

# La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar\*

Catalina Palacio Chavarriaga\*\*

Jairo Gutiérrez Avendaño\*\*\*

Recibido: 26-05-2022

Aceptado: 07-06-2022

Citar como: Palacio Chavarriaga, C. y Gutiérrez Avendaño, J. (2023). La empatía de los maestros como habilidad protectora frente al estrés escolar. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 16(1), 189-211. <https://doi.org/10.15332/25005421.7754>

## Resumen

El objetivo propuesto es ampliar el conocimiento sobre la percepción de empatía que tienen los estudiantes de sus docentes como habilidad protectora frente al estrés escolar y las acciones que realizan los maestros en los momentos en que los niños y niñas se sienten preocupados o tensionados en su contexto educativo. Investigación desde la metodología cualitativa realizada por medio del estudio de casos múltiples; se utilizó la entrevista semiestructurada con docentes y escolares y un taller con los niños y niñas para la recolección de información; la población fue de 83 estudiantes de cuarto grado y 2 maestras de este grado.

\*Artículo original derivado de la investigación realizada en la Maestría en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó, titulado: *Las voces de los niños y niñas de cuarto de la comuna 11 de Medellín frente a los sentimientos de estrés que genera la escuela*, finalizada el 30 de noviembre de 2020, no contó con financiación.

\*\*Magister en Educación de la Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación: Educación Infancia y Lenguas Extranjeras; línea de investigación: Infancia Historia y Cultura.

Correo electrónico: catalina.palacioch@amigo.edu.co

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6201-2443>

Google Scholar: <https://scholar.google.es/citations?user=ulAwMqcAAAAJ&hl=es>

CVLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000187024](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000187024)

\*\*\*Doctor en Ciencias humanas y sociales de la Universidad Nacional de Colombia; Docente investigador de la Universidad Católica Luis Amigó. Grupo de investigación: Educación Infancia y Lenguas Extranjeras; línea de investigación: Infancia Historia y Cultura.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0642-0722>

Correo electrónico: jairo.gutierrezav@amigo.edu.co

Google Scholar: [https://scholar.google.es/citations?view\\_op=list\\_works&hl=es&hl=es&user=CQb-NwwAAAAJ](https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&hl=es&user=CQb-NwwAAAAJ)

CVLAC: [https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod\\_rh=0000810339](https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000810339)

En los resultados se destaca que los maestros que muestran empatía hacia sus estudiantes facilitan la adaptación de los escolares. Se concluye que es imperativo que los maestros desarrollen su habilidad empática con el propósito de que los niños y niñas perciban menos situaciones como estresantes en su contexto educativo. Igualmente, en el ámbito académico se debe posibilitar una comunicación abierta, flexible en medio de experiencias de bienestar que faciliten a los niños y niñas los aprendizajes significativos.

**Palabras clave:** ambiente educacional, aprendizaje socioemocional, empatía, escolar, escuela primaria, estrategias de afrontamiento, estrés y habilidad.

## Teacher empathy as a protective ability facing school stress

### Abstract

The objective is to expand knowledge about the perception of empathy that students have of their teachers as a protective ability against school stress and the actions that teachers carry out at times when children feel worried or stressed in their context educational. Research from the qualitative methodology carried out through the study of multiple cases; semi-structured interviews with teachers and schoolchildren and a workshop with children were used to collect information; the population 83 fourth grade students and 2 teachers of this grade. The results highlight that teachers who show empathy towards their students facilitate the adaptation of schoolchildren. It is concluded that it is imperative that teachers develop their empathic ability so that children perceive fewer situations as stressful in their educational context. Likewise, in the academic field, open and flexible communication must be enabled in the midst of well-being experiences that facilitate meaningful learning for boys and girls.

**Keywords:** coping strategies, educational environment, empathy, primary school, schoolchildren, social and emotional learning, skills and stress.

## A empatia docente como habilidade protetora contra o estresse escolar

### Resumo

O objetivo proposto é ampliar o conhecimento sobre a percepção da empatia que os alunos têm de seus professores como habilidade protetora contra o estresse escolar e as ações que os professores realizam nos momentos em que as crianças se sentem preocupadas ou estressadas em seu contexto. Pesquisa a partir da metodologia qualitativa realizada por meio do estudo de casos múltiplos; a entrevista semiestruturada com professores e escolares e uma oficina com os meninos e meninas foram utilizadas para a coleta de informações; a população 83 alunos do 4º ano e 2 professores deste ano. Os resultados destacam que os professores que demonstram empatia com seus alunos facilitam a adaptação dos escolares. Conclui-se que é imprescindível que os professores desenvolvam sua capacidade empática para que as crianças percebam menos situações como estressantes em seu contexto educacional. Da mesma forma, no campo acadêmico, a comunicação aberta e flexível deve ser viabilizada em meio a experiências de bem-estar que facilitem a aprendizagem significativa de meninos e meninas.

**Palavras-chave:** ambiente educacional, aprendizagem socioemocional, empatia, ensino fundamental, escola, estratégias de enfrentamento, estresse e habilidade.

## Introducción

La escuela a través de la historia ha sido un espacio en el que maestros y estudiantes comparten largos periodos de tiempo. Esta condición hace que en algunos casos sea considerada por los niños como una segunda familia. En las últimas décadas, se ha incrementado el interés por incluir la educación emocional en los contextos escolares. Así lo expone Darder (2014) al considerar que los paradigmas que guían la elaboración del currículo se han visto permeados por la intención de tener en cuenta las emociones como parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 11); igualmente, Burgos (2012) hace énfasis en una educación integral que procure el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes a través de una escucha activa entre los actores de la comunidad educativa (p. 25). Por lo tanto, existe conocimiento por parte de directivos, maestros y familiares acerca de la importancia de incluir estrategias para el desarrollo socio-emocional de los estudiantes y los intereses particulares de estos en su formación.

Sin embargo, en algunos entornos académicos la implementación de actividades que involucren la motivación y la emoción de los estudiantes, en relación con sus procesos de aprendizaje, son reducidas. Tal vez, porque los maestros desconocen cómo favorecer las emociones y sentimientos que benefician los procesos de enseñanza-aprendizaje o por falta de tiempo debido a sus múltiples responsabilidades.

Con el fin de hacer realidad el desarrollo socio-emocional en el aula, los docentes procuran mostrar empatía frente a las necesidades e intereses de los estudiantes en este sentido

en la institución educativa es importante para el educando, aprender con flexibilidad a establecer límites, a comprender las normas de comportamiento, a desarrollar la autodirección personal y de la

conciencia, a auto-regularse y normalizarse, pues las buenas conductas y los buenos comportamientos inspiran afectividad en los demás. Es entonces, de vital importancia, que el educador-mediador sea flexible, tenga actitudes de empatía y comprensión y comprenda las necesidades de afecto de sus educandos, y ofrezca y genere estrategias para que los demás educandos y los padres de familia se comporten afectiva y empáticamente. (Lafrancesco, cit. Burgos, 2011, p. 61)

Este concepto se refiere a "... La voluntad del observador de tomar parte de la experiencia de otra persona, de compartir la sensación de esa experiencia" (Rifkin, 2010, p. 22). Es decir, ser partícipe del sentir del otro en determinada situación, con la intención de acompañarlo en su vivencia.

Adicionalmente, López *et al.* (2014) se refieren a la empatía como "una habilidad indispensable para los seres humanos, teniendo en cuenta que toda la vida transcurre en contextos sociales complejos" (p. 38). En este sentido, el desarrollarla les posibilitará a los niños y futuros adultos transitar por los diferentes ambientes en los que interactúan al entender los sentimientos propios y de los demás.

En relación con lo anterior, Goleman (2013) expone que existen tres tipos de empatía: el primero de ellos es la empatía cognitiva que consiste en reconocer como el otro percibe una situación específica (p. 133), es decir, tener la capacidad de ponerse en su lugar. El segundo tipo es la empatía emocional: habilidad para compenetrarse con el sentimiento del prójimo (p. 133), destreza que debe desarrollar los docentes si desean comprender a sus estudiantes en cuanto a sus deseos y aspiraciones en el ámbito educativo; y, el tercero, es la preocupación empática, que consiste en que una vez identificada la necesidad se debe estar dispuesto a contribuir con darle solución y no ser indiferente ante esta (p. 133). Si bien Goleman (2013) expresa

que son formas distintas de ser empático, el desarrollo de todas ellas haría a los docentes más sensibles en el entorno educativo y daría pie a relaciones más empáticas en las escuelas.

En esta línea, Guzmán (2018), plantea que para que surja una relación empática de los maestros hacia sus estudiantes deben existir varios elementos: el primero es una *comprensión* empática entre estudiantes y maestros, referida a escuchar y hablar de forma atenta con sus estudiantes de tal forma que los niños aprendan desde el ejemplo de ellos a interactuar con sus compañeros; el segundo es un *control emocional* que le permitirá al maestro ser consciente de las emociones de sus estudiantes y brindarles ayuda en caso de ser necesario; por último, está *el control visual* que busca transmitir un pensamiento o un sentimiento únicamente con la mirada (p. 7). Todos estos componentes, al igual que los elementos cognitivos que configuran la habilidad empática, deben integrarse según lo establecen Muñoz y Chavez (2013, p. 123) y hacer parte del repertorio de habilidades desarrolladas por los maestros, puesto que facilitan el aprendizaje intelectual y de competencias socio-afectivas de los estudiantes.

En concordancia con lo anterior, Segarra *et al.* (2016) argumentan que el maestro debe estar en la capacidad de compartir las emociones positivas y negativas en el contexto escolar como una forma de comunicación cognitiva con sus estudiantes, de tal forma que se establezca un ambiente en el que ellos se sientan acogidos y motivados a desarrollar todas sus habilidades (p. 176).

A su vez, el maestro debe ser consciente de su rol como guía y ejemplo para el control emocional de sus estudiantes. Por consiguiente, no se debe dejar permear por las emociones compartidas en el entorno educativo; por el contrario, al comprenderlas y entenderlas será fuente de apoyo para que los niños desarrollen sus competencias socio-emocionales (Segarra *et al.*, 2016, p. 176).

De ahí, la relevancia del papel del maestro para lograr el desarrollo integral de los niños, además no se puede desconocer que en la actualidad se exige una mayor capacidad de adaptación debido a la transformación acelerada en los diferentes contextos. Por lo tanto, es primordial desarrollar la inteligencia emocional y dentro de ella la habilidad empática.

En relación con lo anterior, Hernández, *et al.* (2018) exponen que la empatía es “una conducta que hace parte del componente humano. El desarrollo de la misma permite que los niños y niñas sean capaces de reconocer las necesidades físicas y emocionales de los compañeros, permitiéndoles mantener un clima escolar de comprensión, colaboración y compañerismo” (p. 228). En este sentido, al desarrollar conductas empáticas, los niños aprenderán a identificar los sentimientos propios y de los demás, aspecto que les posibilitará reconocer cuando son maltratados o se están vulnerando algunos de sus derechos; situaciones que en ocasiones generan estrés escolar.

Para comprender el estrés escolar, primero hay que definir el estrés que, según Trianes (2003), se refiere a los desequilibrios físicos y emocionales que impiden la adaptación de una persona a una situación o estímulo del ambiente al percibirse con habilidades insuficientes para afrontarla (p. 4). Con esta definición concuerda la de Lazarus y Folkman (1986), al exponer que el estrés se refiere a los eventos considerados como amenazas para la integridad de la persona (p. 43). Por lo tanto, las experiencias asumidas como estresantes no son exclusivas de los adultos, los escolares en su vida diaria también perciben estrés (Vega *et al.*, 2007, p. 63).

En este sentido, Maturana y Vargas (2015) exponen que las experiencias consideradas estresantes por los niños son diversas y dependerán de la evaluación cognitiva que realice cada estudiante de lo vivido para considerarla como estresante o no (p. 34). En este aspecto, no se pueden generalizar las experiencias que cada niño

percibe como fuente de estrés en su entorno educativo, puesto que dependen de las competencias que tengan para enfrentar las situaciones en su cotidianidad. Por consiguiente, el estar expuesto a situaciones de estrés facilita a los escolares el desarrollo socioafectivo y les permitirá ser más conscientes de sus sentimientos en las diferentes circunstancias de su vida cotidiana (Kiang y Buchanan, 2014, p. 617).

Adicionalmente, Martínez (2014) expone que no todo estrés es nocivo, existe el estrés considerado fundamental en la motivación requerida para realizar las actividades diarias y el distrés considerado negativo porque inhibe la acción ante la situación o estímulo que se debe afrontar (p. 296). Es decir, un poco de estrés será la fuente de motivación para realizar acciones en procura de alcanzar una meta.

En cuanto al estrés escolar, Alfonso *et al.* (2015), consideran que son las preocupaciones o tensiones que tienen los estudiantes en su entorno escolar. Referidas a las exigencias en relación con sus procesos de aprendizaje, tanto en la escuela como por fuera de ella (p. 168). En otras palabras, el entorno escolar no está libre de situaciones que pueden ser percibidas por los niños como estresantes.

Conjuntamente, Trianes (2003) establece que las responsabilidades académicas son otro de los motivos por los cuales los niños pueden sentir estrés escolar, si estas sobrepasan las capacidades de los estudiantes (p. 112). En consecuencia, los maestros deben tener presente que las actividades propuestas para llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje sean motivantes para sus estudiantes y no sobrepasen sus capacidades, de tal forma que no sean una fuente de estrés en el contexto escolar. Dicha actitud por parte del maestro da cuenta de su habilidad empática para entender las necesidades e intereses de los niños en su entorno educativo.



De ahí, que sea importante reflexionar sobre ¿cuál es la percepción de empatía que tienen de sus maestros los niños de cuarto grado en situaciones de estrés escolar, en cuatro instituciones educativas públicas de la Comuna 11 de la ciudad de Medellín? Se indaga con el propósito de ampliar el conocimiento sobre esta temática, desde lo que piensan los estudiantes y las acciones que realizan los maestros en los momentos en que los niños se sienten preocupados o tensionados en su contexto educativo; asunto que en la actualidad está vigente, si se tiene en cuenta que brinda herramientas a los niños para adaptarse a las exigencias y cambios que se les presenta, no solo en su cotidianidad escolar sino social y familiar.

## Metodología

La presente es una investigación cualitativa con enfoque de estudio de caso, permite descifrar y comprender acontecimientos, en un tiempo y espacio determinado, desde la perspectiva de quienes los viven, con el objetivo de entender su significado, construir y comprender las diferentes cosmovisiones de los participantes frente a una situación (Stake, 1999, p. 114).

Asimismo, cuando este enfoque “valora las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen en forma natural y la interpretación del contexto” (Simons, 2011, pp. 21-22), se le conoce como estudio de casos múltiples. Este resulta ser más complejo por la cantidad de información que se recopila, sin embargo, permite visibilizar a través de un análisis reflexivo diversas perspectivas de problemáticas socio educativas, que en algunos contextos no son percibidas por los maestros, bien porque son normalizadas en el contexto escolar o por desconocimiento de estos y en ocasiones da pie a la construcción de teorías en torno al objeto de estudio.

En esta misma línea, Yacuzzi (2005) establece que al trabajar con casos múltiples se ha de “seguir la lógica de la replicación, no del muestreo. Esta lleva a incrementar el tamaño de la muestra hasta garantizar cierto grado de certeza” (p. 9). En consecuencia, el contexto en el que se llevó a cabo la investigación fue la Comuna 11 Laureles Estadio del municipio de Medellín, que cuenta con 5 instituciones educativas públicas. Inicialmente, se planteó incluir todos los planteles ubicados en dicho sector; pero, finalmente, se pudo llevar a cabo con cuatro de ellos. Para elegir la muestra de estudiantes, se seleccionó un grado cuarto por cada institución educativa.

Los criterios de inclusión y exclusión que se establecieron para que los niños hicieran parte de la investigación fueron: la firma del consentimiento informado por parte de los padres de familia o acudientes en el que constaba que permitían la participación de los niños en el estudio; los niños debían tener entre 7 y 9 años y querer participar en las actividades propuestas.

Asimismo, se invitó a participar a los maestros que estaban a cargo del grado escolar objeto de estudio, con el fin de conocer las acciones que estos realizan en los momentos que perciben a sus estudiantes preocupados o estresados en su contexto escolar, y accedieron a participar dos de los maestros pertenecientes a las instituciones educativas debido a las múltiples obligaciones académicas que tenían los demás al momento de realizar la investigación.

Para la recolección de información se realizaron 2 entrevistas a maestros y 4 talleres de cuento dibujado con 83 estudiantes en los que se leyó un cuento que buscó acercar a los estudiantes a sus propias vivencias en la escuela; posteriormente, se entabla una conversación grupal con los participantes en la que se les preguntó cuál fue la escena del cuento con la que se identificaron y se les pidió que la dibujaran, finalmente debían comentar una anécdota que se relacionara con esta acción. Dichas actividades permitieron profundizar sobre la experiencia de los niños en su contexto educativo

y, a la vez, dieron acceso a otras categorías que inicialmente no se habían considerado, como es la empatía que muestran los maestros ante situaciones de estrés escolar.

En el proceso de análisis de información, se realizó una matriz que permitió triangular la información y dar cuenta de las categorías principales y emergentes, de tal forma que se pudiera profundizar en la experiencia vivida por los niños en su contexto educativo. En un segundo momento, se profundiza en lo esencial de la experiencia de cada participante e identifican similitudes y diferencias derivadas del instrumento aplicado en cada una de las instituciones educativas. Por último, se contrastan los resultados con los hallazgos de otras investigaciones con el fin de identificar los aportes que hace la investigación a la problemática objeto de estudio (Stake, 1999, pp. 98-99)

## Resultados

El análisis que se presenta en este apartado es parte de la investigación “voces de los niños y niñas frente a los sentimientos de estrés que genera la escuela” específicamente el relacionado con las categorías estrés escolar que enfrentan los niños en su contexto educativo y la habilidad empática que asumen los maestros hacia sus estudiantes al observarlos tensionados en el ambiente educativo. Los códigos asignados a los instrumentos son los siguientes: para entrevista a docente y número de institución participante (EIE#); taller de cuento dibujado y número de institución (TIE#).

### **Empatía de los maestros hacia sus estudiantes en momentos de estrés escolar**

En medio del diálogo con los maestros, se indagó sobre las acciones que realizan cuando perciben a los niños en situaciones de estrés escolar, quienes refirieron que estas dependen del escenario que se presente en el entorno educativo. Es decir, al inicio del año escolar,

cuando los niños están expectantes por conocer el nuevo docente con el que compartirán sus experiencias de aprendizaje, una de las maestras expresó:

... Lo primero que hago es generar confianza, el método mío de pronto ha sido criticado muchas veces porque las compañeras me dicen, pero qué es esa forma de estar besuqueando esos muchachitos, ellas me dicen mucho y se enojan porque a la hora de la salida yo me paro y los niños míos se despiden de beso y los que vienen detrás, que son de ellas, se despiden de pico... para mí eso es generar confianza en ellos. (EIE2)

Adicionalmente, esta maestra comentó que:

... Trato mucho de bajar mi lenguaje a la altura de ellos... Yo les digo: ¡ah, no "parce" yo si no confío en vos!... o ¡no pelaíto!, así trato de bajar mucho el lenguaje, pero es algo muy bonito porque cuando yo les hablo serio, inmediatamente saben: ¡huy, la profe está brava!, entonces es eso: que ellos ven esos dos lados míos. (EIE2)

En esta línea, otra de las maestras participantes expuso: "yo resalto el lema de nuestra institución: "ser felices con respeto y responsabilidad" (EIE4). En estos relatos se evidencia una actitud empática de los maestros hacia sus estudiantes, al comprender el momento por el que pasan al iniciar su escolaridad. Esta experiencia difiere de los resultados encontrados en la investigación de Segarra *et al.* (2016), quienes evidenciaron la falta de habilidad empática de los maestros y sugieren que se debe velar porque los líderes del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollen dicha competencia (p. 174).

En cuanto a los momentos de estrés escolar vividos por la realización de una evaluación, las maestras participantes expusieron que "antes de una evaluación, oramos para hacer descarga de emociones. Les hago tomar conciencia de ser responsables y asumir si estudió, si

pidió ayuda o si realizó su tarea consciente de lo que hacía” (EIE4). En este relato se evidencia que la docente se interesa que los niños comprendan la importancia de estudiar antes de la realización de un examen, con el fin de que el estrés que este genera se disminuya.

La maestra asume una habilidad empática hacia el posible sentimiento de estrés que sufre el estudiante antes de la evaluación y les brinda herramientas para disminuirlo. Al respecto, Trianes (2003) expone que los maestros pueden generar un mayor o menor estrés frente a los procesos evaluativos que dependerán de las expectativas que tienen frente a los procesos de formación de sus estudiantes (p. 129).

En consonancia con lo expuesto, otra maestra enunció que:

... Mi forma de evaluar es diferente: yo a los niños no los evalúo escrito, por ejemplo, yo trato que aquellos que yo sé, que no hablan, no participan, participen y realizo actividades para darme cuenta de que sí saben, como por ejemplo: por medio de salir al tablero, de mesas redondas, de diálogos... porque yo sé el estrés que genera una hoja y un papel... Las evaluaciones mías son más que ellos me expresen qué sienten, si pasa algo en el medio ambiente... como de opinión y que den cuenta de eso, no de cosas teóricas. (EIE2)

Se observa en este último relato una actitud comprensiva o, como lo llamaría Guzmán (2018), comprensión *empática* (p. 7) de parte del docente frente a los sentimientos de estrés que produce la evaluación, por ende, los niños se sentirán más tranquilos al momento de dar cuenta de los aprendizajes obtenidos en sus procesos de formación y aprenderán, a través del ejemplo de su docente, a escuchar a los demás.

En cuanto a la carga de responsabilidades académicas, referida al número de tareas que se les pide a los estudiantes para que realicen en casa, una de las maestras expresó:

... Cuando trabajamos como profesor, los primeros días no tenemos esa conciencia las profes, en sí, de dosificar las tareas para la casa, entonces yo le pongo una tarea a los niños de ciencias, pero da la casualidad de que la profesora de sociales le puso otra y la profesora de tecnología otra, entonces llegaban semanas que son un cúmulo de tareas... Yo vi que eso también estaba generando estrés en los niños. (EIE2)

En el relato de la docente, se evidencia una habilidad empática que va más allá de solo escuchar sus preocupaciones a los niños y es presentarles herramientas o soluciones de las que pueden hacer uso en momentos de estrés escolar; una de ellas es el diálogo entre maestros y estudiantes sobre los motivos por los que se encuentran preocupados o estresados en su entorno escolar.

A propósito, Guzmán (2018) plantea que “la docencia, trasciende en el tiempo y debe construir una enseñanza donde la preocupación principal sea comunicar amor, considerar que la razón de su actividad comunicativa es la comprensión y la interpretación de las necesidades del otro” (p. 15). En este sentido, abrir espacios para que los estudiantes expresen sus inquietudes y sentimientos en torno a su contexto escolar, son acciones que conllevan a un ambiente de aprendizaje donde los estudiantes se sienten acogidos y seguros para desarrollarse de forma integral.

En concordancia con lo dicho, una de las maestras expuso que:

... Esta generación funciona en la medida que les demos la palabra, que los dejemos expresar sus sentimientos sin importar cómo los expresen, porque para eso estamos, para moldear después de que lo exprese, se le dice: mi amor, mira, lo que pasa es que hablaste con rabia, primero te calmas. (EIE2)

En esta misma línea, otra de las participantes expresó “yo dialogo con ellos sobre no llorar y asumir que me equivoqué, que no estudié

o realicé la actividad con responsabilidad. Que siempre hay otra oportunidad” (EIE4). Se observa en ambos relatos que las maestras usan uno de los elementos que, según Guzmán (2018), hacen parte de la habilidad empática referido al *control emocional* que consiste en ser consciente de los sentimientos de los estudiantes y tomarse el tiempo para que los niños comprendan sus emociones y las regulen, al tener el ejemplo y apoyo de su docente en las experiencias que viven en su contexto escolar (p. 7).

Al respecto, una de las maestras expresó que sería útil “siempre tratar de confrontarlos, pero de una forma cariñosa, no gritándoles ¡oíste!, y ¿por qué lo hiciste? Así no... Ven y me cuentas, eso está mal hecho... Créeme que yo confío en que tienes una explicación para eso...” (EIE2). Dicha acción demuestra que la docente es empática hacia las necesidades de sus estudiantes en el contexto educativo, aspectos que en palabras de Guzmán (2018) demuestran una *comprensión empática* al escucharlos y hacerlos reflexionar sobre los sentimientos que emergen en las diversas experiencias vividas en su transitar por la escuela (p. 7).

## Percepción de los estudiantes

Durante la aplicación de instrumentos para la recolección de información, los niños dieron a conocer que los momentos que perciben como fuente de estrés escolar son diversos, uno de ellos es la cantidad de tareas enviadas para la casa que supera la capacidad del estudiante al expresar que “a veces a uno le ponen un montón de tareas, y uno no tiene tiempo para uno... Le toca parar para ir a comer y seguir” (TIE1); “El año pasado me sentía estresado por algunas tareas” (TIE3).

Igualmente, los procesos evaluativos son otro de los aspectos relevantes que generan estrés escolar en los niños al referir que “yo

me siento preocupado cuando la profesora hace exámenes" (TIE2); "Me sentía estresado por exámenes que nos ponían" (TIE3); "por no saber bien las respuestas del examen, me siento angustiado por no tener una buena nota" (TIE4). Lo anterior demuestra que a pesar de la actitud empática de las docentes descrita en el primer apartado de resultados, algunos niños no la perciben, por lo tanto, no les ayuda a disminuir los momentos de estrés en el ámbito educativo. Acerca de las acciones que realizan los estudiantes para superar estos momentos de tensión, los niños expresaron que: "Cuando uno se siente mal es mejor decirles a las demás personas para que lo ayuden a uno con sus problemas" (TIE4); "Además, en la escuela nos hablan, nos dan consejo los profesores" (TIE4). Esta última expresión da cuenta que el niño percibe a un maestro con habilidades empáticas frente a las preocupaciones de sus estudiantes en el contexto escolar.

En otro testimonio de los participantes se expresó que: "cuando buscamos a las profesoras para hablar con ellas, siempre nos escuchan" (TIE4); "A mí me parece que es bueno que la profe escuche todo lo que dicen los niños" (TIE2); "Los profesores siempre nos deben escuchar, prestar atención" (TIE1). Es decir, los niños desean que sus maestros asuman una actitud empática frente a sus intereses y preocupaciones en su transitar por la escuela, acciones que les permitirá a los niños desarrollar empatía frente a los sentimientos de sus compañeros, maestros y en general con todo aquel que se relacione en los diferentes contextos.

En cuanto a la percepción de empatía por parte de los estudiantes, cuando tienen que enfrentar conflictos con sus compañeros, expresaron que: "... Yo le digo a mi mamá, ella me dice que les diga a los profes, les digo a los profes y ellos dicen que lo resuelva, no me ayudan a resolverlo" (TIE4); "yo tengo muchas cosas que confesar y me quiero desahogar de todo esto, diré una cosa que los profes no nos ayudan en nada..." (TIE4). Sin embargo, las anteriores actitudes



difieren de la mayoría y, asimismo, en la discusión de este trabajo se confirma su poca incidencia en los resultados de investigaciones afines a la nuestra.

## Discusión y conclusiones

Los participantes se encuentran de acuerdo al considerar que los maestros, que se asumen empáticos frente a las experiencias que viven en el contexto educativo, favorecen la adquisición de competencias que les permitirá enfrentar cada uno de los retos en su vida escolar. En consonancia con lo expuesto, Rodríguez *et al.* (2020) concluyen en su estudio que establecer una relación empática entre maestros y estudiantes, aporta significativamente al desarrollo integral de los niños, favorece el reconocimiento de sus emociones y la adquisición de habilidades para la solución de problemas (p. 37). Por ende, los maestros que propician una comunicación abierta con sus estudiantes, es decir, de confianza, suscitan “el aprendizaje y el acceso a nuevas experiencias, promueve y facilita la regulación emocional y es considerada por los niños y las niñas como una relación empática y comprensiva” (Quintero, 2017, p. 165). Asimismo, los maestros que son empáticos frente a las vivencias de sus estudiantes en el entorno escolar, posibilitan que los niños perciban menos situaciones como estresantes, al contar con un mayor número de habilidades adquiridas a través del ejemplo y las estrategias que le ofrece el docente en su proceso de formación.

La capacidad de los maestros para ayudar a solucionar conflictos en el ambiente escolar, se evidencia en un estudio sobre las conexiones entre empatía, conductas prosociales y convivencia escolar (Romero *et al.*, 2020), en el que participaron niños escolarizados entre los diez y los doce años de edad, en instituciones educativas públicas de las ciudades de Medellín y Montería, en el que la mayoría expresaron sentirse acompañados por directivos y docentes en situaciones

que afectan su integridad personal. Asimismo, todo incidente que represente una dificultad o un riesgo debe ser comunicado a los padres o acudientes para que hagan parte del proceso de atención.

Aunque hubo un porcentaje mínimo de los que consideraron que hay maestros que se limitan a mantener el orden y la disciplina en el aula, pero que no intervienen para darle solución al problema más allá de su clase (Romero *et al.*, 2020, p. 96); por el contrario, se reconoce que los maestros se encargan de enseñarles a convivir con sus compañeros y con los otros en los espacios de la vida cotidiana (p. 101).

Asimismo, el que los niños estén expuestos a acciones empáticas del profesorado puede ayudar a que ellos desplieguen comportamientos similares, favoreciendo la adaptación escolar y social (Vital *et al.*, 2020, p. 14). De ahí que las conductas empáticas de los maestros en el aula y fomentar el desarrollo de la empatía en los estudiantes, sean acciones que protegen a los niños frente al estrés escolar que viven en su transitar por la escuela, por contribuir a que se ajusten a su contexto educativo de manera exitosa. Además, propicia el desarrollo cognitivo y socio-emocional al no perder de vista las necesidades de sus estudiantes.

Los resultados expuestos también se contrastan con un estudio en el que participaron estudiantes entre los 10 y 12 años, matriculados en ocho escuelas de la provincia de Misiones, Argentina (Oros y Fontana, 2015), en el que se evidenció que "tanto la empatía como las emociones positivas son importantes precursores de las habilidades sociales adecuadas en la niñez. Los niños empáticos, especialmente aquellos que manifiestan respuestas afectivas apropiadas, buena autoconciencia emocional y alta regulación empática, tienen una probabilidad mayor de poner en marcha HHSS adecuadas". Sin embargo, el proceso cognitivo no tuvo incidencia significativa en la toma de perspectiva, que es situarse en el lugar del otro, por lo tanto,

no pudo considerarse como un elemento relevante que permita explicar las HHSS (p. 115).

Similar al anterior, un estudio de Garaigordobil y García (2006) mostró que se encuentran relaciones positivas significativas entre empatía y conducta prosocial; asimismo, los participantes con alta empatía tienen muchas conductas sociales positivas, de consideración, de autocontrol, asertivas, de liderazgo y pocas conductas sociales pasivas, agresivas y de retraimiento (p. 184).

De las experiencias expresadas por los participantes en la presente investigación, surge la necesidad de que los adultos que acompañan sus procesos de formación les ayuden a “fortalecer la comunicación, escuchando activamente y de manera empática a los estudiantes, entablar diálogos con estudiantes acerca de los contenidos y recurrir al refuerzo académico cuando sea necesario y comprometerse y ayudar en la toma de decisiones” (Luque, 2017, p. 51). Estas acciones facilitan que los niños perciban la empatía de sus maestros y adquieran competencias para hacer frente a las situaciones que experimentan como estresantes en el entorno educativo, porque es a partir del ejemplo de los maestros que son empáticos que estos aprenden cómo afrontar cada reto en su cotidianidad.

De esta forma, desarrollan competencias que les permiten ser empáticos en los contextos en los que interactúan, aspectos con los que coincide Carpena (2016) al expresar que:

... Acoger a cada niño y a cada niña para acompañarlo en su crecimiento y en el desarrollo de sus potencialidades conlleva hacerlo con empatía. Posiblemente, quien educa es empático, pero también puede ser que las necesidades de niños y niñas pasen desapercibidas por parte de educadores poco sensibles y poco entrenados a sentir. (p. 86)

En busca de tal propósito, Escobar *et al.* (2013), en su estudio sugieren implementar programas específicos que desarrollen las competencias socio-emocionales, con el fin de abrir espacios concretos para que los estudiantes tengan herramientas ante las situaciones de estrés escolar (p. 236). Así, los niños sentirán que sus maestros son sensibles y empáticos ante las experiencias vividas por ellos en la escuela y ser parte activa de su proceso de formación.

Sin embargo, los participantes de este estudio, en ocasiones, no perciben la empatía de sus maestros, tal vez porque no se genera un clima de confianza en el que se dialogue abiertamente, debido al tiempo con que cuentan para cumplir con el currículo académico previsto por la institución educativa; por no sentirse escuchados o considerar que las soluciones ofrecidas por los maestros no eran acordes a lo vivido en su contexto escolar. Por estas razones, es crucial que en los espacios académicos se garanticen momentos específicos con el fin de que los niños resuelvan inquietudes o preocupaciones en torno a sus procesos de formación.

En síntesis, los maestros que cuentan con una habilidad empática, fomentan el desarrollo integral de sus estudiantes por ser sensibles, no solo a sus necesidades cognitivas sino socio-afectivas y brindan espacios en donde los estudiantes se sientan acogidos, comprometidos con sus procesos de formación, con la capacidad de adquirir herramientas y utilizar las que poseen para superar los retos que se les presentan en su vida escolar y en cualquier otro ambiente en el que interactúen.

## Referencias

Alfonso, B., Calcines, M., Monteagudo, R., y Nieves, Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>

- Burgos, J. (2011). Hacia la dinamización del currículo: necesidad de la escucha, la sospecha y la renovación. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 4(1), 53-63. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1313/1511>
- Burgos, J. (2012). Hablar y escuchar en la construcción de convivencia democrática: mirada desde la educación emocional. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 5(1), 15-41. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1365>
- Carpena, A. (2016). Educación en la empatía. En, *La empatía es posible: educación emocional para una sociedad empática*. Desclée de Brouwer.
- Darder, P. (2014). Emociones y Educación, una integración necesaria. En, *Aprender y educar con bienestar y empatía*. Octaedro.
- Escobar, M., Alarcón, R., Blanca, M., Fernández, F., Rosel, J. y Trianes, M. (2013). Daily Stressors in School-Age Children: A multilevel approach. *School Psychology Quarterly*, 28 (3), 227-238. <https://doi.org/10.1037/spq0000020>
- Garaigordobil, M. y García, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186. <http://www.psicothema.com/pdf/3195.pdf>
- Goleman, D. (2013). El cerebro y la inteligencia emocional. Ediciones B.
- Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 18 (3), 1-18. DOI 10.15517/AIE.V18I3.34211
- Hernández, J. E., López, R. S., y Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 21, 217-244. [https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion\\_y\\_ciencia/article/view/9407/7854](https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/9407/7854)
- Kiang, L, y Buchanan, M. (2014). Daily stress and emotional well-being among Asian American adolescents: Same-day, lagged, and chronic associations. *Developmental Psychology*, 50(2), 611-621. doi:10.1037/a0033645
- Lazarus, R., Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos. Martínez Roca.
- López, M., B., Arán, V., y Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37-51. <http://www.redalyc.org/pdf/799/79929780004.pdf>

- Luque, M. D. (2017). Educación inclusiva. Experiencias docentes en la Universidad Metropolitana de Guayaquil. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (1), 45-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6049223>
- Martínez, V. (2014). Prevención del estrés escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology Revista INFAD de Psicología*, 1(1), 295-306. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v1.375>
- Maturana, A., y Vargas, A. (2015). El estrés escolar. *Revista Médica Clínica Los Condes*, 26 (1), 34-41. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864015000073>
- Muñoz, A. P., y Chavez, L. (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? *Katharsis: revista de ciencias sociales*, 16, 123-143 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527454>
- Oros, L. y Fontana, A. (2015). Niños socialmente hábiles: ¿cuánto influyen la empatía y las emociones positivas? *Interdisciplinaria, Psicología y Ciencias afines*, 32 (1), 109-125. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18041090006>
- Quintero, J. (2017). La experiencia de confianza en los niños en proceso de educación musical: una relación de cuidado. *Revista Interamericana de investigación, educación y pedagogía*, 10(2), 165-185. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/riiep/article/view/1365>
- Rifkin, J. (2010). La paradoja oculta de la historia Humana. En *La civilización empática la carrera hacia una conciencia global en un mundo en crisis*. Paidós.
- Rodríguez, E. R., Moya, M. E., y Rodríguez, M. (2020). Importancia de la empatía docente estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 6 (2). 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Romero, A., López, G., Vicuña, J. et al. (2020). Empatía, conductas prosociales y convivencia escolar: sus nexos y relaciones en niños que han experimentado violencias. Editorial UPB.

- Segarra, L., Muñoz, M. D., y Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (3), 173-183. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217047011016>
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Morata
- Trianes, M. V. (2003). *Estrés en la infancia, su prevención y tratamiento*. Narcea.
- Vega, C. Z., Hernández, Y., Juárez, B., Martínez, E. Ortega, J. y López V. (2007). Primer estudio de validez de constructo del inventario de estrés infantil. *Revista Electrónica de psicología Iztacala*, 10 (3), 62-72 <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/18989/18015>
- Vital, L. M., Martínez, V., y Gaeta, M. L. (2020). La empatía docente en educación preescolar: Un estudio con educadores mexicanos. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Wdjpnbz56rZsHphJYT9HPKq/?lang=es>
- Yacuzzi, E. (2005). *El estudio de caso como metodología de investigación, mecanismos casuales, validación*, serie de documentos de trabajo, No. 296, Universidad de Centros de Estudios Macroeconómicos de Argentina (UCEMA). Econstor.

