solidaridad, en el libre pensamiento y en el fomento de la flexibilidad mental (Moya, 2019).

A pesar de vivir en una sociedad competitiva, donde se pasa por alto la sensibilidad, es perceptible que la empatía es capaz de hacer que los niños y los jóvenes sean más comprensivos y felices, lo que se refleja en el desarrollo y el

logro de la escuela. La empatía debe tomarse en serio dentro y fuera de la escuela, y el educador también debe ponerse en el lugar del estudiante para que juntos puedan construir una educación de calidad (Nave à Vela, 2018).

En el área educativa y formación profesional, la empatía asume un papel de gran importancia, ya que facilita y mejora la personalidad de los estudiantes, ayudando a mejorar la aceptación, el afecto, el respeto, la consideración, comprensión y cuidado entre los compañeros de clase, dentro o fuera de la institución educativa. La empatía es un concepto de gran valor educativo y en educación es esencial. Muchos investigadores se han interesado en el resultado de una comprensión empática en el proceso de enseñanza, en el origen del crecimiento individual de las instituciones educativas y en la creación de un ambiente afectuoso y de confianza que permita que el estudiante se sienta valorado, seguro y aceptado. Su importancia en el aula es que, a través de la empatía, se desarrollan las capacidades de interpretación de las necesidades y motivaciones de los estudiantes, además de su comprensión. También favorece al maestro a medida que aprende a ponerse en el lugar de sus alumnos, pudiendo interpretar la impresión de cada uno de ellos para adaptar la forma de enseñar a las necesidades de los alumnos (Espinoza, 2017).

Al respecto, Martínez (citado en Rivera, 2017) también afirma que una de las causas que afectan la relación docente-estudiante es cuando el profesor carece de empatía; presenta falta de afecto hacia el estudiante porque no tiene la aptitud para ubicarse en su lugar.

Asimismo, Swan y Riley (2015) argumentan que la empatía es una habilidad importante que facilita a los educadores para que puedan crear un ambiente de aprendizaje positivo con los estudiantes. Además, las

responsabilidades profesionales de los maestros para ser empáticos se definen en los marcos de estándares en todo el mundo.

La comunicación empática generará en los estudiantes una mayor comprensión y aceptación de la actividad docente. Es decir, se confía que los estudiantes realicen actitudes más positivas hacia ellos mismos y hacia la actividad escolar si el maestro es empático. La empatía es permitir que los estudiantes sepan que realmente se les comprende en sus emociones y sentimientos (Brolezzi, 2014).

De acuerdo con lo que sostienen los diferentes autores, se puede concluir que la empatía tiene gran importancia dentro del contexto educativo, ya que esta favorece el diálogo, la participación y la cordialidad; logrando así una buena relación con sus estudiantes.

Además, cabe señalar que el Marco del Buen Desempeño Docente, publicado por el Ministerio de Educación, señala que el maestro “construye, de manera asertiva y empática, relaciones interpersonales con y entre todos los estudiantes, basadas en el afecto, la justicia, la confianza, el respeto mutuo y la colaboración” (p. 30). Igualmente, el Ministerio de Educación establece un beneficio importante para la escuela y los participantes de la acción educativa al mencionar que “colabora en la construcción de un clima escolar favorable al aprendizaje, relacionándose con directivos y docentes en forma empática y asertiva” (p. 38).

#### **d. Desarrollo de la empatía**

Para el desarrollo de la empatía, la introducción de situaciones motoras cooperativas puede ser una buena fórmula para promover la percepción de las emociones de los demás, así como la sensibilidad, el amor y el respeto; aspectos

necesarios para las interacciones sociales. Estas situaciones de cooperación motora permiten la distinción de roles, para estimular la experiencia en diferentes perspectivas que involucran el mismo fenómeno, y cómo esta perspectiva determina su percepción. Con esta diversidad de perspectivas, los estudiantes pueden identificarse con los estados de ánimo de los demás y sentir compasión e incluso ser capaces de comprender las acciones y las emociones, estableciendo la actitud necesaria para ayudar y mantener una convivencia dialogante (Canales y Rovira, 2016).

### **2.2.1.2 Factores profesionales.**

#### **2.2.1.2.1 Experiencia docente.**

La experiencia es positiva y enriquecida cuando el maestro está dispuesto a que cada día que se dedique a la tarea de enseñar, sea para autoevaluarse, para crecer como persona y como profesional, para en cada caso buscar la manera más efectiva de resolver el problema pedagógico. Cuando se abre al diálogo, aconseja a los maestros jóvenes para quienes es una referencia y siente que todavía tienen mucho que dar y aprender.

Se asocia la experiencia profesional docente a los años que ejerce la profesión. En este sentido, se piensa que los años de experiencia “enseñan” a los docentes sobre estrategias de enseñanza efectivas, material educativo pertinente, formas e instrumentos de evaluación efectivos, manejo del aula para un mejor aprendizaje, uso de medios y materiales apropiados, etc. Indudablemente, con los años en la docencia el profesor tiene un mejor conocimiento y repertorio para relacionarse con los estudiantes. Sin embargo, para algunos autores, los años de servicio no necesariamente “enseñan” a los

docentes. Consideran que el docente, después de los primeros años, repite lo mismo en los siguientes.

La acción del profesor es muy importante en la escuela, pues debe crear óptimas condiciones para el crecimiento intelectual y humano de los estudiantes. El maestro debe ser reflexivo de su propio actuar y mejorar constantemente como persona y como docente. Esto, a lo largo de los años de servicio, irá creando y ampliando su horizonte docente. Es de suponer que el tiempo en la docencia debe ir configurando una mayor y mejor experiencia laboral, lo cual impactará de manera positiva en el logro académico de un estudiante.

#### *2.2.1.2.2 Condición laboral.*

La condición laboral del docente puede ser: nombrado o contratado. El docente es nombrado por la universidad, porque reconoce su competencia profesional en un campo disciplinario y por su desempeño docente. Esto le brinda mayor reconocimiento y estabilidad laboral. Podría esperarse que su relación con los estudiantes sea más adecuada para facilitar el aprendizaje. También, puede asumirse que su estabilidad haga que no se preocupe por tener relaciones efectivas y afectivas con los estudiantes, pues su mayor preocupación sea el contenido disciplinario.

Por otro lado, el docente contratado está preocupado por su imagen y por el deseo de dejar una buena impresión en la institución y, especialmente, en los estudiantes. Buscan, mediante su actuación, poder acceder a un nombramiento futuro. La relación con los alumnos, saben los docentes, es muy importante por cuanto son evaluados por ellos. Es interesante determinar, implícitamente, el valor de esta variable en la relación docente-estudiante.

Según la Ley Universitaria (Congreso de la república, 2014), los docentes universitarios son responsables de la investigación, la mejora continua y permanente con respecto a enseñanza, gestión universitaria y proyección social en los campos correspondientes. Clasifica a los docentes universitarios en: ordinarios, extraordinarios y contratados.

- Los docentes ordinarios son los docentes nombrados por la institución para los fines de enseñanza e investigación, fundamentalmente. Están clasificados en las siguientes categorías: auxiliares, asociados y principales.
- Los docentes extraordinarios son los docentes que no pueden exceder el 10% del total de docentes que enseñan en el semestre correspondiente y que son indicados por cada universidad. Se clasifican en: eméritos, honorarios, investigadores y visitantes.
- Los docentes contratados son aquellos que prestan servicios por un período específico en los niveles y condiciones establecidas en el contrato respectivo.
- Los jefes de práctica, ayudantes de cátedra o de laboratorio y otras formas similares de apoyo en el trabajo del profesor, llevan a cabo una actividad previa a una carrera docente. De acuerdo a la Ley Universitaria, para obtener la categoría de profesor Auxiliar, se calcula el tiempo durante el cual ejerció la función de jefe de práctica como tiempo de servicios de la docencia.

### **2.2.1.3 Factores personales.**

#### **2.2.1.3.1 Sexo.**

Es una serie de atributos físicos, biológicos, anatómicos y fisiológicos de las personas que los definen como hombres o mujeres. El sexo está determinado por la naturaleza humana, es una construcción natural que viene con el nacimiento.

El sexo puede afectar la relación docente-estudiante. En términos generales, puede esperarse que las docentes mujeres tengan mayor disposición a establecer mejores relaciones con sus alumnos que los docentes varones. Se menciona que las docentes mujeres tienen un mayor desarrollo de las competencias sociales, las cuales las usan para relacionarse.

### **2.2.2 Relación docente-estudiante**

La necesidad de interacción profesor-alumno es muy importante, porque el maestro debe adquirir habilidades para estar más estrechamente relacionado con los alumnos y no solo para centrarse en los aspectos cognitivos en el aula; sino también le permite al maestro desarrollar sus habilidades, para armonizar aspectos emocionales y cognitivos (Montoro, 2018).

Wubbels y Levy (citados en Laudadio y Mazzitelli, 2018), después de muchos años de investigaciones, señalan la importancia que tiene para los profesores el hecho de desarrollar habilidades interpersonales que le ayuden a crear un clima de aula que promueva el aprendizaje. Asimismo, manifiestan que es necesario contar con instrumentos que permitan valorar la capacidad de los profesores para comunicarse con los alumnos y las cualidades de dicha relación. La revisión de la literatura muestra que una adecuada relación profesor-alumno se caracteriza por la proximidad a los alumnos y por un alto grado de influencia del docente. Por esta razón, se puede decir que el profesor es quien crea el ambiente favorable, ordena, motiva, adapta su dinámica a las características del grupo y valora las habilidades de sus alumnos. Por lo tanto, tener maestros bien preparados es la clave para lograr una educación de calidad.

Cámere (citado en Castro, 2018) sostiene que esta relación tiene ciertas características que la hacen particularmente diferente a otras relaciones

interpersonales. En primer lugar, esta relación no está basada en intereses comunes, mutua simpatía o la afinidad de caracteres, sino que está basada en cierta imposición; y en segundo, es también, una suerte de “relación biunívoca” entre personas de diferentes edades y grados de madurez.

Delgado (citado en Laudadio y Mazzitelli, 2018) manifiesta que la toma de conciencia de profesores y estudiantes sobre el papel de las relaciones que establecen encuentran un espacio propicio para promover un aprendizaje de calidad. Dicho aprendizaje es analizado, desde la perspectiva de los estudiantes, a partir de cuatro categorías: contenidos de la asignatura y cumplimiento de sus objetivos; metodologías empleadas por el profesor y participación del estudiante; relación con el profesor y percepción del estudiante y; finalmente, la relación del estudiante con sus compañeros. Sostiene que cada profesor que se ha dado cuenta de sus habilidades para realizar cambios que mejoren el aprendizaje de sus alumnos contribuye a la calidad de la enseñanza, ya que es el profesor quien puede guiar los estilos de interacciones propicias para el aprendizaje como clases dinámicas, clima grato, espacios de participación y opinión de los estudiantes, etc.

Delors (citado en Castro, 2018) indica que la esencia del proceso pedagógico es la fuerte interacción establecida entre el maestro y el alumno, lo cual sintetiza el valor de la relación entre el alumno y el maestro, que en función de sus expectativas de aprendizaje contribuirán a una buena o mala relación. La interacción entre maestro y alumno dentro del plan de estudios es algo que se entiende de manera explícita e implícita dentro del proceso de aprendizaje y necesita una constante reflexión y análisis.



Asimismo, Castañeda y Polanco (citados en Castro, 2018) sostienen que la relación docente-estudiante a menudo suele ser difícil, por lo que se fomentan actitudes inapropiadas entre ambos. Esta situación es especialmente notoria en el contexto universitario, debido a que muchos profesores le dan más importancia a la información y al contenido de sus cursos que a la persona que está aprendiendo.

La relación docente-alumno se refiere al hecho de convivir ambos en el campo educativo sobre la base de las habilidades que posee el profesor en lo profesional, tanto genéricas como específicas. Incluye también, las cualidades y roles de ambas partes. Todo esto para conseguir un proceso de aprendizaje significativo para el alumno y para el docente una mediación exitosa, que tenga como base principios éticos. Por lo tanto, es esencial que, para que el proceso de aprendizaje tenga éxito, la relación entre maestro y alumno debe estar basada en el respeto, cuidado, cordialidad, reconocimiento, responsabilidad, intención, el compromiso, disposición, el agrado de recibir la educación y de proporcionar la enseñanza. Es decir, se crea una sociedad nueva, porque se realizan alianzas y ambos actores logran un acuerdo importante: el maestro enseña y el alumno aprende (Castro, 2018).

La adecuada relación entre maestro y alumno mejora las condiciones emocionales, que se reflejan en el logro académico y en las metas de los estudiantes, que les permite tener una visión de éxito en cada esfuerzo académico, que les permite superar los problemas y los retos desde una perspectiva real y madura (Alvarado, 2017).

Al respecto, Roncaglio (citado en David y Da Costa, 2015) menciona que la relación maestro-alumno en la educación superior se entiende como la que se

construye en la vida diaria de la universidad, que se instaura entre el maestro y el alumno, con reglas sobre el comportamiento esperado de ambos.

Según lo que sostiene Pianta (citado en Settanni, Longobardi, Sclavo, Fraire y Prino, 2015), la relación maestro-alumno está construida sobre elementos de cercanía, conflicto y dependencia, que definen la forma en que tanto el maestro y el alumno se comportan el uno con el otro.

La relación del profesor con el alumno que se basa en la empatía tiende a construir puentes que evitan las brechas en las relaciones y también son una poderosa fuente de influencia sobre los estudiantes. De los docentes, lo que mejor se recuerda no es lo que dijeron o hicieron, sino lo que hicieron sentir. Por lo tanto, es el contagio emocional en el que se basa la empatía el que tiene el mayor impacto en los estudiantes.

La relación maestro-alumno se entiende como una interacción, por lo tanto, aunque el primero juega un rol fundamental, el peso que tiene la conducta del estudiante será también importante (Gordillo, Ruíz, Sánchez y Calzado, 2016).

Sobre la base de lo afirmado por los autores mencionados anteriormente, se puede concluir que la relación profesor-alumno consiste en convivir ambos en el campo educativo, teniendo en cuenta las competencias profesionales, genéricas y específicas del profesor, y considerando los roles y cualidades de profesor y alumno. A los efectos de esta investigación, se considerará la propuesta de Pianta.

#### **a. Dimensiones de la relación docente-estudiante**

La adaptación española de la Escala de la Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta, utilizada en la presente investigación, considera las siguientes dimensiones:

- *Conflicto*

Expresa el grado en que un maestro concibe su interacción con un estudiante específico, como conflictiva o negativa. Los puntajes altos de conflicto indican confrontaciones entre el maestro y el estudiante, percibiendo al estudiante como impredecible y enojado y como resultado el maestro se siente ineficaz y emocionalmente incómodo.

- *Cercanía*

Se refiere al grado de cálidas experiencias emocionales y la facilidad para comunicarse que el maestro tiene con un estudiante en particular. Altos puntajes referentes a cercanía significan que la relación se caracteriza por ser cálida y, por lo tanto, el maestro brinda un apoyo efectivo y emocional hacia el alumno.

- *Dependencia*

Mide el nivel en que un maestro percibe a un alumno específico como particularmente dependiente. Las puntuaciones altas en dependencia indican que el estudiante responde en forma exagerada cuando se separa del maestro, pide ayuda, aun en el caso que no la necesite, y, en consecuencia, el maestro estará preocupado por la dependencia del estudiante.

Por su parte, Correa (citado en Escobar, 2015) presenta tres modelos de interacción: (1) modelo maestro-alumno, en el que la relación se da en una sola dirección, debido a que el maestro se relaciona muy poco emocionalmente con sus alumnos; (2) modelo alumno-maestro-alumno, en el que solo interactúan los alumnos en tanto que el maestro es constantemente ignorado y (3) modelo maestro-alumno-alumno-maestro, en el que la interacción se da entre las parejas.

## **b. Habilidades del docente que favorecen su relación con los estudiantes**

En el Marco del Buen Desempeño Docente se señala que el factor más común en la buena relación entre maestros y estudiantes es mostrar a un profesor que alienta a sus alumnos la posibilidad de que aprendan en un contexto seguro en lo emocional, donde los alumnos llegan contentos, fomentando el respeto por ellos mismos y por sus compañeros. Promueve la generación de un ambiente que reconoce a los estudiantes individualmente y en el que el alumno se siente integrado. Propicia momentos para que los estudiantes expongan ideas, sentimientos y afectos en forma clara, respetuosa y directa, sin miedo al ridículo o a equivocarse. Se interesa por ellos, acompañándolos y guiándolos según los diferentes contextos culturales y etapas de su desarrollo.

## **c. Obstáculos para una buena relación docente-estudiante**

Gallardo y Reyes (citados en Chiara, 2014) argumentan que la arrogancia, el desagrado para repetir una explicación, la crítica pública, el trato impersonal, el abuso de poder o el hecho de percibir injusticia en las evaluaciones son barreras para el vínculo entre maestros y estudiantes que han sido identificadas por estudiantes de diferentes partes del mundo.

Martínez-Otero (citado en Rivera, 2017) sostiene que pueden aparecer problemas en la comunicación que obstaculicen la relación profesor-alumno, pero no se deben adoptar actitudes fatalistas. Por el contrario, ante la adversidad, la comprensión, la actitud empática y amigable se vuelven muy importantes, debido a que los problemas que se presentan en las relaciones brindan posibilidades para reorientar el procedimiento mediante la franqueza al expresar opiniones, la negociación, receptividad, la discusión guiada, la empatía y la aclaración de malentendidos.

Por otro lado, hay maestros que, por temor, ignorancia o arrogancia, no pueden mantener buenas relaciones con los estudiantes y dejan de lado el aprendizaje emocional, poniendo en práctica solo la pedagogía tradicional en la cual el estudiante es considerado como un papel en blanco para ser llenado por el digno profesor. En este método no hay intercambios, no hay comentarios, no hay crecimiento; hay una audiencia donde solo hay oyentes. Esta no es la manera de ayudar a alguien a discutir, a tener el derecho de no estar de acuerdo con las cosas, o incluso de estar en acuerdo crítico con el tema presentado (Barreto, 2018).

#### **d. Importancia de una buena relación docente-estudiante**

Una relación docente-estudiante significativa, afectiva y adecuada, más que permitir la asimilación de los conocimientos, habilidades y destrezas que plantea una materia o curso, favorece, en el estudiante, el desarrollo de patrones relacionales adecuados con figuras de autoridad representadas por el docente. Además de que hará posible una mayor asimilación de los valores de este último y su consiguiente aplicación en la vida del estudiante. Una buena relación docente-estudiante favorecerá a que los estudiantes aprendan del docente lo que este tiene que enseñar más allá de los contenidos de un curso; es decir, lo que tiene que ver con su persona, como ser humano. Estos aprendizajes son influencias importantes en la motivación, aun fuera del contexto académico (Ubiera y Acosta, 2016).

Una relación muy importante para cualquier estudiante, independientemente de su edad o grado de capacitación, es la que establece con el docente. Cuando los maestros y los estudiantes mantienen una buena relación en el aula, el aprendizaje se vuelve más eficiente y existe un mayor

compromiso de ambas partes. En el momento del aprendizaje, las partes involucradas intercambian experiencias, información y conocimiento. Por lo tanto, la dinámica fluye mejor cuando se mantiene una relación positiva, lo cual contribuye a mantener la motivación en el aula (Viegas, 2018).

Si un docente motiva a sus estudiantes con frases de apoyo, refuerzos positivos y recompensas, fundamentando sus interrelaciones en la sensibilidad, la disponibilidad y la consistencia, creará una sensación de seguridad que les permitirá desarrollarse con total confianza en sí mismos y generando expectativas adecuadas de éxito, haciendo que sea más fácil sentirse aceptado (Diario Correo, 2018).

En la universidad, hay múltiples relaciones y la relación profesor-alumno es una de las más importantes. Esta relación se vuelve importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, debido a que mediante esta relación los maestros conocen mejor a sus estudiantes, ya que pueden evaluar el proceso de enseñanza y los estudiantes se sienten más cómodos, para discutir y hacer preguntas durante el proceso de aprendizaje. En educación superior el profesor es también un modelo para los estudiantes. Por ello es imprescindible que el maestro sea consciente de este hecho, porque el estudiante a menudo no reflexiona sobre su posición como maestro o persona, lo que le otorga mayor responsabilidad a su práctica como maestro. En esta perspectiva, el profesor debe marcar la diferencia y sensibilizar al alumno en la búsqueda de conocimientos, pensando y analizando. Las revisiones bibliográficas concluyen que la relación profesor-alumno, así como la metodología que el profesor utiliza en el aula, son factores determinantes en el aprendizaje del alumno (David y Da Costa, 2015).

## **2.2.3 La Universidad.**

### **2.2.3.1 Orígenes.**

Según el diccionario de la Lengua Española, la palabra universidad proviene del latín *universitas* que significa universalidad, totalidad. Indica que es una institución de educación superior integrada por varias facultades, que emite diversos grados académicos. Además de las facultades, pueden incluir diferentes departamentos, escuelas profesionales, centros de investigación y otras entidades.

La universidad, como institución consagrada a la enseñanza superior, nace a principios de la Edad Media sobre el modelo de las corporaciones artesanales. Las universidades medievales no tienen estrictamente fecha fija de fundación; las que suelen mencionarse en algunos casos como tales son aquellas a las cuales la autoridad laica o eclesiástica ha concedido estatuto de universidad a centros docentes preexistentes (Lázaro, 2018).

La primera en crearse fue la Universidad de Bolonia (Italia) en el año 1089, recibiendo el título de universidad en 1317. Las primeras universidades difieren con respecto a la orientación de los estudios. La Universidad de Bolonia ganó gran reputación por sus estudios de Derecho; la de Montpellier, en Medicina; la de Oxford, en Matemáticas, Física y Astronomía; la de París, en Teología y Filosofía. En muchas de estas universidades, los docentes y la mayoría de los alumnos eran clérigos y el idioma de enseñanza era el latín. El término universidad se utilizaba en aquellos tiempos, para designar los gremios de profesores en París y de estudiantes en Bolonia. En aquellas universidades, la instrucción en la facultad de Artes comenzaba con la lectura y los comentarios que los maestros hacían de los textos de los sabios de la antigüedad. La lectura

daba pie a que se plantearan cuestiones que eran objeto de discusión entre los estudiantes y el maestro, y como resultado de la discusión, se llegaba a una solución. La misión universitaria era la trasmisión del saber que se llevaba a cabo en forma interactiva entre maestros y estudiantes. Con esta metodología, las universidades desarrollaron el espíritu crítico de los alumnos (Toukourmidis, 2018).

La universidad de profesionalización fue creada durante la primera década del siglo XIX por Napoleón, quien creó la Universidad Imperial luego de la disolución de las universidades tradicionales. Al mismo tiempo, la Universidad Humboldtian nació en Prusia, que se construyó basándose en la investigación científica y la integración de nuevos hallazgos en educación. La reforma tenía como objetivo promover el desarrollo de todas las ciencias y en el área de la medicina, especialmente las ciencias básicas. La denominación de doctor tomó el sentido en que se entiende hoy: un grado que justifica la calidad de investigador independiente. El maestro tenía que ser investigador y su trabajo como maestro tenía que ser comunicar nuevos conocimientos y no condicionarse a lo que aparecía en los libros. Por lo tanto, se incluyó otra innovación radical para los docentes, la universidad ya no debería ser un lugar de paso, debían dedicarse por completo al trabajo académico (Lázaro, 2018).

A partir de la Revolución Francesa, las universidades, originalmente creadas bajo el auspicio de la Iglesia, fueron convirtiéndose en universidades del Estado y se destinaban a la formación de los funcionarios y de los profesionales que iba requiriendo la Revolución Industrial: ingenieros, arquitectos y licenciados, entre otros. El diseño y la estructura de esta nueva universidad ya eran muy diferentes de la tradicional. Las antiguas tendencias que hacían la



reflexión teórica, la retórica y el intelectualismo fueron reemplazadas por una orientación pragmática y profesional; la universidad tiene como misión formar profesionales dedicados a saber hacer. Así, la docencia impactó directamente en la sociedad y contribuyó a la solución de los problemas prácticos que a esta se le presentaban.

En América, fueron los españoles quienes fundaron las primeras universidades. La primera universidad oficialmente establecida, de acuerdo con las disposiciones legales impuestas por la monarquía española, fue la Real y Pontificia Universidad de San Marcos (ahora Universidad Nacional de San Marcos) en Lima (Perú), la cual se fundó por "cédula real" el 12 de mayo de 1551 y se considera como la más antigua institución universitaria del continente que ha funcionado continuamente desde el siglo XVI.

### **2.2.3.2 La Universidad en el Perú.**

De conformidad con la Ley Universitaria No. 30220 (Congreso de la República, 2014), la Universidad es una institución académica de investigación y enseñanza que ofrece formación en humanidades, ciencias y tecnología para crear conciencia sobre la realidad del multiculturalismo. La educación superior que ofrece la universidad es entendida como un derecho primordial de las personas, así como también un servicio público necesario a ser ofrecido. La Ley establece que la función fundamental y obligatoria de la universidad es la investigación, que la alienta y la implementa para cubrir las necesidades de la sociedad generando conocimiento y desarrollando tecnologías, prestando especial atención a las realidades nacionales. Docentes, estudiantes y graduados intervienen en las actividades de investigación de redes de

investigación nacionales o internacionales de sus propias instituciones o de otras instituciones académicas públicas o privadas.

Según esta ley, las universidades coordinan constantemente sus actividades con el sector público y privado, con el objetivo de enfrentar a la investigación que ayudará a solucionar la problemática del país. Se unen estratégicamente para llevar a cabo las investigaciones seleccionadas.

### **2.3 Definición de términos**

#### ***Relaciones interpersonales***

En la sociedad las relaciones interpersonales ocupan un lugar especial, ya que se interactúa diariamente con diferentes personas, con diferentes perspectivas, ideas, objetivos, percepciones o capacitación; por este motivo, para referirse a calidad de vida es necesaria una convivencia sana. También se llaman relaciones humanas o relaciones personales. Estas relaciones se dan por lo menos entre dos personas y constituyen una parte importante de la vida en sociedad, que es una particularidad de la persona humana, donde las relaciones interpersonales tienen una función primordial en el crecimiento pleno de las personas, ya que se considera una relación humana cualquier acto que involucre a dos o más personas (Montes, 2016).

#### ***Emoción***

Deigh (citado en Gómez y Calleja, 2016) considera las emociones como un modelo específico y limitado de respuestas observables producidas debido a la forma cómo se interpreta una posición u objeto como una amenaza para la supervivencia y el bienestar.

El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define emoción como una variación intensa y pasajera del ánimo, penosa o agradable, que se acompaña de alguna impresión orgánica (RAE, 2019).

Una emoción es la respuesta de un sujeto a los estímulos ambientales, que organiza sistemas diferentes y cuyo objetivo es brindar información para influenciar en ellos de acuerdo a sus necesidades (Gómez y Calleja, 2016).

### ***Factores sociales***

Los factores sociales es todo aquello que afecta a los seres humanos, ya sea en el espacio o en el lugar en el que se encuentran.

Guzmán y Caballero (2015) afirman que el factor social posee un aspecto específico relacionado con la realidad, y tiene un aspecto teórico que apoya la expresión de las diferentes áreas relacionadas con la realidad. Todo factor social siempre es concreto, en este caso es empírico, es decir, se puede observar y medir; sin embargo, tiene también una carga teórica que lo explica y justifica frente a la ciencia.

### ***Factores profesionales***

Las características profesionales constituyen importantes aspectos que pueden influir en la práctica docente. En este estudio, se consideran a la experiencia docente y a la condición laboral como elementos constitutivos de estos factores.

### ***Factores personales***

Zabalza (citado en Boeta y Pinto, 2017) afirma que los profesores enseñan no solo por lo que saben sino también por lo que son. Es decir, en los procesos de apoyo a la enseñanza en general y a los docentes universitarios en particular, un aspecto que se debe tener en cuenta es la dimensión personal, que implica

el conocimiento y el enfoque de tres factores que son clave: la satisfacción personal y profesional; los periodos de vida del docente; y una carrera como docente universitario, entendido desde la óptica de un plan de vida a corto, mediano y largo plazo. En este estudio se considera al sexo como indicador de este factor.

### ***Docente universitario***

Es un profesor que se dedica a la enseñanza en una universidad, es una autoridad en su disciplina. Es ese profesor e investigador al mismo tiempo, quien reflexiona, sobre y desde su práctica educativa, lo que contribuye a enriquecerla de acuerdo con las necesidades contextuales donde se desarrolla.

La formación de docentes universitarios se concibe como una ocupación permanente de mejora y la búsqueda de acciones encaminadas en la dirección de conceptualizar y definir directivas específicas, para entender y transformar el proceso de enseñanza y responder positivamente a la necesidad de aprender por parte de los estudiantes (Padilla, López y Rodríguez, 2015).

### ***Universidad privada***

La universidad privada es aquella que no está operada ni recibe intervención en su organización por parte del Estado.

### ***Lima Metropolitana***

Es el área de la ciudad Lima, constituida por la gran extensión urbana ubicada en el centro de la capital.

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis General.**

1.0 El modelo de los factores sociales, profesionales y personales explica significativamente la varianza de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima.

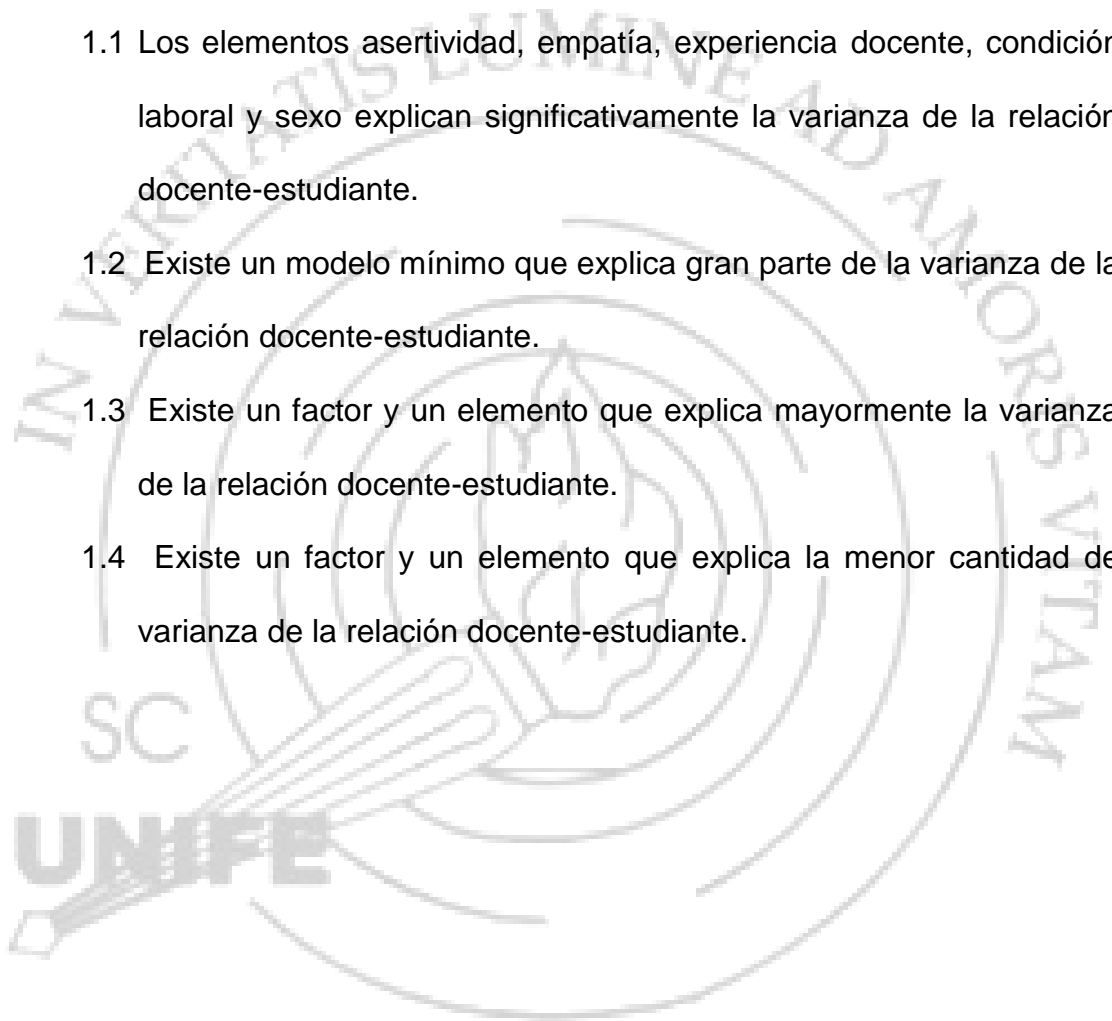
### **2.4.2 Hipótesis Específicas.**

1.1 Los elementos asertividad, empatía, experiencia docente, condición laboral y sexo explican significativamente la varianza de la relación docente-estudiante.

1.2 Existe un modelo mínimo que explica gran parte de la varianza de la relación docente-estudiante.

1.3 Existe un factor y un elemento que explica mayormente la varianza de la relación docente-estudiante.

1.4 Existe un factor y un elemento que explica la menor cantidad de varianza de la relación docente-estudiante.



## CAPÍTULO III: MÉTODO

En este capítulo, se describen el nivel, tipo y diseño de la investigación. Se definen la población y la muestra, así como las variables a ser consideradas en la investigación. También se presentan las técnicas y los instrumentos que fueron utilizados para la recopilación de los datos y, finalmente, se muestran las técnicas que se utilizaron para procesar y analizar los datos.

### 3.1 Nivel, tipo y diseño de la investigación

Para la caracterización de la investigación se tiene en cuenta lo propuesto por Sánchez y Reyes (2015).

En cuanto al nivel es una investigación descriptiva correlacional, por cuanto se establece la relación no causal entre dos o más variables.

El tipo corresponde a la investigación sustantiva, en su modalidad descriptiva, porque pretende explicar el efecto de diferentes factores y elementos en la relación docente-estudiante.

Es un diseño factorial, cuya representación gráfica es tal como sigue:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + e_i$$

En donde:

Y: relación docente-estudiante.

X<sub>1</sub>: factor social.

X<sub>2</sub>: factor profesional.

X<sub>3</sub>: factor personal.

$\beta_0, \beta_1, \beta_2, \beta_3$ : coeficientes (positivos o negativos).

### 3.2 Participantes

#### 3.2.1 Población.

La población estuvo constituida por todos los docentes nombrados y contratados, que están registrados en la Oficina de Personal de una universidad privada de Lima Metropolitana, que se encontraban prestando sus servicios durante el año 2018.

Tabla 1  
*Distribución de la población.*

Docentes	n	%
Nombrados	119	25.87
Contratados	341	74.13
Total	460	100.00

Fuente: nómina de docentes de la universidad privada de Lima metropolitana

### 3.2.2 Muestra.

Los datos fueron recopilados mediante una encuesta anónima, que se aplicó a 210 docentes que fueron seleccionados en forma aleatoria de la población; se trató de una muestra probabilística. La muestra se seleccionó a partir de la relación de docentes de la universidad.

Tabla 2  
*Distribución de la muestra.*

Docentes	n	%
Nombrados	54	25.71
Contratados	156	74.29
Total	210	100.00

El tamaño óptimo de la muestra se obtuvo mediante la fórmula para poblaciones finitas (Sierra, 2001).

$$n = \frac{N \times Z_{1-\alpha/2}^2 \times p \times q}{E^2 (N-1) + Z_{1-\alpha/2}^2 \times p \times q}$$

En donde:

N : tamaño de la población total.

n : tamaño de la muestra seleccionada.

p: probabilidad de éxito u ocurrencia.

q: probabilidad de fracaso (1-p).

$Z_{1-\alpha/2}$ : valor obtenido de la distribución Normal según el nivel de confianza 95%.

E = representa el error máximo admisible en términos de proporción.

El nivel de confianza utilizado fue del 95% ( $Z_{1-\alpha/2}=1.96$ ), un error máximo admisible de 5% ( $E=0.05$ ), y una varianza máxima ( $p \times q=0.25$ ), para garantizar una muestra suficientemente grande en comparación a la población ( $N=460$ ); obteniéndose así un tamaño de muestra de 210 docentes.

El tamaño de muestra para cada estrato (nombrados y contratados) se calculó usando el método de afijación proporcional con respecto al tamaño del estrato, cuya fórmula es la siguiente:

$$n_i = n \left( \frac{N_i}{N} \right)$$

$n_i$ : Tamaño de la muestra extraída de cada estrato.

$n$ : tamaño óptimo de la muestra

$N_i$ : Tamaño del estrato de la población.

$N$ : Tamaño de la población.

### **3.3 Variables de investigación**

#### **3.3.1 Factor social.**

Incluye dos variables: asertividad y empatía.

##### **3.3.1.1 Asertividad.**

###### *- Definición conceptual*

Pinazo-Hernandis (citado en Ravina, Bayardo y Núñez, 2019) argumenta que cuando se habla de asertividad, se refiere a una habilidad social que consiste en tener la capacidad para expresar sentimientos y defender los derechos propios sin tener que afectar los derechos de las demás personas.



- *Definición operacional*

La variable asertividad en esta investigación se evaluó utilizando la Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1 que consta de 35 ítems y que evalúa las dos dimensiones de la asertividad.

Tabla 3  
*Operacionalización de la variable Asertividad.*

Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Autoasertividad	<ul style="list-style-type: none"><li>- Saber decir no.</li><li>- Reconocer sus equivocaciones.</li><li>- Aceptar las críticas que le hacen.</li><li>- Expresar y defender su propio punto de vista.</li></ul>	del 1 al 20
2. Heteroasertividad	<ul style="list-style-type: none"><li>- No molestarse ante preguntas personales.</li><li>- No disgustarse ante una crítica.</li><li>- No molestarse cuando alguien no acepta una crítica justa.</li><li>- No sentirse molesto por una persona que le niega algo justo.</li></ul>	del 21 al 35

**3.3.1.2 Empatía.**

- *Definición conceptual*

Davis (citado en Cuartero, 2018) precisa que la empatía es un constructo multidimensional. Argumenta que la empatía es una competencia relativamente estable, que consta de componentes cognitivos y afectivos. Su escala presenta componentes cognitivos como la fantasía y la perspectiva; y componentes emocionales como el malestar personal y la preocupación empática.

- *Definición operacional*

La variable empatía en esta investigación se midió utilizando el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI), el cual engloba factores cognitivos y afectivos; y está constituido por 28 ítems que están distribuidos en cuatro dimensiones, cada una de las cuales comprende siete ítems.

Tabla 4  
Operacionalización de la variable Empatía.

Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Toma de Perspectiva (TP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Intentar ubicarse en la posición del otro.</li> <li>- Ver las cosas desde la perspectiva del otro.</li> <li>- No escuchar los argumentos de los demás si está seguro de que tiene la razón.</li> </ul>	3, 8, 11, 15, 21, 25, 28
2. Preocupación Empática. (PE)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tener preocupación por la gente menos afortunada.</li> <li>- Ser una persona bastante sensible.</li> <li>- Afectarse emocionalmente por las cosas que ocurren.</li> </ul>	2, 4, 9, 14, 18, 20, 22
3. Fantasía. (F)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Soñar y fantasear acerca de las cosas que le podrían suceder.</li> <li>- Identificarse emocionalmente con los personajes de una película, novela u obra de teatro.</li> </ul>	1, 5, 7, 12, 16, 23, 26
4. Malestar Personal (MP)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Asustarse frente a situaciones emocionalmente tensas.</li> <li>- Perder el control frente a una emergencia.</li> <li>- Perder la esperanza frente a una situación muy emotiva.</li> </ul>	6, 10, 13, 17, 19, 24, 27

### 3.3.2 Factor profesional.

Está constituido por dos variables: experiencia docente y condición laboral.

- **Experiencia docente**

- *Definición conceptual*

Son los años en que el docente lleva ejerciendo la enseñanza en la universidad.

- *Definición operacional*

Esta variable está determinada por la respuesta que los docentes dan a la pregunta “año en que ingresó a trabajar en la universidad”, formulada en el cuestionario aplicado.

- **Condición laboral**

- *Definición conceptual*

Es el grupo de características del ambiente laboral en donde una persona se desempeña prestando un servicio dependiente.

- *Definición operacional*

Identificación de pertenencia realizada por el sujeto a una de las condiciones laborales, en el momento de la medición, marcando el espacio correspondiente a las opciones de situación laboral en el apartado que corresponde a los datos personales del cuestionario aplicado.

Tabla 5  
*Operacionalización de las variables del factor profesional.*

<b>Variable</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Ítems</b>
Experiencia docente	Años en la docencia	Cuestionario
Condición laboral	Nombrado Contratado	Cuestionario

### 3.3.3 Factor personal.

Está representado por una variable: sexo.

- **Sexo**

- *Definición conceptual*

Naturaleza orgánica que diferencia al hombre de la mujer. Género al que pertenece el docente.

- *Definición operacional*

Identificación realizada por el docente de su género, al marcar el espacio correspondiente si pertenece al sexo femenino o masculino, en el apartado de datos personales del cuestionario aplicado.

Tabla 6  
Operacionalización de la variable sexo del factor personal.

Variable	Indicadores	Ítems
Sexo	Masculino Femenino	Cuestionario

### 3.3.4 Relación docente-estudiante.

#### - Definición conceptual

La relación maestro-alumno está construida sobre elementos de cercanía, conflicto y dependencia, que definen la forma en que tanto el maestro y el alumno se comportan el uno con el otro.

#### - Definición operacional

La variable relación docente-estudiante en esta investigación se midió utilizando la adaptación española de la Escala de la Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta que consta de 28 ítems y que evalúa las tres dimensiones de la Relación docente-estudiante.

Tabla 7  
Operacionalización de la variable Relación docente-estudiante.

Dimensiones	Indicadores	Ítems
1. Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Considerar que el trato con los estudiantes le resulta agotador.</li> <li>- Sentir que es manipulado por los estudiantes.</li> <li>- Creer que lo consideran como fuente de crítica y castigo.</li> </ul>	2, 6, 11, 13, 16, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 26
2. Cercanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mantener una relación cálida y afectuosa con los estudiantes.</li> <li>- Sentir que la relación con los estudiantes lo hace eficaz y competente.</li> <li>- Considerar que es fácil estar al tanto de lo que están sintiendo.</li> </ul>	1, 3, 4, 5, 7, 9, 12, 15, 27, 28
3. Dependencia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Notar que imitan su conducta.</li> <li>- Sentir que se sienten muy afectados cuando se separan de él.</li> <li>- Creer que piden ayuda cuando en realidad no la necesitan.</li> </ul>	8, 10, 14, 17, 21, 25

### **3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos**

Se usó el consentimiento informado, el mismo que tenía como propósito brindar al docente la opción de participar o retirarse del estudio en la medida que se respeten sus creencias, valores e intereses. Se informó al docente con respecto al uso de la información obtenida, la misma que se trató de manera muy confidencial (ver apéndice).

Los datos se obtuvieron usando tres pruebas, que permitieron conocer el estado real de los docentes con respecto a la asertividad, la empatía y la relación docente-estudiante.

Estas pruebas son: la Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1 de García y Magaz (2011), que consta de 35 ítems; el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) de Davis (1980), compuesto por 28 ítems, que mide la empatía; y la adaptación española de la Escala de la Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta (2001) con 28 ítems, que mide la percepción que tiene el profesor en lo que se refiere a su relación con sus estudiantes dentro del aula.

Seguidamente, se muestra la información minuciosa de cada uno de los tres instrumentos aplicados:

- **Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1**

#### **Ficha técnica**

Nombre: Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1.

Autores: E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago.

Año de publicación: 1994.

Administración: Individual o colectiva.

Duración: De 10 a 15 minutos.

Niveles de Aplicación: a partir de los 12 años de edad.

Finalidad: reconocer el sistema de valores y las actitudes de los sujetos en lo que se refiere a las relaciones sociales. Constituir el perfil de valores y actitudes en las interacciones sociales del sujeto a evaluar: pasivo, agresivo, asertivo y pasivo-agresivo.

VARIABLES QUE EVALÚA:

*Autoasertividad:* grado o nivel de respeto y consideración por las propias ideas, sentimientos y comportamientos.

*Heteroasertividad:* grado o nivel de respeto y consideración en lo que se refiere a las ideas, sentimientos y comportamientos de los demás.

### **Descripción de la prueba**

Esta prueba fue elaborada por E. Manuel García Pérez y Ángela Magaz Lago en 1994. Tiene dos dimensiones: la primera consta de 20 ítems los cuales se encargan de evaluar la variable Autoasertividad (AA), o el nivel en que la persona se respeta a sí misma; la otra dimensión es la heteroasertividad (HA) que está compuesta por 15 ítems, que evalúan la asertividad en relación a los demás.

Los ítems se distribuyen respuestas en escala tipo Likert, con una autoclasificación de cuatro puntos: CN: nunca o casi nunca, AV: a veces, en alguna ocasión, AM: a menudo, con cierta frecuencia, CS: siempre o casi siempre.

### **Confiabilidad de la prueba**

El análisis de consistencia interna o la confiabilidad del cuestionario se realizó calculando el alfa de Cronbach. El instrumento se analizó utilizando una muestra piloto de 30 docentes; en primer lugar, se consideraron los 35 ítems que constituyen la Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1 y luego, se realizó

el análisis de confiabilidad de los ítems correspondientes a cada una de las dos dimensiones:

Tabla 8  
*Coefficientes Alfa de Cronbach de la Escala de Evaluación de la Asertividad ADCA-1 y de sus dimensiones.*

Cuestionario	Coefficiente $\alpha$
<b>PUNTUACIÓN GENERAL</b> (35 ítems)	0.945
<b>DIMENSIONES</b> Autoasertividad (20 ítems)	0.914
Heteroasertividad (15 ítems)	0.902

Los resultados obtenidos indican que se puede considerar que la prueba es confiable.

- **Índice de Reactividad Interpersonal (IRI)**

**Ficha técnica**

Nombre: Índice de Reactividad Interpersonal (IRI).

Nombre original: IRI Interpersonal Reactivity Index

Autor: Mark Davis.

Año de publicación: 1980.

Adaptación al español: Alicia Pérez-Albéniz, Joaquín de Paúl, Juan Etxeberría, María Paz Montes y Esther Torres (2003).

Forma de aplicación: Individual y colectiva.

Duración de la prueba: aproximadamente 5 minutos.

Edad de aplicación: a partir de 14 años

Variables que evalúa:

Perspectiva: evalúa la forma cómo el sujeto intenta, espontáneamente, adoptar la perspectiva de la otra persona en situaciones cotidianas, es decir, su capacidad para comprender la perspectiva del otro.

Preocupación empática: evalúa los sentimientos de preocupación, compasión y afecto frente a la incomodidad de los demás, es decir, los sentimientos que están dirigidos hacia el otro.

Fantasía: evalúa cómo la persona tiende a identificarse con personajes de la literatura y del cine, o sea, la capacidad de imaginación del sujeto para ubicarse en una situación ficticia.

Malestar personal: evalúa los sentimientos de incomodidad y ansiedad que muestra el sujeto cuando observa las vivencias negativas de los demás, es decir, los sentimientos autodirigidos.

### **Descripción de la prueba**

Esta prueba creada por Mark Davis en 1980 es un instrumento que, desde una perspectiva multidimensional, mide de manera individual las diferencias en las tendencias empáticas. Se compone de 28 ítems distribuidos en cuatro subescalas con siete ítems cada una. Proporciona dos subescalas para medir la empatía cognitiva (toma de perspectiva y fantasía) y dos para medir la empatía afectiva (preocupación empática y malestar personal). Esta prueba considera la diferencia entre empatía cognitiva y empatía afectiva o emocional. Las preguntas tienen cinco alternativas de respuesta en relación a “cómo me describen”: muy bien, bastante bien, bien, un poco y no bien y son calificadas de 0 a 4, donde cuanto mayor es el puntaje, mayor es la presencia del constructo medido (Arango et al., 2014).

### **Confiabilidad de la prueba**

Para analizar la consistencia interna del cuestionario se efectuó el cálculo del alfa de Cronbach. El instrumento se analizó para la muestra piloto de 30 docentes. En primer lugar, se consideraron los 28 ítems que constituyen el Índice



de Reactividad Interpersonal (IRI) y, posteriormente, se realizó el análisis de confiabilidad correspondiente a los ítems de las cuatro dimensiones:

Tabla 9  
*Coeficientes Alfa del Índice de Reactividad Interpersonal (IRI) y de sus dimensiones.*

Cuestionario	Coeficiente $\alpha$
<b>PUNTUACIÓN GENERAL</b> (28 ítems)	0.725
Toma de Perspectiva.	0.496
<b>DIMENSIONES</b> (7 ítems cada una)	
Preocupación Empática.	0.617
Fantasía.	0.710
Malestar Personal.	0.584

Los resultados obtenidos indican que se puede considerar que la prueba es confiable.

- **Instrumento para averiguar la relación docente-estudiante**

**Ficha técnica**

Nombre: Escala de Relaciones Profesor-Alumno. STRS.

Nombre original: Student-Teacher Relationship Scale, STRS

Autor: Robert Pianta.

Año de publicación: 2001.

Adaptación al español: Rosa Moreno García y Rosario Martínez-Arias (2008).

Variabes que evalúa:

*Conflicto*: los estudiantes que tienen relaciones tensas y poco efectivas con sus maestros están más propensos a tener problemas de comportamiento y problemas de aprendizaje que los demás estudiantes.

*Cercanía*: es beneficioso para los niños que ingresan a la escuela y, en este contexto, apoya su progreso.

*Dependencia*: está relacionado con dificultades para adaptarse a la escuela, actitudes negativas hacia la escuela, un desempeño escolar deficiente y poco compromiso con el entorno académico.

### **Descripción de la prueba**

Esta prueba, que fue creada por Robert Pianta en el año 2001, presenta tres dimensiones: la primera, incluye 12 ítems con los cuales se evalúa la variable Conflicto, la cual se refiere a cómo se percibe el conflicto en la relación del profesor con sus alumnos. La segunda, constituida por 11 ítems, permite evaluar la variable Cercanía, la misma que se refiere cómo se percibe la cercanía en la relación del profesor con sus alumnos. La tercera, está constituida por 5 ítems que miden la variable dependencia, con la cual se evalúa la manera cómo se percibe la dependencia en la relación del profesor con sus alumnos.

Moreno y Martínez-Arias realizaron la adaptación al español de esta prueba. Para establecer la estructura dimensional se utilizó el análisis factorial exploratorio, obteniendo un resultado similar a Pianta. Encontraron tres dimensiones coincidiendo con los 12 elementos de la dimensión Conflicto; sin embargo, se hallaron 10 ítems para la dimensión Cercanía y 6 ítems para la dimensión Dependencia, lo que difiere de los resultados hallados por Pianta.

Los ítems exigen una respuesta en una escala de tipo Likert, de cinco niveles: 1: claramente no aplicable, 2: no aplicable, 3: neutro-No seguro, 4: aplicable algunas veces; 5: claramente aplicable.

### **Confiabilidad de la prueba**

La consistencia interna del cuestionario se analizó por medio del cálculo del alfa de Cronbach. El instrumento se analizó para la muestra piloto de 30 docentes. En primer lugar, se consideraron los 28 ítems que constituyen la

adaptación española de la Escala de la Relación Profesor-Alumno (STRS) de Pianta y, posteriormente, se realizó el análisis de confiabilidad de los ítems que se refieren a cada una de las cuatro dimensiones:

Tabla 10  
*Coefficientes Alfa de Cronbach de la Escala de Relaciones Profesor-Alumno (STRS) y de sus dimensiones.*

Cuestionario	Coefficiente $\alpha$
<b>PUNTUACIÓN GENERAL</b> (28 ítems)	0.798
<b>DIMENSIONES</b>	
Conflicto	0.885
Cercanía	0.696
Dependencia	0.588

Los resultados obtenidos indican que se puede considerar que la prueba es confiable.

Los datos referidos a experiencia docente, categoría docente y sexo fueron obtenidos de los registros oficiales de la Universidad.

### 3.5 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos se procesaron estadísticamente empleando el programa SPSS versión 25, utilizando un nivel de confianza del 95%.

Se realizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov, porque el tamaño de la muestra fue superior a 50, para cotejar la normalidad de los datos y así justificar el hecho de aplicar las pruebas paramétricas.

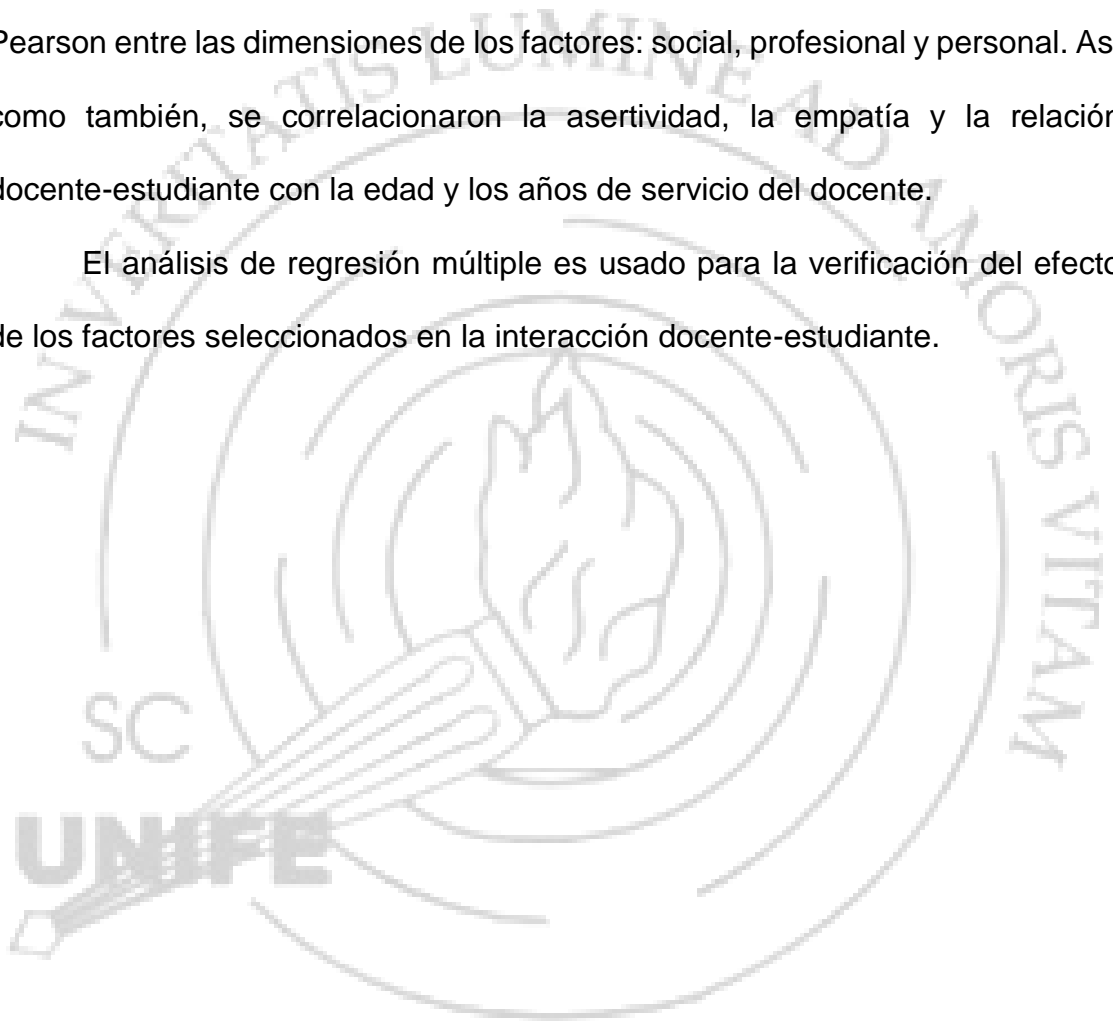
Se aplicó la técnica de Análisis Factorial para detectar los factores de mayor influencia en la relación docente-estudiante.

Al obtenerse los datos, se realizó el análisis descriptivo de las variables sociodemográficas para tener una visión general de las características de la muestra. Asimismo, se tuvieron en cuenta las dimensiones de cada una de las variables consideradas en la investigación.

Dentro de las técnicas estadísticas descriptivas, se usaron las medidas de posición central (media aritmética, mediana y moda), medidas de variabilidad absoluta y relativa (varianza, desviación estándar, coeficiente de variación). Se calculó también el coeficiente de asimetría. Se elaboraron tablas de distribución de frecuencias y las gráficas correspondientes.

Entre las técnicas inferenciales, se realizaron las correlaciones de Pearson entre las dimensiones de los factores: social, profesional y personal. Así como también, se correlacionaron la asertividad, la empatía y la relación docente-estudiante con la edad y los años de servicio del docente.

El análisis de regresión múltiple es usado para la verificación del efecto de los factores seleccionados en la interacción docente-estudiante.



## CAPÍTULO IV: RESULTADOS

La información recogida acerca de las variables de interés de esta investigación fue sometida al software estadístico SPSS 25, para su tratamiento correspondiente y su posterior análisis e interpretación. Además, se realizaron gráficas estadísticas en el programa Excel, con la finalidad de contribuir a una mejor comprensión de los resultados.

Los resultados que se obtuvieron se agruparon para contestar a las hipótesis de este estudio; obteniéndose los títulos que formarán parte de este capítulo y son los siguientes:

- Estadística descriptiva.
- Estadística inferencial.
  - Modelo de relación docente-estudiante.
  - Elementos del modelo.
  - Modelo mínimo de relación docente-estudiante.
  - Factor y elemento de mayor explicación de la relación.
  - Factor y elemento de menor explicación de la relación.

El nivel de significancia es del 5% ( $\alpha=0.05$ ).

### 4.1 Estadística descriptiva

Seguidamente, se presenta información descriptiva de los sujetos de la investigación.

#### 4.1.1 Información de contexto.

Los docentes seleccionados presentan las características siguientes:

Tabla 11

*Porcentajes de docentes por condición según edad y sexo.*

Edad	Contratados			Nombrados			Total
	Total	F	M	Total	F	M	
33-48	30.13	17.31	12.82	11.11	11.11	0.00	25.24
49-63	52.56	30.13	22.44	53.70	33.33	20.37	52.86
64-73	17.31	8.33	8.97	35.19	24.08	11.11	21.90
Total	100.00	55.77	44.23	100.00	68.52	31.48	100.00

La tabla 11 muestra que el mayor porcentaje de participantes corresponden al sexo femenino tanto para docentes contratados (55.77%) como para docentes nombrados (68.52%). Asimismo, el 52.86% de docentes corresponden a las edades de 49 a 63 años.

Gráficamente, los resultados presentados en la tabla se muestran a continuación:

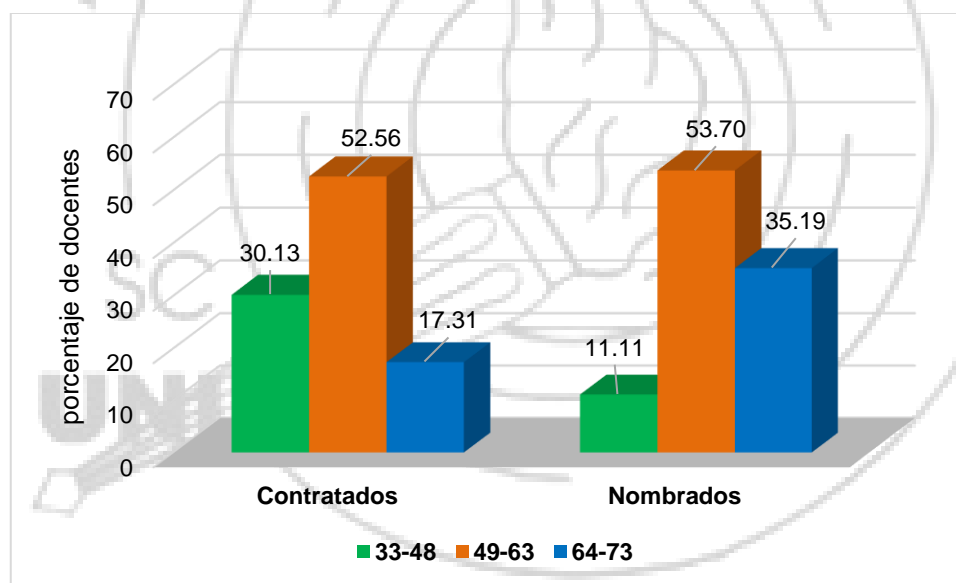


Figura 1. Docentes nombrados y contratados según edad.

La figura 1 muestra con claridad que el mayor porcentaje de participantes corresponden a las edades comprendidas entre 49 y 63 años, tanto en docentes contratados como en nombrados.

Tabla 12

Porcentajes de docentes por condición según años de servicio y sexo.

Años de servicio	Contratados			Nombrados			Total
	Total	F	M	Total	F	M	
0-4	34.62	16.03	18.59	7.41	3.70	3.70	27.62
5-28	46.15	29.49	16.67	53.70	37.04	16.67	48.10
29-44	19.23	10.26	8.97	38.89	27.78	11.11	24.28
Total	100.00	55.77	44.23	100.00	68.52	31.48	100.00

La tabla 12 muestra que el mayor porcentaje de participantes tienen de 5 a 28 años de servicio en ambos sexos, tanto en docentes contratados (46.15%) como en docentes nombrados (53.70%).

Gráficamente, los resultados mostrados en la tabla se presentan a continuación:

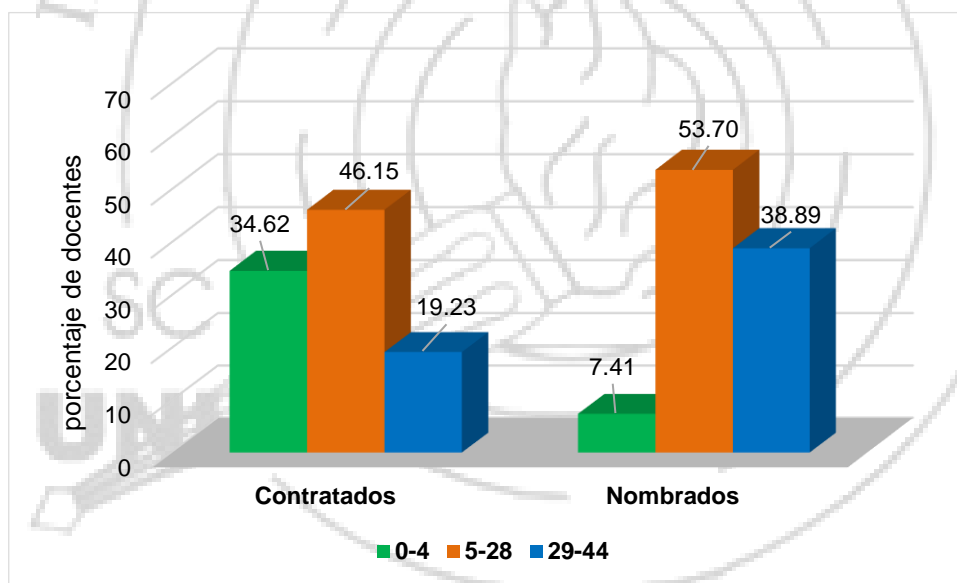


Figura 2. Docentes nombrados y contratados según años de servicio.

En la figura 2 se confirma que el mayor porcentaje de participantes corresponde al grupo de docentes que cuentan con 5 a 28 años de servicio, tanto en docentes contratados como en nombrados.

Tabla 13

Porcentajes de docentes por condición según el lugar de nacimiento y sexo.

Lugar de nacimiento	Contratados			Nombrados			Total
	Total	F	M	Total	F	M	
Lima	62.18	33.97	28.21	55.56	42.59	12.96	60.48
Provincia	37.82	21.79	16.03	44.44	25.93	18.52	39.52
Total	100.00	55.77	44.23	100.00	68.52	31.48	100.00

En la tabla 13 se aprecia que el mayor porcentaje de participantes son del sexo femenino y han nacido en Lima, tanto en docentes contratados (33.97%) como en docentes nombrados (42.59%).

Gráficamente, los resultados mostrados en la tabla se presentan a continuación:

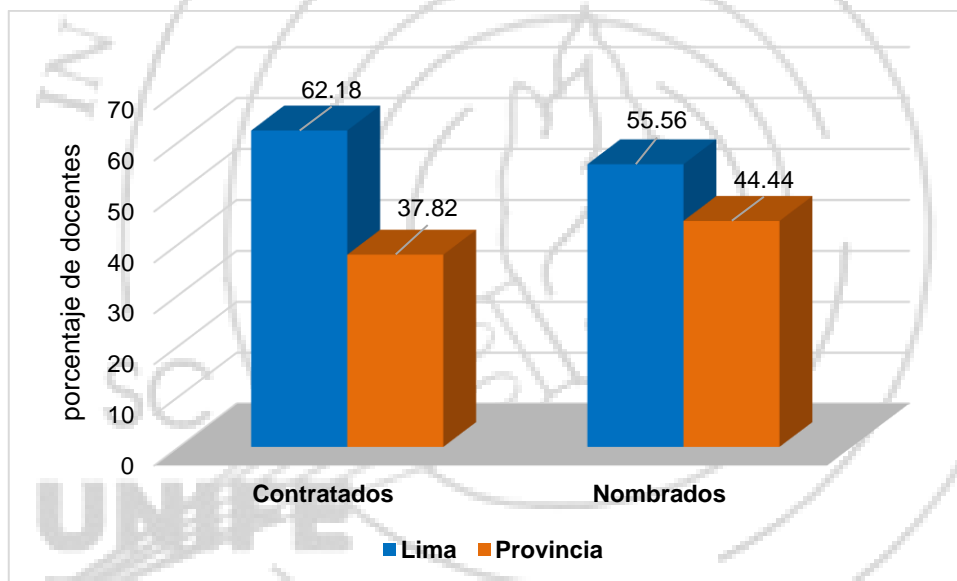


Figura 3. Docentes nombrados y contratados según lugar de nacimiento.

En la figura 3 se aprecia que el mayor porcentaje de participantes corresponde al grupo de docentes que han nacido en Lima, tanto en docentes contratados como en nombrados.



#### 4.1.2 Información básica de las variables.

Las variables de interés (asertividad, empatía y relación docente-estudiante) han sido procesadas en cuanto a una serie de variables sociodemográficas (intervinientes).

Debe indicarse que los puntajes obtenidos en los instrumentos han sido categorizados en tres niveles de la manera siguiente:

Tabla 14  
*Criterio utilizado para obtener los niveles de las tres variables de interés.*

Nivel	Criterio
Bajo	25% inferior (hasta el cuartil 1)
Medio	50% central (superior al cuartil 1 hasta el cuartil 3)
Alto	25% superior (superior al cuartil 3)

Estos niveles aparecen en las diferentes tablas que se muestran a continuación:

Tabla 15  
*Porcentajes de docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de asertividad.*

Nivel de asertividad	Nivel de relación docente-estudiante			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	4.76	15.24	5.71	25.71
Medio	14.29	21.90	14.76	50.95
Alto	10.95	10.95	1.43	23.33
Total	30.00	48.10	21.90	100.00

En la tabla 15, se puede observar que el 50.95% de los docentes presentan un nivel medio en asertividad, mientras que el 48.10% corresponde a los docentes con nivel medio en relación docente-estudiante. Tanto en asertividad como en relación docente-estudiante se aprecia que el menor porcentaje se presenta en el nivel alto (23.33% y 21.90%, respectivamente).

Gráficamente, los resultados se ven de esta manera:

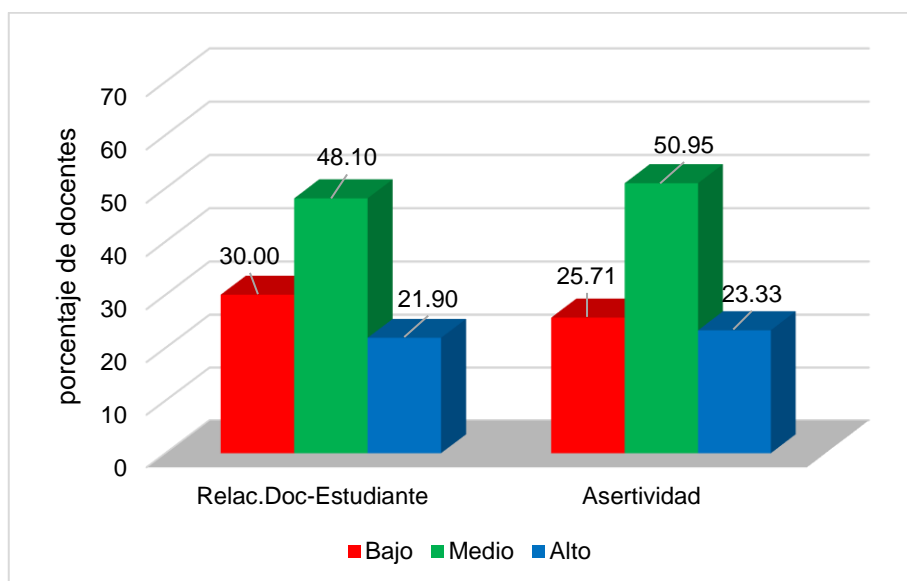


Figura 4. Docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de asertividad.

La figura 4 muestra que el mayor porcentaje de docentes con nivel medio en relación docente-estudiante, presenta también un nivel medio en asertividad.

Tabla 16  
Porcentajes de docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de empatía.

Nivel de empatía	Nivel de relación docente-estudiante			Total
	Bajo	Medio	Alto	
Bajo	17.14	8.57	0.00	25.71
Medio	12.86	29.05	7.62	49.52
Alto	0.00	10.48	14.29	24.76
Total	30.00	48.10	21.90	100.00

En la tabla 16 se observa que el 49.52% de los docentes presentan un nivel medio en empatía, mientras que el 48.10% corresponde a los docentes con nivel medio en relación docente-estudiante. Tanto en empatía como en relación docente-estudiante el menor porcentaje se presenta en el nivel alto (24.76% y 21.90%, respectivamente).

Una visión gráfica de los resultados es la siguiente:

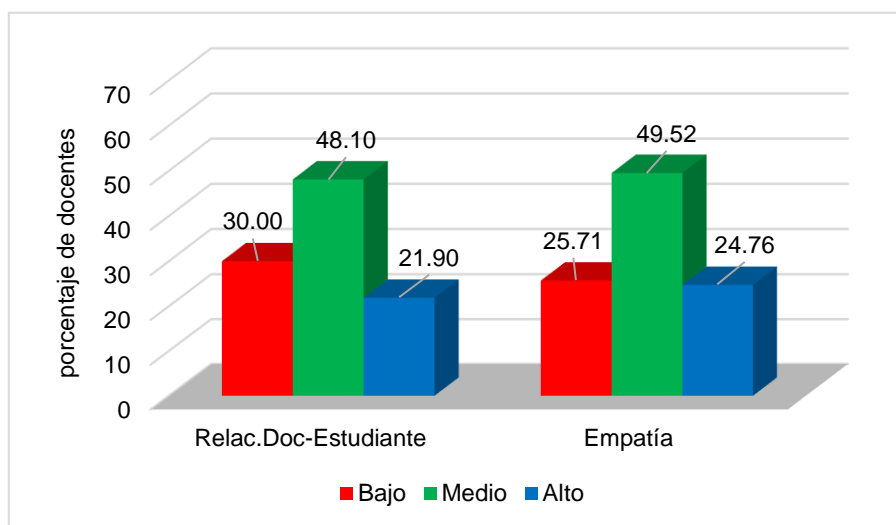


Figura 5. Docentes según nivel de relación docente-estudiante y nivel de empatía.

La figura 5 muestra que el mayor porcentaje de docentes con nivel medio, en relación docente-estudiante, presenta también un nivel medio en empatía.

Tabla 17  
Porcentajes de docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente-estudiante por condición.

Nivel de	Condición		Total	
	Contratado	Nombrado		
Asertividad	Bajo	17.14	8.57	25.71
	Medio	38.10	12.86	50.95
	Alto	19.05	4.29	23.33
Empatía	Bajo	19.05	6.67	25.71
	Medio	37.14	12.38	49.52
	Alto	18.10	6.67	24.76
Relación Doc-Est.	Bajo	24.29	5.71	30.00
	Medio	34.29	13.81	48.10
	Alto	15.71	6.19	21.90
Total		74.29	25.71	100.00

En la tabla 17, se observa que en asertividad, empatía y relación docente-estudiante), el mayor porcentaje lo constituyen los docentes con nivel medio.

Estos resultados al ser graficados se muestran así:

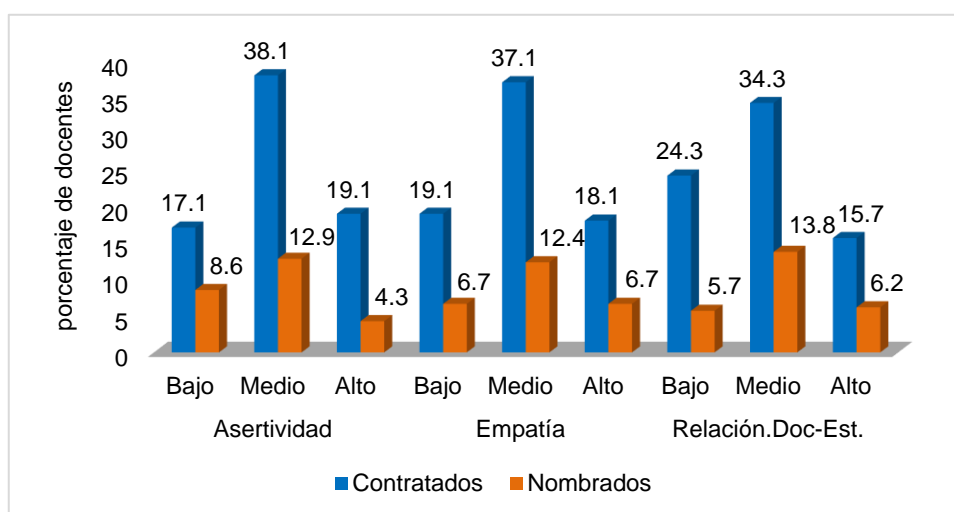


Figura 6. Docentes por condición, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante.

La figura 6 confirma que los docentes contratados presentan el mayor porcentaje con nivel medio en las tres variables de interés.

Tabla 18

Porcentajes de docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente-estudiante por sexo.

Nivel de	Sexo		Total	
	Femenino	Masculino		
Asertividad	Bajo	18.10	7.62	25.71
	Medio	28.57	22.38	50.95
	Alto	12.38	10.95	23.33
Empatía	Bajo	13.81	11.90	25.71
	Medio	32.86	16.67	49.52
	Alto	12.38	12.38	24.76
Relación Doc-Est.	Bajo	14.29	15.71	30.00
	Medio	30.00	18.10	48.10
	Alto	14.76	7.14	21.90
Total		59.05	40.95	100.00

La tabla 18 muestra que docentes del sexo femenino presentan el mayor porcentaje en el nivel Medio de las tres variables de interés.

Una expresión gráfica de los resultados es la siguiente:

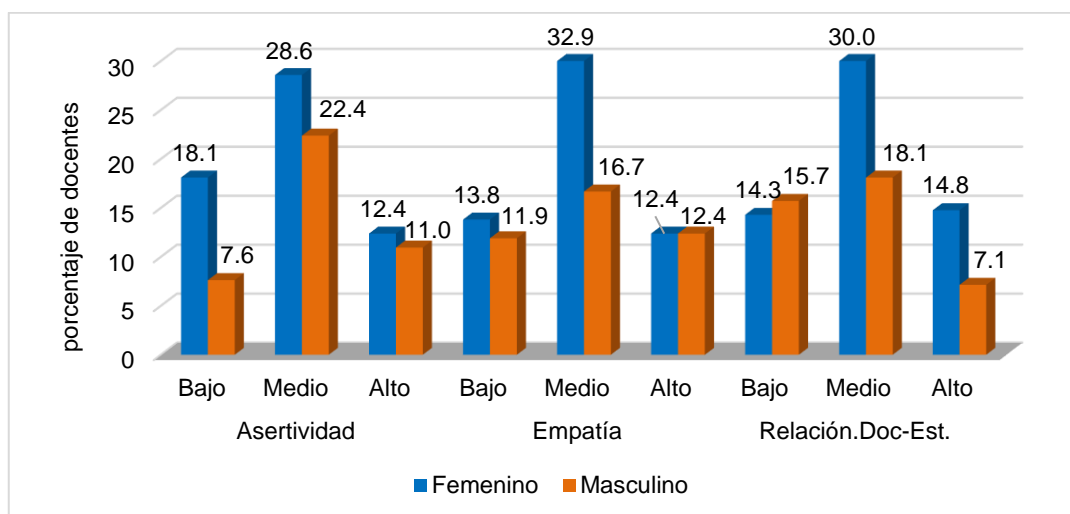


Figura 7. Docentes por sexo, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante.

La figura 7 confirma que las mujeres presentan el mayor porcentaje con nivel medio en las tres variables de interés.

Tabla 19

Porcentajes de docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente-estudiante por edad.

Nivel de	Edad			Total	
	33-48	49-63	64-73		
Asertividad	Bajo	7.62	13.33	4.76	25.71
	Medio	12.86	26.19	11.90	50.95
	Alto	4.76	13.33	5.24	23.33
Empatía	Bajo	6.67	13.33	5.71	25.71
	Medio	15.71	25.71	8.10	49.52
	Alto	2.86	13.81	8.10	24.76
Relación Doc-Est.	Bajo	6.19	16.19	7.62	30.00
	Medio	14.76	27.14	6.19	48.10
	Alto	4.29	9.52	8.10	21.90
Total	25.24	52.86	21.90	100.00	

La tabla 19 muestra que docentes con edad entre 49 y 63 años presentan el mayor porcentaje en el nivel Medio de las tres variables de interés.

Una visión gráfica de los resultados se muestra a continuación:

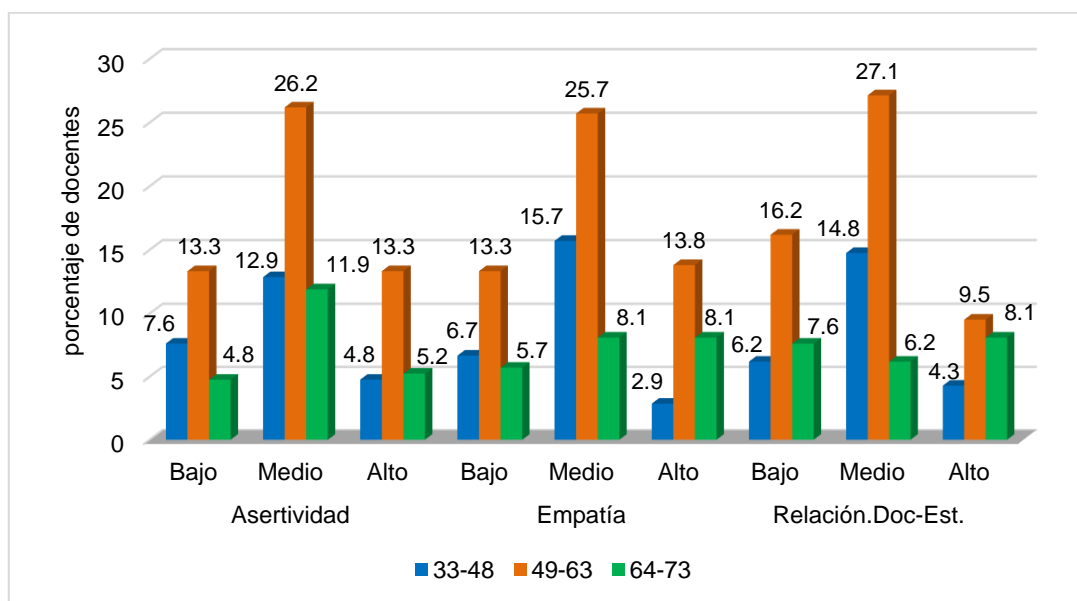


Figura 8. Docentes por edad, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante.

La figura 8 confirma que los docentes con edades de 49-63 años presentan el mayor porcentaje con nivel medio en las tres variables de interés.

Tabla 20

Docentes según nivel de asertividad, empatía y relación docente-estudiante por años de servicio.

Nivel de	Años de servicio			Total	
	0-4	5-28	29-44		
Asertividad	Bajo	8.10	13.33	4.29	25.71
	Medio	11.90	22.86	16.19	50.95
	Alto	7.62	11.90	3.81	23.33
Empatía	Bajo	11.90	8.10	5.71	25.71
	Medio	11.90	24.76	12.86	49.52
	Alto	3.81	15.24	5.71	24.76
Relación Doc-Est.	Bajo	13.33	7.14	9.52	30.00
	Medio	10.95	30.48	6.67	48.10
	Alto	3.33	10.48	8.10	21.90
Total	27.62	48.10	24.29	100.00	

En la tabla 20 se aprecia que el nivel Medio es el que tiene mayor porcentaje para los docentes de 5-28 años de servicio, en las tres variables de interés.

Gráficamente, los resultados presentados en la tabla se muestran a continuación:

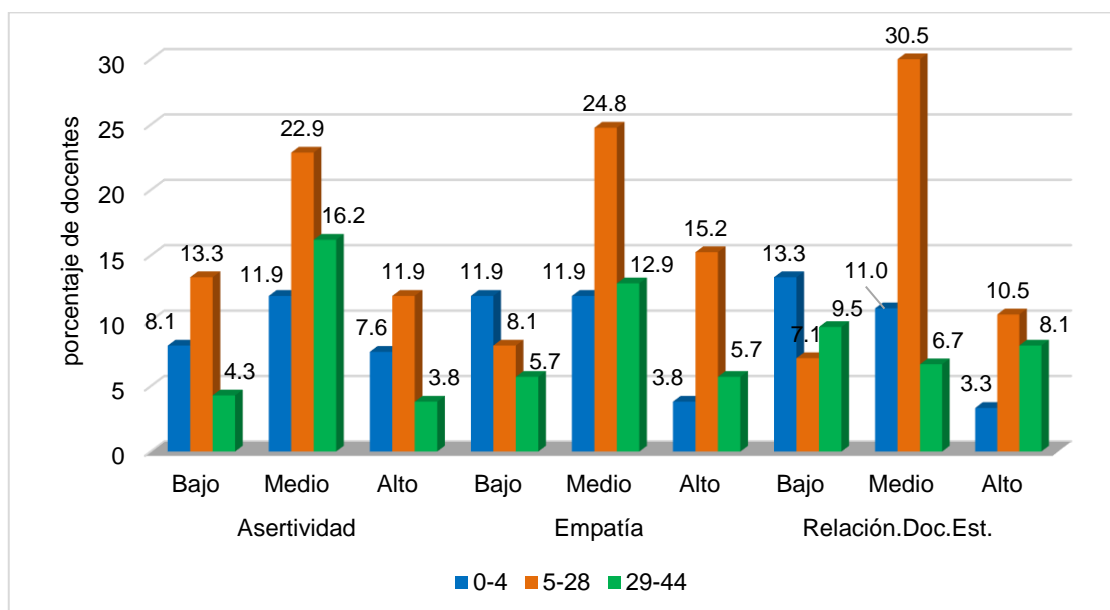


Figura 9. Docentes por años de servicio, según niveles de asertividad, empatía y relación docente-estudiante.

La figura 9 confirma que los docentes con 5-28 años de servicio presentan el mayor porcentaje con nivel medio en las tres variables de interés.

#### 4.1.3 Medidas descriptivas.

A continuación, se presentan los estadísticos descriptivos de los puntajes que se obtuvieron con la aplicación de los instrumentos.

Tabla 21  
Medidas descriptivas de la variable asertividad y sus dimensiones.

	Amplitud total	Media	DesvEst	CoefVar	Med	Moda	Asimetría	
ASERTIVIDAD	35-140	87.5	92.37	21.01	22.74	94.00	94	-0.13
Autoasertividad	20-80	50.0	52.67	13.23	25.12	54.00	50	-0.22
Heteroasertividad	15-60	37.5	39.69	10.35	26.06	40.00	32	-0.01

La tabla 21 muestra que los docentes presentan una media superior al punto medio de la amplitud total, tanto en asertividad como en sus dimensiones. En asertividad y autoasertividad, la mediana y la moda están cerca de la media. El menor grado de dispersión lo presenta la variable asertividad debido a su

menor coeficiente de variación. En la heteroasertividad, la mediana está muy cerca de su respectiva media, en tanto que la moda está más alejada. La asertividad y sus dimensiones presentan asimetría negativa.

Tabla 22

*Medidas descriptivas de la variable empatía y sus dimensiones.*

	Amplitud total		Media	DesvEst	CoefVar	Med	Moda	Asimetría
EMPATÍA	28-140	84	72.08	17.48	24.26	70.00	79	0.26
Toma de Perspect.			21.77	5.37	24.68	21.00	18	0.11
Preocup. Empática	7-35	21	20.97	5.17	24.65	20.00	19	0.07
Fantasia			16.27	5.80	35.64	16.00	12	0.41
Malestar Personal			13.08	4.78	36.56	13.00	16	0.63

La tabla 22 muestra que los docentes presentan una media inferior al punto medio de la amplitud total en empatía y en sus dimensiones excepto en toma de perspectiva. En todos los casos, la mediana está cerca de su respectiva media, pero la moda está un tanto alejada. La empatía presenta mayor homogeneidad que sus dimensiones debido a su menor coeficiente de variación. La empatía y sus cuatro dimensiones presentan asimetría positiva.

Tabla 23

*Medidas descriptivas de la relación docente-estudiante y sus dimensiones.*

Variable	Amplitud total		Media	DesvEst	CoefVar	Mediana	Moda	Asimetría
RELAC.DocE.	28-140	84	73.31	12.14	16.56	72.50	68	0.02
Conflicto	12-60	36	25.50	9.74	38.19	24.00	15, 25	0.75
Cercanía	10-50	30	34.94	6.58	18.82	37.00	38	-1.04
Dependencia	6-30	18	12.88	3.35	26.06	13.00	12	0.06

La tabla 23 muestra que los docentes presentan una media inferior al punto medio de la amplitud total en relación docente-estudiante y en sus dimensiones excepto en Cercanía. En todos los casos, la mediana está cerca de su respectiva media, pero la moda está un tanto alejada. La relación docente-estudiante presenta mayor homogeneidad que sus dimensiones debido a su menor coeficiente de variación. La dimensión Cercanía presenta asimetría



negativa; mientras que las dimensiones Conflicto y Dependencia presentan asimetría positiva.

Tabla 24

*Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según condición.*

Variable	Condición	Total	Media	CoefVar	Mediana	Moda	Asimetría
Asertividad	Contratado	156	93.38	22.08	94.50	96	-0.24
	Nombrado	54	89.43	24.63	91.50	94	0.19
Empatía	Contratado	156	72.26	24.06	69.00	67, 73	0.37
	Nombrado	54	71.56	25.05	74.00	79	-0.02
Relación Doc-Est.	Contratado	156	72.60	16.96	71.00	65, 69	0.02
	Nombrado	54	75.37	15.23	75.50	82	0.09

La tabla 24 muestra que los docentes Contratados presentan mayor promedio en Asertividad y Empatía, mientras que en Relación docente-estudiante el mayor promedio corresponde a los docentes Nombrados; se presenta mayor homogeneidad en Relación docente-estudiante de los docentes Nombrados debido a su menor coeficiente de variación. Se observa asimetría negativa en Asertividad de docentes contratados y en Empatía de docentes nombrados, es decir, en estos casos la mayoría de docentes obtuvieron puntuaciones altas.

Tabla 25

*Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según sexo.*

Variable	Sexo	Total	Media	CoefVar	Mediana	Moda	Asimetría
Asertividad	femenino	124	90.86	23.85	93.00	94	0.06
	masculino	86	94.53	21.10	95.00	94	-0.43
Empatía	femenino	124	72.05	22.42	73.00	55	0.20
	masculino	86	72.12	26.81	67.50	45	0.31
Relación Doc-Est.	femenino	124	74.18	15.86	72.00	68	0.14
	masculino	86	72.07	17.52	73.00	65	-0.09

La tabla 25 muestra que los docentes del sexo masculino presentan mayor promedio en asertividad y empatía. Se presenta mayor homogeneidad en

la relación docente-estudiante de los docentes de sexo femenino debido a su menor coeficiente de variación. Se observa asimetría negativa en los docentes del sexo masculino de las variables asertividad y relación docente-estudiante.

Tabla 26

*Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según lugar de nacimiento.*

Variable	Lugar Nac	Total	Media	CoefVar	Mediana	Moda	Asimetría
Asertividad	Lima	127	92.52	22.23	93.00	94, 108	0.07
	provincia	83	92.13	23.65	94.00	94	-0.39
Empatía	Lima	127	70.51	22.17	68.00	79	0.27
	provincia	83	74.47	26.65	75.00	82	0.12
Relación Doc-Est.	Lima	127	71.82	16.96	69.00	68	-0.05
	provincia	83	75.60	15.59	74.00	73, 82	0.17

La tabla 26 muestra que los docentes nacidos en provincia presentan mayor promedio y mediana en empatía y en relación docente-estudiante; existe mayor homogeneidad en relación docente-estudiante de los docentes nacidos en provincia debido a su menor coeficiente de variación. Se observa asimetría negativa en asertividad de los docentes nacidos en provincia y en relación docente-estudiante de los docentes nacidos en Lima.

Tabla 27

*Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según edad.*

Variable	Edad	Total	Media	CoefVar	Mediana	Moda	Asimetría
Asertividad	33-48	53	90.72	22.73	93.00	93, 94	0.03
	49-63	111	93.50	22.89	96.00	96	-0.11
	64-73	46	91.54	22.71	94.00	94	-0.41
Empatía	33-48	53	68.06	19.77	66.00	66, 73	0.72
	49-63	111	72.86	24.47	70.66	79, 82	0.29
	64-73	46	74.80	26.90	78.50	87, 88	-0.26
Relación Doc-Est.	33-48	53	72.43	12.25	71.00	68	0.30
	49-63	111	72.50	17.65	71.00	64, 69, 82	-0.11
	64-73	46	76.28	17.67	78.00	61	0.02

La tabla 27 muestra el mayor promedio en empatía y relación docente-estudiante para las edades de 64-73 años; existe mayor homogeneidad en la relación docente-estudiante de los docentes de 33-48 años debido a su menor coeficiente de variación. Se observa mayor asimetría negativa en asertividad de los docentes con edades de 64-73 años. La mayor asimetría positiva se observa en empatía de los docentes de 33-48 años.

Tabla 28  
*Estadísticas descriptivas de asertividad, empatía y relación docente-estudiante según años de servicio.*

Variable	Años-serv.	Total	Media	CoefVar	Mediana	Moda	Asimetría
Asertividad	0-4	58	93.14	22.66	95.00	71, 75	-0.14
	5-28	101	91.76	24.06	93.00	96	-0.02
	29-44	51	92.69	20.49	94.00	94	-0.43
Empatía	0-4	58	64.91	25.08	62.50	66	1.20
	5-28	101	75.16	22.11	73.00	57, 73, 79	0.14
	29-44	51	74.12	24.88	77.00	82	-0.25
Relación Doc-Est.	0-4	58	67.83	18.03	68.00	65, 68	0.01
	5-28	101	75.24	13.32	75.00	76	0.21
	29-44	51	75.75	18.50	78.00	61	0.03

La tabla 28 muestra el mayor promedio en asertividad para los docentes con 0-4 años de servicio; se observa mayor homogeneidad en la relación docente-estudiante de los docentes con 5-28 años de servicio, debido a su menor coeficiente de variación. Se observa mayor asimetría negativa en empatía para los docentes con 29-44 años de servicio. La mayor asimetría positiva se observa en empatía de los docentes con 0-4 años de servicio.

## 4.2 Estadística inferencial

En primer lugar, se determinará la normalidad de los datos. Posteriormente, se muestran los resultados de la verificación de la normalidad para cada una de las variables de interés.

Las hipótesis estadísticas planteadas son:

H<sub>0</sub>: los datos presentan distribución normal.

H<sub>1</sub>: los datos no presentan distribución normal.

Tabla 29

*Resultados de la prueba de normalidad de las distribuciones referidas a empatía, asertividad y relación docente-estudiante.*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Empatía	0.067	210	0.524	0.984	210	0.219
Asertividad	0.064	210	0.232	0.989	210	0.110
Relac. Doc-Estud.	0.077	210	0.161	0.987	210	0.063

a. Corrección de significación de Lilliefors

Se hace uso de los resultados mostrados por la prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov, porque el tamaño de la muestra es superior a 50. Para las tres variables de interés, se ha obtenido un valor Sig. superior al nivel de significancia (0.05), en consecuencia, se falla en rechazar la hipótesis nula. Esto es, los datos presentan distribución normal. Al verificarse la normalidad de los datos, se pueden aplicar las técnicas paramétricas.

Finalmente, se calcularon las intercorrelaciones entre las variables motivo del estudio. Para examinar la fuerza y la dirección de la relación lineal entre cada par de variables se utilizó la correlación de Pearson. Se encontró correlación significativa entre la relación docente-estudiante y las variables asertividad, empatía y experiencia docente. Asimismo, se halló una correlación significativa entre experiencia docente y condición laboral.

Tabla 30

*Matriz de correlaciones entre Relación docente-estudiante, asertividad, empatía, experiencia docente, condición laboral y sexo.*

		RelacDocEst	Asertividad	Empatía	ExperDoc	CondLab	Sexo
RelacDocEst	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1					
Asertividad	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0.197** 0.004	1				
Empatía	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0.716** 0.000	-0.106 0.127	1			
ExperDoc	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0.135 0.041*	0.020 0.778	0.091 0.191	1		
CondLab	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0.100 0.149	-0.083 0.234	-0.018 0.800	0.298** 0.000	1	
Sexo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-0.086 0.217	0.086 0.214	0.002 0.978	-0.002 0.977	-0.113 0.102	1

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0.01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0.05 (bilateral).

#### 4.2.1 Modelo de relación docente-estudiante.

A continuación, se procede a verificar la hipótesis general que afirma que el modelo de factores sociales, profesionales y personales explica de manera significativa la varianza de la relación docente-estudiante.

##### *Hipótesis estadísticas*

H<sub>0</sub> : El modelo de los factores sociales, profesionales y personales no explica, significativamente, la varianza de la relación docente-estudiante.

H<sub>1</sub> : El modelo de los factores sociales, profesionales y personales explica, significativamente, la varianza de la relación docente-estudiante.

Tabla 31  
*Resultados de la aplicación de la Regresión Múltiple para estimar la explicación de la varianza de la relación docente-estudiante*

Modelo	Factor	Predictores	R	R cuadrado	Error estándar de la estimación	F (ANOVA)	Sig.
1	Social	Empatía Asertividad	0.726 <sup>a</sup>	0.527	8.385	115.522	0.000 <sup>a</sup>
2	Social y Profesional	Empatía Asertividad Experiencia Docente Condición Laboral	0.735 <sup>b</sup>	0.540	8.314	60.154	0.000 <sup>b</sup>
3	Social, Profesional y Personal	Empatía Asertividad Experiencia Docente Condición Laboral Sexo	0.738 <sup>c</sup>	0.545	8.293	48.774	0.000 <sup>c</sup>

a. Predictores: (Constante), Empatía, Asertividad

b. Predictores: (Constante), CondLab, Empatía, Asertividad, ExperDoc

c. Predictores: (Constante), Sexo, Empatía, ExperDoc, Asertividad, CondLab

La tabla 31 muestra el rechazo de la hipótesis nula (H<sub>0</sub>). Es decir, existe significancia (p<0.05) del modelo de regresión lineal conformado por la ecuación:

$$Y = \beta_0 + \beta_1X_1 + \beta_2X_2 + \beta_3X_3$$

En este estudio X<sub>1</sub>, X<sub>2</sub> y X<sub>3</sub>, son los factores social, profesional y personal, respectivamente, e Y es la relación docente-estudiante.

El modelo de tres factores explica el 54.50% de la varianza de los datos de la relación docente-estudiante.

Es de destacar que el modelo con un factor, con dos y con tres resulta significativo ( $p < 0.05$ ).

Por lo tanto, la hipótesis general (1.0), que afirmaba que el modelo de los factores sociales, profesionales y personales, explica significativamente la varianza de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima, ha sido confirmada.

#### 4.2.2 Elementos del modelo.

Así como se determinó la significancia del modelo anterior de factores; a continuación, se verifica el modelo en términos de los elementos que lo conforman.

##### *Hipótesis estadísticas*

$H_0$  : Los elementos asertividad, empatía, experiencia docente, condición laboral y sexo no explican, significativamente, la varianza de la relación docente-estudiante.

$H_1$  : Los elementos asertividad, empatía, experiencia docente, condición laboral y sexo explican, significativamente, la varianza de la relación docente-estudiante.

Tabla 32  
*Coefficientes del modelo que explica, significativamente, la varianza de la relación docente-estudiante*

Modelo	Elementos	Coefficientes $\beta$	Error estándar	R cuadrado	F (ANOVA)	Sig.
1	(Constante)	42.989	4.482	0.545	48.774	0.000
	Empatía	0.487	0.033			
	Asertividad	-0.064	0.028			
	ExperDoc	0.046	0.047			
	CondLab	2.233	1.388			
	Sexo	-1.677	1.175			

La tabla 32 muestra los valores de los coeficientes ( $\beta$ ) de la ecuación lineal. En lo que se refiere a los elementos, la ecuación general sería la siguiente:

$$Y = \beta_0 + \beta_1X_1 + \beta_2X_2 + \beta_3X_3 + \beta_4X_4 + \beta_5X_5$$

Donde:

Y: Relación docente-estudiante.

X<sub>1</sub>: Asertividad.

X<sub>2</sub>: Empatía.

X<sub>3</sub>: Experiencia docente.

X<sub>4</sub>: Condición Laboral.

X<sub>5</sub>: Sexo.

Con los datos obtenidos en este estudio la ecuación específica sería:

$$Y = 42.989 - 0.064X_1 + 0.487X_2 + 0.046X_3 + 2.233X_4 - 1.677X_5$$

Hay que indicar que como los elementos conforman los factores, la varianza explicada de la relación docente-estudiante será la misma (54.50%). Por consiguiente, hay que rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ). Esto es, existe significancia ( $p < 0.05$ ) del modelo de regresión lineal conformado por los elementos de los factores.

Por lo tanto, la hipótesis específica 1.1, que afirmaba que los elementos asertividad, empatía, experiencia docente, condición laboral y sexo explican significativamente la varianza de la relación docente-estudiante, ha sido confirmada.

#### **4.2.3 Modelo mínimo de relación docente-estudiante.**

Aunque la presencia de todos los elementos resultó significativa como modelo, este puede mantener significancia, sin la presencia de algunos. A esto, se le denomina modelo mínimo.



### Hipótesis estadísticas

H<sub>0</sub> : No existe un modelo mínimo que explica gran parte de la varianza de la relación docente-estudiante.

H<sub>1</sub> : Existe un modelo mínimo que explica gran parte de la varianza de la relación docente-estudiante.

Tabla 33

*Modelo mínimo de regresión para la explicación de la varianza de la relación docente-estudiante*

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	F (ANOVA)	Sig
1	0.716 <sup>a</sup>	0.513	0.510	8.496	218.715	0.000 <sup>a</sup>
2	0.726 <sup>b</sup>	0.527	0.523	8.385	115.522	0.000 <sup>b</sup>
3	0.733 <sup>c</sup>	0.538	0.531	8.312	79.946	0.000 <sup>c</sup>

a. Predictores: (Constante), Empatía

b. Predictores: (Constante), Empatía, Asertividad

c. Predictores: (Constante), Empatía, Asertividad, CondLab

El primer modelo explica un porcentaje de 51.3%, el segundo el 52.7% y el tercero el 53.8%. Es decir, el modelo mínimo no toma en cuenta a los elementos sexo y experiencia docente. Más aún el modelo con cinco elementos explicaba el 54.50% de varianza; mientras el modelo mínimo explica el 53.80%. Es decir, al no considerar dos elementos se “pierde” solo el 0.7% de la explicación de varianza.

Tabla 34

*Coefficientes del modelo mínimo*

Modelo	Elementos	Coefficientes $\beta$	Error Estándar	R cuadrado	F (ANOVA)	Sig.
1	(Constante)	37.483	2.493	0.513	218.715	0.000
	Empatía	0.497	0.034			
2	(Constante)	44.682	3.742	0.527	115.522	0.000
	Empatía	0.488	0.033			
	Asertividad	-0.071	0.028			
3	(Constante)	40.493	4.184	0.538	79.946	0.000
	Empatía	0.490	0.033			
	Asertividad	-0.066	0.028			
	Condición Laboral	2.851	1.317			

La ecuación lineal para este estudio del modelo mínimo es tal como sigue:

$$Y = 40.493 + 0.490X_1 - 0.066X_2 + 2.851X_3$$

Donde:

Y: Relación docente-estudiante.

X<sub>1</sub>: Empatía.

X<sub>2</sub>: Asertividad.

X<sub>3</sub>: Condición Laboral.

La varianza explicada por el modelo mínimo resulta ser significativa ( $p < 0.05$ ). Es decir, se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ).

Entonces, la hipótesis específica 1.2 que afirmaba que existe un modelo mínimo que explica gran parte de la varianza de la relación docente-estudiante, ha sido confirmada.

#### 4.2.4 Factor y elemento de mayor explicación de la relación.

Si bien es cierto que todos los factores y elementos aportan en la explicación de la variable dependiente, algunos de ellos aportan más.

##### *Hipótesis estadísticas*

H<sub>0</sub> : No existe un factor y un elemento que explica mayormente la varianza de la relación docente-estudiante.

H<sub>1</sub> : Existe un factor y un elemento que explica mayormente la varianza de la relación docente-estudiante.

Tabla 35

*Factor que explica más la varianza de la relación docente-estudiante*

Factor	Predictores	R	R cuadrado	Error estándar de la estimación	F (ANOVA)	Sig.
<b>Social</b>	Empatía	0.726	<b>0.527</b>	8.385	115.522	0.000
	Asertividad					
Profesional	Condición Laboral Experiencia Docente	0.149	0.022	12.062	2.340	0.099
Personal	Sexo	0.086	0.007	12.124	1.535	0.217

Nota: resaltado del investigador.

La tabla 35, en la columna “R cuadrado”, muestra el aporte de cada factor en la explicación de la varianza. Los factores son incluidos en el modelo de regresión mediante el método de “Stepwise”, de acuerdo al aporte a la explicación de la varianza.

Así el factor social es responsable de la explicación del 52.7% de varianza, el factor profesional aporta 2.2% y el factor personal aporta 0.7%.

Indudablemente, existe un factor (factor social) que explica mayormente la varianza de la relación docente-estudiante.

Tabla 36  
*Elemento que explica más la varianza de la relación docente-estudiante*

Elemento	R	R cuadrado	Error estándar de la estimación	F (ANOVA)	Sig.
Asertividad	0.197	0.039	11.930	8.403	0.004
<b>Empatía</b>	0.716	<b>0.513</b>	8.496	218.715	0.000
Experiencia Docente	0.135	0.018	12.057	3.855	0.051
Condición Laboral	0.100	0.010	12.108	2.096	0.149
Sexo	0.086	0.007	12.124	1.535	0.217

Nota: resaltado del investigador.

Así como existe un factor que explica mayormente la varianza de la relación docente-estudiante, hay también un elemento que es responsable de la mayor varianza.

La tabla 36, en la columna “R cuadrado”, muestra el aporte de cada elemento en la explicación de la varianza. Empatía aporta, por sí sola, el 51.3% de la explicación de la varianza. Este valor es el mayor de todos. Le sigue asertividad, pero con solo 3.9%. El resto tienen aportes mínimos.

Es obvio que existe un elemento (empatía) que explica mayormente la varianza de la relación docente-estudiante.

Por todo lo anterior, puede afirmarse que se rechaza la hipótesis nula ( $H_0$ ), pues tanto la significancia del factor como la del elemento aparecen en las tablas.

Entonces, la hipótesis específica 1.3 que afirmaba que existe un factor y un elemento que explica mayormente la varianza de la relación docente-estudiante, ha sido confirmada.

#### 4.2.5 Factor y elemento de menor explicación de la relación.

De los factores y elementos incluidos en el modelo original, existen algunos que aportan muy poco a la explicación de la varianza de la relación docente-estudiante.

##### *Hipótesis estadísticas*

H<sub>0</sub> : No existe un factor y un elemento que explica la menor cantidad de varianza de la relación docente-estudiante.

H<sub>1</sub> : Existe un factor y un elemento que explica la menor cantidad de varianza de la relación docente-estudiante.

Tabla 37

*Factor que explica menos la varianza de la relación docente-estudiante*

Factor	Predictores	R	R cuadrado	Error estándar de la estimación	F (ANOVA)	Sig.
Social	Empatía Asertividad	0.726	0.527	8.385	115.522	0.000
Profesional	Condición Laboral Experiencia Docente	0.149	0.022	12.062	2.340	0.099
<b>Personal</b>	Sexo	0.086	<b>0.007</b>	12.124	1.535	0.217

Nota: resaltado del investigador.

La tabla 37, en la columna “R cuadrado”, muestra el aporte de cada factor en la explicación de la varianza. Los factores han sido incluidos en el modelo de regresión mediante el método de “Stepwise”, de acuerdo al aporte a la explicación de la varianza.

Se puede observar que existe un factor que explica menos la varianza de la relación docente-estudiante. Este es el factor Personal con un aporte de solo 0.7%, que no tiene significancia ( $p > 0.05$ ).

Tabla 38

*Elemento que explica menos la varianza de la relación docente-estudiante*

Elemento	R	R cuadrado	Error estándar de la estimación	F (ANOVA)	Sig.
Asertividad	0.197	0.039	11.930	8.403	0.004
Empatía	0.716	0.513	8.496	218.715	0.000
Experiencia Docente	0.135	0.018	12.057	3.855	0.051
Condición Laboral	0.100	0.010	12.108	2.096	0.149
<b>Sexo</b>	0.086	<b>0.007</b>	12.124	1.535	0.217

Nota: resaltado del investigador.

Así como existe un factor que explica menos la varianza de la relación docente-estudiante, hay también un elemento que explica menos.

La tabla 38, en la columna “R cuadrado”, muestra el aporte de cada elemento en la explicación de la varianza. Es evidente que existe un elemento que explica menos la varianza de la relación docente-estudiante. Este elemento es sexo con solo un 0.7%, que no tiene significancia ( $p > 0.05$ ).

Por todo lo expuesto, se puede concluir que hay que rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ), pues tanto la significancia del factor como la del elemento no aparecen en las tablas.

Finalmente, la hipótesis específica 1.4, que afirmaba que existe un factor y un elemento que explica la menor cantidad de varianza de la relación docente-estudiante, ha sido confirmada.

## CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Luego de haber presentado los resultados de la investigación referente a los factores que explican la varianza de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima, sobre la base de un análisis estadístico minucioso de los datos obtenidos al aplicarse los cuestionarios, en este capítulo se discuten los hallazgos encontrados.

### 5.1 Modelo de relación docente-estudiante

Respecto a los factores que explican la varianza de la relación docente-estudiante, se encontró que los factores: social, profesional y personal; explican el 54.50% de la variación total. Se mostró que el modelo, utilizando estos tres factores, tiene una significancia de 0.000, lo cual implica que la varianza de la relación docente-estudiante puede ser explicada por dichos factores. Esto es consistente con lo que señala la teoría y la práctica educacional. Es decir, la relación docente-estudiante es una acción social y, por lo tanto, el factor social es importante en el modelo y en la ecuación de regresión. También, la literatura pedagógica considera que algunas características de los docentes (e.g. experiencia docente y condición laboral) tienen impacto en la relación que establece con los estudiantes. En ese sentido, podría considerarse al factor profesional como valioso para explicar la varianza de la relación docente-estudiante. Finalmente, el factor personal, también puede aportar en la explicación de la relación docente-estudiante.

En lo referente a los elementos que explican la varianza de la relación docente-estudiante, se encontró que el modelo, utilizando los elementos: empatía, asertividad, experiencia docente, condición laboral y sexo, tiene una



significancia de 0.000; es decir, la varianza de la relación docente-estudiante puede ser explicada por estos cinco elementos en un 54.50%. Esto es coherente con el resultado discutido en líneas anteriores, por cuanto los elementos forman parte y definen operacionalmente a los factores.

En lo que se refiere a la existencia de un modelo mínimo que explique gran parte de la varianza de la relación docente-estudiante, se encontró un modelo que incluye a los elementos: empatía, asertividad y condición laboral, el cual explica el 53.80% de la variación total con una significancia de 0.000. Este modelo no toma en cuenta a los elementos sexo y experiencia docente, los mismos que solo aportan el 0.70% para explicar la varianza.

Los resultados que se encontraron tienen coincidencias con los de Espinoza y Taut (2016) quienes no encontraron diferencias en las interacciones relacionadas con el género de los docentes. Concluyendo que el género del profesor no es una variable que mejore o empeore la interacción observada en las clases.

Marenco-Escuderos y Ávila-Toscano (2016) encontraron en su investigación que, a mayor experiencia laboral, los docentes mostraron menores niveles de ansiedad, en consecuencia, la relación docente-estudiante es mejor con docentes más experimentados. En esta investigación se encontraron resultados que difieren de estos hallazgos, ya que se encontró que la experiencia docente no aporta a la relación docente-estudiante

Estadísticamente, se explica el poco aporte a la explicación de la varianza de experiencia docente y de sexo de la manera siguiente: empatía y asertividad asumen la mayor "responsabilidad" de la explicación de la varianza por estar correlacionados significativamente con la relación docente-estudiante, esto se

puede observar en la tabla 30 (correlaciones de 0.716 y 0.197, respectivamente). Igualmente, las correlaciones de experiencia docente y de sexo con relación docente-estudiante no son significativas; más bien son bajas y de escaso significado, tal como aparece en la tabla 30 (correlaciones de 0.135 y 0.086, respectivamente). De esta manera, se tiene un modelo con menos elementos; pero, igualmente, eficaz para explicar la varianza de la relación docente-estudiante.

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación tienen coincidencias con los conceptos expresados por Guillermo (2017), quien señala la importancia de la asertividad para una convivencia armoniosa con los demás. Afirma que las personas asertivas muestran sus sentimientos, necesidades, preferencias y opiniones hacia los demás, sin obligarlas, degradarlas o utilizarlas como un medio.

## **5.2 Factor y elemento de mayor/menor explicación de la relación docente-estudiantes.**

Con respecto al factor que contribuye a una mejor explicación de la varianza de la relación docente-estudiante, se encontró que es el factor social, el cual explica el 52.70% de la variación total. El modelo, utilizando solo este factor, tiene una significancia de 0.000. Asimismo, el elemento de mayor explicación de la varianza de la relación docente-estudiante es la empatía, el cual explica el 51.30% de la variación total, con una significancia de 0.000.

En lo referente al factor de menor explicación de la varianza de la relación docente-estudiante, se halló que es el factor personal, el mismo que explica solo el 0.70% de la variación total. El modelo, utilizando solo este factor, no es significativo ( $p > 0.05$ ). En vista que el factor personal incluye solo al elemento



sexo, entonces, este elemento es el de menor explicación de la varianza de la relación docente-estudiante, que explica solo el 0.70%, siendo el modelo no significativo ( $p>0.05$ ).

Los resultados que se obtuvieron en esta investigación tienen coincidencias con los obtenidos por García-Rangel, García y Reyes (2014), quienes llegaron a la conclusión de que los factores principales que dificultan la relación profesor-alumno son las cualidades personales de los sujetos involucrados en el proceso.

Decir que la empatía es la más importante, porque aporta el 51.30% de la explicación de la varianza, no significa que los demás elementos no lo sean. La asertividad así como también la experiencia docente son importantes, pero ante la presencia de la empatía, estos elementos bajan su aporte.

Se evidencian diferencias con los hallazgos de Montoro (2018), quien llegó a la conclusión que los docentes sí presentan asertividad, ya que tienen la capacidad de relacionarse eficazmente con los estudiantes, debido a que los escuchan con calma, los motivan y los apoyan constantemente. Sin embargo, se encontraron coincidencias con respecto a la empatía, ya que se detectó que los docentes tienen la capacidad de dialogar con los estudiantes, así como también para aconsejarlos e incentivarlos de manera personalizada. Se coincide también con Montoro en el sentido de que son fundamentales para la formación universitaria las habilidades sociales que poseen los docentes.

## CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

A continuación, se exponen las conclusiones en base al análisis y discusión de los resultados obtenidos, lo cual responde a los objetivos de la investigación. Asimismo, se muestran las recomendaciones que se derivan del presente estudio.

### 6.1 Conclusiones

1. El modelo formado por los factores sociales, profesionales y personales explica significativamente la varianza de la relación docente-estudiante en una universidad privada de Lima.
2. El modelo formado por los elementos asertividad, empatía, experiencia docente, condición laboral y sexo explica significativamente la varianza de la relación docente-estudiante.
3. El modelo mínimo, que explica el 53.80% de la varianza de la relación docente-estudiante, incluye a los elementos empatía, asertividad y condición laboral.
4. El factor social y el elemento empatía son los que mayormente explican la varianza de la relación docente-estudiante (con un 52.70% y 51.30%, respectivamente).
5. El factor personal y el elemento sexo son los que menos explican la varianza de la relación docente-estudiante, con un 0.70% para ambos.

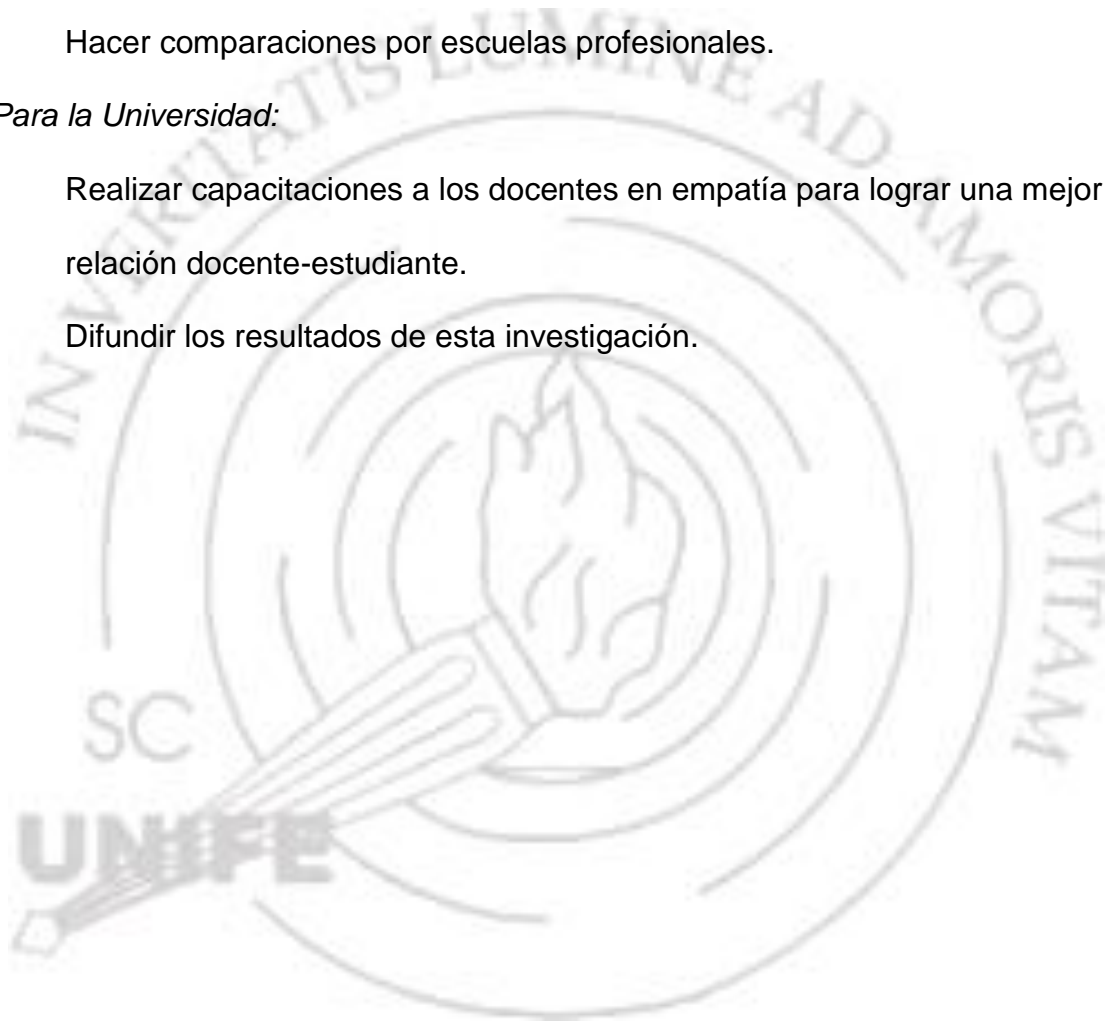
## 6.2 Recomendaciones

*Para estudios posteriores:*

- Incluir en el estudio más variables.
- Aplicar otros instrumentos para medir la asertividad, empatía y relación docente-estudiante.
- Incrementar el tamaño de la muestra.
- Hacer comparaciones por escuelas profesionales.

*Para la Universidad:*

- Realizar capacitaciones a los docentes en empatía para lograr una mejor relación docente-estudiante.
- Difundir los resultados de esta investigación.



## REFERENCIAS

- Altuna, B. (2017). Empatía y moralidad: las dimensiones psicológicas y filosóficas de una relación compleja. *Revista de Filosofía*, 43 (2), 245-262.
- Alvarado, E. (2017). *Interacción académica docente-estudiante y su incidencia en la permanencia de estudiantes de ciencias de la salud de Bogotá* (tesis doctoral, Universidad Santo Tomás, Colombia). Recuperado de <https://cutt.ly/5ov6FHa>
- Ángeles, R. (2017). *La asertividad y el desarrollo de la convivencia en estudiantes universitarios* (tesis de maestría, Universidad de San Martín de Porres, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/GtjTdyq>
- Arango, O., Montoya, P., Puerta, I. y Sánchez, J. (2014). Teoría de la mente y empatía como predictores de conductas disociales en la adolescencia. *Escritos de Psicología*, 7(1), 16-26.
- Armayones, M. (2014). *Técnicas de apoyo psicológico y social en situaciones de crisis. Cómo desarrollar las habilidades adecuadas ante situaciones de emergencia*. Vigo: Ideas propias. Recuperado de <https://cutt.ly/vaCGi2W>
- Barreto, C. (2018). *A Relação Professor-Aluno*. Recuperado de <http://www.cintiabarreto.com.br/publicacoes/artigo-a-relacao-professor-aluno.asp>
- Beneficios de una buena relación alumno-profesor (26 de febrero de 2018). *Diario Correo*. Recuperado de <https://cutt.ly/Wf7v8TY>
- Berrios, H. y Carbone, N. (2018). *Asertividad y estilos cognitivos de interacción social en docentes tutores de instituciones Educativas nacionales de la ciudad de Lambayeque* (tesis de licenciatura, Universidad Católica Santo Toribio de Mogrovejo, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/laNI3UJ>
- Boeta, V. y Pinto, J. (2017). Algunos factores que favorecen el desarrollo docente en profesores universitarios. Un estudio de caso. *Revista Educación y Ciencia*, 6(47), 20-31. Recuperado de <https://cutt.ly/5aNObz>
- Brolezzi, A. (2014). Empatia na relação aluno/professor/conhecimento. *Revista de Psicologia*, 17(27), 123-131.
- Calderón, H. (2017). *Asertividad y comunicación organizacional* (tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperado de <https://cutt.ly/5yMwHfj>
- Campos, C. (2017). *Empatía y habilidades sociales* (tesis de licenciatura, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperado de <https://cutt.ly/Vull54m>

- Canales, I. y Rovira, G. (2016). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *Movimiento*, 22(1), 157-172. Recuperado de <https://cutt.ly/EaNPeiv>
- Cañas, D. y Hernández, J. (2019). Comunicación asertiva en profesores: diagnóstico y propuesta educativa. *Praxis & Saber*, 10(24), 143-165. Recuperado de <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8936>
- Cañas, D. (2016). *Características de la comunicación asertiva en docentes del Colegio Nuestra Señora del Pilar de Bucaramanga*. Recuperado de <https://cutt.ly/4uWG3Tu>
- Carpena, A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. Recuperado de <https://cutt.ly/luhNZ6b>
- Castanyer, O. (2019). *Aplicaciones de la asertividad*. Recuperado de <https://cutt.ly/FuRI0bo>
- Castillo, A. (2016). *La enseñanza y el aprendizaje de la empatía para el trabajo social* (tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, España). Recuperado de <https://eprints.ucm.es/36915/1/T37011.pdf>
- Castro, J. (2018). *Relación entre docente y estudiante en el proceso de aprendizaje del noveno grado del turno vespertino de la modalidad de secundaria regular del Instituto Nacional Público Aurita Sotelo del barrio La Bombilla del Municipio de Boaco en el periodo del segundo semestre 2018* (tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Nicaragua). Recuperado de <https://cutt.ly/Hok1Exb>
- Cavagneri, E., Ochoa, L., Osorio, J., Patiño, C. y Polaca, A. (2019). *Empatía cognitiva y afectiva en los docentes de una Universidad Privada de Lima, sede Ate, durante el periodo 2019 – I* (tesis de maestría, Universidad Tecnológica del Perú, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/OtjQ2LZ>
- Centeno, G. (2015). *La asertividad y su relación con la comunicación organizacional en los colaboradores del Instituto Técnico Superior Libertad* (tesis de licenciatura, Universidad Central del Ecuador, Ecuador). Recuperado de <https://cutt.ly/ayMrx2q>
- Chiara, M. (2014). *La relación maestro-alumno y su influencia en el aprendizaje, la actitud y el crecimiento personal del alumno*. Recuperado de <https://cutt.ly/Gft1wlx>
- Collado, E. y Cano, A. (2014). Habilidades sociales. Recuperado de <https://cutt.ly/kuhyRHi>
- Congreso de la República (2014). *Ley Universitaria N° 30220*. Lima: Autor



- Coromac, M. (2014). *Estrategias de Asertividad como Herramientas para la Transformación del conflicto en el aula* (tesis de maestría, Universidad Rafael Landívar, Guatemala). Recuperado de <https://cutt.ly/OtjvEtX>
- Cortez, D. (2018). *Indicadores de comunicación asertiva del docente y la generación del clima escolar en el aula en situaciones de aprendizaje*. (tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar, Ecuador). Recuperado de <https://cutt.ly/qtjvxjq>
- Couso, M. (2015). *Empatía: efectos de los vínculos primarios*. Recuperado de <https://cutt.ly/lluhNZ6by/>
- Cuartero, M. (2018). *Estudio sobre la prevalencia del desgaste por empatía (compassion fatigue) en los trabajadores sociales de los centros de servicios sociales de Mallorca* (tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears, España). Recuperado de <https://cutt.ly/eujrL2o>
- David, A. y Da Costa, M. (2015). Importância da relação professor - aluno na educação superior. *EDUCERE*. Recuperado de <https://cutt.ly/WuKHUkS>
- De la Plaza, J. (2014). *La inteligencia asertiva*. Recuperado de <https://cutt.ly/CyBGold>.
- De la Vega, I. y Blanco, L. (2019). *Manual de empatía en la enseñanza. Herramientas dirigidas a educadores para relacionarse, entender y conectarse con el otro en el ejercicio docente*. Recuperado de <https://cutt.ly/uyM118k>
- Escobar, M. (2015). Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad*. Recuperado de <https://cutt.ly/cuKHpfG>
- Espinoza, A. y Taut, S. (2016). *El rol del género en las interacciones pedagógicas de aulas de matemática chilenas*. Recuperado de <https://cutt.ly/TyBT0ep>
- Espinoza, W. (2017). *La empatía en las relaciones interpersonales. Taller de competencias socio-afectivas* (tesis de licenciatura, Universidad de Guayaquil, Ecuador). Recuperado de <https://cutt.ly/3okotBU>
- Estrada, T. y Graterol, L. (2015). *La comunicación asertiva como estrategia pedagógica en Las relaciones interpersonales entre los docentes de Educación para el trabajo, sub area comercial (caso: u. E. P. "santa ana", de la ciudad de valencia- edo carabobo*. (tesis de licenciatura, Universidad de Carabobo, Venezuela). Recuperado de <https://cutt.ly/OuKGOvP>
- Formiga, S., Sampaio, L. y Rocha, P. (2015). *¿Cuántas dimensiones mide la empatía? Evidencia empírica escala multidimensional de reactividad interpersonal en brasileño*. Recuperado de <https://cutt.ly/ayBAvO0>

- Galassi, M. y Galassi, J. (2018). *Asertividad: ¿qué es, por qué es útil y cómo se aprende?* Recuperado de <https://cutt.ly/xaNsyJt>
- García-Rangel, E., García, A. y Reyes, J. (2014). *Relación maestro alumno y sus implicaciones en el aprendizaje.* Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46132134019.pdf>
- Gómez, O. y Calleja, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 8(1), 96-117.
- Gordillo, M., Ruíz, M., Sánchez, S. y Calzado, Z. (2016). *Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno.* Recuperado de <https://cutt.ly/BaT7F7x>
- Guillermo, L. (2017). *Programa de técnicas asertivas para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes de educación primaria.* Recuperado de <https://cutt.ly/faJROCz>
- Gutiérrez, L. (2017). *Comunicación asertiva: análisis bibliográfico de las propuestas pedagógicas implementadas en el aula para lograr contextos educativos de sana convivencia en el desarrollo de una comunicación asertiva* (tesis de licenciatura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia). Recuperado de <https://cutt.ly/guKV5rz>
- Guzmán, O. y Caballero, T. (2015). *La definición de factores sociales en el marco de las investigaciones actuales.* Recuperado de <https://cutt.ly/jaHow5n>
- Hernández, F. (2020). *Dirección de recursos humanos en bibliotecas y otras instituciones.* Recuperado de <https://cutt.ly/suDR7IP>
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2018). *Adaptación y validación del cuestionario de Relación Docente en el nivel superior.* Recuperado de <https://cutt.ly/DokHvQY>
- Lázaro, M. (2018). *Principios educativos de la educación occidental: Edad Media.* Recuperado de <https://cutt.ly/8aYj0ry>
- Losada, L. (2015). *Adaptación del "Social Skills improvement system-rating scales" al contexto español en la etapa de educación primaria* (tesis doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED, España). Recuperado de <https://cutt.ly/MuK3afw>
- Malbos, P. (2015). *Empatía Emocional: manejo inteligente de las emociones.* Recuperado de <https://cutt.ly/GyMMFun>
- Marengo-Escuderos, A. y Ávila-Toscano, J. (2016). *Burnout y problemas de salud mental en docentes: diferencias según características demográficas y sociolaborales.* Recuperado de <https://cutt.ly/raJzy6G>

- Martín, M. (2018). *Escucha activa y empática*. Recuperado de <https://cutt.ly/Hy0HLzl>
- Ministerio de Educación (2016). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Recuperado de <https://cutt.ly/2aNSZng>
- Miranda, M. (2015). *Asertividad y estrategias de aprendizaje en alumnos del nivel superior* (tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de México, México). Recuperada de <https://cutt.ly/nfi1RhC>
- Moll, S. (9 de diciembre de 2015). Eres un docente asertivo si... [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://n9.cl/5lnip>
- Montes, F. (2016). *Relaciones interpersonales en el trabajo*. Recuperado de <https://cutt.ly/yyBAnzS>
- Montoro, G. (2018). *Las habilidades sociales en los desempeños docentes de la Facultad de Arquitectura-UNI* (tesis de maestría, Universidad Peruana Cayetano Heredia, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/LyCKvfE>
- Moral, A. (2018). La empatía: una característica necesaria en la formación de estudiantes universitarios. *Crónica. Revista científico profesional de la pedagogía y psicopedagogía*. Recuperado de <https://cutt.ly/Gohujqw>
- Moya, L. (2019). *Educar en la empatía. El antídoto contra el bullying*. Recuperado de <https://cutt.ly/sy0Axxo>
- Navarro, M. (2015). *El poder de la empatía en la educación*. Recuperado de: <https://cutt.ly/Pfi1Aln>
- Nave à Vela (2018). *A empatia como competência socioemocional na educação do século 21*. Recuperado de <https://cutt.ly/2aNDPGt>
- Nunes, C. (8 de enero de 2019) Empatia, exigência do mundo atual. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://cutt.ly/NaNDVR7>
- Padilla, A., López, M. y Rodríguez, A. (2015). *La formación del docente universitario. Concepciones teóricas y metodológicas*. Recuperado de <https://cutt.ly/gaH1v8l>
- Piedra, L. (2017). *Los procesos empáticos en las prácticas formativas en la Universidad de Costa Rica: Un estudio empírico en las ciencias de la salud, las ciencias naturales y las ciencias sociales* (tesis de licenciatura, Universidad de Costa Rica, Costa Rica). Recuperado de <https://cutt.ly/Pfi1G3s>
- Ravina, R., Bayardo, L. y Núñez, E. (2019). *Comunicación para la motivación. Claves de la asertividad y del trabajo en equipo en organizaciones*. Recuperado de <https://cutt.ly/HaJeYzy>



- Real Academia de la Lengua (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado de <https://dle.rae.es/emoci%C3%B3n?m=form>
- Retana, D. (2019). *¿Qué tiene que ver Dios con mis emociones? El arte de vivir y sentir mis emociones sin ser gobernado por ellas*. Recuperado de <https://cutt.ly/luDWAYh>
- Ríos, L. (2015). *La comunicación, algo más que hablar y escuchar palabras*. Recuperado de <https://cutt.ly/tuDW8li>
- Rivera, K. (2017). *Empatía y firmeza: la relación del docente y el estudiante, con necesidades educativas especiales vinculada a una discapacidad intelectual* (tesis de licenciatura, Universidad de las Américas, Ecuador). Recuperado de <https://cutt.ly/8uOZVfz>
- Rivera, D. (2016). *Desarrollo de habilidades sociales de comunicación asertiva para el fortalecimiento de la convivencia escolar*. Recuperado de <https://cutt.ly/LuEZIb2>
- Roca, E. (2014). *Cómo mejorar tus habilidades sociales*. Valencia: ACDE Ediciones. Recuperado de <https://cutt.ly/SaCHNhe>
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M. y Rodríguez-Gámez, M. (2020). *Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico*. Recuperado de <https://cutt.ly/eobxAXc>
- Rojo, F. (2015). *Comunicación en las relaciones profesionales*. Recuperado de <https://cutt.ly/UyBHg4m>.
- Roselló, S. y García, F. (2016). El aprendizaje de contenidos socioemocionales en el aula: la asertividad como forma de respetar los derechos propios y de los demás. *La convivencia escolar*. Recuperado de <https://n9.cl/yzf6>
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología de la investigación científica*. (5ª ed.). Lima: Universidad Ricardo Palma.
- Santillana (2019). *Seamos amigos en la escuela: una guía para promover la empatía y la inclusión*. Unicef. Recuperado de <https://cutt.ly/7ujoxLW>
- Segura, K. (2015). *Programa educativo io+iu para mejorar el desarrollo personal de los alumnos del tercer grado de educación secundaria de la institución educativa Salesiano San José de Trujillo* (tesis de licenciatura, Universidad Privada Antenor Orrego, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/JuWAWfa>
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M. y Prino, L. (2015). *Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form*. Recuperado de <https://cutt.ly/Tug4747>

- Sierra, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. Madrid: Paraninfo.
- Stamateas, B. (2014). *Resultados Extra Ordinarios: técnicas y estrategias sencillas para hacer realidad tus sueños*. Recuperado de <https://cutt.ly/EuDSZPd>
- Swan, P. y Riley, P. (2015). Social Connection: Empathy and Mentalization for Teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), 220-233. Recuperado de <https://cutt.ly/jaNDFDF8>
- Tapahuasco, C. (2018). *Estilo de comunicación asertiva y el compromiso organizacional de los docentes de las I.E. de la Plaza Principal de Vitarte, 2017* (tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/fuRaX3c>
- Toukoumidis, G. (10 de mayo de 2018). Universidades más antiguas del mundo. [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://cutt.ly/PaYdV6T>
- Ubiera, L. y Acosta, J. (2016). *Hacia una evaluación integral*. Recuperado de <https://cutt.ly/9uFIdwy>
- Vega, A. (2014). *Quiero que mi hijo sea feliz. Sugerencias para padres y madres con el fin de fomentar valores humanos, fortalezas internas e inteligencia emocional en sus hijos e hijas*. Recuperado de <https://cutt.ly/uy0Db5O>
- Viegas, A. (2018). *Profesor y estudiante: entiende la importancia de esta relación*. Recuperado de <https://cutt.ly/2fi195G>
- Vilca, I. (2019). *Comunicación asertiva y clima organizacional en las instituciones educativas secundarias del distrito de Patabuco* (tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano, Perú). Recuperado de <https://cutt.ly/daC0dKT>
- Villena, M., Justicia, F. y Fernández de Haro, E. (2016). *El papel de la asertividad docente en el desarrollo de la competencia social de su alumnado*. Recuperado de <https://cutt.ly/6fi14E0>
- Viqueira, V. (2019). *Promoción de la autonomía personal*. Recuperado de <https://cutt.ly/FuO4ksi>

# APÉNDICE

## CONSENTIMIENTO INFORMADO

La Molina, 20 de julio de 2018

Estimado (a) Colega:

Mi nombre es Gladys Enríquez Mantilla, soy docente ordinaria de esta Universidad.

En la actualidad, estoy iniciando la realización de una investigación la cual me permitirá elaborar mi tesis para obtener el grado de Doctora en Educación, por esta razón, me permito solicitar su atención y tiempo para responder los tres cuestionarios adjuntos.

Le garantizo que la información que brinde será tratada estrictamente en forma confidencial.

Por todo lo expuesto, estaré muy agradecida por su colaboración.

Gladys Enríquez Mantilla