

Caminos para la acreditación del profesorado universitario: escucha empática, confianza y diversidad

Gonzalo TAMAYO GIRALDO
Miguel Alberto GONZÁLEZ GONZÁLEZ
Andrés A. OSORIO-LONDOÑO

Datos de contacto:

Gonzalo Tamayo Giraldo
Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
gotamayo@umanizales.edu.co

Miguel Alberto González González
Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y
Humanas
miguelg@umanizales.edu.co

Andrés A. Osorio-Londoño
Universidad de Manizales
Facultad de Ingeniería
aosorio@umanizales.edu.co

Recibido: 06/02/2023
Aceptado: 21/03/2023

RESUMEN

Este estudio evalúa la influencia de la escucha empática de los profesores y la diversidad en el aula de clase con el rol mediador de la confianza. El propósito responde a la escasez de estudios sobre estas relaciones en el contexto educativo universitario, especialmente en lo que tiene que ver con la acreditación profesoral y el uso de estas variables en las aulas de clase latinoamericanas. Así, hipótesis sobre la influencia directa de la escucha empática en la diversidad y sobre la mediación de la confianza en esta relación fueron evaluadas a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales mediante la técnica de los Mínimos Cuadrados Parciales, en una muestra de 107 profesores colombianos de educación superior. Los resultados de este estudio indican que la escucha empática influye de manera positiva y significativa en la diversidad y, además, señalan que la confianza es un mecanismo que media de manera parcial, pero significativa, la relación entre ambas variables. Estos resultados implican que la diversidad en el aula se fomenta cuando los profesores mejoran su capacidad para escuchar a los estudiantes de manera empática. Asimismo, advierten que esta escucha conduce a la generación de confianza entre profesores y estudiantes, lo que facilita la expresión de la diversidad en el aula de clase. Si los profesores acreditan competencias en estas tres variables se hace visible el aprendizaje significativo en los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: escucha empática, confianza, diversidad y acreditación profesorado universitario.

Pathways to university faculty accreditation: empathetic listening, trust, and diversity

ABSTRACT

This study evaluates the influence of teachers' empathic listening and diversity in the classroom with the mediating role of trust. The purpose responds to the scarcity of studies on these relationships in the university educational context, especially in what has to do with teacher accreditation and the use of these variables in Latin American classrooms. Thus, hypotheses on the direct influence of empathic listening on diversity and on the mediation of trust in this relationship were evaluated through a Structural Equation Model, using the Partial Least Squares technique in a sample of 107 Colombian higher education professors. The results of this study indicate that empathic listening has a positive and significant influence on diversity and, in addition, indicate that trust is a mechanism that partially, but significantly, mediates the relationship between both variables. These results imply that diversity in the classroom is fostered when teachers improve their ability to listen to students empathetically. They also note that this listening leads to the generation of trust between teachers and students, which facilitates the expression of diversity in the classroom. If teachers accredit competencies in these three variables, meaningful learning becomes visible in students.

KEYWORDS: empathetic listening, trust, diversity, teaching credentialing.

Introducción

La empatía permite que los profesores reconozcan las situaciones sociales y personales que los estudiantes experimentan (Stewart et al., 2021). Esta hace posible expresar atención y cuidado hacia sus emociones, inquietudes, necesidades, destrezas, intereses y, en general, sus manifestaciones humanas (Meyers et al., 2019). En el aula de clase, la empatía se origina en la escucha consciente y atenta que los profesores demuestran hacia los planteamientos, argumentos, opiniones, ideas e intereses de los estudiantes (Bletscher & Lee, 2021). Por lo cual, la literatura coincide en que la escucha empática es una capacidad y condición que los profesores deben cultivar para reconocer la diversidad en el aula de clase y, por ende, potenciar el aprender, saber y enseñar (Andolina & Conklin, 2021; Hauver, 2019).

La escucha empática contribuye a que los profesores posean el conocimiento apropiado para desplegar el proceso pedagógico de acuerdo con la diversidad de los estudiantes (McAllister & Irvine, 2002). Mediante esta escucha, ellos identifican las necesidades académicas, emocionales y personales que complementan y, a la vez, amplían los procesos de aprendizaje (Pajak, 2001). Gracias a la escucha empática se crea un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo, sustentado en la condición diversa de los estudiantes (Guzmán-Huayamave, 2018; McNaughton et al., 2008). Al

respecto, Pratt-Johnson (2006) plantea que un profesor competente es aquel que es capaz de interactuar con la diversidad y advierte que esto solo es posible cuando escucha de manera empática a sus estudiantes.

Pese a que la escucha empática se considera necesaria para reconocer y fomentar la diversidad de los estudiantes en el aula de clase (Andolina & Conklin, 2021; Pratt-Johnson, 2006), esta es una relación que ha sido poco abordada en la investigación dentro de la educación. En este campo se ha enfatizado el estudio de la relación entre empatía y diversidad, lo que ha hecho posible establecer que la primera beneficia la segunda. Estudios han encontrado que la empatía en los profesores hace posible la generación de interacciones positivas con estudiantes de diversas etnias y culturas (Warren, 2018), facilita el reconocimiento de la diversidad cultural de sus estudiantes (McAllister & Irvine, 2002) y proporciona estrategias para el manejo de la diversidad sexual y de género en clase (Neary, 2020). Otros estudios han hallado que la formación de los profesores en empatía produce en ellos la capacidad para discutir asuntos relacionados con la diversidad (Carrell, 1997) y, además, soporta el desarrollo de conciencia y comprensión de las diferencias multiculturales de los estudiantes (Cruz & Patterson, 2009).

Algunos estudios han encontrado que la escucha empática en los estudiantes, facilita el reconocimiento de la diversidad cultural de sus compañeros (Wenardjo & Panggabean, 2021). Sin embargo, esta relación no se ha abordado desde la escucha empática que mejoran, desarrollan o poseen los profesores. Por esto, el objetivo de este estudio consiste en evaluar la influencia de la escucha empática de los profesores en la diversidad del aula de clase. Adicionalmente, se evalúa el rol mediador de la confianza en esta relación, pues estos constructos en la educación deben estudiarse de manera integral. Esto último se justifica en que, en el salón de clases, la escucha empática del profesor produce confianza en los estudiantes, lo que induce a que éstos últimos compartan su diversidad y acepten la de los demás de forma abierta (Andolina & Conklin, 2021). Sin embargo, hasta la fecha, no se han realizado estudios que analicen estos tres constructos de manera integrada.

La escucha empática, la confianza y la diversidad son variables de este estudio consideradas centrales en la acreditación del profesorado (Hernández, 2014), dado que se precisan más allá de dimensiones burocráticas para ser consideradas como dimensiones formativas de relevancia en los procesos de aprender-saber-enseñar.

Antecedentes teóricos

Escucha empática

La escucha empática consiste en la implicación activa y emocional (Nussbaum, 2004) de un oyente durante una determinada interacción social, la cual es generada de manera consciente y deliberada por dicho oyente, que también es percibida por el hablante (Bodie, 2011). El objetivo de este tipo de escucha radica en que el oyente comprenda de manera efectiva al hablante desde su manera de pensar y estado emocional (Walker, 1997). Por esto, la escucha empática se considera una forma de

comunicación afectiva que crea lazos entre los seres humanos (Gearhart & Bodie, 2011). Esta escucha es importante en las relaciones humanas por las tres razones que se exponen a continuación. En primer lugar, demuestra inmediatez en el reconocimiento de las emociones y situaciones de las personas; en segundo lugar, hace sentir mejor a quien expresa sus sentimientos y opiniones -hablante-, pues está siendo entendido y valorado; por último, quien es escuchado de manera empática reconoce el esfuerzo, el tiempo y la energía que el oyente dispone para lograr comprenderlo (Floyd, 2014).

En el contexto de la educación, específicamente en el aula de clase, se advierte que la escucha empática es una habilidad que deben desarrollar los profesores para crear un clima de aprendizaje agradable, respetuoso y colaborativo (Andolina & Conklin, 2021). Respecto a esto, Weger (2017), en su estudio, encontró que cuando los profesores escuchan con empatía a sus estudiantes, es decir, demuestran interés, comprensión y respeto, esto incide en la reducción de comportamientos inadecuados y perturbadores en el salón de clase. En consecuencia, la escucha empática se considera una condición necesaria para lograr éxito en los ambientes de aprendizaje (Kourmousi et al., 2018).

Diversidad en el aula de clase

En general, la diversidad consiste en la serie de características identitarias que existen en un grupo de seres humanos (Gurin et al., 2003; Kuper et al., 2012). Las categorías más comunes a las que se hace referencia cuando se habla de diversidad son la etnia, la clase, el género, la condición física, la cultura, el estilo de aprendizaje, el lenguaje, el temperamento, las motivaciones, la religión y la orientación sexual (Gordon, 1991). Las diversidades comprendidas como metafísicas, biológicas y culturales son el mayor desafío que los profesores tienen en el encuentro cotidiano con los estudiantes (González, 2016). La diversidad se considera constituyente fundamental de la libertad del ser humano, pues su expresión debe permitirse en sociedad y sin ningún tipo de discriminación (Mishra & Kumar, 2014).

En la educación, la diversidad se operacionaliza como la actitud de reconocimiento y aceptación, tanto de las similitudes, como de las diferencias que existen entre las personas que hacen parte del proceso del aprender, saber, enseñar (Miville et al., 1999; Tamayo & Losada, 2022). La diversidad, en este contexto, se sustenta en reconocer, fomentar y desarrollar empatía hacia las necesidades de estudiantes que poseen diferentes identidades (Hoerr, 2016). Esto conduce a que se deben implementar iniciativas en la educación para crear entornos de aprendizaje en los que se comprendan las identidades y diversidades humanas (Milem et al., 2005). En consecuencia, la diversidad es un aspecto inherente del aula de clase, que debe ser reconocido por los profesores y exige una adecuación de la praxis educativa (Gay, 2010). Lather (1991) plantea que los profesores deben asumir el rol de promotores de la diversidad, más que el de personas que poseen y comparten la verdad.

Confianza

La confianza consiste en creer en el ser humano, lo cual estimula reciprocidad en la interacción social (Petermann, 1999). A través de la confianza se espera que una persona realice por otra una acción equivalente o mejorada de la ya realizada, lo que forja un círculo virtuoso de beneficios compartidos (Tschannen-Moran, 2009; 2014). La confianza direcciona la acción mutua de la interacción social, por lo que facilita comportamientos de cooperación (Das & Teng, 1998). Además, es un componente esencial de la vida en sociedad, puesto que en cualquier acción es esencial la credibilidad en el otro para alcanzar resultados útiles a nivel colectivo (Luhman, 2005).

La confianza es necesaria en las prácticas educativas, dado que el aprendizaje se mejora cuando existe una relación de reciprocidad entre profesores y estudiantes (Hoy & Tarter, 2004). Por esto se destaca que la confianza es un elemento habitual que caracteriza los climas de aula y enseñanza constructivos, positivos y participativos (Freiberg & Lamb, 2009). Empíricamente, se ha encontrado que los estudiantes aprecian de forma positiva de sus profesores que les ofrezcan confianza, porque esto significa que están siendo respetados, valorados y cuidados por las instituciones educativas a las que pertenecen (Rogers & Freiberg, 1994). La confianza que concede el profesor a sus estudiantes activa la aceptación de estrategias pedagógicas novedosas en el aula de clase (Cai & Tang, 2021).

Objetivos e hipótesis de investigación

En este estudio se abordan dos objetivos: (1) evaluar la influencia de la escucha empática de los profesores en la diversidad en el aula de clase; y (2) evaluar el rol mediador de la confianza en esta relación. Para dar respuesta a ambos objetivos, estos fueron formulados como hipótesis de investigación, las cuales se presentan seguidamente. Estas hipótesis se evaluaron a través de un Modelo de Ecuaciones Estructurales.

Influencia de la escucha empática en la diversidad

A nivel de investigación educativa se ha hallado que la escucha empática hace posible el respeto y el reconocimiento de la diversidad, pues los profesores abren y otorgan espacios a sus estudiantes para explorar opiniones y validar argumentos, preguntar por sentimientos, razones, percepciones y dialogar sobre sus capacidades individuales (Trujillo et al., 2022). La escucha empática propicia entonces un proceso dialógico entre los implicados en el proceso de educación que hace posible a los estudiantes exteriorizar sus características y puntos de vista diversos (Guzmán-Huayamave, 2018). En efecto, los profesores con escucha empática desarrollan una mejor conciencia de la diversidad e identifican y valoran las diferencias interculturales de los estudiantes (Fernández-Batanero, 2011). La escucha empática facilita que los actores que intervienen en el proceso del aprender, saber, enseñar conecten con las

experiencias de los demás y las valoren de manera positiva, lo que deriva en un reconocimiento de la diversidad (Hess & McAvoy, 2015; McAvoy & McAvoy, 2021).

Si no se escucha de forma empática se fractura la comunicación, lo que impacta el reconocimiento de la diversidad en sentido negativo (Lenkersdorf, 2008). La escucha empática implica colocarse en el lugar del otro, pero específicamente ubicarse en la diversidad del otro (Andolina & Conklin, 2018). Esto resulta en acoger la perspectiva del otro, lo que de inmediato habilita, potencia y da sentido a la diversidad y a un mundo compartido y colectivo (Nussbaum, 2004). Consecuente con los planteamientos anteriores, en el acto educativo la escucha empática genera conciencia y apoyo de lo distinto, lo que permite la emergencia del reconocimiento de la diversidad en el aula (Geertz, 1996). Así pues, se formula la siguiente hipótesis:

H1: *La escucha empática de los profesores influye de manera positiva en la diversidad del aula de clase.*

El rol mediador de la confianza en la relación entre escucha empática y diversidad

Diversos investigadores y académicos plantean que la escucha empática, en el contexto de la educación, facilita la construcción de confianza en el aula de clase (Cramer & Toff, 2017; Levine, 2013; Weissberg et al., 2015). Dicha escucha produce un sentido de conexión y comprensión emocional entre profesores y estudiantes (Levine, 2013). Se ha demostrado a nivel de investigación que la escucha empática genera confianza entre profesores y estudiantes (Swan, 2021). Esto se explica en que estos últimos perciben que sus emociones e ideas son tenidas en cuenta de forma respetuosa en el aula de clase (Andolina & Conklin, 2018). Adicionalmente, Trujillo et al. (2022), en su estudio, encontraron que la escucha empática propicia el diálogo entre profesores y estudiantes, lo que crea vínculos de confianza entre éstos. McAllister y Irvine (2002) hallaron que la escucha empática en los profesores conduce a generar un clima de confianza en el aula y, como resultado, se producen interacciones más positivas con sus estudiantes.

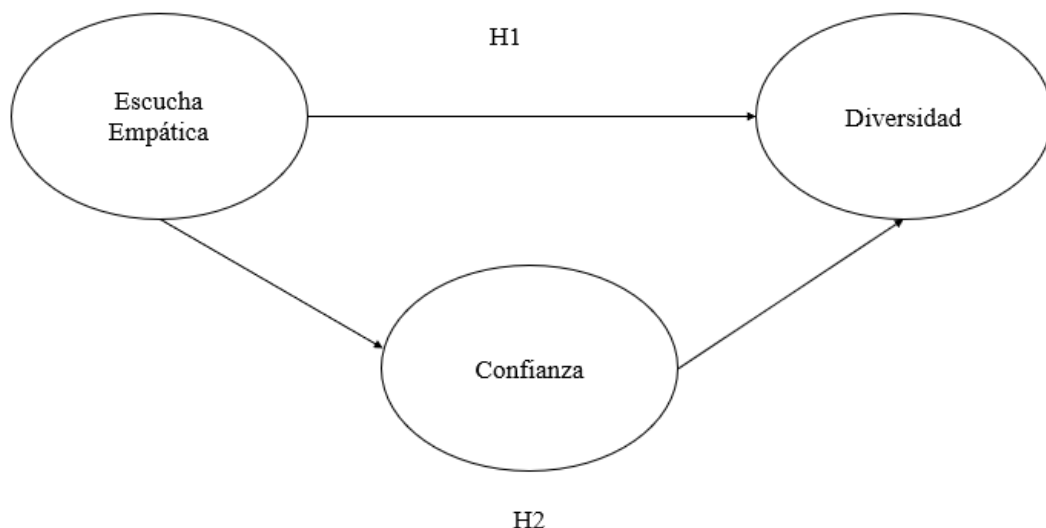
Por su parte, la confianza permite el intercambio de información y sentimientos, lo que genera apertura entre los seres humanos y contribuye con la aceptación mutua entre estos (Barnett, 2011). De esta forma, la confianza estimula que los estudiantes estén dispuestos a compartir ideas, evaluar otros puntos de vista, reflexionar sobre sus propias ideas e incorporar diferentes perspectivas (Sharp et al., 2021). Esto viabiliza el reconocimiento de la diversidad cultural en los grupos de aprendizaje (Poort et al., 2022). Por ende, la confianza posibilita que todos los integrantes de una comunidad educativa participen en diálogos abiertos en los que expresan y manifiestan de manera espontánea y sin restricciones su diversidad (Puig et al., 2015). A partir de los planteamientos anteriores se formula la hipótesis siguiente:

H2: La confianza media la relación entre escucha empática del profesor y la diversidad del aula de clase.

En la Figura 1 se presenta el modelo conceptual establecido a través de las hipótesis de investigación.

Figura 1

Modelo conceptual establecido a través de las hipótesis de investigación.



Método

Contexto y muestra del estudio

Este estudio fue realizado mediante la participación profesores de la región centro-occidente de Colombia, que imparten sus clases en distintas universidades. En las instituciones en las que trabajan interactúan con estudiantes que provienen de comunidades afrodescendientes, indígenas, mestizos, entre otras, y que están inmersos en diferentes culturas colombianas (antioqueña, valluna, caucana, chocona, nariñense y caqueteña).

Esto evidencia la diversidad biológica y cultural que se hace notable en los procesos de clase en los que influyen los profesores que hicieron parte de este estudio, en cuyo espacio-tiempo se concretan los procesos de saber, aprender y enseñar. Los profesores fueron contactados durante el Simposio “Prácticas Formativas de y no Reconocimiento” realizado en la ciudad de Popayán, en el departamento del Cauca (Colombia), en abril del año 2022. En la fase de presentación del evento se obtuvieron los datos de contacto de cada uno de los profesores. Se logró la participación en la investigación de 107 profesores de un total de 119 que asistieron al simposio, lo que significa que se alcanzó una tasa de respuesta del 90%.

Técnicas de obtención de datos

La medición de las variables intervinientes en las hipótesis se realizó a través de la aplicación de una encuesta general, que se envió utilizando la plataforma *SurveyMonkey*. Esto permitió monitorear el avance de su diligenciamiento por los profesores que hicieron parte del Simposio. La encuesta fue realizada durante los días de duración de este evento. Por último, gracias a la plataforma utilizada, se enviaron un total de 119 encuestas a los correos que los profesores entregaron a los investigadores en el evento.

Operacionalización de variables

En este estudio, de acuerdo con las hipótesis de investigación, fueron medidas tres variables o constructos: la escucha empática, la confianza y la diversidad. Para medir estos constructos se utilizaron cuestionarios que alcanzaron validez convergente y discriminante en investigaciones previas. La escucha empática fue medida como un constructo de segundo orden de acuerdo con Drollinger et al. (2006), dado que se divide en tres subvariables: detección, procesamiento y respuesta hacia las emociones. Estos tres constructos constan, respectivamente, de 8, 6 y 5 ítems. La confianza fue medida a través de la escala de Tyler y Degoe (1995), comprendida por 9 ítems. La diversidad en el aula de clase fue medida a través del cuestionario de Strayhorn et al. (2014), el cual incluye 6 ítems. Los ítems de los tres constructos de medición utilizados fueron evaluados mediante una escala tipo Likert de siete niveles (7 - Siempre, 6 - Casi siempre, 5 - A menudo, 4 - Algunas veces, 3 - Pocas veces, 2 - Casi nunca y 1 - Nunca).

Procedimiento de análisis de datos

Los Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM) se aplicaron en este estudio para evaluar las hipótesis de investigación. La técnica de SEM aplicada fue el Partial Least Square (PLS) en el programa *Smartpls* versión 4.0. La justificación de la selección de este método se describe a continuación. En primer lugar, este método es el ideal cuando se evalúan relaciones novedosas y exploratorias, las cuales no han sido estudiadas empíricamente en la investigación previa (Hair et al., 2017). De acuerdo con la literatura sobre PLS-SEM, este es el método de análisis adecuado cuando los estudios tienen alcances exploratorios que permiten el avance teórico de los fenómenos estudiados (Hair et al., 2014; Hair et al., 2017). En segundo lugar, el PLS-SEM es versátil en la evaluación de modelos en los que se prueban las relaciones entre diversas variables multidimensionales, como es el caso de las relaciones entre escucha empática, confianza y diversidad. En tercer lugar, su utilización es la alternativa adecuada cuando los datos no cumplen las condiciones de normalidad, lo que suele ocurrir cuando estos se obtienen mediante la aplicación de escalas tipo Likert (Gefen et al., 2000). Es importante anotar que el análisis de datos siguió un proceso de dos etapas recomendado por la literatura sobre PLS-SEM: (1) evaluación del modelo de

medición, (2) evaluación del modelo estructural (Hair et al., 2014), que se presentan en la siguiente sección del artículo.

Por último, como la evaluación de las variables intervinientes se realizó solamente desde la perspectiva de los profesores, esto tiene el riesgo de generar sesgos en las respuestas. Para descartar esta situación, se aplicó la técnica Common Method Bias en *Smartpls 4.0*, sugerida por (Kock, 2015). Para ello se calcularon los valores de Variance Inflation Factor (VIF) para las parejas de los constructos que se relacionaron en las hipótesis de investigación. Kock (2015) indica que estos valores no deben superar el umbral 3,3, lo que se dio en este estudio: escucha empática vs diversidad (VIF: 2,049); escucha empática vs confianza (VIF: 1); y confianza vs diversidad (VIF: 2,049).

Resultados

En la Tabla 1 se presentan los resultados descriptivos obtenidos en el estudio: media, desviación estándar y correlaciones entre las variables de estudio.

Tabla 1

Resultados descriptivos

Constructo	Media	Desviación Estándar	1	2	3	4
Detección	5,60	0,75				
Procesamiento	5,83	0,83	0,68*			
Respuesta	6,02	0,79	0,58*	0,75*		
Confianza	6,05	0,65	0,56*	0,66*	0,65*	
Diversidad	5,70	0,92	0,43*	0,57*	0,53*	0,64*

* Correlaciones significativas al 99%.

Evaluación del modelo de medición

PLS-SEM sugiere, en primer lugar, la evaluación del modelo de medición (Hair et al., 2014). En este estudio, el modelo de medición estuvo compuesto por los constructos escucha empática, confianza y diversidad. Este modelo alcanzó validez convergente de acuerdo con los resultados que se indican seguidamente (ver Tabla 2). Primero, a nivel de ítems de los constructos, todos alcanzaron unas cargas estandarizadas que, en su mayoría, fueron mayores a 0,7. Este es apropiado según la literatura sobre PLS-SEM y, además, se aceptan las cargas con valores entre 0,6 y 0,7, a razón de que los valores de validez convergente a nivel de constructo fueron apropiados (Hair et al., 2017). Segundo, a nivel de constructos de medición, las dimensiones de la escucha empática, la confianza y la diversidad alcanzaron el umbral de 0,7 para los indicadores Alpha de Cronbach y Fiabilidad Compuesta. En último lugar, la Varianza Extraída Media (Average Variance Extracted-AVE) estuvo por encima del valor de 0,5 recomendado por la literatura sobre PLS-SEM (Hair et al., 2017).

Tabla 2*Resultados para indicadores de validez convergente*

Constructo	Ítem	Carga Estandarizada	Alpha de Cronbach	Fiabilidad compuesta	Varianza Extraída Media
Detección	EED	0,626	0,860	0,869	0,504
	EED	0,610			
	EED	0,776			
	EED	0,647			
	EED	0,690			
	EED	0,755			
	EED	0,784			
	EED	0,770			
Procesamiento	EEP	0,800	0,849	0,861	0,577
	EEP	0,771			
	EEP	0,824			
	EEP	0,858			
	EEP	0,603			
	EEP	0,670			
Respuesta	EER	0,728	0,897	0,890	0,712
	EER	0,872			
	EER	0,875			
	EER	0,863			
	EER	0,870			
Diversidad	D1	0,766	0,846	0,873	0,564
	D2	0,625			
	D3	0,814			
	D4	0,660			
	D5	0,818			
	D6	0,802			
Confianza	C1	0,660	0,891	0,900	0,538
	C2	0,687			
	C3	0,783			
	C4	0,788			
	C5	0,857			
	C6	0,720			
	C7	0,747			
	C8	0,746			
	C9	0,600			

Fuente: Ringle et al. (2022).

El modelo de medición también alcanzó validez discriminante. Esta fue medida a través del indicador Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations (HTMT). La literatura sobre PLS-SEM señala que este indicador, que se valora entre parejas de variables, debe ser menor a 0,9 (Henseler et al., 2016). Como se observa en la Tabla 3, este indicador no superó el valor señalado entre parejas de variables. Esto significa que los

constructos de medición, teóricamente, son diferentes. Dados los resultados de validez convergente y discriminante, se concluye que fueron satisfactorios para los constructos de medición utilizados en este estudio.

Tabla 3

Resultados de validez discriminante, HTMT

Constructo	1	2	3	4
1. Detección				
2. Procesamiento	0,817			
3. Respuesta	0,678	0,876		
4. Confianza	0,656	0,779	0,773	
5. Diversidad	0,540	0,669	0,641	0,769

Fuente: Ringle et al. (2022).

Como etapa final de la evaluación del modelo de medición, en este estudio la escucha empática fue tratada como un constructo de carácter reflectivo-formativo de segundo orden, pues está integrado por tres dimensiones: detección, procesamiento y respuesta. Por esto, se aplicó el proceso de dos etapas, recomendado por la literatura sobre PLS-SEM, para evaluar este tipo de constructos de medición (Hair et al., 2014). Mediante este proceso se calculan los indicadores VIF, los pesos y las cargas externas. El indicador VIF debe ser menor a 5 y tanto los pesos como las cargas deben ser significativas en relación con el constructo al que pertenecen (Hair et al., 2019). Cuando estas tres condiciones acontecen de forma paralela (Hair et al., 2014), esto indica que el constructo reflectivo-formativo es el apropiado para medir la variable principal. De acuerdo con los resultados obtenidos para las dimensiones de escucha empática (variable principal), las tres obtuvieron valores VIF por debajo de 5 y sus pesos y cargas fueron significativas. Esto significa que las tres son relevantes para medir la escucha empática y tienen propósitos diferentes de medición, es decir, no están contaminadas teóricamente (ver Tabla 4).

Tabla 4

Evaluación del constructo reflectivo-formativo de la Escucha Empática

Constructo de orden superior	Constructos de orden inferior	VIF	Pesos externos	Cargas externas
Escucha Empática	Detección	2,1	0,652*	0,87
	Procesamiento	1,7	0,721*	0,92
	Respuesta	1,5	0,650*	0,88

Nota: *Significancia del 99%.

Fuente: Ringle et al. (2022).

Evaluación del modelo estructural

De acuerdo con las recomendaciones de la literatura sobre PLS-SEM (Hair et al., 2014), se realizó la evaluación del modelo estructural. Este procedimiento tiene que ver con la evaluación de las hipótesis de investigación. En primer lugar, se encontró que la escucha empática influye de forma positiva y significativa en la diversidad ($\beta=0,270$; $T\text{-value}= 3,568$). En segundo lugar, se halló que la confianza media de forma positiva y significativa la relación entre escucha empática y diversidad ($\beta=0,363$; $T\text{-value}= 4,899$). Respecto a esto último, la mediación de la confianza se produce de manera parcial, por la relación positiva y significativa encontrada entre escucha empática y diversidad (Hair et al., 2014). Estos resultados se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5

Resultados de las relaciones directas e indirectas planteadas en las hipótesis de investigación

Relación Directa			
Variables intervinientes	Path Coeficient	T-Value	Resultado
Escucha empática→Diversidad	0,270	3,568*	Se soporta Hipótesis 1
Relación Indirecta			
Variables intervinientes	Path Coeficient	T-Value	Resultado
Escucha empática→Confianza→Diversidad	0,363	4,899*	Se soporta Hipótesis 2
Confianza R ² : 0,512			
Diversidad R ² : 0,527			

Nota: *Significancia del 99% para valores t que superan el umbral de 2,5.

Fuente: Ringle et al. (2022).

Por último, el poder predictivo de los resultados dentro de la muestra fue evaluado, a través del indicador R². Este criterio, cuando supera el umbral de 0,1 en las variables dependientes, señala que los resultados tienen un poder predictivo importante (Hair et al., 2014). Esto se dio tanto en el constructo confianza (R²: 0,512) como en el de diversidad (R²: 0,527), lo que señala que los resultados de este estudio poseen un poder predictivo adecuado dentro de la muestra (ver Tabla 6).

Discusión y conclusiones

Este estudio evaluó la influencia de la escucha empática de los profesores en la diversidad del aula de clase. Adicionalmente, para establecer una mejor explicación de esta relación, se evaluó el rol mediador de la confianza en dicha relación. Esto permitió explicar, desde una perspectiva integral, la relación entre escucha empática, confianza y diversidad en el contexto educativo.

Implicaciones teóricas y de investigación

En primer lugar, los resultados de este estudio ofrecen soporte a la hipótesis número 1. Esto significa que la influencia de la escucha empática de los profesores influye de forma positiva y significativa en la diversidad del aula de clase. Este es un resultado que está en línea con los planteamientos teóricos de la literatura previa, pues en esta se plantea que, a través de la escucha empática del profesor, se estimula en los estudiantes la exteriorización de sus percepciones, características, diferencias y capacidades individuales, lo que permite valorar y reconocer su diversidad en el aula de clase (Guzmán -Huayamave, 2018; Trujillo et al., 2022). Así, la escucha empática de los profesores genera un ambiente de aprendizaje positivo en el que se identifica, comprende y aprecia la diversidad de los estudiantes (Fernández-Batanero, 2011; Hess & McAvoy, 2015).

En segundo lugar, los resultados estuvieron a favor de la hipótesis 2, dado que se encontró que la confianza media la relación entre escucha empática y diversidad. No obstante, esta mediación se produce de manera parcial. Los resultados indican que la escucha empática del profesor construye confianza y vínculos fuertes con sus estudiantes (McAllister & Irvine, 2002; Trujillo et al., 2022), lo que es consistente con los postulados teóricos de la literatura (Cramer & Toff, 2017; Levine, 2013; Weissberg et al., 2015) y los resultados de la investigación previa (Swan, 2021). Luego, esta confianza generada por el profesor produce en los estudiantes el deseo de compartir y expresar sus ideas, puntos de vista, emociones y formas de pensar, lo que lleva al reconocimiento de la diversidad en el aula de clase (Barnett, 2011; Poort et al., 2022; Puig et al., 2012).

En el contexto latinoamericano y colombiano los resultados confirman que como fuerza histórica se ha tenido dificultad para ejercer la escucha empática, lo que se traduce en gobiernos autoritarios, presidentes despóticos, olvidados de su pueblo y alejados de las teorías que insisten en construir comunidades en forma conjunta: escuchar a sus pueblos diversos para construir tejido social. La ciencia y la educación son las más afectadas porque al no existir escucha empática no se traduce en presupuestos dignos para esos sectores, sino que se privilegian para la guerra los mayores apoyos. Investigaciones como esta, han de servir, no sólo a la educación, sino a los gobernadores de turno del continente latinoamericano, Colombia inmersa, a fin de llevar a cabo una escucha empática que genere confianza en los ciudadanos y se abra un territorio propicio para habitar y accionar las diversidades. La literatura científica sobre escucha empática nos abre rutas para confirmar que ella es una dimensión social importante para construir relaciones de aula horizontales que generen confianza y potencien la diversidad.

La incidencia que posee la escucha empática en los profesores se evidencia en la comprensión que ellos tienen de las diferencias estructurales de sus estudiantes, lo que lleva a un entendimiento consciente de los tiempos, pensamientos, emociones y acciones de quienes hacen parte del aula de clase. Sugiere de modo contundente, esta comprobación de la hipótesis 1, que existe una necesidad en el sistema educativo de

escuchar empáticamente para configurar entendimientos de la diversidad y actuar vía reconocimiento y respeto por la diferencia.

Asimismo, la hipótesis 2, donde la confianza media la relación entre escucha empática y diversidad, fomenta el vínculo requerido entre los actores educativos, toda construcción de confianza consciente remite a aprendizajes que repercuten en la vida diaria de estudiantes y profesores. Se concluye que la escucha empática, la diversidad y la confianza se vuelven una necesidad prioritaria en la acreditación de los profesores universitarios.

Implicaciones prácticas

En este estudio sobresalen algunas implicaciones prácticas que se derivan los resultados. En primera instancia, los hallazgos llevan a considerar que los profesores deben desarrollar y mejorar su escucha empática si quieren crear un aula de clase en la que se reconozca y aproveche la diversidad de los estudiantes. La escucha empática aporta en el reconocimiento del contexto diverso en el que se encuentra inmerso el profesor, lo que permite ajuste razonable de sus estrategias pedagógicas. Por lo anterior, las instituciones de educación requieren de prácticas y acciones que eficazmente posibiliten el desarrollo de la escucha empática dentro de su plantilla de profesores.

En segunda instancia, la escucha empática de los profesores activa las distintas manifestaciones de las comunidades académicas, sus semblanzas individuales y sus exigencias sociales. De este modo, los estudiantes se sienten acogidos y reconocidos, lo que permite abordar las distintas problemáticas que enfrentan de forma conversada, fraterna y sin huir de los conflictos propios del aula de clase. Así es como se abre un espectro de posibilidades democráticas en el que las ideas científicas, políticas, jurídicas y cotidianas son mediadas por la razón y la emoción sin que se impongan criterios, se invisibilicen conocimientos emergentes o se oculten los errores que son propios del actuar humano y que, por tanto, suelen presentarse en los ejercicios académicos.

En tercer lugar, de acuerdo con los resultados de la hipótesis de mediación, es posible establecer que la escucha empática en el aula de clase, particularmente, desde el profesor, configura confianza. Con base en esto, un pensar incluyente y democrático necesario en las humanidades del presente se promueve. Por pertinencia, esto es ineludible en al actuar formativo, pedagógico y didáctico de instituciones, directivos y profesores en general.

Por último, la praxis social derivada de una escucha empática manifiesta confianza, respeto profundo por la diferencia, democratiza la acción política y da lugar a interacciones acogedoras entre profesores y estudiantes. Un aula dispuesta para la escucha empática promueve el aprendizaje cooperado, proactivo y tendiente al mejoramiento de las distintas capacidades de profesores y estudiantes.

Limitaciones e investigaciones futuras

Este estudio presenta algunas limitaciones que deben ser contempladas por los lectores. En primer lugar, la medición de las variables escucha empática, confianza y diversidad se realizó de manera transversal. Esto implica que los resultados del estudio no pueden interpretarse desde una perspectiva causal. En segundo lugar, los datos fueron obtenidos desde la percepción de los profesores participantes del estudio, lo que advierte que pueden existir sesgos en sus respuestas al no considerarse la percepción de otros actores de la comunidad académica. En tercer lugar, la forma como fue diseñado este estudio no establece si la diversidad, que tiene como antecedentes la escucha empática y la confianza, lleva a que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje. Por esta razón, futuras investigaciones podrían incluir la variable resultados de aprendizaje como una variable que se mejora a través de la diversidad. Por último, a razón que la confianza media de forma parcial la relación entre escucha empática y diversidad es necesario que en estudios futuros se valoren otros mecanismos de mediación, además de la confianza, en esta relación.

Referencias

- Andolina, M. W. y Conklin, H. G. (2018). Speaking with confidence and listening with empathy: The impact of Project Soapbox on high school students. *Theory & Research in Social Education*, 46(3), 374-409. <https://doi.org/10.1080/00933104.2018.1435324>
- Andolina, M. W. y Conklin, H. G. (2021). Cultivating empathic listening in democratic education. *Theory & Research in Social Education*, 49(3), 390-417. <https://doi.org/10.1080/00933104.2021.1893240>
- Barnett, P. E. (2011). Discussions across difference: Addressing the affective dimensions of teaching diverse students about diversity. *Teaching in Higher Education*, 16(6), 669-679. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.570435>
- Bletscher, C. G. y Lee, S. (2021). The Impact of Active Empathetic Listening on an Introductory Communication Course. *College Teaching*, 69(3), 161-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2020.1841079>
- Bodie, G. D. (2011). The Active-Empathic Listening Scale (AELS): Conceptualization and evidence of validity within the interpersonal domain. *Communication Quarterly*, 59(3), 277-295. <https://doi.org/10.1080/01463373.2011.583495>
- Cai, Y. y Tang, R. (2021). School support for teacher innovation: Mediating effects of teacher self-efficacy and moderating effects of trust. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100854. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100854>
- Carrell, L. J. (1997). Diversity in the communication curriculum: Impact on student empathy. *Communication Education*, 46(4), 234-244. <https://doi.org/10.1080/03634529709379098>

- Cramer, K. J. y Toff, B. (2017). The fact of experience: Rethinking political knowledge and civic competence. *Perspectives on Politics*, 15(3), 754-770. <https://doi.org/10.1017/S1537592717000949>
- Cruz, B. C. y Patterson, J. (2005). Cross-cultural simulations in teacher education: Developing empathy and understanding. *Multicultural Perspectives*, 7(2), 40-47. https://doi.org/10.1207/s15327892mcp0702_7
- Das, T. K. y Teng, B. S. (1998). Between trust and control: Developing confidence in partner cooperation in alliances. *Academy of Management Review*, 23(3), 491-512. <https://doi.org/10.5465/amr.1998.926623>
- Drollinger, T., Comer, L. B. y Warrington, P. T. (2006). Development and validation of the active empathetic listening scale. *Psychology & Marketing*, 23(2), 161-180. <https://doi.org/10.1002/mar.20105>
- Fernández-Batanero, J. M. (2011). Competencias profesores para la inclusión del alumnado universitario en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista De Educación Inclusiva*, 4(2), 137-148.
- Floyd, K. (2014). Empathic listening as an expression of interpersonal affection. *International Journal of Listening*, 28(1), 1-12. <https://doi.org/10.1080/10904018.2014.861293>
- Freiberg, H. J. y Lamb, S. M. (2009). Dimensions of person-centered classroom management. *Theory Into Practice*, 48(2), 99-105. <https://doi.org/10.1080/00405840902776228>
- Gay, G. (2010). Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022487109347320>
- Gearhart, C. C. y Bodie, G. D. (2011). Active-empathic listening as a general social skill: Evidence from bivariate and canonical correlations. *Communication Reports*, 24(2), 86-98. <https://doi.org/10.1080/08934215.2011.610731>
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Ediciones Paidós.
- Gefen, D., Straub, D. y Boudreau, M. C. (2000). Structural equation modeling and regression: Guidelines for research practice. *Communications of the association for information systems*, 4(1), 1-77. <https://doi.org/10.17705/1CAIS.00407>
- González, G. M. A. (2016). *Aprender a vivir juntos. Lenguaje para pensar diversidades e inclusiones*. Noveduc.
- Gordon, E. W. (1991). Human diversity and pluralism. *Educational Psychologist*, 26(2), 99-108. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2602_2
- Gurin, P., Nagda, B. R. A. y Lopez, G. E. (2004). The benefits of diversity in education for democratic citizenship. *Journal of Social Issues*, 60(1), 17-34. <https://doi.org/10.1111/j.0022-4537.2004.00097.x>
- Guzmán-Huayamave, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 340-358. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v18i3.34211>

- Hair Jr, J. F., Matthews, L. M., Matthews, R. L. y Sarstedt, M. (2017). PLS-SEM or CB-SEM: updated guidelines on which method to use. *International Journal of Multivariate Data Analysis*, 1(2), 107-123. <https://doi.org/10.1504/IJMDA.2017.087624>
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Hopkins, L. y Kuppelwieser, V. G. (2014). Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM): An emerging tool in business research. *European business review*, 26(2), 106-121. <https://doi.org/10.1108/EBR-10-2013-0128>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M. y Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2-24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Hauver, J. (2019). *Young children's civic mindedness: Democratic living and learning in an unequal world*. Routledge.
- Henseler, J., Ringle, C. M. y Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the academy of marketing science*, 43(1), 115-135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- Hernández P, F. (2014). Evaluación y acreditación del profesorado, programas e instituciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(1), 15-32. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217030664003.pdf>
- Hess, D. y McAvoy, P. (2015). *The political classroom: Evidence and ethics in democratic education*. Routledge.
- Hoerr, T. R. (2016). *The formative five: Fostering grit, empathy, and other success skills every student needs*. ASCD.
- Hoy, W. K. y Tarter, C. J. (2004). Organizational justice in schools: No justice without trust. *International Journal of Educational Management*, 18(4), 250-259. <https://doi.org/10.1108/09513540410538831>
- Kock, N. (2015). Common method bias in PLS-SEM: A full collinearity assessment approach. *International Journal of e-Collaboration (ijec)*, 11(4), 1-10. <https://doi.org/10.4018/ijec.2015100101>
- Kourmoussi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A. y Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences*, 7(7), 117. <https://doi.org/10.3390/socsci7070117>
- Kuper, L. E., Nussbaum, R. y Mustanski, B. (2012). Exploring the diversity of gender and sexual orientation identities in an online sample of transgender individuals. *Journal of Sex Research*, 49(2-3), 244-254. <https://doi.org/10.1080/00224499.2011.596954>
- Lather, P. (1991). *Getting smart: Feminist research and pedagogy within/in the postmodern*. Routledge.
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas Mayas-Tojolobales*. Plaza y Valdez.

- Levine, D. A. (2013). *Teaching empathy: A blueprint for caring, compassion, and community*. Solution Tree Press.
- Luhmann, N. (2005). *Confianza*. Anthropos.
- McAllister, G. y Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), 433-443. <https://doi.org/10.1177/002248702237397>
- McAvoy, P. y McAvoy, G. E. (2021). Can debate and deliberation reduce partisan divisions? Evidence from a study of high school students. *Peabody Journal of Education*, 96(3), 275-284. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2021.1942706>
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves, D. y Schreiner, M. (2008). Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27(4), 223-231. <https://doi.org/10.1177/0271121407311241>
- Meyers, S., Rowell, K., Wells, M. y Smith, B. C. (2019). Teacher empathy: A model of empathy for teaching for student success. *College Teaching*, 67(3), 160-168. <https://doi.org/10.1080/87567555.2019.1579699>
- Milem, J. F., Chang, M. J. y Antonio, A. L. (2005). *Making diversity work on campus: A research-based perspective*. Association American Colleges and Universities.
- Mishra, S. y Kumar, C. B. (2014). Understanding diversity: A multicultural perspective. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(9), 62-66.
- Miville, M. L., Gelso, C. J., Pannu, R., Liu, W., Touradji, P., Holloway, P. y Fuertes, J. (1999). Appreciating similarities and valuing differences: The Miville-Guzman Universality-diversity scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46(3), 291. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.46.3.291>
- Neary, A. (2020). Critical imaginaries of empathy in teaching and learning about diversity in teacher education. *Teaching Education*, 31(4), 444-458. <https://doi.org/10.1080/10476210.2019.1649648>
- Nusbaum, M. C. (2004). *Emociones políticas ¿por qué el amor es importante para la justicia?* Editorial Planeta.
- Pajak, E. (2001). Clinical supervision in a standards-based environment: Opportunities and challenges. *Journal of Teacher Education*, 52(3), 233-243. <https://doi.org/10.1177/0022487101052003006>
- Petermann, F. (1999). *Psicología de la confianza*. Herder.
- Poort, I., Jansen, E. y Hofman, A. (2022). Does the group matter? Effects of trust, cultural diversity, and group formation on engagement in group work in higher education. *Higher Education Research & Development*, 41(2), 511-526. <https://doi.org/10.1080/07294360.2020.1839024>
- Pratt-Johnson, Y. (2006). Communicating cross-culturally: What teachers should know. *The Internet TESL Journal*, 12(2), 5. <http://iteslj.org/Articles/Pratt-Johnson-CrossCultural.html>
- Puig, V. I., Erwin, E. J., Evenson, T. L. y Beresford, M. (2015). "It's a Two-Way Street": Examining How Trust, Diversity, and Contradiction Influence a Sense of

- Community. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(2), 187-201. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1009588>
- Ringle, C. M., Wende, S. y Becker, J. M. (2022). *SmartPLS 4*. <https://www.smartpls.com>
- Rogers, C. y Freiberg, J. (1994). *Freedom to Learn*. Macmillan College.
- Sharp, E. L., Fagan, J., Kah, M., McEntee, M. y Salmond, J. (2021). Hopeful approaches to teaching and learning environmental “wicked problems”. *Journal of Geography in Higher Education*, 45(4), 621-639. <https://doi.org/10.1080/03098265.2021.1900081>
- Stewart, M. A., Flint, P. y Núñez, M. (2021). Teachers and diverse students: A knowledge-to-action reader response model to promote critical consciousness. *Multicultural perspectives*, 23(2), 63-72. <https://doi.org/10.1080/15210960.2021.1914050>
- Swan, P. (2021). The lived experience of empathic engagement in elementary classrooms: Implications for pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 102, 103324. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103324>
- Strayhorn, T. L., Long, L. L., III, Williams, M. S., Dorime-Williams, M. L. y Tillman-Kelly, D. L. (2014). *Measuring the educational benefits of diversity in engineering education: A multi-institutional survey analysis of women and underrepresented minorities*. Proceedings from 2014 ASEE Annual Conference and Exposition, Indianapolis, IN.
- Tamayo, G. & Losada, A. (2022). El aprender, el saber y el enseñarlos problemas en el aula vida Estudio de Revisión Sistemática. *Perspectivas metodológicas*, 22, 1-22. <https://doi.org/10.18294/pm.2022.3978>
- Tschannen-Moran, M. (2009). Fostering teacher professionalism in schools: The role of leadership orientation and trust. *Educational Administration Quarterly*, 45(2), 217-247. <https://doi.org/10.1177/0013161X08330501>
- Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust matters: Leadership for successful schools*. John Wiley & Sons.
- Tyler, T. R. y Degoey, P. (1995). Collective restraint in social dilemmas: Procedural justice and social identification effects on support for authorities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(3), 482-497. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.3.482>
- Walker, K. L. (1997). Do you ever listen? Discovering the theoretical underpinnings of empathic listening. *International Journal of Listening*, 11(1), 127-137. https://doi.org/10.1207/s1932586xijl1101_7
- Warren, C. A. (2018). Towards a pedagogy for the application of empathy in culturally diverse classrooms. *The Urban Review*, 46(3), 395-419. <https://doi.org/10.1007/s11256-013-0262-5>
- Weger, H. (2018). Instructor active empathic listening and classroom incivility. *International Journal of Listening*, 32(1), 49-64. <https://doi.org/10.1080/10904018.2017.1289091>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. y Gullotta, T. P. (Eds.). (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. In J. A. Durlak, C. E.

- Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Wenardjo, E. y Panggabean, H. (2021). Influence of Caring and Empathy on Students' Multiculturalism Mediated by Christianity: Role of University Core Values. *Psychological Research on Urban Society*, 4(1), 14. <https://doi.org/10.7454/proust.v4i1.12>