

De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales

Narraciones escolares de Lima

HOP Volumen 20 #1 enero - junio

From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors:
Schoolchildren tellings in Lima



Jhon Alexander **Holguin Álvarez**
Gloria María **Villa Córdova**
Karina **Velarde Camaqui**



ID: 0123-8264.hop.20102

Title: From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors

Subtitle: Schoolchildren tellings in lima

Título: De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales

Subtítulo: Narraciones escolares de lima

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Didactic tensions and generation of proactive and prosocial behaviors in Lima schoolchildren

[es]: Tensiones didácticas y generación de conductas proactivas y prosociales en escolares de Lima

Author (s) / Autor (es):

Holguín Álvarez, Villa Córdova, & Velarde Camaqui

Keywords / Palabras Clave:

[en]: didactic stress; critical incidents; proactivity; prosociality

[es]: tensiones didácticas; incidentes críticos; proactividad; prosocialidad

Submitted: 2017-04-17

Accepted: 2018-04-02

Resumen

El estudio produjo la narración de tensiones didácticas en profesores que afrontaron **incidentes críticos** suscitados con 48 estudiantes de 11 a 13 años de edad de instituciones educativas públicas de Lima; a los cuales se les intervino con talleres generación de conductas proactiva y prosocial para disminuir dichos incidentes críticos.

El diseño fue de tipo cuasiexperimental, se utilizaron el **Reporte de incidentes críticos** (ad hoc), y la **Pauta de análisis de incidentes críticos de Monereo y Monte** (2011).

Los resultados indicaron diferencias significativas favorables al grupo de estudiantes de conductuación proactiva (**Hrp = 16.59, p < .05**).

Se concluyó que tras 40 días de habituación a los talleres, los docentes también lograron visualizar y aceptar sus errores desde un plano emocional ante conductas reactivas y repulsivas en el alumnado.

Abstract

The study produced the narration of didactic tensions in professors who faced **critical incidents** aroused with 48 students from 11 to 13 years of age from public educational institutions of Lima; who were intervened with workshops to generate proactive and prosocial behaviors to reduce these critical incidents.

The design was of a quasi-experimental nature, the **Critical Incident Report** (ad hoc), and the **Monereo & Monte Critical Incident Analysis Guideline** were used. (2011).

The results indicated significant differences favorable to the group of students of proactive behavior (**Hrp = 16.59, p < .05**).

It was concluded that after 40 days of habituation to the workshops, the teachers also managed to visualize and accept their errors on an emotional level before reactive and repulsive behaviors in the students.

Lic Jhon Alexander **Holguín Álvarez**, MEd

Source | Filiación:
Universidad César Vallejo

City | Ciudad:
Lima [pe]

e-mail:
jhonholguinalvarez@gmail.com

Gloria María **Villa Córdova**

Source | Filiación:
Universidad César Vallejo

City | Ciudad:
Lima [pe]

Karina **Velarde Camaqui**

ORCID: [0000-0002-4187-6290](https://orcid.org/0000-0002-4187-6290)

Source | Filiación:
Universidad César Vallejo

City | Ciudad:
Lima [pe]

Citar como:

Holguín Álvarez, J. A., Villa Córdova, G. M., & Velarde Camaqui, K. (2018). De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales: Narraciones escolares de lima. *Horizontes Pedagógicos issn-I:0123-8264*, 21 (2), 9-16. Obtenido de: <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1188>

De la tensión didáctica a conductas proactivas y prosociales

Narraciones escolares de Lima

From didactic stress to proactivity and the prosocial behaviors: schoolchildren tellings in Lima

Jhon Alexander **Holguin Álvarez**

Gloria María **Villa Córdova**

Karina **Velarde Camaqui**

El problema de la enseñanza y el aprendizaje, se centra en el dominio del aula de modo muy particular, y dicho aprendizaje se genera desde el acto colaborativo del estudiante en una convivencia sana, contrario a esto, algunas conductas como *violencia, agresividad, bullying*, determinan las actitudes de estudiantes violentos hacia el proceso de aprendizaje (Unicef | Orealc, 2011, págs. 54-55; Redacción EC, 2014; González Cisneros & Barraza Macías, 2015; Redacción Publímetro, 2015; Quiñonez Rivero & Valencia Quintero, 2016); sin embargo: ¿qué ocurre cuando la violencia sobrepasa los límites y se convierte en conflictividad?, y, ¿cuán significativo resulta analizar experiencias de enseñanza en un contexto conflictivo entre estudiantes y docentes?. La respuesta indicaría que diversas dimensiones profesionales del docente se encuentran en desequilibrio al experimentarlas, en principio, desde la maleabilidad inconsciente de las emociones hasta la percepción equivocada del docente sobre el enfrentamiento a sus propios estudiantes, se generan tensiones didácticas en la convivencia áulica desde incidentes críticos que los alumnos provocan en su interacción escolar.

Incidente crítico y tensiones didácticas

El incidente crítico es conocido como el evento grave (Monereo Font C., 2010; Tripp, 1993), con cierta intensidad conductual; e implica el uso de agresividad, interrupción, enfrentamiento y evitación ante el acato de normas por parte del emisor de una conducta (Monereo Font C., 2010; Tripp, 1993), la cual fue estudiada por la escuela psicológica en muestras de pilotos que a punto de morir, describían sus reacciones ante la muerte en la primera y segunda guerra mundial (Flanagan, 1954); citado en (Bilbao Villegas & Monereo Font, 2011); López Mena, 2011).

Aplicado a la didáctica, este tipo de eventos, provocan en los participantes, tanto receptores como emisores de la conducta: desestabilización que en alumnos se evidencia como un indicador de enfrentamiento, y en docentes, como un indicador de fracaso paulatino (Choy, 2014; Del Mastro & Monereo Font, 2014; Muñoz Reyes & Nail Kröyer,

2013; Serna Gutiérrez & Mora Pablo, 2018); y otros autores lo consideran como una oportunidad de crecimiento profesional docente (Alzamora Arévalo, 2016; Monereo Font & Monte, 2011; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017). Este incidente crítico también fue considerado y analizado por otros, como un evento que acrecienta la probabilidad de control de los conflictos entre los implicados (Monereo Font & Monte, 2011).

Las conductas proactivas y prosociales

La conducta proactiva es el comportamiento humano exteriorizado mediante actos basados en el carácter y la consecución de objetivos (Covey S. R., 1989; Covey S., 2007). En cuanto a su proceso cognitivo, desarrollar estas conductas permitirían al estudiante aceptar los resultados de su autoevaluación respecto a una situación determinadas, analizar sus opciones personales, y estructurar cómo alcanzar los objetivos

mediante el uso del lenguaje proactivo y su flexibilidad adaptativa (Ares Parra, 2004; Xifra, 2009); sin embargo, el estudiante necesita desarrollar aspectos metacognitivos importantes en el desarrollo humano profesional (Covey S. R., 1989; Torres Silva, Díaz Ferrer, & Pérez Castellano, 2012; Vaello & Vaello, 2010).

La conducta prosocial permite la interacción social para la ayuda social (Hobfoll & Stokes, 1988); citados en (Dura Ferrandis & Garcés Ferrer, 1991). La interacción se concreta en *“acciones que benefician a otras personas, grupos... o metas sociales objetivamente positivas”* (Roche Olivar, 2004, pág. 39). En consecuencia, este comportamiento promueve las acciones en conjunto en un grupo humano y su reciprocidad (González Portal, 1992), y otras evidencias comparan a la conducta prosocial del altruismo por ser un proceso de cooperación por retribución, lo cual no ocurre con el comportamiento prosocial.

Lo revisado permitió plantear la siguiente hipótesis:

La provocación de comportamientos de tipo conflictivo docente-alumno y alumno-alumno, manifestados por incidentes críticos se reducirán, luego de desarrollar conductas prosociales y proactivas como procesos inhibitorios de los incidentes críticos que se producen en el aula.

Los objetivos fueron:

1. Describir las tensiones didácticas de los docentes que experimentan incidentes críticos de tipo profesor-alumno.
2. Determinar si los efectos de dos programas experimentales de tipo proactivo y prosocial permiten la disminución de incidentes críticos en el aula.

Método

El método es hipotético deductivo (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014), ya que se postularon hipótesis de la disminución de los incidentes críticos tras la aplicación de talleres experimentales de conducta proactiva y prosocial.

El tipo de diseño fue el de tipo cuasi experimental con medición pre y pos prueba (Balluerka Lasa & Vergara Iraeta, 2002) de los incidentes críticos, con la manipulación de dos variables independientes (Cook, 1983); citado en (Balluerka Lasa & Vergara Iraeta, 2002): generación de conductas proactivas, y conductas prosociales. También se trabajó con un método de análisis narrativo (Clandinin & Connelly citados en Verd & Lozares, 2016); el cual sirvió para la descripción y análisis cualitativo contrastante de los incidentes críticos.

Sujetos

La muestra se compuso por 48 estudiantes de 11 a 13 años de edad (media $\bar{x} = \pm 12$ años; Edad(máx.)=13; Edad(min.)=11), provenientes de tres escuelas públicas del distrito San Juan de Lurigancho de la capital de Lima; y conformaron grupos metodológicos de experimentación: grupo A_(t-Proactivo)=17, grupo B_(t-Prosocial)=15; y un grupo control=16. Todos estos casos fueron elegidos según su participación en los incidentes críticos reportados por el área psicológica en por lo menos tres oportunidades en el último mes más cercano a la ejecución del estudio. En la investigación también se incluyó como unidad informante a 15 profesores que aportaron en el recojo de datos (5 por cada escuela); a su vez se recogieron datos cualitativos sobre

la dimensión emociones despertadas y tensiones didácticas antes y después de la aplicación del programa.

Tabla 1 Actividades experimentales aplicados en los talleres t-Proactivo y t-Prosocial

t-PA	Actividades y técnicas	t-PS	Actividades y técnicas
Toma de autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> • FODA personal: • Autoevaluación de los actos: • Evaluación del entorno • Análisis FODA personal • Autoconocimiento de faltas • Reincorporación de los valores: • Organización de acciones personales • Fortalecimiento del espíritu de cambio 	Escucha profunda	<ul style="list-style-type: none"> • Dinámicas de integración de grupos • Análisis y reflexión grupal de acciones críticas realizadas
	<ul style="list-style-type: none"> • Creación de oportunidades: • Programación de actividades semanales de auto superación • Asignación conversacional del acompañante • V de Gowin para creencias, realidades, acciones y compromisos 		<ul style="list-style-type: none"> • Publicidad escolar: Creación de posters y afiches alusivos al trabajo compartido • Evaluación de acciones compartidas en sociedad • Reflexión co-estudiantil web de Instituciones Educativas
Imaginación	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de riesgos: • Resolución de actos realizados versus actos a futuro • Redacción de agendado de acciones realizadas • Plan de horarios de trabajo académico 	Valorización	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de técnicas de liderazgo por equipos • Apoyo social de servicios de salud por seminarios y foros estudiantiles
	<ul style="list-style-type: none"> • Recojo de opiniones: • Análisis del estado comunicativo • Dirección de actividades: Foro • Relatos personales de experiencias eficaces de trabajo valorativo o académico 		<ul style="list-style-type: none"> • Servicio en equipo
Conciencia moral			
Lenguaje y voluntad independiente			

Actividades de cada taller t-Proactivo y t-Prosocial para niños de 11 a 13 años de edad relacionados a incidentes críticos.

t-PA: Taller proactividad; t-PS: Taller prosocialidad | Fuente: Elaboración propia

Instrumentos y programas de taller

Reporte de incidentes críticos (REPIC), *ad hoc*, escala cuantitativa, estructurada por 20 ítems que median tres tipologías de incidentes críticos determinados por su frecuencia: violencia física, violencia verbal, y interrupción. La frecuencia se estableció a través de una escala de respuestas de acuerdo a la constancia de aparición del incidente en el aula, patio de recreo, o en otra instalación de la escuela: Siempre, casi siempre; y a veces. Los puntajes asignados sumaban un total máximo de 60 y mínimo de 20. Presentó una validez mayor al 95% de aceptación y confiabilidad de .759 de índice Alfa de Cronbach.

Pauta de incidentes críticos (PANIC), instrumento elaborado por Monereo y Monte (2011), dirigido para uso del docente tutor y profesor de ploidocencia. Esto con el fin de asegurar que las conductas manifestadas por los estudiantes del experimento se reportarán con claridad en un evento determinado; y también como método de aseguración en el registro de conductas. Por su naturaleza cualitativa, el instrumento lograba recoger datos como:

- a. descripción del contexto

- b. descripción del IC
- c. concepción del docente y del alumno
- d. sentimientos asociados
- e. acciones tomadas y resultados.

De este caso, los datos recogidos los ítems b, c y d fueron tomados en cuenta para la descripción de tensiones didácticas en los resultados.

Talleres **t-Proactivo** y **t-Prososial**, estructurados por 25 actividades por taller. Cada sesión tuvo una duración de entre 25 y 35 minutos de ejecución, desarrollándose todas las sesiones de taller durante las horas lectivas del área de personal social y tutoría, para respetar la programación nacional en educación primaria y secundaria de todas las escuelas intervenidas. En los talleres **t-Proactivo** y **t-Prososial**, se propusieron actividades que fundamentalmente trabajaron dimensiones de cada variable independiente (Tabla 1). De igual modo, se desarrollaron actividades y técnicas por cada taller acercándose al desarrollo de las dimensiones de valor independiente en la investigación.

Resultados

Resultados cualitativos

Descripción de tensiones didácticas: antes de 40 días de habituación¹.

Sujeto 1 (docente de escuela pública de grupo A: t-Prososial)

Descripción del contexto: aprendizaje cooperativo en el aula en solución de operaciones combinadas (por parejas).

Implicados: profesor y estudiantes.

Tensiones didácticas – descripción y concepción del IC (pretest)

Narración:

Dos estudiantes intentan aplicar procesos de resolución de operaciones combinadas, y en la presentación que desean realizar, discuten por el tipo de escritura para la presentación de la versión final del ejercicio, X jaloneó a Y por una mala decisión en la redacción, Y contesta con un escupitajo, luego X arremete contra Y con un golpe asestado en la mano de X; intervine de modo oral, traté de separarlos, la única opción fue alejarlos, sin embargo, Y insultó a X desde lejos, y ante mi presencia, no respetó que yo esté allí, lo peor es que X ya lo ha hecho varias veces, suele ser muy reactivo, es más, demasiado agresivo hasta con personas mayores, entonces, pensé que era mejor castigarlo, y le pedí que se fuera al rincón a contar números en silencio, mientras que Y terminase el trabajo solo; ya luego se agruparía con otro compañero para seguir la clase. Entonces, Y accedió a mi mandato, me vio muy decidida, pero, en cuanto se paró en el rincón, perdió la concentración, y volvió a ver a X en tres oportunidades, terminó por mostrarle el dedo medio, [fue un] insulto grave, entonces, tuve que sacar del aula a Y, lo más lógico sería eso, tendría que arreglárselas con sus padres...

Emociones despertadas:

Y está equivocado, ya son varias veces que me ocurre lo mismo con él, debe entender que yo soy la que mando, y más le hablo y más me irrita porque no obedece, me hace renegar. El ya no tiene remedio, es un chico problema, cualquier profesora se sentiría acabada con ese chico, pierdo mi tiempo y cada vez que le castigo, siempre responde de mala forma o me hace mala cara, más aún porque yo estoy sola en el aula, nadie me ayuda y cada vez siento que no me quiere como su profesora, remilga mucho...

Sujeto 2 (docente de escuela pública de grupo B: t-Proactivo)

Descripción del contexto: participación en actividad deportiva de salto de taburete (individual).

Implicados: profesor y estudiantes.

Tensiones didácticas – descripción y concepción del IC (pretest).

Narración:

Los niños comenzaron a alinearse acorde al tamaño, ya que iban a saltar el taburete, ahora ya era mucho más pequeño y parece que todos podrían saltarlo cómodamente. Entonces R, S y T jugaban con sus dedos en plena formación, una vez que hablé fuerte y claro, todos tomaron atención; uno a uno pasaba a saltar, luego de que casi todos los compañeros saltaron R realizó el salto de forma eficaz, S también lo hizo, llegó rápido con R al final del trayecto, entonces allí fue cuando T comenzó a mirar a R y a S por el salto que habían dado, ellos se burlaban de T con muecas y gestos obscenos, entonces fue cuando me acerqué para invitarlo decididamente que pueda saltar sin verlos, mi objetivo que T evite prestar atención a R y S y logre superar dichas distracciones, pero T no quiso saltar, se sentó y bajó la cabeza, volví a abordarlo para convencerlo, pero su respuesta fue contundente: -no quiero. Lo tomé del brazo, los conduje para que salte, y sin embargo, volvió a resistirse, agitó el brazo en signo de rechazo. Me empujó y se volvió a sentar, desistí, lo dejé sentado a un lado, esperé a que todos pasasen por el trayecto y terminara la sesión...

Emociones despertadas:

La primera sensación que [percibí] de él fue de desagrado por la tarea física, los muchachos pierden los estribos cuando se burlan de ellos. Me terminé de cansar con su actitud, creo que T no superará las burlas de otros, me siento débil ante su negativa, y sobretodo empujarme demuestra que es un malcriado, quizá me falta comprenderlo más, me cansa ese niño...

Descripción de tensiones didácticas: después de 40 días de habituación.

1 Se describen solo algunas experiencias por razones de espacio.

Sujeto 1 (docente de escuela pública de Grupo A: t-Prosocial)

Descripción del contexto: aprendizaje cooperativo en el aula en solución de operaciones combinadas (por parejas).

Implicados: profesor y estudiantes.

Tensiones didácticas – descripción y concepción del IC (postest).

Narración:

Ahora X e Y lograron socializar más, parece que X esta vez comienza a resolver las operaciones e Y me apoya en ello, me acerqué para verificar su ejercicio número tres, ya habían avanzado claramente, pero vi que el ejercicio número dos estaba mal hecho, pregunté: - ¿qué ocurrió?, ¿creo que algo anda mal en el resultado, no creen?, X dijo que, Y lo había resuelto, y que lo hizo mal, que se lo dijo varias veces, pero Y no hacía caso, entonces, pregunté el por qué Y no hizo caso de dicho problema. Y profirió que nadie la hacía caso, y que quizá estaría mal corregir dicha respuesta, X asintió. Entonces pedí que ambos debían preguntar si el ejercicio estaba bien hecho antes de seguir, y bueno, si uno hacía un ejercicio, entonces el otro tenía derecho a hacerlo, así hasta que terminen; y así estuviesen errados varios, lo importante es volver a comprobarlo y entender si los ejercicios estaban bien y cuáles estaban mal; les pedí que sigan, y ellos siguieron en la actividad sin protestar, pero discutían en voz baja...

Emociones despertadas:

Lo primero que sentí fue calma, entre X e Y siempre ocurre algo difícil de resolver, creo que ya se tratan mejor, a cooperar uno con el otro, a lo menos en matemáticas, ciencias y cosas más operativas ya lo comienzan a hacer muy bien, me agrada que ya conversen más para hacer sus tareas de forma compenetrada, aunque siguen discutiendo, a lo menos ya no se van a las manos, con ellos hay que seguir avanzando poco a poquito...

Sujeto 2 (docente de escuela pública de Grupo B: t-Proactivo)

Descripción del contexto: participación en actividad deportiva de salto de taburete (individual).

Implicados: profesor y estudiantes.

Tensiones didácticas – descripción y concepción del IC (postest).

Narración:

Hoy puse a R, S y T formados en cada fila de forma que comiencen los tres por igual, han saltado los tres de igual forma. Pero solo R vio mal a T y le hizo gesto de burla, sin embargo, T no accedió a responder, ya habíamos conversando durante la última hora antes de la actividad deportiva, parece que ya [hizo] efecto hablarles con palabras motivadoras durante una hora antes de la actividad a R, S y T, ellos hicieron la misma tarea por igual, porque no quieren ser superados unos a otros, entonces R y S se han interesado más en sus desempeños, en saltar, antes que en burlarse de T, y él lo hizo de forma decidida también porque no se reflejaron burlas...

Emociones despertadas:

La mejor satisfacción es saber que R y S están de acuerdo en concentrarse más en la tarea, son más serios y creo que mi estrategia incide en ambos tanto como en T. Pues he sentido más seguro a T, esta forma de ver que los satisface sentirse motivados me asegura que podré emplear similar técnica para guiarlos en otros momentos para aprender a saltar; lo esencial es que los tres hayan recibido similar refuerzo, me tranquiliza mucho saber que es muy posible que la motivación [les ha generado que se esfuercen mucho más en sus actividades], aunque no estoy segura de que R deje de reñir con T, o se burle de él, preocupa esa relación a futuro...

Resultados cuantitativos

La comprobación desde el plano estadístico permitió corroborar la disminución de los incidentes críticos. El contraste de diferencias entre las puntuaciones pre y postest presentaron ocho puntos de diferencias en el rango analizado por *Kruskal-Wallis* presentó diferencias entre las medidas pre y postest de ocho puntuaciones en el grupo **t-Proactivo** y **.53** en el **t-Prosocial**. Hubo un aumento de nueve puntuaciones en el aula control. Esto corroboró que la diferencia entre las *Mediciones H* pretest (**sig.**)=.470 y *H* postest (**sig.**)=.000 (**p < .05**), en cuanto a esto se determinó la estabilidad entre los rangos de ambos grupos, luego de la aplicación del programa las diferencias fueron significativas.

En la prueba *post hoc* de *Dunnett*, el grupo de sujetos del taller **t-Proactivo** obtuvieron mejores puntuaciones que en el taller **t-Prosocial**, y ambos fueron de mayor incidencia que en el grupo control (**t-Proactivo, media: 37.06**). Se corroboraron diferencias significativas entre grupos por cada dimensión (**p < .05**), sin embargo, las puntuaciones de sujetos del grupo **t-Prosocial** (\bar{x} : 12.6, **p < .05**) fueron más efectivas en la disminución de agresividad verbal de los incidentes críticos, en cambio, las puntuaciones del grupo **t-Proactivo** fueron más efectivas y significativas en la agresividad física y en la disruptividad.

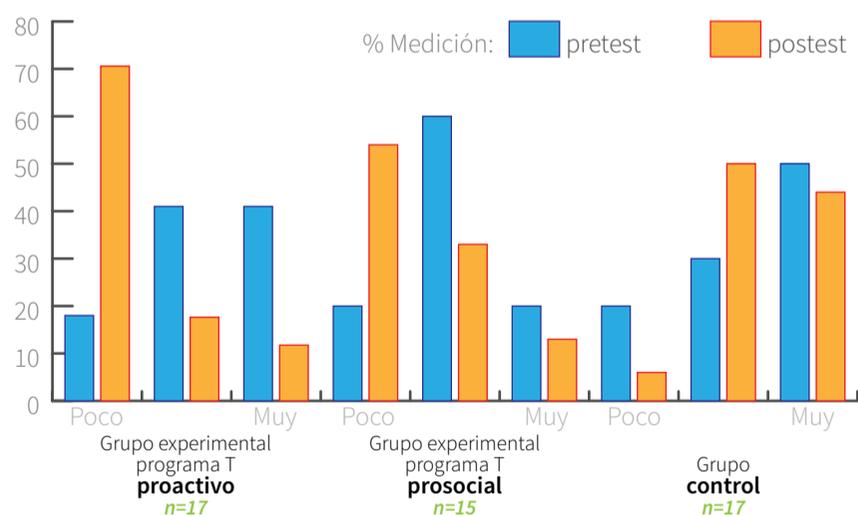


Gráfico 1 Porcentajes de incidentes críticos en medición pre y postest de los grupos experimental y control de tres escuelas públicas de San Juan de Lurigancho, 2016

Discusión

Los incidentes críticos narrados por los profesores han manifestado distintas tensiones didácticas, las cuales parten desde distintas formas de rechazo en los estudiantes así sean en tareas cognitivas y

procedimentales que también se manifiestan en otros estudios los cuales revelan que la complejidad de las tareas son generadoras de incidentes entre el profesor y el alumno (Choy, 2014; Del Mastro & Monereo Font, 2014), pero todo dependerá del compromiso socio emocional de ambos participantes (Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017; Serna Gutiérrez & Mora Pablo, 2018), la identidad docente (Charris Sandoval, Molano Caro, & Torres Castillo, 2016), y el cambio de las actitudes escolares (Choy, 2014; Cortés Murillo & Certuche Villada, 2015; Lipscomb, Gaines, & Flynn, 2017; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017). Esto se hizo notorio en algunas experiencias en donde se vuelcan rasgos importantes de la fricción entre didáctica y actitud como lo manifestado: *“intervine de modo oral, traté de separarlos, la única opción fue alejarlos, ...Y insultó a X desde lejos, y ante mi presencia, no respetó que yo esté allí”*, o *“T no quiso saltar, se sentó y bajó la cabeza, volví a abordarlo ...pero su respuesta fue contundente: -no quiero. Lo tomé del brazo, ...volvió a resistirse”*.

Las tendencias en este tipo de investigaciones permiten diferenciar que estas actitudes provienen de un origen de formación social y familiar, desde ello debe aceptarse que la convivencia no es adecuada cuando los incidentes críticos se aborden desde pre conceptos, inclinados a la formación netamente familiar (González Cisneros & Barraza Macías, 2015; Quiñonez Rivero & Valencia Quintero, 2016), pues un hecho que marca la diferencia es entender que la identidad docente permita que el profesorado supere estas tensiones de tipo enfrentativas, y supere el *status-quo* de los resultados de la formación familiar, ya que todo depende de la capacidad de reflexionar desde el abordaje emocional por parte del docente para encontrar y practicar soluciones humanísticas (Alzamora Arévalo, 2016; Bilbao Villegas & Monereo Font, 2011); Contreras et al., 2010; (Del Mastro & Monereo Font, 2014; Muñoz Reyes & Nail Kröyer, 2013; Nail Kröyer, Muñoz Reyes, & Gajardo Aguayo, 2013; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017). Esto describió en rasgos de dichas cualidades en los profesores: *“me agrada que ya conversen más para hacer sus tareas ...aunque siguen discutiendo, a lo menos ya no se van a las manos, con ellos hay que seguir avanzando...”*; o *“La mejor satisfacción es saber que R y S están de acuerdo en concentrarse más en la tarea, son más serios y creo que mi estrategia incide en ambos tanto como en T”*, esto permitió saber que los docentes bajo estrategias proactivas y prosociales se permitieron así mismos desarrollar el poder de la reflexión educativa, lo cual hoy en día no resalta mucho, y suele auto castrarse la capacidad discursiva y auto examinadora de la capacidad emocional del docente, es más, se debería concebir como una competencia emocional de la docencia.

El enfoque cuantitativo de la investigación produjo resultados muy paralelos en cuanto a efectividad, los datos sustentaron con pruebas a *posteriori* que el grupo del **t-Proactivo** manifestó diferencias más significativas que la propuesta **t-Prososocial**, y mayor aún que en los sujetos del grupo control, estos primeros hallazgos confirmaron la hipótesis de investigación, ya que fue notoria la búsqueda de interacción por herramientas de comunicación proactivas como el buen uso del lenguaje, lo que es homólogo al estudio de Vanderclayen (2010), quien descubrió que al lograr un tipo de comunicación proactiva que los sujetos acomodan mejores técnicas interrogativas, organizativas, e integrativas de información como para tratar con otros sujetos y establecer mejores estrategias de control emocional ante cualquier incidente suscitado; estos resultados no se avizoraron en otros estudios donde la violencia social fue muy cruel (Desbiens, y otros, 2008); Shuster, 2007; (Villacorta Parco, 2014), por último, ambas estrategias, por la calidad de reflexión humana son similares a estudios internacionales que siguen esta misma línea pero parten desde el estudio emocional del incidente (Alzamora Arévalo, 2016; Lipscomb, Gaines, & Flynn, 2017; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017; Serna Gutiérrez & Mora Pablo, 2018).

La diferencia de efectividad sobresaliente en la dimensión violencia verbal, desde su corroboración estadística indicó que la inhibición de

los incidentes críticos en los escolares provocó mejores competencias humanísticas prosociales como: servicio en equipos, la valorización de las acciones y la escucha activa; por esto el taller **t-Prososocial**, implicó que los sujetos utilizaran la herramienta del lenguaje como cultura social, lo cual es planteado por Xifra (2009) y Roche-Olivar (2004), y predicen que el inicio del nexo de interacción positiva entre los habitantes se debe al inicio en el uso de la buena comunicación; y esto se vislumbró en el **60%** de participantes quienes desarrollaron incidentes críticos frecuentes y **20%** como muy frecuentes; y luego de realizar dichas actividades en el programa taller **t-Prososocial**, solo se manifestaron más del **50%** de las conductas en muy pocas ocasiones, es decir, se disminuyó la frecuencia en la aparición de los incidentes.

Por último, existieron limitaciones para comprobar la disminución de incidentes en casi más del **80%** de sujetos se debieron a actividades plenamente cognitivas o procedimentales, ya que los profesores en algunas ocasiones midieron y describieron la aparición de incidentes críticos en actividades físicas como participativas por equipos, lo cual si ha sido determinado por estudios del incidente con énfasis en la cognición (Alzamora Arévalo, 2016; Choy, 2014; Palmgren, Pyhältö, Soini, & Pietarinen, 2017), los cuales determinan que la complejidad de las tareas también inciden en el crecimiento de incidentes, su continuidad, como también en su maleabilidad conductual; por la alta probabilidad de exigencia que determinen dichas tareas, y que son contraproducentes de realizar con sujetos que ya pasaron dicha experiencia a comparación de sujetos con poca experiencia en incidentes críticos.

Conclusiones

Las tensiones didácticas en el profesorado aparecieron en actividades de tipo cognitivas como procedimentales, y permitieron acercar al docente a estudiantes con características agresivas y repulsivas hacia el cambio; y la capacidad para afrontar los incidentes críticos permitió que generasen estrategias muy específicas a cada grupo de escolares rebeldes.

El autoexamen de las emociones despertadas en los profesores, permitió que luego de 40 días de habituación, lograran visualizar sus errores y reactividad en cuanto a situaciones críticas de convivencia, por lo cual, se permitieron controlar así mismo en distintas situaciones abordadas desde una pedagogía proactiva y prosocial en las escolares víctimas como en victimarios participantes en los incidentes críticos.

Las diferencias fueron significativas en incidentes críticos, en los sujetos participantes del taller **t-Proactivo**, **t-Prososocial** comparados con el grupo control (**H sig.=.000, p < .05**).

Las diferencias que sustentaron mayor conducta inhibitoria de los incidentes críticos, se dieron en los sujetos del grupo **t-Proactivo** en las dimensiones violencia o agresividad física (**m: 9.8; p < .05**), y en disrupción (**m: 13.5; p < .05**); en cambio la conducta de inhibición de dichos incidentes de tipo agresividad verbal se dieron en los sujetos del grupo **t-Prososocial** (**m: 12.6; p < .05**).

Referencias

- Alzamora Arévalo, A. A. (2016). Testimonio pedagógico sobre las visitas de estudio como estrategia para desarrollar la actitud hacia las ciencias en espacios naturales. *Latin American Journal of Science Education*, 3(12001), 1-9. Obtenido de http://www.lajse.org/may16/12001_Alzamora_2016.pdf
- Ares Parra, A. (2004). La conducta proactiva de los emprendedores. *Portuaria*(4), 493-498. Obtenido de <http://rabida.uhu.es/dspace/handle/10272/179>

- Balluerka Lasa, N., & Vergara Iraeta, A. I. (2002). *Diseños de investigación experimental en psicología: Modelos y análisis de datos mediante el SPSS 10.0* (1 illustrated ed., Vol. Fuera de colección [Out of series]). (J. Arnau Gras, Trad.) Madrid [es]: Pearson Education.
- Bilbao Villegas, G., & Monereo Font, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación docente. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 131-151. Recuperado el 10 de 5 de 2015, de <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>
- Charris Sandoval, J. E., Molano Caro, G., & Torres Castillo, D. J. (2016). Caracterización de la identidad profesional de educadores. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(1), 50-57. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/1032>
- Choy, B. H. (2014). Noticing Critical Incidents in a Mathematics Classroom. 37 *MERGA* (pág. [8]). Sydney [au]: MERGA, Mathematics Education Research Group of Australasia. DOI: [10.13140/2.1.1902.5280](https://doi.org/10.13140/2.1.1902.5280)
- Cook, T. D. (1983). Quasiexperimentation. En G. Mongan (Ed.), *Beyond Methods*. London: SAGE Publications Inc.
- Cortés Murillo, J. C., & Certuche Villada, J. (2015). Sobre el hecho de ser ciudad y ciudadanía. Condiciones espaciales de práctica en educación física. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(2), 17-28. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/802>
- Covey, S. (2007). *Los 7 hábitos de los adolescentes: La mejor guía práctica para el estilo juvenil* (epub | translated[es:2012] ed.). Grijalbo.
- Covey, S. R. (1989). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva* (2 1[translated es: 1996] ed., Vol. Biblioteca Covey). (J. Piatigorsky, & F. Martín Arribas, Trads.) Barcelona [es]: Paidós Iberica [1996].
- Del Mastro, C., & Monereo Font, C. (2014). Incidentes críticos en los profesores universitarios de la PUCP. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, V(13), 3-20. Obtenido de SciELO México <https://bit.ly/2QFNbdB>
- Desbiens, J. F., Lanoue, S., Spallanzani, C., Tourigny, J. S., Turcotte, S., Roy, M., & Brunelle, J. P. (2008). Une analyse des comportements perturbateurs survenus durant des cours d'éducation physique et à la santé enseignés par des stagiaires. *Staps [Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique]*, 3(81), 73-88. DOI: [10.3917/sta.081.0073](https://doi.org/10.3917/sta.081.0073)
- Dura Ferrandis, E., & Garcés Ferrer, J. (1991). La teoría del apoyo social y sus implicaciones para el ajuste psicosocial de los enfermos oncológicos. *Revista de Psicología Social [International Journal of Social Psychology]*, 6(2), 257-271. DOI: [10.1080/02134748.1991.10821649](https://doi.org/10.1080/02134748.1991.10821649)
- Flanagan, J. C. (1954). The critical incident Technique. *Psychological Bulletin*, 51(4), 327-358. DOI: [10.1037/h0061470](https://doi.org/10.1037/h0061470)
- González Cisneros, L. E., & Barraza Macías, A. (2015). Construcción y validación del cuestionario Prácticas de convivencia en entornos familiares (CPCE). (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 17(1). Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/666>
- González Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e intervención* (3 [2000] ed., Vol. Colección Psicología: Manuales). Madrid [es]: Morata.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (6 ed.). México D.F. [mx]: McGraw-Hill.
- Hobfoll, S. E., & Stokes, J. P. (1988). The process and mechanics of social support. En S. Duck, D. F. Hay, S. E. Hobfoll, W. Ickes, & B. M. Montgomery (Eds.), *Handbook of personal relationships: Theory, research and interventions* (2 [1996] ed., págs. 497-517). Oxford [uk]: John Wiley & Sons.
- Lipscomb, A. E., Gaines, D., & Flynn, T. (2017). An exploration of the utilization of self-compassion among Emerging adult African American and Latino students. *Journal of Modern Education Review*, 7(11), 731-744. Obtenido de <http://www.academicstar.us/issueshow.asp?daid=2214>
- Monereo Font, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52(2010), 149-178. Obtenido de <https://rieoei.org/RIE/article/view/615>
- Monereo Font, C., & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito: Incidentes críticos en secundaria* (1 illustrated ed., Vol. Biblioteca de Aula 289; Serie Formación y desarrollo profesional del profesorado). Barcelona [es]: Grao.
- Muñoz Reyes, M., & Nail Kröyer, O. (2013). Incidentes críticos de aula: Experiencia en escuelas de la Provincia de Concepción. En O. Nail Kröyer (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula: Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (1 ed., págs. 55-82 [172]). Santiago [cl]: RIL; Universidad de Concepción.
- Nail Kröyer, O. (2013). Convivencia escolar en el aula. En O. Nail Kröyer (Ed.), *Análisis de incidentes críticos de aula: Una herramienta para el mejoramiento de la convivencia* (1 ed., págs. 15-36[172]). Santiago [cl]: RIL; Universidad de Concepción.
- Nail Kröyer, O., Muñoz Reyes, M., & Gajardo Aguayo, J. (2013). Principios orientadores de la convivencia en el aula: una estrategia de reflexión colectiva. *Archivos*, 39(2), 376-385. DOI: [10.1590/S1517-97022013000200006](https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200006)
- Palmgren, M. H., Pyhältö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2017). Students' engaging school experiences: A precondition for functional inclusive practice. *International Journal of Whole Schooling*, 13(1), 29-49. Obtenido de <https://bit.ly/2QA5aSZ>; ERIC: <https://goo.gl/THDFzU>
- Quiñonez Rivero, E. D., & Valencia Quintero, J. (2016). Construcción de valores en la familia para la convivencia escolar. (C. A. Arias Castilla, Ed.) *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 8-17. Obtenido de <https://revistas.iberamericana.edu.co/index.php/rhpedagogicos/article/view/904>
- Redacción EC. (2014). Más de mil casos de violencia escolar en Lima en el último año. *El Comercio*(2014-08-27T14:29). Obtenido de <https://elcomercio.pe/peru/mil-casos-violencia-escolar-lima-ano-356970>
- Redacción Publimetro. (2015). Colegios registran más de 3 mil casos de violencia. *Publimetro [pe]*(2015-08-18T12:59). Obtenido de <https://publimetro.pe/actualidad/noticia-colegios-registran-mas-3-mil-casos-violencia-37571>
- Roche Olivar, R. (2004). *Inteligencia prosocial: Educación de las emociones y valores* (1 illustrated ed., Vol. 144 of Materials (Universitat Autònoma de Barcelona)). Bellaterra [es]: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Serna Gutiérrez, J. I., & Mora Pablo, I. (2018). Critical incidents of transnational student-teachers in Central Mexico. *Profile*, 20(1), 137-150. DOI: [10.15446/profile.v20n1.62860](https://doi.org/10.15446/profile.v20n1.62860)
- Torres Silva, L. J., Díaz Ferrer, J. T., & Pérez Castellano, E. T. (2012). Programación neurolingüística: herramienta comunicacional efectiva de un liderazgo proactivo. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(3), 969-986. Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/repj/article/view/33640>
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching: Developing professional judgement* (reprint [2011] ed., Vol. Classroom research/professional development). London [uk]: RoutledgeFalmer [1993]; Routledge-Taylor & Francis Group [2011].
- Unicef | Orealc. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Eljach, S.; Plan Internacional. Panamá [pa]: Unicef, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia | Orealc, Organización Regional para América Latina y el Caribe. Obtenido de https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Vaello, J., & Vaello, O. (2010). Proactividad interna: ejercicio de auto-evaluación (Formación del profesorado).
- Vanderclayen, F. (2010). *Gérer un incident critique organisationnel en éducation physique : régulation émotionnelle d'enseignants-stagiaires et accompagnement par leurs maîtres de stage*. Delens, Cécile; Carlier, Ghislain (Prom.). Louvain [be]: Université catholique de Louvain. doi: <http://hdl.handle.net/2078.1/32311>
- Verd, J. M., & Lozares, C. (2016). *Introducción a la investigación cualitativa: Fases, métodos y técnicas* (1 illustrated ed.). Madrid [es]: Síntesis.
- Villacorta Parco, N. Y. (2014). *Situaciones de acoso escolar y su relación con el rendimiento académico en los estudiantes de secundaria de la I.E. Juan de Espinosa Medrano en el año 2013*. Loli Ponce, Rudi Amalia (Adv.). Lima [pe]: Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Obtenido de <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/3529>
- Xifra, J. (2009). *Comunicación proactiva: La gestión de conflictos potenciales en las organizaciones* (1 illustrated ed., Vol. PARC Prevención Administración Resolución de Conflictos). Barcelona [es]: Gedisa.