

MONOGRAFÍA

**LA EMPATÍA Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA FORMACIÓN  
DE SUJETOS EMOCIONALES PARA LA VIDA**

ASESOR: LUZ AMPARO MUÑOZ VIVAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA  
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL  
BOGOTÁ, D.C.

2020

MONOGRAFÍA

**LA EMPATÍA Y EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIALES EN LA FORMACIÓN  
DE SUJETOS EMOCIONALES PARA LA VIDA**

ELIZABETH DAYAN SUAREZ PACHÓN

LEIDY STEFANIA SIERRA ACOSTA

JULIETH STEFANY SILVA PEDRAZA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL

BOGOTÁ, D.C.

2020

## AGRADECIMIENTOS

A Dios y la vida por permitirnos llegar hasta aquí y por unir nuestros caminos.

A nuestras familias por apoyarnos constantemente y por día a día darnos la fortaleza necesaria para seguir adelante.

A todos los maestros que con sus saberes influyeron en nuestro interés investigativo y nos guiaron por el camino de la educación.

A los docentes de la Institución Educativa Distrital Ciudadela Educativa de Bosa y a los maestros en formación de la Universidad Pedagógica Nacional que nos brindaron su tiempo, su colaboración y sus conocimientos.

A todos los niños, niñas y padres de familia que con su sabiduría nos encaminaron a la comprensión de la realidad familiar, social, escolar y cultural de las infancias.

Por último, agradecerle a nuestra tutora Luz Amparo Muñoz por su acompañamiento y constante apoyo en la consolidación de este estudio monográfico.

## Tabla de Contenido

1	Presentación.....	7
1.1	Justificación .....	10
1.2	Delimitación del problema .....	12
1.2.1	Planteamiento del problema .....	12
1.2.2	Pregunta del ejercicio investigativo .....	16
1.3	Objetivos .....	17
1.3.1	Objetivo general .....	17
1.3.2	Objetivos específicos .....	17
2	Contexto teórico .....	18
2.1	Hacia la construcción de un concepto .....	18
2.2	Empatía, educación y escuela.....	24
2.2.1	Inteligencia emocional.....	27
2.2.2	Desarrollo emocional.....	31
2.2.3	Conductas prosociales .....	33
2.2.4	Convivencia escolar .....	36
2.3	Habilidades sociales.....	43
3	Proceso Metodológico .....	48
3.1	Enfoque .....	48
3.1.1	Diseño fenomenológico hermenéutico .....	49
3.2	Instrumentos para la recolección de información .....	50
3.2.1	Entrevista Semiestructurada .....	51
3.3	Perfiles.....	52
3.4	Fases del ejercicio investigativo.....	57
3.4.1	Fase analítica .....	57
3.5	Triangulación como medio de comprensión de las conductas empáticas y de las habilidades sociales.....	58
3.5.1	Concepciones y relevancia del concepto empatía en los ámbitos familiar y escolar	59
3.5.2	Promoción de conductas empáticas en el escenario familiar y escolar .....	62
3.5.3	Habilidades sociales, empatía y currículo .....	68
4	Hallazgos .....	73
5	Conclusiones .....	86
	Referencias bibliográficas .....	90

## Índice de tablas

Tabla 1 Formato de entrevista .....	51
Tabla 2 Población participante .....	52
Tabla 3 Fases del ejercicio investigativo .....	57
Tabla 4 Categorías de Análisis .....	58

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1 Manual de Convivencia IED CEB (2018). Componentes del desarrollo socioafectivo.

Pág. 19.....76

# 1 PRESENTACIÓN

El estudio de la empatía ha sido muy controvertido a lo largo de los años; sin embargo, no ha dejado de ser uno de los temas que generan mayor interés y cuestionamientos en el ámbito educativo, de manera que, se ha buscado en muchas ocasiones develar su importancia y papel fundamental en la formación de sujetos emocionales para el desenvolvimiento en los diferentes contextos sociales.

Enmarcar dicho estudio en el contexto educativo resulta primordial para el ejercicio docente puesto que la comprensión de la empatía permite generar acercamientos importantes respecto al desarrollo emocional y de habilidades sociales del sujeto.

En la realización de este trabajo de grado, para optar por el título de Licenciadas en Educación Infantil, se contempla como espacio para el desarrollo de la investigación, la Institución Educativa Distrital-IED Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, escenario de práctica de dos de las maestras en formación. Este espacio brinda la posibilidad de desarrollar una exploración encaminada a la comprensión, análisis y reflexión frente a las prácticas pedagógicas, dinámicas escolares, procesos de interacción y reconocimiento de las relaciones que se tejen entre pares y docentes, con miras a identificar elementos del desarrollo de las habilidades sociales y su contribución en la construcción del sujeto empático.

Una de las intencionalidades en el desarrollo de esta monografía es reconocer el papel de la familia en la adquisición de habilidades emocionales y sociales, pues a partir de estos desarrollos puede la escuela potenciar y profundizar en la formación de sujetos empáticos y socialmente hábiles, desde una postura de liderazgo y promoción de situaciones que posibiliten las relaciones consigo mismo y con los demás, logrando así hacer del escenario escolar un espacio para el desarrollo integral.

El presente trabajo abordará una serie de objetivos que encaminarán el ejercicio investigativo de la siguiente forma: inicialmente, se pretende indagar desde las diferentes

perspectivas teóricas conceptos como empatía, emociones, convivencia y habilidades sociales, que nos permitan tener solidez conceptual respecto del tema central del ejercicio. Una vez hecha la exploración, se busca indagar en la comunidad el manejo de dichos conceptos, lo cual se realiza por medio de entrevistas dirigidas a docentes titulares, padres de familia, estudiantes del grado tercero y maestros en formación. Finalmente, el análisis permite hacer una triangulación entre la información obtenida y la observación realizada desde la práctica pedagógica, lo que evidencia la distancia existente entre los elementos teóricos y las construcciones de los participantes.

En este sentido, en la búsqueda por comprender el fenómeno de la empatía y las relaciones sociales en la escuela, se considera importante para el ejercicio investigativo desarrollar un proceso metodológico que permita ahondar en los cuestionamientos que se tengan frente a la práctica pedagógica; de esta forma, la investigación cualitativa y el enfoque fenomenológico hermenéutico posibilitan la comprensión, a mayor profundidad, de la realidad expuesta.

A partir de estos elementos fundantes, el ejercicio se presenta bajo la siguiente estructura:

El primer capítulo presenta el tema de la empatía, las habilidades sociales y su pertinencia; a su vez, los intereses de las investigadoras en la elección del tema, los cuales, dan paso a la problematización, construcción y consolidación de la pregunta y los objetivos que orientan el ejercicio investigativo.

El segundo capítulo, muestra la necesidad de una fundamentación teórica de los temas; allí, se retoma la historia y definición del concepto de empatía y también de las nociones acerca de las habilidades sociales y la convivencia escolar, teniendo en cuenta la presencia de estos conceptos en los documentos curriculares que orientan la práctica de los docentes dentro de la institución. Además de ello, se busca relacionar estos temas con la inteligencia y el desarrollo emocional de la infancia, los cuales, resultan fundamentales para entender el papel de la escuela y del maestro en la formación de sujetos empáticos.



En el tercer capítulo se construyen categorías de análisis de acuerdo con el marco teórico planteado, que conllevan a la realización de entrevistas semiestructuradas con diferentes poblaciones como, padres de familia, niños, docentes titulares y maestras en formación, claves para la comprensión del fenómeno de la empatía y las relaciones sociales en la escuela.

El cuarto y último capítulo, da cuenta de los hallazgos obtenidos a partir del ejercicio investigativo, en el cual, la triangulación utilizada como vía de análisis, permite relacionar conceptos como empatía, habilidades sociales y desarrollo emocional, con la realidad educativa, a través de las voces de las diferentes poblaciones entrevistadas. Lo anterior, nos brinda un marco significativo sobre el cual se lograron generar discusiones, conclusiones y recomendaciones finales para fundamentar la importancia de dar un lugar privilegiado a la empatía en la escuela primaria.

El trabajo investigativo que aquí se expone es exigente, toda vez que requiere una revisión reflexiva que dé cuenta de los elementos teóricos de la empatía y las habilidades sociales, anclados a la experiencia de la práctica pedagógica, con el ánimo de reflexionar e identificar conocimientos que resultan importantes a la hora de construir aprendizajes pertinentes con el contexto y las necesidades de la realidad educativa.

Así pues, la comprensión de la empatía se orienta a través de la revisión teórica de distintos postulados que permiten ampliar la concepción que se tiene del término y su relación con las habilidades sociales, a partir del análisis y contraste con las voces de los actores principales en el espacio seleccionado para el desarrollo de la investigación, además, de fundamentar los propósitos planteados inicialmente de acuerdo a las experiencias de observación en la práctica pedagógica.

## 1.1 JUSTIFICACIÓN

El presente trabajo se desarrolló con el propósito fundamental de generar aportes significativos al quehacer pedagógico de maestros y maestras en ejercicio, que favorezcan el desarrollo y la formación de los niños y niñas en la integralidad.

Los cuestionamientos e intereses que dieron lugar a los propósitos investigativos surgieron en los diversos espacios de práctica pedagógica de cada una de las investigadoras, lo que permitió reflexionar y comprender al ser humano como un ser integral e inminentemente social y, a los niños, en especial, como sujetos con necesidades y derechos que no dejan de estar presentes en la construcción de relaciones e interacciones con el otro. Ello, generó una visión centrada en las relaciones que establecen los niños y en la manera en que esto se transforma en un acto significativo, que tiene múltiples beneficios en la vida.

Potenciar el desarrollo empático en la infancia permite articular aprendizajes cognitivos, emocionales, personales y sociales que contribuyen para que el niño pueda constituirse como un sujeto integral con grandes habilidades para desenvolverse en sus contextos más cercanos; además, genera en ellos actitudes conscientes encaminadas a la comprensión de sí mismos y de los demás, pues es de esta manera que se forjan identidades y conocimientos acerca del mundo, a partir de la posibilidad de ver a través del otro, crecer por medio de esa interdependencia y del afecto por los demás.

En ese sentido, la empatía es un elemento fundante en las relaciones y la educación del ser humano, dado que mejora los encuentros, el tejido de vínculos afectivos en la infancia, la promoción de conductas de ayuda, la construcción de la personalidad, entre otros; garantizando así, el bienestar personal y social en la educación primaria, entendida como una etapa fundamental en el desarrollo humano.

Como se ha venido expresando, abordar el estudio de la empatía y las habilidades sociales se hace necesario, en tanto que se han identificado situaciones de la vida escolar que

representan oportunidades para vincular desarrollos que favorezcan el actuar de los niños y niñas desde los primeros grados de la básica primaria y que mejoren su bienestar social y personal, aspectos esenciales en la formación del ser humano. De igual manera, es importante considerar la realidad social actual que precisa de la promoción de este tipo de aprendizajes en la escuela, con el fin contribuir a la sociedad y a la educación de las generaciones futuras y, a su vez, generar aprendizajes en la familia y en los maestros.

No es posible enunciar aquí que la educación nunca ha tenido en cuenta la empatía porque, de ser así, no se habrían desarrollado propuestas e investigaciones en torno a ella; al contrario, se quiere reconocer las grandes posibilidades desde el trabajo conjunto de padres y maestros que no han desconocido la importancia de educar emocional y socialmente y, de fomentar valores desde la familia con ayuda de la escuela, a pesar de que en múltiples ocasiones, no se goce de las condiciones adecuadas para su desenvolvimiento.

Lo anterior, permite comprender que dentro de la esfera social en la que el ser humano está inmerso, hay espacios que dan lugar a la configuración de conductas que favorecen el bienestar colectivo, sin olvidar el personal, que en muchas ocasiones, por distintos factores, no hace parte de los propósitos y esfuerzos fundamentales de las personas que están a cargo de la educación de la infancia y, cuando ocurre o se contempla, no se da de manera juiciosa dentro de los procesos de aprendizaje y enseñanza, perdiéndose sus posibilidades.

Por consiguiente, la investigación se centra en la comprensión teórica de los componentes esenciales de la empatía y su vínculo con las habilidades sociales; puesto que, las posibilidades y aportes que se han generado dentro de las investigaciones recientes aún no han constituido una propuesta eje en el desarrollo social de los niños en la básica primaria. De manera que, el presente trabajo, recopila precisiones importantes que dan cuenta de la relación de la empatía con distintos desarrollos favorables para la vida, como el altruismo, la convivencia, la autoestima, las conductas prosociales, entre otros.

En resumen, se han expuesto los motivos o razones por las cuales se considera fundamental para el ejercicio pedagógico, el estudio de la empatía y las habilidades sociales como conceptos interrelacionados, que se desarrollan y tienen gran incidencia en el contexto educativo; de modo tal, que brindan espacios en los que los niños crecen personal y socialmente, conviven de manera más consciente y cercana, teniendo en cuenta el desarrollo empático y social, con la intencionalidad de trascender de la infancia a la vida adulta, formando mejores ciudadanos y seres humanos.

## **1.2 DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA**

### **1.2.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La escuela ha de pensarse como el escenario en el cual se construyen y confluyen muchas de las concepciones que posee el niño sobre el entorno que lo rodea y sobre los intercambios de orden cultural y social que se llevan a cabo allí. Este, es un espacio en el que las relaciones e interacciones son ilimitadas y en donde el niño vive constantes transiciones sobre la construcción de sí mismo, comprendiendo la diversidad de pensamientos y formas de vivir que lo confrontan.

El estar inmerso en un contexto social le exige al niño relacionarse e interactuar mostrando sus saberes, creencias, intereses, ideales y emociones, los cuales han hecho parte de un proceso de apropiación emocional basado en el autoconocimiento, autonomía y automotivación contribuyendo a la construcción de su personalidad; en aporte a ello, los vínculos significativos del medio le ofrecen al niño pistas de cómo funciona el mundo y cómo son las relaciones que allí se establecen. Para ello, el niño requiere explorar su mundo tras la necesidad de interacción con el otro y así comprender la sociedad y su rol dentro de ella, razón por la cual cobran importancia los vínculos y la calidad de las relaciones en el desarrollo de habilidades sociales, ya que marcarán su concepción de las realidades, de las vivencias del otro y de su posibilidad de construirse desde la empatía.

No obstante, el proceso de formación del sujeto empático inicia en la familia, en tanto que ésta es vista como un medio de exploración, libertad y autonomía, y es el primer espacio socializador de la infancia, por lo cual tiene gran influencia en la formación de importantes rasgos de la personalidad de los niños; mientras que la escuela, como escenario de socialización secundaria, debe considerar los vínculos que resultan favorables para la formación de sujetos, por lo tanto, ha de reconocer la importancia de los intereses, subjetividades, emociones y sensibilidades, como insumos para el fortalecimiento de lazos y la construcción de relaciones asertivas dentro de una formación empática entre pares y docentes. Es así como, la escuela debe ser un escenario de formación y transformación de la realidad en la que confluyen diversas necesidades subjetivas y sociales.

En este sentido, es de suma importancia indagar, comprender y visibilizar las habilidades sociales que se promueven en la escuela y la familia y que impactan de manera significativa en la construcción y promoción de la empatía, pues es gracias a los conocimientos de los cuales han sido provistos los adultos y las acciones que emprenden, que se hace posible la mediación y acompañamiento de oportunidades que favorecen el encuentro y las interacciones de los niños.

Como seres humanos nos encontramos en un proceso constante de reconfiguración desde las dimensiones emocionales, cognitivas y sociales que interactúan en la escuela; de ahí, que se haga necesario fijar la mirada sobre las prácticas educativas con el ánimo de que estas puedan contribuir al desarrollo de un ámbito social enriquecido, lo cual exige valorar el clima emocional en el aula y, además, incentivar el diálogo permanente con el otro, entenderlo, apoyarlo y ayudarlo a superar cualquier obstáculo que le impida llevar a cabo un desarrollo pleno e íntegro y avanzar así hacia la construcción de un sujeto empático y socialmente hábil.

Dicho de otra manera, mientras que la formación empática no sea reconocida en la construcción de relaciones interpersonales, se dificultará una resignificación o transformación de las prácticas educativas; por lo cual, se debe comprender que la

formación en torno a la empatía hace parte de un proceso cognitivo y afectivo complejo, que integra aspectos de sí mismos y del otro. Así pues, es posible promoverla de manera transversal en la escuela, teniendo en cuenta que, retomando a Martínez (2011), “la *empatía* es una noción de gran valor pedagógico. (...) Es sentir desde dentro, porque hay una compenetración –me adentro en el otro- sin dejar de ser yo mismo y me identifico con él”. (p. 177)

En este sentido, la IED Ciudadela Educativa de Bosa cumple con lineamientos curriculares que orientan y determinan al maestro en su práctica pedagógica; sin embargo, en estos espacios las dinámicas que se llevan a cabo se ven constantemente interrumpidas por factores ajenos al proceso educativo dado que, en ocasiones, se destina el tiempo correspondiente al plan de estudios para el cumplimiento de actividades extracurriculares que exigen mayor tiempo y esfuerzo por parte del docente, siendo así un reto, el reconocer los intereses de los estudiantes desde lo particular e individual, aun cuando dentro del manual de convivencia se nombra el enfoque socioafectivo como parte importante del desarrollo.

Aquí, es preciso señalar que a pesar de considerar dentro de sus propósitos formativos la esfera socioafectiva en pro de la integralidad de los sujetos, el colegio aún se encuentra un poco distante de centrar su mirada en la promoción de espacios para el enriquecimiento de interacciones más allá de lo académico, ya que desde su estructura curricular contempla exclusivamente la asignatura de ética y valores como el espacio destinado para ello cuando, en efecto, debería ser un trabajo transversal entre todas las asignaturas, garante de prácticas pedagógicas que promuevan en los niños la formación de conductas empáticas.

Así, podría derivarse de los argumentos expuestos, que una de las posibles causas de la falta de promoción de conductas empáticas, puede tener su origen en las exigencias curriculares y las dinámicas institucionales que restringen un poco los espacios y tiempos para fomentar tal desarrollo. Del mismo modo, en el contexto familiar se hace visible

cierta inestabilidad del componente emocional, que quizá se deba a la falta de oportunidades, entre cuidadores primarios y niños, para interactuar de manera significativa en términos de tiempo, lo cual impide al niño generar comprensiones más allá de sí mismo; es decir, la falta de espacios en los que se brinden estímulos emocionales puede obstaculizar un apropiado desarrollo de habilidades sociales en la escuela y de este modo la posterior adquisición de conductas empáticas con el otro, ya que las acciones y actitudes de los padres y cuidadores para con los demás, influyen en la motivación y en el comportamiento empático y social de los niños.

Proveer al niño de experiencias de primera mano en actos empáticos y prosociales puede facilitar futuros comportamientos de este tipo, porque tales conductas proveen oportunidades para *[ensayar]*. Siguiendo estas nociones, se podría esperar que los padres que modelan y alientan comportamientos empáticos y prosociales promoverían dichas prácticas en sus niños. (Richaud, 2014, p. 4)

En definitiva, al hablar de empatía en la escuela se pretende ahondar en las relaciones que se forjan a partir del reconocimiento del otro como alguien que piensa y siente diferente; esto, analizando la posible influencia que pueda darse en la construcción de interacciones que consideramos base para la formación de sujetos empáticos, teniendo en cuenta que el acto pedagógico implica reconocer la enseñanza y el aprendizaje desde prácticas emocionales que despierten la comunicación e interacción a través del sentir para poder actuar y pensar de otros modos, fortaleciendo simultáneamente los vínculos y las relaciones empáticas en la escuela. Lo anterior hace parte de un proceso que se genera de la resignificación de escenarios propicios para la interacción tanto afectiva como efectiva, que posibilite la emergencia de los elementos sensibles del ser en pro de construir subjetividades, mejorando así las realidades.

### 1.2.2 PREGUNTA DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO

A partir de lo expuesto hasta aquí, con respecto al tema central y a nuestras observaciones en campo, surgen los siguientes cuestionamientos:

- ¿Temas como la empatía y el desarrollo de las habilidades sociales son de interés para la escuela actual?
- ¿Los docentes y los padres de familia poseen conocimientos en torno a la empatía?
- ¿Puede la empatía mejorar la vida de los niños y las niñas y potenciar procesos de convivencia más allá de la escuela?
- ¿Proponer la empatía como tema central del trabajo en la escuela puede mejorar la calidad de vida de las generaciones futuras?

Dichos cuestionamientos, dan paso a la configuración de la pregunta central de nuestro ejercicio investigativo, la cual se presenta a continuación:

***¿Cuál es el lugar de la empatía y de las habilidades sociales en la formación y en el fortalecimiento del desarrollo integral del sujeto para su desenvolvimiento en múltiples escenarios de la vida?***



### **1.3 OBJETIVOS**

#### **1.3.1 OBJETIVO GENERAL**

Hacer visible la necesidad de darle un lugar privilegiado al desarrollo de las habilidades sociales y las conductas empáticas para la formación integral de los sujetos en escenarios de participación familiar, escolar y social.

#### **1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Comprender el lugar de la empatía en el contexto escolar y su relación con el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia.
- Contrastar la experiencia educativa en torno a la formación empática, frente al contexto teórico del trabajo de investigación.
- Comprender el rol de los docentes y de la familia en el desarrollo de las habilidades sociales y de las conductas empáticas.
- Aportar al conocimiento y desarrollo de la investigación en torno a la formación empática y el desarrollo de las habilidades sociales.

## 2 CONTEXTO TEÓRICO

Teniendo en cuenta que nuestro ejercicio de investigación tiene como tema central la empatía, consideramos fundamental otorgarle un lugar privilegiado y buscar información que nos permita reconocerlo dentro de la literatura en general, pero también desde el ámbito educativo, en el cual queremos posicionarlo para enriquecer el saber docente.

### 2.1 HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN CONCEPTO

En la orientación del ejercicio investigativo se hizo necesaria la revisión de antecedentes considerados como el punto de partida y de transformación del concepto de empatía, para comprender la evolución histórica y las distintas aproximaciones a campos de estudio como la psicología y la educación. En este sentido, se retomaron diversos autores como Repetto (1977) y Fernández, López y Márquez (2008), quienes centraron sus investigaciones en la revisión de los principales aportes teóricos al estudio del término. De esta forma, nos permitimos hacer un recorrido histórico a partir de sus textos «*Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso orientador*» y «*Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*».

El origen del término empatía se remonta a la filosofía de finales del siglo XVIII y a algunos pensadores del siglo XIX y XX. Retomando a Fernández, López y Márquez (2008), los primeros acercamientos sobre el concepto de empatía se dieron por Robert Visser bajo el término alemán "*Einführung*" interpretado como "*sentirse dentro de*" (p. 177). Fue hasta 1903 que Theodor Lipps desarrolló el concepto dentro de la psicología experimental americana del siglo XX, definiéndola como una condición natural e instintiva, o una especie de imitación interna o proyección de sí mismo en el otro; permitiendo así, visibilizar el estado de coexistencia. López, Aran Filippetti y Richaud (2013), exponen a su vez, que algunos estudios consideran que ha sido Lipps, T., quien anunció una de las primeras teorías que consideraban la empatía como un fenómeno instintivo, imitativo e innato. (p.38)

Por lo que se refiere a su desarrollo inicial, el término estaba enmarcado en la estética alemana, específicamente en lo artístico, y aunque no es nuestra intención profundizar en dicho campo, si es preciso hacer algunas aclaraciones que permitan entender mejor su surgimiento.

Considerando que las primeras concepciones del término empatía proceden de este campo, es clave destacar su protagonismo como elemento central en las teorías que buscaban contemplar y apreciar las obras de arte configurando toda una experiencia estética; así pues, ese estado de contemplación implicó una influencia en sí mismo que se le atribuyó al objeto por medio de la observación. A partir de esto, se dio una identificación sentimental con lo observado, generando impresiones del objeto estético, en este caso podría tratarse de una pintura, una obra de teatro, una danza, una pieza musical, entre otras. Ese proceso de identificación de una parte sensible de sí mismo, proyectada en un objeto, es lo que se conocería como una “proyección sentimental” que tendría semejanzas notables con el término inglés “simpathy”, al entenderlo como la manera en que un individuo concuerda con el juicio y la valoración ajena para la comprensión estética.

En 1909 Tichener traduce el término del alemán “*Einführung*” al inglés “*empathy*”, por su semejanza con “simpathy”, ambos términos son sinónimos por su relación con la estética alemana, pero “empathy” tiene su desarrollo en la psicología como “sentirse a sí mismo dentro de”. Más adelante, estudiosos como Köhler (1934) comienzan a hallar su componente cognitivo; posteriormente, en la década de los 60’s se comienza a ver el cambio de lo afectivo a lo cognitivo. (p.38)

En ese orden de ideas, el término empatía ha sido importante en el estudio del hombre por parte de las ciencias sociales y desde distintos enfoques se le ha reconocido dentro de la dimensión afectiva, de igual manera relevante para el desarrollo integral del ser humano y su construcción. Su divergencia radica en el campo en que se retome, de modo que, desde la estética y la psicología es posible entender que se trata de una identificación

y proyección con un objeto o un individuo y que allí están involucrados nuestros sentimientos y emociones.

Disciplinas como la filosofía, la sociología y la psicología han venido haciendo aportes importantes en el desarrollo del concepto de empatía; esta última, especialmente centrada en las repercusiones de la construcción de la personalidad, así como en instrumentos de evaluación pertinentes con la población estudiada. La pedagogía, por su parte, se ha encargado de su promoción en el ámbito escolar para el caso de los niños y para la formación docente en general.

En repetidas ocasiones se ha dicho, de manera generalizada, que la empatía obedece principalmente a la capacidad de los seres humanos para «ponerse en los zapatos de otro sujeto»; es decir, la posibilidad de comprender lo que la otra persona siente al atravesar una situación determinada. Sin embargo, esta particular manera de concebirla podría estar discriminando procesos emocionales y aspectos relacionados con la interacción.

Es bien sabido que la empatía es una habilidad que permite a los seres humanos establecer relaciones sociales significativas en su contexto y que facilita la comprensión de situaciones ajenas a la esfera personal; a su vez, pone en evidencia la condición humana a través de las interacciones presentes en los procesos de socialización. Todo ello no implica únicamente un reconocimiento del sujeto desde la corporeidad o los sentimientos, sino que también involucra procesos mentales y acciones de respuesta ante la situación.

El uso que se ha dado a este concepto, principalmente dentro de la psicología experimental, y su posterior traslado o extensión a distintas ramas como el estudio de la personalidad, la psicoterapia y la psicología del desarrollo, ha hecho de su definición una búsqueda y construcción teórica enriquecida por los resultados que arroja a la hora de ser estudiada y evaluada. Lo anterior, da cuenta de los múltiples componentes e implicaciones que tiene, así como relaciones existentes entre empatía con la dimensión emocional, las conductas de ayuda y el desarrollo de las habilidades sociales.

En este sentido, las investigaciones que tienen por objeto de estudio a la empatía han hecho grandes esfuerzos por darle un carácter único en relación con otros conceptos con los que se podría asemejar y llegar a confundir. A medida que se avanza en su estudio se hace más visible su carácter amplio y complejo por la cantidad de teorías y clasificaciones en que se ha enmarcado, lo que pone de manifiesto un frecuente problema a la hora de consensuar una definición.

Las divisiones emergentes en el estudio del término empatía se han encaminado en hacer distinción de dos componentes de la psicología social: el afectivo y el cognitivo; cada uno, desde aspectos asociados a la emocionalidad y a la racionalidad.

Así, de acuerdo con Ortíz (2015), el componente afectivo se encuentra asociado a la percepción afectiva directa y automática; desde la imitación, implica el reconocimiento de señales expresivas y motoras dadas en una situación de identificación con el otro y opta por considerar la empatía como un fenómeno fundamentalmente emocional. Por otra parte, el componente cognitivo se centra en involucrar aspectos meta-representativos, los cuales tienen gran influencia en las atribuciones que se hacen sobre otra persona, en una dinámica interactiva de las relaciones sociales, basada en procesos mentales propios que implican la comprensión de las emociones, comportamientos y conductas; así como también, de la imaginación y proyección. (p. 190)

De este modo, al generarse procesos cerebrales y de asimilación, inmersos en el contexto social, se da paso a la internalización de funciones cognitivas superiores y a la toma de perspectiva.

Estas funciones resultan de la interacción entre los factores biológicos (funciones psicológicas elementales) y los culturales, que evolucionaron en el transcurrir de la historia humana. De esa forma, Vygotsky considera que las funciones psíquicas son de origen sociocultural, pues resultaron de la interacción del individuo con su contexto cultural y social. Las funciones psicológicas superiores, a pesar de que

tengan su origen en la vida sociocultural del hombre, sólo son posibles porque existen actividades cerebrales. (Lucci, 2006)

Ahora bien, acercándonos cada vez más al término empatía, se encuentra que autores como Stotland, N. y Hoffman, M. la definen como una manifestación afectiva en la que interviene la comprensión de las emociones y sentimientos del otro. En este sentido, Stotland (1969) citada en Fernández, López y Márquez (2008) es quien le da prioridad al aspecto afectivo, de modo tal que lo define como “reacción emocional de un observador que percibe la emoción que otra persona está experimentando o va a experimentar”. (p. 285)

Lo anterior, desde el punto de vista de López, Aran Filippetti y Richaud (2013), responde tanto a los mecanismos que se utilizan repetidamente para dar respuesta o actuar frente al reconocimiento del estado de la otra persona, como a las implicaciones mentales del proceso en el que se reconocen y comprenden las situaciones ajenas y se logran proyectar en sí mismo esquemas más amplios del sentir del otro.

Más adelante, los estudios del término cambian de rumbo, dando lugar a los modelos integradores de las relaciones establecidas anteriormente, lo que conformaría una nueva visión de la empatía con un carácter más globalizado y multidimensional, compuesto por la organización e integración de dos enfoques iniciales, el disposicional y el situacional. El primero, disposicional, también llamado empatía de rasgo, consiste en la tendencia a experimentar, en mayor o menor grado, lo que sienten los demás; dicha tendencia es guiada por la motivación interna de un sentimiento de interés y compasión hacia el otro. Mientras que el segundo, situacional o empatía de estado, es relativo concretamente a la experiencia ante una situación determinada.

Uno de los pioneros en fundamentar dicha visión integradora fue Davis (1980), quien contribuyó en la elaboración de un instrumento para la medición con diferentes componentes y escalas, denominado IRI, el cual contempló componentes cognitivos de toma de perspectiva y fantasía, así como componentes emocionales, relacionados con la

preocupación empática y el estrés personal. No obstante, destacan Fernández, López y Márquez (2008), que los resultados arrojados no reflejaron la integración de los componentes y tiempo después fue considerado poco efectivo por el mismo Davis (1996), puesto que establecía relaciones de un solo orden y sentido. Sin embargo, representaron un punto de partida importante y la proliferación de estudios dedicados a la comprobación de dicha teoría.

Por otro lado, como señalan Fernández, López y Márquez (2008), autores como Davis (1980), Decety y Jackson (2004), hacen hincapié en modelos que representan la relación existente entre la teoría afectiva y la cognitiva, consideradas actualmente como interrelacionadas y complementarias. En relación con ello, Davis (1983), citado por (Pastor, 2004), plantea que la empatía debe ser considerada como un concepto multidimensional, en el que intervienen tanto aspectos cognitivos, de toma de perspectiva, como emocionales, de respuestas afectivas; todo ello, bajo el principio de ser sensible con los demás. Sus postulados también se integran con las perspectivas de autores como Feshbach y Batson (1991), los cuales sostienen que la empatía corresponde a una respuesta emocional en la que se integran aspectos cognitivos; es de acuerdo a ello, que se empieza a trabajar desde una visión integradora.

Posteriormente, surge otra perspectiva en el estudio y desarrollo de la empatía relacionada con la dimensión emocional. Así, investigadores como Howard Gardner (1983), Salovey y Mayer (1990), Daniel Goleman (1995) y Rafael Bisquerra (2001) amplían la posibilidad de enmarcar la empatía dentro del estudio de la inteligencia emocional, aspecto fundamental en esta investigación, que será desarrollado más adelante.

En términos generales, de acuerdo con Zapata y Chaves (2013), la comprensión de la empatía desde una única concepción resulta casi imposible. A lo largo de la historia los investigadores se han centrado en abordarla desde aspectos cognitivos o emocionales, sin embargo, estas nociones se han ido modificando a tal punto de entenderla como un concepto que involucra ambos aspectos. Desde este panorama inicial, podemos ir viendo

cómo el término ha ido enriqueciéndose y tomando un matiz que puede vincularse a las diversas esferas de la vida y las diferentes disciplinas para su aplicación.

Así, la empatía es, por un lado, una habilidad que le permite al ser humano comprender las emociones y sentimientos ajenos y, por otro, la capacidad de experimentar en sí gran parte de las circunstancias que lo afectan a través de la toma de perspectiva. Este tipo de comprensión se da especialmente en medio de las interacciones sociales y culturales; además, implica dos componentes primordiales que provocan un cambio de perspectiva en el que se está presto a conocer las ideas, intenciones, pensamientos, creencias y expectativas de ese otro. Estos factores ayudan a construir la visión que tenemos del mundo y sobre todo de la vida en sociedad.

## **2.2 EMPATÍA, EDUCACIÓN Y ESCUELA**

Una de las funciones de la escuela es promover la formación integral teniendo en cuenta bases morales, sociales y culturales del contexto. En este sentido, la empatía es considerada como una capacidad desarrollable que se ha integrado al ámbito educativo por la estrecha relación que tiene con las interacciones personales y las emociones, elementos que favorecen el clima escolar y las relaciones que allí emergen con el fin de conseguir el bienestar particular y social. El término, ha venido siendo utilizado en programas de orientación, tutoría y acompañamiento a los estudiantes de diversos niveles dentro de las instituciones educativas; no obstante, y dada su importancia, se ha generado un traslado hacia el campo de la pedagogía como tal, buscando tener un impacto personalizado y dirigido hacia los estudiantes con mediación de los maestros.

Por otro lado, existe una mirada administrativa de la empatía, implícita en el discurso educativo, pues al estar presente en la ideología empresarial, como la «posibilidad de conocer mejor a los clientes para ofrecer un servicio de calidad», se trasladó al campo educativo haciendo viable la idea de fomentar la comprensión de las personas para brindarles una mejor educación.



Lo anterior, no rechaza la posibilidad e importancia que tiene el concepto dentro del currículo de una educación integral ni la concepción de la empatía como una herramienta educativa; al contrario, permite a los docentes y directivos dirigir su mirada hacia los componentes sociales y afectivos de la vida de sus estudiantes, además de reconocer sus intereses, motivaciones y capacidades a la hora de desenvolverse en un ámbito social como la escuela.

Las investigaciones que han tenido por objeto de estudio la empatía en el campo de la educación, se han interesado en primer lugar en la manera de reivindicar las prácticas pedagógicas a partir del reconocimiento de las emociones, intereses y situaciones que atraviesan los alumnos; en segundo lugar, al modo en que se experimenta la empatía a través de habilidades enmarcadas en la educación o inteligencia emocional; y, finalmente, en cómo su aprendizaje transversaliza todas las áreas del conocimiento y favorece principalmente el establecimiento de relaciones humanas.

Por consiguiente, en este ejercicio investigativo se reconoce el concepto de empatía como la toma de un carácter más técnico o sistemático adaptable al lenguaje educativo y así, se define como una capacidad, habilidad o competencia que puede ser social o comunicativa, que beneficia el aprendizaje y el desarrollo integral de todos los individuos, permitiendo llegar a acuerdos, convivir en medio de las diferencias y transformar los espacios de interacción entre alumnos y maestros. Como señala Martínez (2011), “la única manera genuina y fecunda de promover el desarrollo personal desde las instituciones educativas, pasa por crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita al educando sentirse aceptado, valorado y seguro”.

El discurso de la empatía en la educación se ha transformado gracias a la mirada puesta en las posibilidades que brinda para el mejoramiento de la convivencia. Acontece en un ambiente y espacio esencialmente social, se da a partir de encuentros con los otros y favorece el proceso de enseñanza y aprendizaje entre los actores educativos.

En el ámbito concreto de las profesiones educativas resulta innegable que pedagogos, maestros y educadores de todos los niveles deban acreditar un nivel empático suficiente que les permita comprender a los alumnos y, llegado el caso, también a familiares y colegas, hacia los que se ha de mostrar una actitud de diálogo y sintonización claves en las relaciones interhumanas y en todo el proceso educativo. (Martínez, 2011, p. 3)

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2016), respecto al trabajo por la educación emocional, ha propuesto un programa llamado *Educación Socioemocional para la Vida*, del cual se desprenden guías o estrategias para la básica primaria, diseñadas por la Secretaría de Educación de Bogotá (2016). Dichas guías se denominan “*Emociones para la vida*” y hacen parte de una serie de orientaciones pedagógicas para que los docentes, por medio de sus intervenciones, promuevan la educación emocional y empática teniendo en cuenta la identificación y manejo de emociones, toma de perspectiva, empatía, comportamiento social, escucha activa, manejo de conflictos y asertividad. En este sentido la Secretaría de Educación de Bogotá (2016) define la empatía como:

Una habilidad fundamental para prevenir la agresión y desarrollar una convivencia sana; ya que al ponerse mental y emocionalmente en los zapatos de los demás, y sentir lo que otros pueden estar sintiendo, es probable que, a futuro, el niño evite hacerle daño y sea más considerado con sus emociones y reacciones ante su comportamiento. Los niños que cuentan con niveles altos de empatía son menos agresivos, llegan a acuerdos más fácilmente y, también, tienen facilidad para entender la perspectiva de los demás. Esto les permite tener mejores relaciones interpersonales. (p. 52)

Las investigaciones recientes otorgan un protagonismo importante a la formación de los docentes que contempla la dimensión socioafectiva; en tanto, el maestro debe ser formado bajo los principios de la educación emocional y direccionar sus intervenciones en

torno a este aspecto, de manera que se permita ser sensible ante las experiencias emocionales de sus estudiantes.

De esta forma, la promoción de la empatía tiene implicaciones en la estimulación de valores y conductas que se relacionan con la educación de la dimensión moral, la promoción de habilidades sociales y conductas de ayuda que inevitablemente repercuten en la convivencia social, familiar y escolar; puesto que, “diversos estudios centrados en analizar la empatía de niños, adolescentes y jóvenes indican que contribuyen a una mejora de las habilidades sociales y, específicamente, del comportamiento prosocial”. (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006; Warden y Mackinnon, 2003; citados en, Gorostiaga, Balluerka y Soroa, 2014)

Así pues, la empatía ha sido un término de gran interés y acogida en diferentes investigaciones del ámbito escolar y se ha considerado un elemento imprescindible y fundamental cuando se habla del desarrollo emocional y social de los niños, puesto que, genera múltiples beneficios como la mejora en la forma de relacionarse, convivir y comprender a los otros y a las situaciones que atraviesan comúnmente; además, fortalece las interacciones que se dan en la cotidianidad del contexto familiar y escolar.

### **2.2.1 INTELIGENCIA EMOCIONAL**

En el intento por comprender la inteligencia como una habilidad para resolver problemas, Howard Gardner (1983) postula siete tipos de inteligencia en las que el ser humano se desarrolla, entre las cuales, dos se relacionan con la competencia social y emocional, estas son: la interpersonal y la intrapersonal.

La inteligencia interpersonal tiene que ver con leer estados de ánimo, gestos e intenciones de los demás e interpretarlos para entenderlos mejor; dentro de esta definición Gardner establece dos capacidades fundantes de las relaciones sociales: la empatía (la cual también recibe el nombre de inteligencia interpersonal) y el manejo de relaciones interpersonales, abordadas desde el autoconocimiento, el reconocimiento de necesidades

y el propiciar ayuda a los demás. Por otro lado, la inteligencia intrapersonal, es la capacidad de entender las propias emociones y sentimientos para así interpretar y orientar la propia conducta; allí interviene la autoestima, autodisciplina y auto comprensión.

En el desarrollo de la inteligencia intrapersonal se tienen en cuenta aspectos personales como el autoconocimiento, la autorregulación y la automotivación, con el fin de reflexionar sobre su actuar, sentir y hacer. Lo anterior, le provee al niño información clave en el fortalecimiento de la inteligencia emocional –IE, en donde pone en juego lo que sabe de sí mismo, siendo capaz de vincularse en el contexto social, de acuerdo con sus construcciones previas.

A los diez meses de edad la habilidad infantil para discriminar entre las diferentes expresiones afectivas ya produce patrones distintivos de las ondas cerebrales. Además, el infante llega a asociar diversos sentimientos con individuos, experiencias y circunstancias particulares. Ya se presentan las primeras señales conductuales que estarían asociadas con la empatía. El infante pequeño responde simpáticamente cuando escucha el llanto de otro infante o ve a alguien que tiene dolor; incluso cuando todavía el infante no aprecia *cómo* se siente el otro, parece tener un sentido de que algo no está bien en el mundo de la otra persona. Ya se ha comenzado a tener un vínculo entre la familiaridad, tener interés y el altruismo. (Gardner, 1983, p. 294)

Retomando diferentes posturas como la definición de Mayer y Salovey (1990), la inteligencia emocional–IE es una habilidad que consiste en el reconocimiento, gestión y regulación de las emociones propias y ajenas, las cuales brindan una información que debe ser atendida por el sujeto; así pues, en el proceso emocional, la inteligencia intrapersonal contempla el conocimiento de las propias emociones, el control emocional y la capacidad de motivación a sí mismo; mientras que la inteligencia interpersonal, vincula

a las habilidades sociales y hace uso de la identificación de comportamientos, expresiones y conductas empáticas, al momento de relacionarse con los demás.

Más tarde, Daniel Goleman (1995) retoma los postulados de Gardner y a partir de ello define la *IE* como la capacidad de reconocer y manejar las propias emociones, motivando y guiando las relaciones con los demás. Según este autor, alcanzar el manejo emocional permite el correcto desarrollo personal, profesional y laboral; así, sin importar las dificultades, el sujeto es capaz de afrontarlas y superarlas a favor de sí mismo.

Del mismo modo, Goleman concuerda con Gardner sobre la necesidad de comprender la inteligencia interpersonal como un proceso que favorece las relaciones con los demás a través del reconocimiento de las emociones, deseos y comportamientos ajenos. En cuanto a la inteligencia intrapersonal, la define como la capacidad de conocerse emocionalmente para construir habilidades como autorregulación, control de impulsos y ansiedad, regulación de estados de ánimo y confianza en los demás, lo que podría entenderse como un conjunto de habilidades que junto con la empatía, facultan al ser humano para el encuentro y la interacción con los demás; y que a su vez representan una ventaja en la formación de la conducta dado que permiten corregir o reforzar aquellos comportamientos positivos o negativos que se evidencian en el contacto mutuo.

Por su parte, investigadores como, Sevilla, Cepa y Lara (2016), en su interés por identificar el nivel del desarrollo emocional de niños y niñas de segundo grado realizan una investigación sobre *el desarrollo emocional en la infancia* y de esta forma establecen una escala de evaluación de las competencias emocionales como: la conciencia emocional, la regulación emocional, la competencia social y las habilidades de vida para el bienestar. En los resultados obtenidos, las niñas poseen un alto nivel de regulación emocional en comparación con los niños, por ende, a la hora de entablar relaciones con los demás, tienden a fijarse mucho más en las señales que expresan el estado emocional de quienes las rodean, de manera que emplean, en más ocasiones, la toma de perspectiva y las

respuestas empáticas ante las situaciones de aflicción o conflicto que son mucho más altas respecto a los niños.

En este sentido, además del género, se ven implicados en el fortalecimiento de la *IE*, aquellos estados de ánimo y emociones positivas que impulsan la construcción de reservas emocionales, intelectuales y psicológicas, al enfrentarse a situaciones de crisis, lo cual, favorece a la plenitud del sujeto; mientras que las emociones negativas promueven conductas de dolor, enojo, agresividad, entre otras, que resultan relevantes para establecer relaciones sociales empáticas; en tanto, la búsqueda por alcanzar el bienestar personal hace que el otro se implique en el proceso de regulación emocional.

Otro de los autores destacados por su contribución a la conceptualización de la Inteligencia emocional es Rafael Bisquerra (2001). Autor que enuncia una serie de competencias base para la educación emocional como lo son: la competencia social para la vida y el bienestar, la conciencia, la regulación y la autonomía emocional. Es así, que estas competencias, junto con las mencionadas anteriormente, aportan significativamente a las relaciones sociales saludables, las cuales giran en torno al respeto, la cooperación, la resolución de conflictos y la comunicación.

Hasta aquí, hemos comprendido algunas particularidades y relaciones presentes en la inteligencia emocional, lo que genera una perspectiva posibilitadora e integradora para el trabajo pedagógico, dado que, permite entretener la identificación de las emociones propias y ajenas, con la interacción y el establecimiento de relaciones personales basadas en la comprensión y el respeto para incrementar la capacidad de empatía y las habilidades sociales y de igual manera enriquecer los escenarios escolares y familiares favorables para el aprendizaje y la convivencia.

Así pues, al hablar de empatía es ineludible retomar su estrecha relación con la inteligencia emocional, pues es el desarrollo de esta, el que ratifica las oportunidades en el contexto escolar, permitiendo que el sujeto sea consciente de sus emociones, logrando regularlas, expresarlas y encaminarlas al enriquecimiento de habilidades sociales, de

manera que pueda relacionar su experiencia emocional con los demás y construir relaciones sociales importantes.

### **2.2.2 DESARROLLO EMOCIONAL**

El desarrollo emocional del niño se caracteriza por cinco secuencias evolutivas fruto de experiencias adquiridas durante la interacción social. Allí, influyen significativamente la crianza y la orientación brindada durante los primeros años de vida. La comprensión del adulto frente a la manifestación de emociones, sentimientos y deseos será decisiva para el autoconocimiento y el autoconcepto que el niño haga de sí mismo, así como influirá en el fortalecimiento de su autoestima.

Las secuencias antes mencionadas se manifiestan en el siguiente orden: en un primer momento, emergen las emociones del niño; después, adquiere la conciencia de sus propias emociones; posteriormente, aprende a reconocer las emociones de otros, permitiéndole aprender a controlar lo que siente y finalmente realizar los procesos emocionales de la niñez. (Kostelnik, Phipps, Soderman y Gregory, 2009)

Sin lugar a dudas, tanto el ambiente familiar como el escolar son fundamentales en el desarrollo de las conductas prosociales; dicho en palabras de Kostelnik, Phipps, Soderman y Gregory (2009), la calidad de las interacciones que se brinden en estos contextos serán esenciales para la consecución de autocontrol, empatía y competencia social; de modo que, el adulto siempre será el ejemplo a seguir y la atención que brinde en cada proceso contribuirá a posteriores aprendizajes basados en la reflexión, la comprensión, la expresión y el compartir.

En este orden de ideas, las autoras mencionadas resaltan como emociones primarias la alegría, la ira, la tristeza y el miedo, a partir de una reflexión respecto al proceso por el que pasa cada una durante las secuencias evolutivas del desarrollo emocional, sus formas de expresión y su influencia empática. En este sentido, la alegría se expresa como sorpresa, júbilo, afecto y orgullo; la ira, desde la frustración, rebeldía, envidia y desprecio;

la tristeza, a partir de la ansiedad ante la separación, la timidez, el desconcierto y la culpa; y, por último, el miedo desde el recelo, la timidez, la ansiedad ante desconocidos y la vergüenza.

Por otro lado, Silvia Palou (2013) expone cinco emociones naturales en el ser humano que, desde su punto de vista, se constituyen como emociones primarias y resultan de vital importancia para el desarrollo, estas son: amor, miedo, rabia, tristeza y alegría. Algunas de las reflexiones que hace la autora al respecto de estas son:

- Amor: Es en el ser humano un poder activo que le capacita para vencer su sentimiento de aislamiento, le permite establecer vínculos afectivos, manifestar deseos, necesidades y ser él mismo manteniendo su integridad. Sus elementos básicos son: cuidado, responsabilidad, respeto y conocimiento.
- Miedo: Es una emoción natural que genera una posición de alerta frente a situaciones amenazadoras, para proteger y garantizar el bienestar físico y psíquico del organismo.
- Rabia: Las consecuencias de las situaciones que nos provocan rabia suelen ser comportamientos hostiles hacia otras personas, acompañados de un conjunto de actitudes que provocan la agresividad. Estados emocionales que se relacionan con esta emoción: ira, enfado, furia.
- Tristeza: Puede producir una pérdida de la sensación de placer. Se asocia a la reducción de la actividad. Hay una desmotivación general que no se debe negar ya que es una respuesta natural. Estados emocionales que se relacionan con esta emoción: melancolía, desamparo, compasión, nostalgia, resignación, depresión.
- Alegría: La alegría se produce como reacción de nuestro organismo ante un acontecimiento interno o externo que la provoca; comporta un bienestar físico o psicológico que va acompañado de una sensación de agilidad y amplitud del ánimo.



La expresividad de las emociones es un punto de partida en las relaciones sociales en las que se encuentra inmerso el sujeto, esto implica dar a conocer cómo se siente, previniendo situaciones de conflicto o agresividad; ello conlleva a la comprensión de las señales verbales y no verbales, de la toma de perspectiva que genera una respuesta empática frente a sentimientos y estados de ánimo que experimenta el otro.

De este modo, la interacción social permite que se generen sensaciones positivas y negativas en el niño que sentarán las bases para relaciones futuras, naturales en el ser humano. Es así, que en la infancia se debe reforzar la comunicación asertiva, la comprensión, la expresión de emociones, la escucha y un ambiente verbal positivo, que den paso a la adquisición de pensamientos y comportamientos empáticos, así como de habilidades sociales encaminadas a la mejora de la convivencia escolar, familiar y social.

### **2.2.3 CONDUCTAS PROSOCIALES**

El concepto empieza a hacer sus primeras apariciones hacia los años cincuenta en el campo de la psicología social; sin embargo, no es sino hasta los años setenta, tal y como lo expresa Vilar (2011), que comienza a consolidarse como conducta prosocial, en un interés por encontrar alternativas ante las conductas agresivas, delictivas, antisociales y por contribuir a la explicación de la inhibición social de la respuesta y el actuar ante una situación de emergencia. (Gómez y Narváez, 2018)

La pro socialidad está determinada por actos intencionados, que como se mencionaba anteriormente, tienen como propósito beneficiar y ayudar a otras personas. Como resultado, se plantean tres dimensiones: el altruismo, vinculado estrechamente a la necesidad del ser humano por contribuir al bienestar ajeno en la búsqueda de acciones positivas; la empatía, que, retomando a Gómez y Narváez (2018), es un predictor de las conductas prosociales y generadora del comportamiento altruista; y el compartir, visto como una acción empática y solidaria.

Eisenberg, Fabes y Spinrad (2006), citados en Richaud y Mesurado (2016), “definen la conducta prosocial como las acciones que se realizan voluntariamente para aumentar el bienestar de otro”; mientras que Martí Vilar (2011), citado en Gómez y Narváez (2018), postula dos definiciones del concepto: las conductuales y las motivacionales.

La primera, considera homónimos los conceptos de prosocialidad y altruismo; reconoce, en el sentido amplio, que toda conducta prosocial siempre está orientada al beneficio de los demás. La segunda, hace una distinción entre la conducta prosocial y el altruismo; reconoce que una conducta prosocial puede orientarse a ayudar a los demás, pero también pueden existir algunas al servicio del beneficio propio. (p. 265)

La empatía es entendida como un suscitador y motivador de conductas prosociales que se dan teniendo en cuenta la relación existente entre las situaciones de aflicción de una persona y el comportamiento de ayuda por parte de un observador o expectante, con lo cual se espera que haya una transición de ese estado de atención u observación, a la ejecución de actividades o acciones que contribuyan con el estado en que se encuentra la persona que necesita ayuda, esto generará al observador un estado de satisfacción.

Autores como Hoffman (1981), Eisenberg y Miller (1987) analizaron diversas investigaciones realizadas a estudiantes universitarios en las que contrastaban las acciones que emprendían frente a la situación de aflicción de una persona cualquiera, con la puntuación obtenida en escalas de medición de la empatía, encontrando que, los sentimientos suscitados en el observador tienen influencia casi directa en las formas y el tiempo de ejecución de una acción frente a dichos sucesos, lo que supone que la empatía que sienten por la víctima está vinculada con la generación de conductas de ayuda. Así mismo, investigaciones realizadas a niños y niñas en edad preescolar arrojan que,

Cuando los niños ayudan a otros, su aflicción empática desciende; y cuando no lo hacen, continúa. Son conclusiones que sugieren que la aflicción empática actúa como otros motivos: cuando se manifiesta en la conducta, su intensidad

disminuye. Aunque en su caso puede sumarse a otro factor: la expresión de alivio de la víctima puede producir en quien ayuda un sentimiento de alivio empático. (Hoffman, 2002, p. 38)

Teniendo en cuenta lo anterior, el comportamiento de ayuda y las conductas encaminadas a contribuir con la mejora de los estados vulnerables de una persona, están sujetos a la internalización de sentimientos provocados por la observación del suceso, lo que desencadena una situación de conflicto para quien esta en el lugar de observador y a quien le resulta ineludible emprender acciones a través de las cuales logrará la mejora de la persona que se encuentra afligida y generará en sí mismo sentimientos de satisfacción y tranquilidad; en palabras de, Hoffman (2002) se hace necesaria “la participación de unos procesos psicológicos que hagan que los sentimientos de una persona sean más congruentes con la situación de otra que con la suya propia”. (Hoffman, 2002, p. 36)

Existen tres enfoques de las conductas prosociales que han sido considerablemente representativos hasta el día de hoy; estos son: el enfoque evolucionista, el cual comprende los mecanismos de parentesco, la selección grupal en la aplicación de la prosocialidad y el altruismo recíproco; el enfoque cognitivo de corte moral, que hace referencia a la relación dada entre el juicio moral y la conducta prosocial, los cuales aumentan en la medida que hay mayor madurez psicobiológica; y por último, el enfoque de aprendizaje social que considera la experiencia directa y el modelamiento como los medios que promueven el aprendizaje de conductas de ayuda.

El factor principal que determina la prosocialidad es la socialización familiar, aspecto crucial para el desarrollo; los padres, como encargados de la crianza, son reflejo y ejemplo para los niños dado que en el contexto familiar se da cuenta de las relaciones establecidas entre miembros, la emocionalidad y el afecto. Estos aspectos son desencadenantes de las relaciones positivas, la internalización y la conciencia empática que construirá el sujeto durante su desarrollo.

Al igual que la familia, la escuela hace parte de un espacio de interacción con otros; de este modo, las manifestaciones de la conducta prosocial en el escenario educativo son reflejo de las relaciones que se establecen, las cuales provocan emociones positivas y negativas. De esta forma, si con anterioridad el niño ha tenido vínculos afectivos en su familia, le será más fácil relacionarse con otros y desarrollar comportamientos base de la formación de sujetos empáticos, como la ayuda, la colaboración y la reciprocidad.

Finalmente, cabe destacar lo señalado por Eisenberg, N. (2002), citada en Pastor (2004), en cuanto al lugar que ocupa la empatía en el desarrollo de conductas prosociales de las personas; en el sentido que, “incluye la capacidad de comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que observa, de la información verbal, o accesible desde la memoria (toma de perspectiva) y además, de la reacción afectiva de compartir su estado emocional, que puede producir tristeza, malestar o ansiedad”. (p. 324)

Así, en el desarrollo de la empatía se ven estrechamente vinculadas las conductas prosociales y las emociones positivas, lo que corresponde a un proceso individual que luego se refleja en un contexto social por medio de acciones de ayuda y cuidado con el otro. Al relacionar la empatía y las conductas prosociales el resultado será la inhibición de conductas agresivas, el aumento de comportamientos de apoyo y el fortalecimiento del autocontrol emocional; es decir, al promover situaciones empáticas el sujeto podrá adquirir o desarrollar su conducta prosocial.

#### **2.2.4 CONVIVENCIA ESCOLAR**

A lo largo de la historia de la humanidad, la libertad ideológica para la constitución de las naciones en ámbitos económicos, sociales y políticos desencadenaron tensiones en las relaciones internacionales; a causa de dichos aspectos el lugar del concepto de convivencia empezó a tenerse en cuenta a fin de disminuir la intolerancia, la agresión y desacuerdos constantes.

En el Siglo XX, la búsqueda de relaciones pacíficas entre los estados integra la noción de convivencia como la “no violencia y no agresión”, sin embargo, esta conceptualización distaba sobre el verdadero sentido del concepto; es entonces, que en 1990 el contexto español a causa de sus constantes diferencias entre judíos, cristianos y musulmanes, decide establecer relaciones pacíficas entendiendo sus diversidades, en este punto se construía una noción más amplia de la convivencia; luego, a nivel mundial, las Naciones Unidas implementaron la política pública contra la violencia, con el fin de garantizar la seguridad ciudadana. Ante este posicionamiento, el ideal de convivencia de nuevo fue comprendido bajo las consignas de la no violencia dejando a un lado la idea de convivir juntos. (Mesa, 2015)

En la década de los ochenta surge la necesidad de posicionar el concepto de convivencia en nuestro país, dado que, el aumento de las crisis y la descomposición social de la época aumentaba, promoviendo comportamientos discriminatorios y raciales, los cuales resultaban contradictorios a los postulados de la modernidad: la transformación social y el sentido civilizatorio (Duarte y Jurado, 2008). Conforme a ello, la ideología tradicional de la escuela, en torno a la formación de conocimientos, debía cambiar en pro de la construcción integral del ser humano, dado que se encontraba en un contexto social diverso en el que esta institución cumpliría el rol de instruir desde actitudes, comportamientos y valores sociales que resultan clave en el establecimiento de relaciones con el otro. Como lo menciona Mockus (2002),

convivir es llegar a vivir juntos entre distintos sin los riesgos de la violencia y con la expectativa de aprovechar fértilmente nuestras diferencias. El reto de la convivencia es básicamente el reto de la tolerancia a la diversidad y ésta encuentra su manifestación más clara en la ausencia de violencia. (Mockus, 2002)

En concordancia con lo anterior, la convivencia se posiciona en el contexto escolar en el que interviene una amplia diversidad cultural, social, moral y de género, factores que en algunas ocasiones generan dificultades a la hora de establecer relaciones entre pares y

adultos. Estos deben ser tenidos en cuenta para promover un espacio en el que las interacciones dadas entre estudiantes y maestros se construyan bajo las premisas del respeto, tolerancia, honestidad, empatía, entre otras; considerando la formación personal y social de cada niño y contemplando a su vez, las dinámicas institucionales en torno a la convivencia, es decir, entender la realidad escolar.

La función socializadora de la escuela se manifiesta en las interrelaciones cotidianas, en las actividades habituales; también se hacen explícitas en las charlas espontáneas o en discusiones y diálogos planificados para reflexionar sobre esas interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso, de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor. (Ianni, 2003)

La convivencia en las aulas se construye en la cotidianidad por medio de las continuas interacciones entre maestro – niño, esto permite el desarrollo integral de los sujetos en torno al autoconocimiento, habilidades sociales y aprender a vivir juntos a pesar de las diferencias, para más tarde, poder relacionarse en otros contextos con mayor facilidad; es decir, promover el desarrollo social del sujeto y la formación ciudadana.

Por tanto, se hace necesario que la convivencia se dé en un ambiente en que el otro es reconocido y entendido como un semejante, pero también como la posibilidad de aprender e interactuar en ese espacio de interacciones constantes con los otros y que tales espacios sean constituidos como fundamentales para el desarrollo del ser humano y de la sociedad; puesto que, comúnmente la escuela ha sido escenario y espectador de las conductas violentas, los comportamientos prejuiciosos y exclusivos y la constante competitividad que no solo tiene lugar en ella, sino que le ha sido traída desde distintas instituciones de nuestra sociedad.

De acuerdo con lo anterior, la escuela tiene más que la responsabilidad, el potencial para hacer de su pedagogía un instrumento de relación y encuentro con el otro; además, de dar lugar al reconocimiento y al aprendizaje a través de las distintas creencias,

convicciones, formas de vivir y construir el mundo. Para Delors (1996), esta necesidad emergente de enseñar a convivir es considerada como uno de los pilares fundamentales de la educación “Aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás”, requiere más que un esfuerzo por el encuentro, pues implica primeramente, el conocimiento de sí mismo, permitirle al niño situarse dentro de un contexto y comprender su existencia para visibilizar la de los demás, posteriormente es preciso que se promueva el reconocimiento de las semejanzas y la interdependencia con los otros.

Citando a López (2014), mejorar el clima emocional en el aula y la convivencia en las escuelas hace parte del proceso de educación para la ciudadanía. La formación emocional, social, ética y académica, constituye el derecho humano a la educación que tenemos como individuos y que se debe garantizar en todas las escuelas, ya que los aprendizajes académicos y socioemocionales son protagonistas en el desarrollo de sujetos empáticos, democráticos, críticos y participativos.

Desde la perspectiva legal, Colombia cuenta con la Ley 1620 de 2013 “por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”; con esta ley, el Ministerio de Educación Nacional (2013),

Crea y consolida el Comité de Convivencia Escolar como el espacio privilegiado para que padres de familia, estudiantes, docentes y directivos, puedan reportar, analizar casos e identificar alternativas que incentiven y fortalezcan la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes, de modo que permitan aprender del error, respetar la diversidad, dirimir los conflictos de manera pacífica, así como enfrentar posibles situaciones y conductas que atenten contra el ejercicio de sus derechos. (p. 2)

En este sentido, la familia como primer espacio socializador del niño, construye las bases que favorecerán la transición del sujeto a contextos sociales diferentes a la inicial; de este modo, el entorno familiar, sus dinámicas, reglas y comportamientos representan para la

infancia acercamientos sobre “convivir y vivir juntos”, estos se verán reflejados en su segundo espacio socializador más cercano: la escuela. Por ende, la familia es un actor clave dentro de las relaciones de la convivencia.

Por otra parte, el país también cuenta con la Política Educativa para la Formación Escolar en Convivencia, según la cual se determinan estrategias con el objetivo de “fomentar en los establecimientos educativos el afianzamiento de culturas institucionales, rutinas y procedimientos, que transformen las relaciones pedagógicas, la participación en la gestión escolar y las relaciones con la comunidad, en oportunidades para aprender a convivir de manera constructiva y pacífica”. (Ministerio de Educación Nacional, s.f., p. 5)

Estas estrategias e iniciativas legales se constituyen en una de las bases que orientan y determinan el diseño del currículo y el manual de convivencia en las diferentes instituciones educativas. Una de sus intenciones es contribuir en materia de convivencia escolar por medio de las competencias ciudadanas; las cuales, se piensan, retomando a Chau (2012), desde la formación encaminada hacia el ejercicio civil, en donde subyacen competencias emocionales (la ira, la empatía y la asertividad) y cognitivas (la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de consecuencias, el pensamiento crítico y la escucha activa), fundamentales para la convivencia pacífica.

De acuerdo con ello, “las competencias ciudadanas se desarrollan en la práctica, lo cual resalta la importancia de ambientes que la permitan y la promuevan. Por esta razón, es fundamental que el clima del aula y de la institución educativa sean coherentes con las competencias que busca implementar” (Chau, 2012). En la medida que cambian los actores, también se transforman los espacios, las interacciones y circunstancias que pueden fortalecer o debilitar las relaciones interpersonales. Es así como la posibilidad de participación y comunicación activa genera el ambiente adecuado de aprendizaje y convivencia, fundamentado en el respeto de las diferencias, la sensibilidad hacia el otro, la escucha, y la tolerancia.



Una escuela que intenta responder a su cometido de ser formadora de ciudadanos comprometidos crítica y activamente con su época y mundo permite el aprendizaje y la práctica de valores democráticos: la promoción de la solidaridad, la paz, la justicia, la responsabilidad individual y social. (Ianni, 2003)

Se hace entonces imprescindible destacar tres dimensiones que plantean Fierro y Carbajal (2018), en cuanto a la convivencia y la importancia que tiene el reconocerlas en la escuela para contribuir a la formación de conductas prosociales y a la construcción de una cultura; la primera se define como el ámbito pedagógico curricular que se relaciona con las prácticas de los maestros en torno a la formación disciplinar y formativa para la vida, las cuales son reflejo de las interacciones presentes en el aula; la segunda, organizativa-administrativa se refiere a las prácticas de directivas y docentes alrededor de la gestión institucional de acuerdo con el proyecto educativo; y por último, la socio-comunitaria, en donde los actores institucionales vinculan a la familia como parte del proceso y apoyo necesario en la escuela.

Finalmente, cabe resaltar que al convivir con otros se ponen en juego habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos previamente que marcarán la manera de comunicarse, expresarse y comprender al otro. Y es precisamente en estas situaciones en las que la empatía favorece las capacidades de trabajo en equipo y acrecienta la conexión y los vínculos entre docentes y estudiantes, generando ambientes confiables que garantizan el desarrollo del aprendizaje, la mejora del entorno escolar y social, además de la reducción de respuestas violentas, creando entornos inclusivos que enriquecen el pensar y el actuar. En este sentido, la escuela por su parte ha de idear espacios de aprendizajes positivos, integrales y asertivos que garanticen una sana convivencia escolar.

La convivencia escolar se puede entender como la acción de vivir en compañía de otras personas en el contexto escolar de manera pacífica y armónica. Se refiere al conjunto de relaciones que ocurren entre las personas que hacen parte de la comunidad educativa, el cual debe enfocarse en el logro de los objetivos

educativos y su desarrollo integral (...). El clima escolar positivo no se improvisa, se construye contando con la voz de estudiantes, docentes, docentes con funciones de orientación, personal administrativo, familias y directivas. (Ministerio de Educación Nacional, 2013, p. 25).

Así, en el contexto escolar la convivencia representa un espacio en el que cada uno de los actores es clave, en tanto la diversidad presente permite que las relaciones e interacciones favorezcan la manera en que se establece contacto con los miembros de un mismo grupo, generando que el sujeto pueda involucrarse con el otro sin restricciones, de modo tal que se construya un diálogo de experiencias, saberes y vivencias como contribución al desarrollo social de los sujetos que hacen parte del acto educativo, propiciando una convivencia escolar diversa e integral.

Es por esto que, la empatía ayuda a crear las condiciones necesarias para disminuir las conductas agresivas y el maltrato, favorece los encuentros en todos los espacios escolares y hace posible gozar de una mejor convivencia, permite que se gesten relaciones importantes en las que se puede aprender a valorar los sentimientos y creencias del otro sin dejar de lado las propias; aprendizaje que será usado en circunstancias reales del diario vivir en las que se hace necesario sobrellevar los conflictos personales y ayudar a mediar en las situaciones ajenas a través de la comprensión, la colaboración y el compañerismo.

### 2.3 HABILIDADES SOCIALES

La vida en sociedad permite ampliar la visión que se tiene del mundo y de las personas que lo habitan; la generación de espacios propicios para la socialización y el encuentro, las relaciones asertivas, el convivir con aquellos que hacen parte de los contextos cercanos y el aprender a vivir juntos constituyen las bases para el desarrollo integral y empático.

Anteriormente, se venía realizando un acercamiento a la empatía, la educación, la escuela y a aquellos conceptos claves para un desarrollo afectivo y social, como los son: la inteligencia emocional, el desarrollo emocional, las conductas prosociales y la convivencia escolar; ahora bien, en este apartado se pretende hacer una aproximación a las habilidades sociales, de modo que el lector pueda visibilizar la importancia y pertinencia que tienen a la hora de entender al otro y reconocer diversas formas de ser, a partir de relaciones empáticas que permitan la toma de perspectiva y la adquisición de habilidades, capacidades y/o conductas de ayuda y comprensión, que dan cuenta de un sujeto emocional, social y empáticamente activo, que se fortalece a partir de los contextos en los que interactúa, como los son el familiar, el escolar y el social.

Para abordar las *habilidades sociales* resulta crucial situar el concepto desde sus orígenes y desarrollo para de esta forma visibilizar y comprender la importancia, relación y trascendencia que ha tenido en la forma de percibir la empatía, la cual hace parte de un desarrollo social asertivo. Posteriormente, es fundamental destacar su influencia en las interacciones que se dan y reconocer la “*conducta*” como otro de los conceptos con los que se ha llegado a relacionar.

Vicente E. Caballero (2007), da cuenta de algunas precisiones que han hecho diversos autores a lo que sería el desarrollo de una conducta socialmente habilidosa, entre estos autores, destacaremos la definición dada por Alberti y Emmons (1978) y por Phillips (1978). En este sentido, Alberti y Emmons (1978), citados en Caballero (2007), consideran que “la conducta permite a una persona actuar según sus intereses más importantes, expresar cómodamente sentimientos honestos o ejercer los derechos personales sin

negar los derechos de los demás”, por otra parte, Phillips (1978) destaca que las conductas socialmente habilidosas se relacionan con “el grado en que una persona se puede comunicar con los demás de manera que satisfaga los propios derechos, necesidades, placeres u obligaciones hasta un grado razonable, sin dañar los derechos similares de la otra persona”, generándose de esta forma intercambios libres y abiertos con los demás.

Hay que reconocer además, tres fuentes principales que hacen parte fundamental del estudio científico y sistemático de las habilidades sociales, estas son:

- *La terapia de reflejos condicionados* por Salter (1949), referida a la capacidad que se tiene para la expresión de emociones (personalidad excitatoria) o a la dificultad para expresarlas (personalidad inhibitoria).
- *La asertividad* por Wolpe (1958), Alberti y Emmons (1970) y Lazarus (1971), se vincula a la libertad emocional y a la expresión de derechos y sentimientos respetando los de los demás.
- *Competencia social* por Zigler y Phillips (1961), concepto que antecede a la noción de habilidades sociales y que se enmarca en la comprensión de los fenómenos colectivos, a través de la interacción con otros.

A partir de este recorrido, se ha configurado el término de habilidades sociales, entendido como un componente esencial del desarrollo intrapersonal, interpersonal y social. Dichos nombramientos hacen referencia a la incidencia del campo sociocultural en la manifestación de comportamientos y actitudes favorables para la relación e interacción entre los sujetos en diferentes espacios o contextos como la familia y la escuela. “Los estudios con niños han puesto de manifiesto que la carencia de habilidades sociales asertivas favorece la aparición de comportamientos disfuncionales en el ámbito familiar y escolar” (Lacunza y González, 2011). Por tanto, este desarrollo hace parte de la vida cotidiana del ser humano en sus contextos más cercanos e involucra la adquisición de

hallazgos importantes en su construcción personal, lo que influye en desarrollos posteriores. Respecto a lo anterior, Monjas (2005) señala que,

la adecuada competencia social en la infancia está asociada con logros escolares y sociales superiores y con un ajuste personal y social en la infancia y la vida adulta, mientras que la inhabilidad interpersonal tiene consecuencias negativas para el individuo, tanto a corto plazo en la infancia, como a medio y largo plazo en la adolescencia y en la vida adulta. (p. 10)

La dificultad a la hora de relacionarse no constituye un fenómeno reciente o poco visto en los diferentes contextos, sino una preocupación e interés constante por el paso de este suceso a la progresión o incremento de dificultades y problemas de orden convivencial, bien sea entre pares o con adultos. Estas y otras razones, obligan a quienes tenemos alto compromiso con el desarrollo de las nuevas generaciones, a comprender y reflexionar sobre la importancia de crear espacios propicios para las relaciones e interacciones significativas en la infancia, a tener claridad frente a las diversas teorías, clasificaciones y propuestas respecto al desarrollo de las habilidades sociales y por último, a educar emocional y socialmente.

Desde esta perspectiva, las habilidades sociales han sido clasificadas en varias ocasiones y su organización depende del significado atribuido por los diversos autores, además de la relación que establece con conceptos propios de la educación emocional. Así pues, cambia la disposición de las categorías o conceptos, pero básicamente se distribuyen en acciones que potencian y promueven el desarrollo empático en la infancia y que tienen que ver con la oportunidad de: interactuar, establecer relaciones y vínculos, generar comprensiones sobre sí mismo y sobre los demás, comunicarse de manera asertiva y poder expresar las emociones y sentimientos para la solución de conflictos. De acuerdo con Michelson y Sugai (1987), citados en Lorenzo (2006), las habilidades sociales son categorizadas de la siguiente manera:

- Habilidades prosociales y sociales necesarias para la interacción y la comunicación en el centro educativo (saber escuchar, saber pedir, colaboración).
- Habilidades facilitadoras de la interrelación y la comunicación positiva con los demás (saber iniciar una conversación, hacer sugerencias, solicitar cambios de comportamiento).
- Habilidades sociales afectivas (expresar los propios sentimientos, superar el enfado).
- Habilidades alternativas a la agresión (responder a una burla, solucionar conflictos).
- Habilidades sociales superadoras del estrés (pedir aclaraciones, saber quejarse, reaccionar a la presión del grupo).

Al ahondar en el término de las habilidades sociales es ineludible que se comprenda y visualice su carácter trascendental pues este tipo de relaciones y vínculos estrechos, afectan a todas las esferas de la vida del individuo, tanto la escolar, como la familiar y social propiamente dicha. Asimismo, dotarse de múltiples significados, concepciones y relaciones, permitirá establecer interacciones constantes con los distintos ámbitos en que se encuentra el sujeto.

Existen diversos programas y estrategias sistemáticas que han intentado dar respuesta a las problemáticas de relación social que se dan en instituciones como la familia y la escuela, especialmente en la infancia y adolescencia. Retomando a (Monjas, 2005); estos programas constituyen una serie de pautas o sugerencias de actividades sistematizadas para promover el desarrollo interpersonal y las habilidades sociales en conjunto para la infancia. Además, generan un gran impacto en lo académico y lo personal y están dirigidas tanto al campo educativo como al familiar, en tanto que reconoce a la familia como pilar fundamental en la educación de la infancia.

Promover las acciones encaminadas al desarrollo de las habilidades sociales en el contexto familiar y escolar será un punto de partida para una educación integral, brindará mayores oportunidades para crecer personal y socialmente desde la sana convivencia con los otros, desde la escucha, el respeto, la tolerancia, la comprensión, el afecto y la toma de perspectiva. Ofrecer experiencias que favorezcan el desarrollo de habilidades sociales impactará en la construcción y promoción de conductas empáticas y en la formación de sujetos emocionales que tienen una amplia visión de la vida en sociedad, así como también, de las emociones y sentimientos propios y ajenos.

Desde esta ruta teórica, se ha indicado la relación existente y posterior influencia de las habilidades sociales en los comportamientos empáticos; por tanto, es posible pensar que, si se tiene en cuenta lo encontrado, en las escuelas se promoverán diversas capacidades de interacción que fortalecerán las relaciones interpersonales a partir de situaciones producto de la convivencia, el acompañamiento y la generación de conductas que favorecen los encuentros con el otro.

### 3 PROCESO METODOLÓGICO

El presente apartado responde principalmente al proceso metodológico llevado a cabo durante la investigación; así, en este capítulo se abordará particularmente el tipo de investigación seleccionado, el diseño metodológico implementado, las estrategias y técnicas utilizadas, las fases del ejercicio investigativo y un respectivo análisis a las categorías surgidas.

#### 3.1 ENFOQUE

Teniendo en cuenta que el ejercicio investigativo se centra en la esencia de la experiencia vivida frente a un fenómeno en particular, el cual, en este caso, tiene una estrecha relación con el desarrollo de las habilidades sociales y las conductas empáticas en la básica primaria, se optó por el enfoque cualitativo, esto, debido a su pertinencia y a los aportes que brinda para el estudio.

Desde los propósitos de la investigación, el enfoque cualitativo se interesa por las realidades sociales, en donde se parte del estudio de los actores, desde sus comportamientos, valores, actitudes y conocimientos, como punto de análisis y comprensión de la realidad. En el caso del presente trabajo investigativo, se seleccionan como principales protagonistas a las familias, los maestros titulares, los maestros en formación y los estudiantes pertenecientes al grado de tercero, puesto que es importante analizar y comprender las concepciones que se tienen en la IED Ciudadela Educativa de Bosa en relación con el rol que cumple cada uno de los sujetos que definen el acto educativo.

El trabajo investigativo ofrece la posibilidad de explicar, conocer y transformar la realidad en tanto que, representa un acercamiento hacia la comprensión de lo desconocido; es así como se opta por la implementación del diseño fenomenológico hermenéutico, como método de investigación propuesto por Martín Heidegger, para analizar la experiencia vivida a partir de lo que se observa en la práctica pedagógica. De este modo, en este



camino no hay una ruta directa que conlleve a la obtención de un conocimiento, ya que el saber y la experiencia han de ser estudiados desde diversas posturas y perspectivas.

Ahora bien, uno de los puntos clave en los que se fundamenta el enfoque cualitativo es la teoría, puesto que es aquella que constituye el puente para interpretar y comprender el fenómeno social que se estudia, favoreciendo la construcción de nuevas concepciones y propuestas. Por otra parte, el papel del investigador en el enfoque cualitativo parte de un minucioso estudio de las experiencias de los protagonistas, que se fundamenta a través de la observación participante, de las consignas en sus diarios de campo y el posterior análisis de la información recopilada.

Teniendo en cuenta lo anterior, es preciso destacar que el presente estudio surge de una observación participante de las prácticas educativas y de las estrategias pedagógicas implementadas para aportar al conocimiento y al desarrollo de conductas empáticas y de habilidades sociales en la infancia, para de esta forma comprender las situaciones que se evidencian, mejorar las relaciones en la escuela y la calidad de las experiencias de los niños tanto en básica primaria, como en otros momentos de su vida. De modo que, se hace necesario tener claridad frente a las implicaciones de llevar a cabo un enfoque cualitativo, el diseño metodológico a implementar y los instrumentos de recolección y análisis.

### **3.1.1 DISEÑO FENOMENOLÓGICO HERMENÉUTICO**

Teniendo en cuenta que el proceso investigativo es visto como una herramienta para la comprensión de las situaciones, eventos y fenómenos que orientan la formulación de propuestas de intervención que propenden por la mejora de la calidad de vida y el alcance de niveles superiores de bienestar (Monje, 2011), se considera pertinente seleccionar el diseño fenomenológico hermenéutico propuesto por Martín Heidegger “como una metodología filosófica para descubrir el significado del ser (entes) o existencia de los seres humanos en una manera diferente a la tradición positivista”. (León, E., 2012, p.5)

Retomando a Creswell (2007) y Manen (1990), citados en Hernández, Fernández y Baptista (2014), la fenomenología hermenéutica se concentra además en la interpretación de la experiencia humana, no sigue reglas específicas y se considera producto de la interacción dinámica entre la definición de un fenómeno o problema de investigación, el estudio y la reflexión, el descubrimiento de categorías y temas esenciales del fenómeno y la descripción e interpretación mediante diferentes significados aportados por los participantes.

Así, hablar de la investigación hermenéutica en el acto educativo parte de comprender al niño como un transformador de la realidad, sujeto al intercambio de saberes, costumbres y conocimientos, que contribuyen a la formación de la personalidad y a la transformación de la realidad; en este sentido, el maestro investigador en su búsqueda por entender y transformar el actuar de cada uno de los actores educativos, le apuesta a la investigación para analizar la realidad que desea comprender gracias a la interacción y el riguroso estudio de sus participantes.

### 3.2 INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

El estudio desde la fenomenología, en su pretensión por reconocer las vivencias de los sujetos por medio de los relatos y las historias, resulta fundamental para identificar la naturaleza del fenómeno en un determinado contexto y para tomar conciencia de los actos y sus significados en el tejido social, haciendo énfasis especial sobre lo individual y la experiencia subjetiva, partiendo de la cotidianidad del sujeto. (Fuster, 2019)

En este sentido, se seleccionan para el proceso metodológico entrevistas semiestructuradas, realizadas a docentes titulares, maestros en formación, familias y estudiantes del grado tercero; dichas entrevistas se hacen de forma virtual, teniendo en cuenta la contingencia actual que se presenta por la propagación de la COVID-19. Por consiguiente, se elaboran preguntas orientadoras de acuerdo a los perfiles de cada

población<sup>1</sup>, que permiten conocer las opiniones, las concepciones y la posible formación que los participantes tienen en relación con la empatía y el desarrollo de las habilidades sociales.

### 3.2.1 ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

La entrevista, como un instrumento de recolección de datos utilizada en varios tipos de investigación, puede tratarse de preguntas estructuradas como los cuestionarios y encuestas o de una “conversación” semi estructurada, flexible y abierta a través de preguntas orientadoras, de acuerdo con los propósitos investigativos, que en muchas ocasiones se sugiere posean un guion que permita la fluidez y coherencia del tema.

Para el ejercicio investigativo se ha seleccionado la entrevista semiestructurada, con la intención de obtener información de los conocimientos previos, concepciones y experiencias que poseen los participantes en relación con los planteamientos y cuestionamientos del presente trabajo. Por otra parte, este instrumento permite establecer interacciones con los participantes y posibilita la amplitud de los fundamentos de la investigación, a través de preguntas y guiones elaborados con antelación, teniendo en cuenta las particularidades del contexto y el propósito de la indagación. De esta forma, se crea el siguiente formato de entrevista:

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL FACULTAD DE EDUCACIÓN DEPARTAMENTO DE PSICOPEDAGOGÍA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INFANTIL	
Fecha:	Hora:
Medio:	
Nombre del entrevistado:	
Título:	
Propósito de la entrevista:	
Objetivo general:	
Población:	
(Preguntas Orientadoras):	

*Tabla 1 Formato de entrevista*

<sup>1</sup> Véanse las preguntas para cada población en el Anexo N°2, p. 38.

### 3.2.1.1 Observación participante

La observación participante, se emplea principalmente en los estudios de tipo etnográfico, ya que cumple un rol fundamental en el desarrollo metodológico, puesto que es la base para la formulación de preguntas, la recolección de datos, la identificación de categorías de análisis y la interpretación de la experiencia vivida en el escenario educativo que da paso a la identificación del fenómeno a investigar.

En este sentido, la práctica de profundización realizada en la IED Ciudadela Educativa de Bosa, provee espacios pertinentes que permiten la aplicación de estos instrumentos de recolección, posibilitando la observación, la participación, la interacción en el contexto escolar y el análisis de información necesaria y precisa para el ejercicio investigativo.

## 3.3 PERFILES

Reconociendo la importancia que tiene el analizar y comprender las concepciones que poseen los principales actores educativos en la IED Ciudadela Educativa de Bosa y el rol que cada uno cumple en la definición del acto educativo, se realiza un acercamiento a las dinámicas, procesos y concepciones que se tienen de los docentes titulares, los maestros en formación, las familias y los estudiantes del grado tercero.

GRADO TERCERO	
Población entrevistada	Cantidad
Niños y Niñas	6
Padres de Familia	5
Docentes Titulares	5
Maestros en Formación	7

Tabla 2 Población participante

Es así que, para la elaboración de los perfiles es importante destacar que se parte primero del perfil de la institución, puesto que es el lugar en donde convergen todos los actores educativos y en donde se llevan a cabo la mayoría de las interacciones; además, se tienen en cuenta cada una de las poblaciones entrevistadas, lo que se ha podido percibir a partir

de la observación participante y la información brindada durante las entrevistas. En este sentido, se describen los roles de la siguiente manera:

➤ Perfil de la institución

La IED Colegio Ciudadela Educativa de Bosa, fue creada en el año 2008, en el marco del Proyecto "Colegios Públicos de Excelencia para Bogotá". Es una institución de carácter mixto perteneciente al sector oficial, por lo que es calendario A y de categoría distrital. Se encuentra ubicada en el barrio Parcela Porvenir en la calle 58 sur 78-19, localidad 07. Brinda atención y cobertura a aproximadamente 6.000 estudiantes, que hacen parte de las jornadas académicas de la mañana y de la tarde. Como única sede ofrece sus servicios desde jardín hasta once.

Su filosofía institucional se construye en la idea de formar al ser para la ciudadanía y la convivencia, basados en la experiencia, la problematización y la reflexión de los compromisos éticos, políticos, ambientales y sociales, reconociendo la importancia de sus derechos ciudadanos y sus responsabilidades o deberes para con la comunidad.

De igual forma, la institución, dentro de las responsabilidades que expone en el Manual de Convivencia (2018), reconoce que debe “garantizar a sus estudiantes, educadores, directivos docentes y demás personal de los establecimientos escolares el respeto a la dignidad e integridad física y moral en el marco de la convivencia escolar, los derechos humanos, sexuales y reproductivos” y, además, “adoptar estrategias para estimular actitudes entre los miembros de la comunidad educativa que promuevan y fortalezcan la convivencia escolar, la mediación y la reconciliación”, generando estrategias pedagógicas articuladoras con las distintas áreas de estudio. (p. 23)

La experiencia llevada a cabo en dicho contexto permitió evidenciar las múltiples diferencias, realidades y necesidades subjetivas y sociales. Así mismo, permitió un acercamiento a las dinámicas y procesos que orientan y determinan la acción educativa, a partir de lo individual y lo colectivo; procesos, que se desarrollan en la integración de

lineamientos curriculares, estándares de competencia, mallas curriculares y derechos básicos del aprendizaje.

➤ Perfil del estudiante

Las concepciones que se tienen sobre infancia en la IED Colegio Ciudadela Educativa de Bosa se describen desde el “perfil de los estudiantes”; allí, se les comprende y configura como sujetos autónomos, activos en el proceso de formación, críticos, propositivos y transformadores de la realidad en la que se encuentran. La institución, desde su manual de convivencia, se piensa en la formación de niños y niñas activos en sus contextos, participes desde su auto-gobernabilidad y capaces de cuidar de sí mismos y de sus pares, en pro de la consolidación de una identidad ética, social e intelectual que les permita incursionar en la vida social.

La apuesta educativa de la institución, expuesta en el Manual de Convivencia (2018), parte de reconocer a sus estudiantes como agentes de derechos y deberes que deben actuar en un ambiente de respeto, tolerancia y resolución de conflictos, formándose en responsabilidad, autonomía y libertad. De esta forma, aprenden a cuidarse y cuidar del entorno, a solucionar pacíficamente los conflictos aceptándose en la diferencia e interactuar con cada contexto, a comunicarse y relacionarse sin agredir a sus pares, decidir en grupo y valorar el saber cultural y académico, utilizando adecuadamente la tecnología y los recursos que se ofrecen en el contexto escolar. (p. 18)

Los estudiantes de grado tercero tienen edades entre los 7 y los 9 años. Son niños con personalidades diversas, algunos son extrovertidos y otros pocos son introvertidos. En el contexto escolar se resalta la participación, el interés por aprender cada día algo nuevo y también la forma en la que cada uno se expresa con los demás. En cuanto a sus sentimientos algunos son muy reservados, pero en general siempre están dispuestos a ayudar a su par cuando ven que está pasando por una situación difícil o que necesita ser escuchado y acompañado. Además, teniendo en cuenta que normalmente en el aula las dinámicas se desarrollan en su mayoría desde el trabajo individual, se percibe, en el

momento del descanso, otra faceta de los niños centrada más que todo en esa interacción y en el convivir con los otros.

➤ Perfil del maestro

Desde la perspectiva de la IED Ciudadela Educativa de Bosa, el docente es un líder profesional, que se apasiona por su profesión; es un sujeto visionario, comprometido con la institución y con responsabilidad pedagógica en la formación integral y en la transformación de la realidad del estudiante.

Los docentes se reconocen como sujetos líderes en sus procesos profesionales, son personas con un alto sentido de la responsabilidad, el respeto y el compromiso con su profesión y, con la gestión académica y convivencial. Se inclinan por el trabajo en unidad y corresponsabilidad con las metas institucionales y son actores fundamentales del proceso educativo, garantes de los principios institucionales dentro de su proceso de enseñanza.

Por último, una de sus mayores responsabilidades es, además de acompañar los procesos académicos y de generar espacios de diálogo entre pares evidenciando qué se debe mejorar y cómo hacerlo, “transformar las prácticas pedagógicas para contribuir a la construcción de ambientes de aprendizajes democráticos y tolerantes que potencien la participación, la construcción colectiva de estrategias para la resolución de conflictos, el respeto a la dignidad humana, a la vida, a la integridad física y moral de los estudiantes”. (Ciudadela Educativa de Bosa, 2018, p. 24)

➤ Perfil de la familia

En la IED Ciudadela Educativa de Bosa se reconoce a la familia dentro del Manual de Convivencia (2018) como parte de la comunidad educativa, cuya responsabilidad radica en “proveer espacios y ambientes en el hogar que generen confianza, ternura, cuidado y protección de sí y de su entorno físico, social y ambiental”.

Asimismo, la mirada que posee la institución respecto al rol que deben asumir las familias tiene que ver con el acto de relacionarse e involucrarse activamente en los procesos

institucionales; de manera que, es importante y necesario que tengan conocimiento de lo que se plantea en el PEI y en el manual de convivencia, ya que, al igual que los demás actores educativos, tienen un rol fundamental en el fortalecimiento de la formación integral.

Las dinámicas familiares que se evidencian en el grado tercero varían dependiendo de los recursos y del tiempo libre que se tenga; además, se percibe que en algunos casos los horarios laborales son extensos y abarcan la mayoría de los días de la semana; no obstante, también hay madres y/o padres cabeza de familia que pueden estar en sus casas acompañando a los niños en su proceso formativo o que pueden acomodar sus horarios dependiendo de si tienen trabajos formales o informales. La mayoría de las familias viven en sectores de estratos uno (1), dos (2) y tres (3). En su mayoría son de Bogotá, pero hay algunas que provienen de otras ciudades de Colombia y también de Venezuela; lo que significa, que el escenario educativo cuenta con un contexto social y cultural demasiado diverso.

➤ Perfil de las docentes en formación

Los maestros en formación que se encuentran realizando su práctica pedagógica de profundización en la IED Ciudadela Educativa de Bosa, poseen perspectivas e impresiones diversas del escenario educativo, puesto que sus experiencias han transcurrido en los diferentes grados de educación inicial y básica primaria.

Las miradas que los maestros en formación tienen de la institución acontecen en el marco de la observación participante, producto del proceso que cada uno de estos actores ha vivenciado en el aula y en los diferentes espacios de socialización escolares. De esta forma, en este transcurrir, construyen reflexiones acerca de los procesos educativos que demandan tiempos y tareas para llevarse a cabo en el transcurso del año.

La experiencia de cada maestro en formación es fundamental en el proceso pues cada uno ha percibido aspectos tanto positivos, como negativos, que nutren este trabajo investigativo. Por último, consideramos que sus participaciones en el aula aportan a la



transformación y generación de experiencias enriquecedoras para los niños y niñas de la institución.

Teniendo en cuenta el anterior acercamiento a cada uno de los perfiles, se concluye que partir del reconocimiento de todos los actores educativos, permite tener unas bases para comprender las dinámicas escolares que se idealizan y se llevan a cabo en la institución y además, visibilizar las formas de ser familia, las cuales, constituyen elementos importantes en la formación integral de la infancia, en donde resultan cruciales desarrollos cognitivos y emocionales, que representan insumos significativos en el desarrollo de esta investigación.

### 3.4 FASES DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO

Teniendo en cuenta que este apartado corresponde a la reconstrucción del proceso llevado a cabo durante la presente investigación, se presentan, en la *Tabla N°3*, las fases del ejercicio investigativo; allí, se expone la metodología correspondiente a cada una, con el fin de cumplir con los objetivos propuestos.

FASES DEL EJERCICIO INVESTIGATIVO		
Primera fase	Reconocimiento	a. Problema de investigación. b. Revisión de la literatura.
Segunda fase	Diseño	a. Inmersión en el contexto b. Selección de los participantes c. Recolección de la información
Tercera fase	Análisis	a. Identificación de las unidades de análisis b. Creación de categorías
Cuarta fase	Informativa	a. Triangulación. b. Discusiones.
Quinta fase	Conclusiones y sugerencias	a. Conclusiones. b. Sugerencias.

*Tabla 3 Fases del ejercicio investigativo*

#### 3.4.1 FASE ANALÍTICA

Para la fase analítica se realiza un ejercicio de lectura crítica y reflexiva, partiendo de los resultados arrojados por las entrevistas realizadas a docentes titulares, padres de familia,

estudiantes y maestros en formación de la IED Ciudadela Educativa de Bosa. A partir de este, se crean las siguientes categorías, las cuales se desarrollan desde subcategorías que permiten enriquecer el análisis; en este sentido, a continuación, se presenta la *Tabla N°4*, en respuesta al proceso tenido en cuenta.

### 3.4.1.1 Categorías de análisis

CATEGORÍAS DE ANÁLISIS	
CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Concepciones y relevancia del concepto empatía en los ámbitos familiar y escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Qué concepciones poseen los docentes titulares y los padres de familia en torno al término empatía?               <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Docentes titulares.</li> <li>▪ Padres de familia.</li> </ul> </li> </ul>
Promoción de conductas empáticas en el escenario familiar y escolar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ ¿Qué tipo de acciones se generan en casa o en compañía de la familia que contribuyan al fortalecimiento del desarrollo de la empatía y las habilidades sociales?</li> <li>➤ ¿Qué estrategias y espacios dentro del aula promueven que el niño desarrolle actitudes y conductas empáticas?</li> </ul>
Habilidades sociales, empatía y currículo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Consideraciones acerca de la formalización del desarrollo de las habilidades sociales y la enseñanza de la empatía en la escuela.</li> <li>➤ Integración al currículo.</li> <li>➤ Transversalización de la enseñanza.</li> </ul>

*Tabla 4 Categorías de Análisis*

## 3.5 TRIANGULACIÓN COMO MEDIO DE COMPRESIÓN DE LAS CONDUCTAS EMPÁTICAS Y DE LAS HABILIDADES SOCIALES.

Dentro del estudio realizado, nos interesa identificar, analizar e interpretar, categorías relevantes en la comprensión del lugar de la empatía y de las habilidades sociales en la formación y en el fortalecimiento del desarrollo integral del sujeto para su desenvolvimiento en múltiples escenarios de la vida. A partir del ejercicio de investigación, se identifican situaciones, acciones y actores recurrentes que generan tres (3) categorías claves para la resolución de la pregunta de investigación.

En este sentido, antes de empezar el proceso de triangulación de la información obtenida, contrastado con la observación participante y el contexto teórico, es preciso destacar que,

con el ánimo de dar un buen tratamiento a la información brindada por los participantes, en el desarrollo de este apartado, las voces de los diferentes actores serán codificadas y referenciadas de la siguiente forma.

- **Docente titular + No. de la entrevista.**
- **Padre de familia + No. de la entrevista.**
- **Maestro en formación + No. de la entrevista.**

### **3.5.1 CONCEPCIONES Y RELEVANCIA DEL CONCEPTO EMPATÍA EN LOS ÁMBITOS FAMILIAR Y ESCOLAR**

#### **3.5.1.1** *¿Qué concepciones poseen los docentes titulares y los padres de familia en torno al término empatía?*

A lo largo del proceso investigativo fue posible reconocer valiosos aspectos para analizar con relación al término de empatía. Dentro de las categorías fundantes de este estudio monográfico se identificó, como primera categoría, las concepciones de los diferentes actores: padres de familia, docentes titulares y maestros en formación acerca del término; ello generó, subcategorías que permitieron identificar elementos más profundos en torno a la noción.

#### **3.5.1.2** *Docentes titulares*

En las entrevistas realizadas a los docentes del grado tercero, encontramos que, frente a la pregunta ¿qué es la empatía?, se señalan dos perspectivas; la primera, tiene que ver con el concepto entendido desde el ponerse en el lugar del otro, comprender sus sentimientos, emociones, situaciones y acciones, con la intención de brindar ayuda y apoyo para superar diversas circunstancias; la segunda, se orienta a entender la empatía desde la habilidad de relacionarse y sentirse a gusto con los demás, definición más encaminada a lo que sería el concepto de *simpatía*.

Partiendo de las afirmaciones anteriores, se presenta una de las respuestas que integra las definiciones de los participantes en relación a lo que se entiende por empatía,

*Bueno, lo que yo entiendo por empatía es la capacidad que tenemos nosotros de descubrir los sentimientos de los demás, de ponernos como en los zapatos de los demás; la capacidad de saber qué está sintiendo la otra persona y podernos conectar con ella, como tratar de situarnos en el momento que está viviendo la persona y de pronto en la emoción que está viviendo esa persona, entonces esa sería la empatía, la capacidad de descubrir qué sentimiento o emoción está viviendo la otra persona y cómo puedo yo de cierta manera unirme a ese sentimiento o tratar de ayudarlo si es que es un sentimiento triste el que tiene; eso es lo que yo comprendo por empatía. (Docente titular, entrevista N°1, p.1)*

En este sentido, se puede decir que, en contraste con la teoría, los docentes reconocen el concepto de empatía desde elementos como la comprensión de las emociones, sentimientos ajenos y la compasión frente a las necesidades; demostrando que no son ajenos al término y que poseen comprensiones amplias al respecto, pues articulan elementos afectivos y cognitivos fundamentales, que Carpena (2016), reconoce como variantes que se basan en circuitos cerebrales, pues, por un lado, “la empatía cognitiva implica tener pensamiento en perspectiva para imaginar qué piensa y siente otro: sé qué sientes; sé qué piensas” y, por otra parte, “la empatía emocional conlleva a: siento lo que sientes, es decir, emocionalmente se siente a la otra persona”.

Así, cuando se habla de empatía no solo se hace referencia a las situaciones emocionales que experimenta un sujeto sino también a la cognición como posibilidad de construir acciones encaminadas a apoyar la situación ajena como proceso complejo y representacional de sí mismo y de los demás.

### **3.5.1.3**    *Padres de familia*

Dentro de las relaciones encontradas en el concepto de empatía, habilidades sociales y desarrollo emocional, se ha considerado que la familia cumple un papel crucial para su fortalecimiento, en tanto, es el primer espacio social en el que se encuentra la infancia; sin embargo, a la hora de relacionar la teoría con la realidad los hallazgos pueden discrepar.

El panorama para los padres de familia difiere del de los maestros, esto, se evidencia en las respuestas obtenidas, donde la mayoría de los familiares entrevistados afirman no comprender el concepto de empatía o confundirlo con simpatía; así lo vemos en la siguiente respuesta,

*La empatía es cuando uno le cae bien a otra persona, como que uno encaja en ese lugar. Es cuando uno encaja en la sociedad, o en donde está, para mí la empatía es eso. (Padre de familia, entrevista N°2, p. 6)*

El hecho de que los padres de familia desconozcan el concepto de empatía no implica que dentro de sus pautas de crianza, relaciones y prácticas cotidianas no demuestren actitudes o acciones encaminadas a las conductas empáticas, pues en la escuela se hace evidente que los niños en sus interacciones son reflejo de este tipo de comportamiento y ello puede atribuirse a la influencia de su contexto familiar.

#### **3.5.1.4**     *Maestros en formación*

Para los maestros en formación que han acompañado los diferentes procesos de la institución, la definición de empatía, en la mayoría de los participantes, se concibe como la intención de entender los sentimientos y emociones de los demás, solo una de las entrevistadas afirmó que la empatía facilitaba las relaciones entre los sujetos para lograr acuerdos en común, así:

*La empatía es como la sinergia o como la química, digámoslo en términos coloquiales, que facilita las relaciones o las interrelaciones entre los sujetos, es como la forma de lograr acuerdos en pro de un propósito común. (Maestra en formación, entrevista N°3, p. 8)*

Por otra parte, la mayoría de las voces se acogen, de una u otra forma, a la definición dada por uno de los maestros en formación:

*La empatía es esa facultad del ser humano para poder reconocer, para poder ver a través de sus gestos, sus comportamientos y sus acciones, cómo se puede llegar a sentir una persona por dentro, en cuanto a sus emociones o sentimientos; poder uno leer esos comportamientos y decir “esta persona no está bien” y no solamente en eso sino en otros factores, de una persona a otra, de una persona a un territorio, personas que están pasando por adversidades, malos momentos, etc., puede ser como ese tipo de cosas, el poder reconocer a los demás de acuerdo a las emociones. (Maestro en formación, entrevista N°4, p. 12)*

Al analizar las afirmaciones de los maestros en formación, es posible encontrar que para ellos el concepto alude a la comprensión de situaciones, emociones y sentimientos ajenos; sin embargo, no se nombra la construcción de estrategias o acciones encaminadas al apoyo, búsqueda o solución a las situaciones que el otro experimenta, es decir, el no reconocimiento de la toma de perspectiva, ello da cuenta de un solo aspecto de la empatía afectiva.

### **3.5.2 PROMOCIÓN DE CONDUCTAS EMPÁTICAS EN EL ESCENARIO FAMILIAR Y ESCOLAR**

Teniendo en cuenta las entrevistas realizadas a docentes, padres, niños y niñas de la IED Ciudadela Educativa de Bosa, se plantea, como segunda categoría, el reconocimiento de los espacios de socialización primaria y secundaria de los niños, obteniéndose así información importante respecto a cómo se promueven las conductas empáticas en la escuela y en la familia.

En este sentido, se considera necesario reconocer, en primera medida, lo que en palabras de Anna Carpena (2016), sería el desarrollo de la empatía; así, la autora expresa que la empatía “se desarrolla en un contexto en el que las necesidades emocionales de niños, niñas y adolescentes son comprendidas y atendidas, a la vez que se promueve la conexión emocional con los demás y se tienen oportunidades para practicar la acción compasiva”. Este desarrollo no tiene solo influencia en la práctica de la acción compasiva, sino que

también, en el despertar de la sensibilidad frente a los sentimientos, emociones y experiencias del otro.

En este marco de ideas, durante las entrevistas realizadas se plantean tres momentos con el ánimo de identificar en docentes y familias, qué entienden por empatía, qué espacios brindan para que los niños tengan una relación consigo mismo y con los demás y, por último, qué tan empáticos son ellos con los demás, ya que parte principal y fundamental de la formación empática radica en que familias, docentes y cuidadores de la infancia tengan conciencia de sus propios sentimientos, sepan comunicarlos adecuadamente y puedan reconocer, valorar y respetar lo que siente el otro. (Carpena, 2016)

Ahora bien, esta categoría se encuentra encaminada al segundo momento, el cual responde especialmente, como lo habíamos expresado anteriormente, a los espacios facilitadores de vivencias empáticas. En este sentido, se trae a colación el sentir de uno de los docentes del grado tercero frente a la creación y posibilidad de generar espacios de relación e interacción entre pares en el aula, expresando de esta forma que:

*Pues la verdad si se dan los espacios, pero no son lo suficientemente amplios, creo que por los tiempos escolares tenemos una agenda muy copada donde nos dedicamos más a la formación dentro de la ciencia, la matemática y el lenguaje. Además, porque no hace parte solamente el querer docente, también hay como una exigencia por parte de los papás, si tú vas a primero de primaria y el niño no sabe leer “ah es que el profe no le enseña a leer”, si no sabe sumar “el profe no le enseña a sumar”, pero esa parte de formación en valores también se descuida y al papá no le importa, el papá también presiona para que “profe mire, estamos en tercero y el niño por qué no multiplica” y eso hace que uno olvide que esos espacios son importantes y se reduzcan en el espacio del aula por el afán de copar un currículum que ya está establecido. (Docente titular, entrevista N°5, p.18)*

Dicha respuesta da cuenta, en cierta medida, de la realidad del contexto y vincula estrechamente a la familia como actor fundamental del desarrollo empático del niño, ya

que reconoce que es una labor conjunta, que se debe valorar y que debe tener un lugar en cada espacio formativo. De esta forma, se le pregunta a una madre de familia su interés con respecto a que en la escuela se dé una formación que contribuya al desarrollo de la empatía y de acuerdo con su concepto, reconoce, al igual que otras familias, que la formación empática no es un trabajo solo de la escuela, sino que es mutuo y por ende deben ir de la mano; lo anterior, lo ratifica la madre del estudiante de tercero, quien expresa:

*Si me gustaría, porque en muchos hogares no hay esa unión... como que dicen “ah bueno, el niño está estudiando entonces los profesores se encargan de enseñarle”, pero los padres no le enseñan valores, no comparten con ellos, no le prestan cuidado en las áreas o tareas que les dejan, se preocupan los adultos por su vida, por lo económico, pero no se preocupan por los niños, no se preocupan por lo que sienten, por lo que ellos quieren, por lo que les pasó en el colegio; entonces, si sería bueno que eso lo fortalecieran. (Padre de familia, entrevista N°6, p. 22)*

Además, se le pide responder si considera esencial el papel de la familia en el desarrollo, no solo de la empatía, sino también de las habilidades sociales; a lo que responde:

*Si señora, es muy importante porque eso hace como el desarrollo de la personalidad de ellos, hace que sean más libres, que se puedan expresar mejor y que tal vez puedan ayudar a otras personas. Si ellos no tienen esa base de que “yo no soy egoísta simplemente porque no soy yo solo y puedo ayudar a otra persona”, van a poder desarrollarse mejor, pero cuando ellos se crían que “no puedo hablar con nadie porque me regañan, porque me pegan, porque no me escuchan”, pues así mismo van a ir creciendo y van a ser encerrados en ellos mismos, no van a poder expresarse ni tampoco ayudar a otros compañeros. (Padre de familia, entrevista N°6, p. 22)*

Esto demuestra entonces que, “la sensibilidad para la empatía se desarrollará en la medida en que desde pequeño se esté inmerso en un entorno empático y facilitador de



vivencias de empatía en las que esta se pueda practicar” (Carpena, 2016), pues tanto el docente como la madre de familia son conscientes del rol que cumplen en la formación de sus hijos y estudiantes.

De esta forma, se realiza un primer acercamiento al reconocimiento de los principales escenarios de participación del niño y la importancia que se les da para plantear dos subcategorías que respondan al tipo de acciones que se generan en casa o en compañía de la familia, que contribuyan con el fortalecimiento de la empatía y el desarrollo de habilidades sociales y, por otro lado, a las estrategias y espacios dentro del aula que permiten que el niño desarrolle actitudes y conductas empáticas.

**3.5.2.1** *¿Qué tipo de acciones se generan en casa o en compañía de la familia que contribuyan al fortalecimiento del desarrollo de la empatía y las habilidades sociales?*

Teniendo en cuenta las respuestas obtenidas por los padres de familia y algunos de los niños del grado tercero, las acciones que se generan en casa, en pro del desarrollo empático y el fortalecimiento de las habilidades sociales, tienen que ver con el posibilitar momentos de reunión en familia en donde se escuchen las opiniones y se puedan manifestar los sentimientos.

Para empezar, en cada hogar las estrategias dependen del tiempo que se tenga, puesto que hay padres que ocupan la mayoría del mismo, en actividades laborales y solamente pueden hacer uso de sus días de descanso, que generalmente es el día domingo, para compartir en familia; en otros casos, aprovechan los momentos en que se están haciendo tareas pendientes del hogar, también, varios padres manifiestan que los espacios del desayuno, el almuerzo y la cena son esenciales porque allí es donde se lleva a cabo un diálogo que permite reunir las experiencias que se vivieron en el día y saber cómo se sienten todos. Estos, son espacios apropiados para que los más pequeños también puedan abrirse a expresar sus sentimientos, emociones y pensamientos en confianza. De esta forma, expresa una madre de familia:

*Cuando estamos comiendo casi siempre tratamos de hacerlo en familia y por lo menos cuando hacemos la oración en la noche tratamos como de hablar un rato, ya sea antes o después de la oración; entonces ahí cada quién cuenta algo, sus recuerdos o algo que pasó en el día. (Padre de familia, entrevista N°7, p. 25)*

Lo anterior, da cuenta de estrategias que se tienen presentes en el hogar, de manera intencional o no intencional, por parte de los padres. Este tipo de momentos de reflexión y conversación conllevan a desarrollar una capacidad de escucha, de comprensión y de sensibilización por las emociones del otro, e influyen en la posterior relación que tengan los niños en la escuela, ya que, retomando nuevamente a Anna Carpena (2016), a través de la conversación sobresalen los actos empáticos de comprensión, de ayuda y de consuelo, que más adelante ellos van a replicar. Sin embargo, en la institución, son escasos los espacios de construcción de discursos y el fomento de la conversación entre pares y entre estudiantes y docentes; por lo cual, el escenario familiar debe reforzar este tipo de prácticas.

En resumen, el hecho de que una familia comparta estos espacios y pueda preguntar con confianza a sus hijos, cómo se sienten, qué necesitan, qué ha pasado en la escuela o cómo pueden ayudar a un compañero que lo necesita, promoverá la conexión emocional con los demás.

### **3.5.2.2**     *¿Qué estrategias y espacios dentro del aula promueven que el niño desarrolle actitudes y conductas empáticas?*

De acuerdo con las entrevistas realizadas a los docentes, se evidencia en las respuestas obtenidas, que los espacios y estrategias que se brindan en el aula se dan de diferentes formas y esto depende de los tiempos que tiene cada uno.

Por un lado, están aquellos docentes que expresan que se tratan de dar los espacios, pero se tiene mayoritariamente en cuenta *“los procesos cognitivos, sobre los socioafectivos”*; también, señalan que los espacios se dan desde asignaturas como ética y valores o

religión; sin embargo, se destaca en la mayoría de las respuestas que los docentes suelen reconocer “*la parte humana*” y, en este sentido, brindan espacios al iniciar o al finalizar sus clases para que los niños puedan socializar entre ellos, para preguntarles cómo se sienten, cómo están sus familias o qué experiencias les gustaría compartir con los demás. Así lo afirma el siguiente docente titular:

*Pues normalmente en algunas clases y en algunos momentos, digamos que en la clase de ética o religión. Creo que, en otros momentos, al iniciar de pronto el día, intento como generar un espacio para que los niños se expresen y poder descubrir cómo están. (Docente titular, entrevista N°1, p. 2)*

De este modo, puede decirse que, en general, los espacios se dan, pero como manifestó uno de los docentes, no son suficientemente amplios o se dan principalmente cuando se presenta un conflicto y es necesario mediar haciendo uso de preguntas orientadoras como estrategia para provocar la reflexión sobre lo que se hizo. En este sentido, la escuela tiene que trabajar fuertemente en la generación de espacios que influyan en el desarrollo de las conductas empáticas. “La educación de la empatía debe ser una acción permanente de carácter transversal. Disponer de estrategias y recursos puede ayudar en un momento determinado a practicar o profundizar en algún aspecto”. (Carpena, 2016)

La escuela además debe trabajar por la sana convivencia y tomar en cuenta competencias emocionales como, el manejo de la ira y la empatía; así como también, competencias cognitivas, relacionadas con la toma de perspectiva, la generación creativa de opciones, la consideración de las consecuencias, el pensamiento crítico, la escucha activa y la asertividad. (Chaux, 2012)

Desde el aspecto cognitivo algunas de las consideraciones que brinda Anna Carpena (2016), optan por que el docente oriente al niño y le ayude a comprender, aceptar, escuchar y analizar diversos puntos de vista o perspectivas, que, al integrarse, estarían fortaleciendo las motivaciones racionales, referidas específicamente a los intereses y razones que se tienen frente a ciertas experiencias con ese otro.

Por otro lado, frente a la empatía emocional la autora sugiere aprovechar las vivencias naturales que se producen en la convivencia para crear experiencias a partir de las cuales el niño se pueda “conectar emocionalmente con las emociones de los demás” y de esta forma se interese por lo que siente el otro, ya sea si siente alegría o dolor, pero que pueda ponerse en su lugar.

Finalmente, es preciso destacar en este apartado que la formación empática es algo que compete a todos. Familia y escuela, deben ser promotoras de experiencias, producto de las vivencias del día a día, puesto que este trabajo en conjunto garantizaría el aprendizaje, proliferación y desarrollo de conductas empáticas y prosociales, que contribuirían con la formación del sujeto para la vida.

### **3.5.3 HABILIDADES SOCIALES, EMPATÍA Y CURRÍCULO**

Para la elaboración de diversas comprensiones en torno a la empatía y el currículo, se hace necesario acudir a los saberes previos que han sido configurados en las distintas prácticas de crianza, los valores sociales y las cosmovisiones propias de los padres de familia; además, de las diferentes posturas que manifiestan los docentes en su discurso y que orientan su quehacer pedagógico. El análisis de los comentarios dados por los distintos entrevistados permitió establecer tres (3) subcategorías:

#### **3.5.3.1** *Consideraciones acerca de la formalización del desarrollo de las habilidades sociales y la enseñanza de la empatía en la escuela.*

Existen algunas posturas, por parte de los padres de familia, en las que se manifiesta que no se hace necesario que se formalice la educación en la empatía puesto que hace parte de lo que la familia debe infundir y propiciar en los niños a través del ejemplo de los padres y de las personas con las que interactúan y conviven comúnmente. Con base en las consideraciones anteriores, Carpena (2016) afirma que, para que sea posible la formalización de la enseñanza de la empatía en la escuela “es necesario que quien educa se eduque, revisando y mejorando la propia competencia empática, ofreciendo modelos de empatía”.

De modo que, el comportamiento empático que se manifiesta en los niños es el reflejo de las actitudes y proceder de los adultos, lo que pueden ver y asimilar lo habrán aprendido y lo replicarán en situaciones similares en diversos contextos. Por lo tanto, resulta fundamental que los padres, maestros y cuidadores, tengan la oportunidad de vivir la empatía, de reconocerla y practicarla, pero que además de ello, reciban orientaciones pertinentes para encaminar a la infancia en aprendizajes que trasciendan a su juventud y adultez. De esta forma,

Tomar conciencia del alcance y de la importancia que tiene la educación de la empatía es el primer paso para educarla de manera consciente puesto que, sea por acción o por omisión, ya estamos educando e impactamos en los cerebros de los niños y de los más jóvenes, condicionando, de una forma o de otra, cómo se desarrolla su capacidad empática. (Carpena, 2016)

En contraste con lo anterior, hay concepciones entre los entrevistados que se acercan a la conceptualización de la empatía como un hecho natural e innato en los seres humanos, lo que resulta completamente acertado, pues diversos estudios acerca de las neuronas espejo y su papel fundamental en el desarrollo de la empatía han dado a conocer su carácter innato y su origen en el comportamiento biológico del ser humano, asociado al de los animales, en especial al de los primates.

En ese sentido, Carpena (2016), afirma que “biológicamente el ser humano está hecho para sentir profundamente las emociones de los demás como si fueran propias y, las regiones cerebrales asociadas a sentir una determinada emoción, se activan al ver la expresión facial de la misma emoción”, lo que resulta contraproducente, en tanto que resta importancia y atención, pues se tiene la idea de que “no se necesita promover algo que ya está presente en todos los seres humanos por naturaleza” y tampoco es necesario complementar tal desarrollo en la escuela.

Por otra parte, existen posturas que apuntan a la necesidad de esos espacios de formación en la escuela, así lo afirma una madre de familia, quien expresa: *...Si me gustaría, porque*

*en muchos hogares no hay esa unión, como que dicen “ah bueno, el niño está estudiando entonces los profesores se encargan de enseñarle” (Padre de familia, entrevista N°6, p. 22); esto demuestra que, en muchas ocasiones, la familia recarga esas responsabilidades en el maestro aun cuando reconocen que no tienen el tiempo pertinente para responder a las expectativas de los padres de familia.*

### **3.5.3.2** *Integración al currículo.*

Entablar un diálogo acerca de la integración de la empatía y las habilidades sociales en el currículo resulta complejo puesto que dentro de los planes de estudio hay pocas asignaturas en las que se relacionen. Ello significa que no se cuenta con un espacio para su promoción en tanto el tiempo destinado para su enseñanza únicamente se ve reflejado en clases como ética y valores y algunas propuestas institucionales, cuya intención radica en promover actitudes y comportamientos que favorezcan la convivencia.

De acuerdo con lo expresado en las entrevistas, tanto maestros en formación, como docentes titulares, concuerdan con que en la cotidianidad del aula se han realizado intentos por incluir actividades relacionadas con las habilidades sociales y emocionales; no obstante, en determinados momentos se van dejando en un segundo plano y pierden sentido. Por ello, se hace necesario que exista un compromiso constante sobre el trabajo de la empatía, evitando así que se convierta en una rutina vacía y carente de significado para la infancia.

Ahora bien, existen proyectos y actividades diseñadas para el aula y con el fin de integrar o desencadenar actitudes favorables, pero en ocasiones no son más que disposiciones generales carentes de contexto y espacio de acción, que se encuentran desvinculadas por completo de las dinámicas escolares y de cómo son los estudiantes allí. Así se evidencia en la respuesta de un docente titular, quien expresa:

*En la ciudadela en algún momento iniciamos lo del programa Hermes, el cual es un programa que tiene la cámara de comercio y que es un poco para hacer que los niños puedan negociar entre ellos; si hay diferencias, si hay problemas, pues que*

*ellos aprendan a negociar entre ellos mismos. A mí me parece que ese es un buen comienzo porque a veces esas dificultades de pronto de las emociones que ellos no manejan, como por ejemplo “que él estaba triste”, “que me miró mal”, “que me dijo una cosa”, “qué me sentí mal con lo que expresó”, etc., deben aprender a manejarlas, aprender a mirar las características del otro y, cuando hay dificultades, aprender a negociar; entonces, ese programa nos enseñaba cómo hacer para negociar, cómo hacer para descubrir los sentimientos del otro y poder resolver las dificultades que se presentaban a veces. (Docente titular, entrevista N°1, p. 2)*

Si bien, la integración de la formación empática es completamente necesaria, hay que pensar y estudiar muy bien las condiciones en que se desarrollará y las actuaciones pertinentes para que se dé una transformación real, no solo en la escuela, sino en la familia. Existen materias, cátedras y seminarios orientados a favorecer este desarrollo, pero, centrados principalmente en actividades de práctica de tipo situacional (“*qué harías sí*”, “*cómo te sentirías sí*”), las cuales, ejemplifican casos cotidianos en los que se debería manifestar la empatía.

### **3.5.3.3**     *Transversalización de la enseñanza.*

De acuerdo con la percepción de los docentes, la formación empática debería darse de manera transversal, de forma que comience por traspasar el ejercicio de los maestros para poder integrarse en cualquier asignatura; siempre y cuando, se brinden herramientas que cualifiquen su práctica pedagógica en términos de tiempo y espacio, mejorando las interacciones y fortaleciendo las habilidades sociales tanto del profesorado, como del alumnado; además, reflexionando en torno a la importancia de identificar y reconocer al otro, cambiar las formas de establecer relaciones o ayudar a la construcción personal y mejora de los seres humanos en la escuela.

De manera análoga, varias de las maestras en formación, consideran que el inicio de un proceso formativo radica en el conocimiento del docente, el reconocimiento de las experiencias y emociones de los niños y un diálogo respetuoso y constante con los padres,

en el que se puedan dar apreciaciones, negociaciones y aprendizajes para todos; ya que, intervenir en la cosmovisión que los padres de familia han construido, desde su particularidad y condiciones, es complejo en cuanto constituye la socialización primaria de los niños.

En este sentido, es preciso reconocer los saberes y las experiencias de los padres como insumos importantes para la construcción de herramientas que contemplan el contexto de crianza de los niños de la institución. En palabras de una de las maestras en formación,

*Deberían darse espacios para conocer más a los padres y que así mismo compartan con nosotras las maestras y podamos aprender a tratarlos, cómo llegarles, cómo saber también de dónde vienen y para dónde van, por decirlo así. (Maestra en formación, entrevista N°8, p. 28)*

El diálogo constante con la familia debería ser una de las mayores pretensiones en pro del trabajo conjunto, de modo tal, que sea posible incidir en la mejora de las concepciones y maneras de actuar respecto a la crianza, con el fin de llegar a hacerse cuestionamientos frente a las formas y propósitos actuales de la educación que se da desde cualquier agente y en diferentes contextos. De esta manera, es preciso destacar la apreciación que hace un maestro en formación respecto a lo anteriormente expuesto:

*Yo creo que para empezar a trabajar la empatía es saber escuchar a los estudiantes, ver qué piensan, qué sienten y empezar a trabajar a partir de eso, saber qué es lo que les interesa; más allá de decirles que sean buenos con sus compañeros, es decirles entendámonos, escuchémonos, hablemos entre nosotros, trabajar en asambleas y mesas redondas, para que no solo se quede en lo académico sino que esa empatía traspase esas actividades escolares y sea transversal, buscar la forma de que todos trabajen en equipo y se conozcan, estén en diálogo y comunicación; yo no puedo ser empático cuando estoy encerrado en mi burbuja, cuando soy un individuo que no interactúo con los demás, es crear espacios de interacción, en las clases que trabajen en equipo, que se vuelvan*



*autónomos y críticos, promover esos espacios de reflexión, son muchas cosas que se pueden hacer. (Maestro en formación, entrevista N°4, p. 14)*

En definitiva, la comunicación es un factor de suma importancia para establecer relaciones e interacciones que más tarde se convertirán en vínculos provechosos que influirán en la configuración del niño como ser social, posteriormente en un joven y en un adulto con alto sentido de responsabilidad y ayuda para contribuir al bienestar propio y de los demás; así lo afirma Carpena (2016), al enunciar que, “cuando no se ha aprendido a poner atención en lo que comunican las personas, cuando no se es sensible a la educación no verbal y cuando no se ha podido tener acceso a información sobre situaciones que causan, o que pueden causar, dolor o perturbación, la persona puede permanecer ajena al sufrimiento de quien tiene al lado”.

#### **4 HALLAZGOS**

Este ejercicio investigativo tuvo como propósito visibilizar las concepciones que se tienen sobre el desarrollo de la empatía y de las habilidades sociales en los escenarios de participación familiar, escolar y social; reconociendo, además, qué factores intervienen en la generación de espacios para la interacción, la expresión de sentimientos, emociones o pensamientos y, para el reconocimiento de las diversidades. A partir de las fases del ejercicio investigativo, se da cuenta de tres (3) categorías de análisis que permiten encontrar una serie de elementos, fundamentales para el desarrollo de este capítulo.

Con el fin de dar claridad a lo mencionado anteriormente, se tiene en cuenta la importancia del contexto, pues allí, es donde se llevan a cabo aquellas interacciones que permiten el desarrollo integral, la construcción de la personalidad y de las particularidades de cada uno. Es bien sabido que en la familia es el escenario en el cual se crean esas primeras habilidades sociales, fundamentales en la forma de relacionarse, expresarse y de tener empatía con el otro; posteriormente aparece la escuela con el fin de fortalecer el proceso haciendo posible un desarrollo social asertivo.

No obstante, lo que nos arroja el estudio es que en algunos contextos, tanto en la familia como en la escuela, se percibe un conocimiento muy elemental y, una que otra vez, una concepción errónea de los términos “habilidad social” y “empatía”; lo anterior, da cuenta, de acuerdo a las entrevistas realizadas, que en algunas ocasiones se generan acciones empáticas, producto de un desarrollo de habilidades sociales adquiridas que permiten la interacción, la construcción de vínculos y la posibilidad de entablar o establecer relaciones asertivas con los otros que hacen parte de los contextos sociales cercanos.

Por tanto, hemos logrado aproximarnos a elementos que evidencian la manera en que se manifiesta la empatía dentro de los contextos en los que está inmersa la infancia, acercamientos que dan lugar al hallazgo de diversos factores que inciden en la formación empática y de las habilidades sociales y que para efectos de esta investigación enunciamos de la siguiente manera:

- (a) El afán por cumplir con tiempos y exigencias administrativas desde un currículo establecido.
- (b) La falta de propuestas de formación permanente para docentes en torno al desarrollo de habilidades sociales y la empatía.
- (c) Relaciones entre familia y escuela.

*a. El afán por cumplir con tiempos y exigencias administrativas desde un currículo establecido.*

Teniendo en cuenta que el concepto de currículo posee una serie de elementos fundantes para el desarrollo de los procesos escolares en las instituciones, partimos de allí para reconocer las causas por las cuales no se le ha dado a la esfera emocional de los niños el lugar que merece y, en este sentido, se ha relegado un mayor tiempo a otras esferas del desarrollo como la cognitiva y a factores como el tiempo y las exigencias curriculares, que demuestran que culturalmente, por parte de la escuela y también de la familia, se le da mayor importancia a otros componentes. Es por ello que, dando cumplimiento a las exigencias expuestas, se otorga mayor intensidad en tiempo y prácticas a otros espacios

de formación, que, si bien son importantes, no logran alcanzar el objetivo primordial de la formación integral.

En la IED Ciudadela Educativa de Bosa se percibe, a partir de las voces de los maestros, que el currículo demanda un tiempo y unas temáticas específicas que hacen cada vez más ardua la tarea del maestro y conlleva a que prevalezca el aprendizaje de contenidos sobre las prácticas pedagógicas que favorecen actitudes, habilidades y conductas empáticas. Así lo reafirma un docente, al expresar:

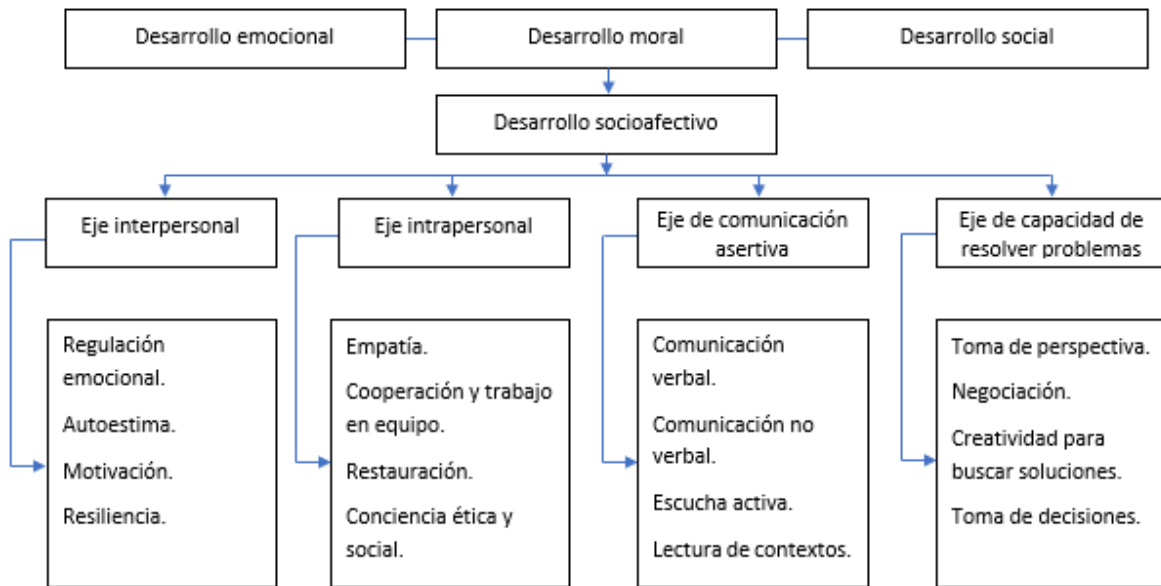
*En nuestra realidad, (..) se tiene más en cuenta esa parte cognitiva y muy poco lo socioafectivo, entonces, digamos que sí hay unos espacios donde ellos se reúnen, que son importantes, donde cuentan qué hicieron el día anterior, si jugaron, etc., pero ¿qué si los genero diariamente? no,trato, pero muchas veces se me puede pasar. (Docente titular, entrevista N°9, p. 30)*

A partir de posturas como la expuesta anteriormente, se puede evidenciar que a pesar de que dentro del ejercicio docente se reconozca la importancia de la esfera emocional, esta no se constituye aún como un eje de trabajo para la formación del sujeto, de igual manera, ocurre con lo encontrado en el Manual de Convivencia de donde se infiere que la escuela, como escenario de aprendizaje y socialización, centra sus acciones y prácticas pedagógicas en el desarrollo de contenidos de orden cognitivo, los cuales se estructuran y se organizan dentro del plan de estudios con ayuda y orientación de documentos oficiales como los DBA y los Estándares Básicos de Aprendizaje, en los que se tiene en cuenta de manera general lo que los estudiantes deben saber conocer y saber hacer con respecto a los aprendizajes de los que son provistos en el escenario educativo, atendiendo a los parámetros para las pruebas estandarizadas, las cuales se encargan de medir lo que aprenden los diferentes grupos de niños y niñas por edades y grados escolares.

Ahora bien, al preguntar si, dentro de los documentos oficiales de la institución se hace énfasis en la formación de la empatía, las habilidades sociales o el desarrollo emocional para la infancia, expresa el mismo docente lo siguiente:

*Pues se habla muy poco sobre esto, digamos que se trata más sobre la parte cognitiva, pero igual también se tiene en cuenta un triángulo en donde se encuentra lo cognitivo, lo emocional y lo social, eso si se tiene en cuenta, pues se tiene que tratar de formar al estudiante en ese triángulo, tratar de que sus aristas sean iguales y no tender a irse por un lugar más amplio, entonces digamos que hay que formarse igual en lo emocional, igual en lo cognitivo e igual en lo social. (Docente titular, entrevista N°9, p. 30)*

En contraste con lo anterior, se identifica el establecimiento de relaciones entre las esferas emocional y social, e incluso, se han desarrollado dentro del documento institucional (Manual de Convivencia) (Véase en la Ilustración 1), ciertas conexiones que aluden a diversos componentes del desarrollo socioafectivo y que contemplan diferentes ejes de trabajo; pero aun así, no se encuentra una estructura definida que apoye el quehacer docente y que abarque las posibilidades en los diversos espacios de la institución.



*Ilustración 1 Manual de Convivencia IED CEB (2018). Componentes del desarrollo socioafectivo. Pág. 19*

No obstante, percibimos en la práctica pedagógica que, aunque los docentes tienen conocimiento sobre aquello que propone la institución en el Manual de Convivencia, los tiempos, las exigencias administrativas y las demandas curriculares conllevan a que

prevalezcan otro tipo de dinámicas en el aula que dificultan un reconocimiento constante de la perspectiva del desarrollo humano desde lo emocional, lo moral y lo social.

Retomando a Carpena (2016), puede decirse que “la administración educativa pone énfasis en hacer presión en áreas” como lectura, escritura, matemática, entre otras, “y, con ellas, presión en el alumnado y también el profesorado, aunque profesionalmente pida trabajar sin esa presión en beneficio de todos”.

De igual manera, consideramos pertinente resaltar dentro del esquema de los componentes del desarrollo socioafectivo presentado anteriormente, que allí no hay una distinción, por parte de la institución, de los componentes cognitivos y los emocionales, sino que todo se presenta o enmarca desde el desarrollo socioafectivo, lo que podría ser una de las razones por las cuales el docente titular en su entrevista vincula lo cognitivo para referirse al aprendizaje de contenidos en áreas particulares pensadas para la básica primaria, desconociendo, en cierta medida, que por componentes cognitivos ha de entenderse la toma de perspectiva, la generación creativa de opiniones, la consideración de consecuencias, el pensamiento crítico y la escucha activa. (Chaux, 2012)

En consecuencia, se evidencia, a partir de la práctica pedagógica, que la institución dista un poco de los planteamientos que tiene en el papel y, en específico, en el saber de *“convivencia y ciudadanía desde la perspectiva socioafectiva”*, ya que centra su mirada primordialmente en lo que se postula desde los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA), donde se exponen “un conjunto de aprendizajes estructurantes que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación escolar, desde transición hasta once, en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales”. (Ministerio de Educación, 2016, p. 5)

Si bien los DBA le permiten al docente y a las instituciones una ruta de aprendizaje, no hay que desconocer que también se debe propender por orientar y formar sujetos en torno al desarrollo emocional y la empatía, pero no solo desde el acompañamiento en ética y valores que se propone a partir de los lineamientos curriculares o, desde la asignatura de

religión, sino más bien desde todas las esferas del desarrollo humano, permitiendo así un aprendizaje transversal e integral.

Así pues, presentamos lo que expresa una docente titular, ya que su respuesta es pertinente, en tanto nos permite mostrar más a fondo un poco de lo que hemos querido traer a discusión en esta primera parte:

*Creo que en la ciudadela es un proceso que hasta ahora está iniciando, la formación de sujetos empáticos, porque finalmente como docentes no solo en la ciudadela sino en general, nos enfocamos mucho en la formación académica de las áreas básicas como la matemática, el español, que aprendan a sumar, restar, la lecto escritura y a veces dejamos de lado esas características más de contacto y de relación, quizás por la premura del tiempo, por las exigencias ministeriales de los conceptos académicos con que tiene que salir el estudiante dependiendo del curso en que deba estar y las habilidades que debe tener para ser promovido; sin embargo, creo que se está logrando o se está empezando a darle valor a esa formación de seres mucho más preocupados por el otro, de seres más racionales en el hecho de sentir y de vivir las condiciones que el otro está viviendo. (Docente titular, entrevista N°10, p. 33)*

Por último, hemos de subrayar además que no solo la premura del tiempo o las exigencias curriculares hacen que en ocasiones se pasen desapercibidas las relaciones interpersonales e intrapersonales que se dan en la escuela, sino que, también hay una omisión de los componentes del currículo oculto, que se desarrolla a la par de estos procesos, a través de aquellos aprendizajes construidos por los niños a partir de sus experiencias, que no son intencionadas desde las acciones del currículo oficial.

*b. La falta de propuestas de formación permanente para docentes en torno al desarrollo de habilidades sociales y la empatía.*

Un segundo elemento de análisis tiene una relación directa con la formación de los docentes con respecto a la empatía, las habilidades sociales y el desarrollo emocional, ya

que, dentro del proceso de selección actual, es posible encontrar diferentes licenciaturas como: en química, en educación especial, en básica primaria y en educación infantil; lo que hace que dentro del equipo docente no haya una única línea de formación y por tanto sea necesario revisar las necesidades que se tienen.

Para poder avanzar en la construcción de propuestas que privilegien aspectos precisos para la formación integral de los niños y las niñas es fundamentalmente necesario que exista una línea común para todos los programas de formación docente y que, además, esté relacionada estrechamente con el desarrollo humano, la empatía y las habilidades sociales; ya que, encontramos que solamente al vivir la experiencia es que es posible ser ejemplo y promover conductas prosociales y relaciones asertivas entre pares.

Teniendo en cuenta lo anterior, se empieza a discutir no solo la diversidad cultural, sino también la diversidad en la formación de cada docente, ya que, dependiendo de la línea de profundización, la práctica pedagógica de cada uno cambia, al igual que los intereses; esto se debe, a que ya se ha construido un saber en torno a las experiencias que se han tenido y a lo que cada uno ha aprendido de ellas. Por tal razón, la formación en empatía, habilidades sociales y desarrollo emocional no debe darse solamente cuando ya se es docente titulado, sino que debe estar presente en todos los procesos formativos.

En este sentido, se recogen las voces de los maestros en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPN<sup>2</sup> y de los docentes titulares de la Ciudadela Educativa de Bosa, para dar cuenta de las experiencias y opiniones que tienen frente a su formación. De esta manera, retomamos la voz de una de las docentes, quien brinda su opinión frente a la pertinencia de formar en empatía y relaciones sociales:

*Si considero que es necesario porque somos formadores y educamos no solamente en contenido sino también a través de nuestros ejemplos. Nuestra labor es servir a*

---

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia.

*los demás y debemos mantener relaciones positivas con las demás personas, ser amables, estar dispuestos a colaborar y ayudar. Más que ser un maestro que impone las cosas y que adoctrina, es más bien una labor de servir; entonces, sí me parece pertinente. Además, hay que ver más allá de la parte académica de que si los niños saben las tablas, saben sumar o restar, sino también como tener en cuenta su parte humana. Estamos formando seres humanos, personas que van a contribuir a nuestra sociedad entonces no es solo lo académico sino también la parte humana. (Docente titular, entrevista N°11, p. 36)*

Esta respuesta, recoge no solamente la voz y el sentir de la docente, sino también de la mayoría de los entrevistados, puesto que reconocen que la formación bajo los principios de la educación emocional debe darse en todos los escenarios de la vida y además debe ser constante, ya que, tal y como se expresa en el lineamiento de ética y valores humanos,

A través de mensajes implícitos y explícitos, la escuela logra en sus alumnos ciertos aprendizajes y comportamientos planificados y no planificados. El currículo oculto es el telón de fondo en el que se van configurando unos significados y valores de los cuales el grupo de profesores y alumnos no son plenamente conscientes. Si la escuela en su conjunto educa, el maestro en sus acciones también lo hace. Muchos de ellos se convierten en modelos para los estudiantes, otros al contrario despiertan un claro rechazo. Esta selección que hacen los alumnos de sus profesores es una de las razones que debe llevar a reflexionar al docente sobre su papel como educador. Se educa no sólo en el discurso, también con la forma en que éste se exprese, con el tono, con la vitalidad o el desgano, con los énfasis y las declinaciones, con los ademanes y gestos, en fin, con todo lo que se hace y se deja de hacer. (Ministerio de Educación Nacional, *s.f.*, p. 42)

Ahora bien, es de aclarar que el lineamiento curricular de ética y valores humanos solamente se retoma en este trabajo investigativo por su pertinencia en consideración a lo que expone respecto a la formación que deberían tener los docentes; puesto que, se discute que esta no solo debe situarse desde lo moral, sino que también debe



reconocerse, con más fuerza, desde los principios de la educación emocional, en procura de un trabajo transversal que posibilite en los niños un desarrollo integral.

La formación de docentes desde la esfera emocional debe ser permanente, ya que constantemente se está en un proceso de resignificación de prácticas y además de construcción de saberes, producto de una interacción con los actores educativos que son particularmente diversos. El docente influye significativamente en el desarrollo y en el aprendizaje de los niños, aunque nuevamente ha de decirse que la familia y los contextos cercanos del niño de igual manera han de influir en este proceso. Así se evidencia en la respuesta dada por una de las entrevistadas al preguntarle si considera fundamental la formación docente desde el desarrollo emocional y empático:

*Es primordial, eso no se puede evadir ni eludir porque todos los seres humanos estamos transversalizados por lo emocional, por lo afectivo, por la empatía, así sea hacia el otro sujeto que te está acompañando o hacia el mismo saber o conocimiento que tú estés manejando. Una persona que maneje lo afectivo, que conozca por sí misma lo afectivo se apasiona por lo que hace, comprende y entiende lo que hace, lo asume con actitud positiva; eso es un elemento esencial en la formación de todo educador y debería ser un aspecto relevante para comprender y entender esas relaciones que se dan entre los seres humanos. (Maestra en formación, entrevista N°3, p. 9)*

Hasta aquí, se da cuenta del gran reconocimiento que se le da a la formación permanente por parte de docentes en formación y titulares, ya que ven en la empatía, las habilidades sociales y el desarrollo emocional una posibilidad para transformar vidas, para formar sujetos integrales que pueden desarrollarse plenamente en el reconocimiento de subjetividades, emociones y sensibilidades de los otros; además, en la construcción de relaciones asertivas, en el fortalecimientos de vínculos y en la toma de perspectiva.

*c. Relaciones entre familia y escuela.*

Uno de los factores importantes encontrados a lo largo de este proceso investigativo fue el papel de la familia y su influencia en el desarrollo de la infancia, razón por la cual se identifica que existen algunas condiciones sociales y económicas que afectan notablemente su participación en el contexto escolar.

Es claro que las relaciones entre familia y escuela son fundamentales para el crecimiento integral de los niños; sin embargo, a medida que ha ido pasando el tiempo las responsabilidades de una y otra se han visto afectadas por la falta de interacción y en ocasiones el distanciamiento que no favorece la construcción de metas conjuntas. La siguiente opinión en relación al acompañamiento que se da desde la práctica pedagógica, es pertinente en cuanto permite visibilizar cómo se ven desde afuera las relaciones entre la institución y las familias:

*Yo pienso que es un poco compleja porque cada familia tiene unas características particulares y muchas familias, también por sus niveles sociales y culturales, de cierta manera, y también económicos, no aceptan que un maestro o una maestra titular acompañe, evidencie o les cuestione un poco esas situaciones que ellos viven con sus niños y sus niñas en las casas, entonces, creo yo que es relativamente bajo, por esas condiciones de contexto que tiene la institución o que enmarca en el contexto socioeconómico y cultural porque (...) muchos padres no tienen un nivel educativo alto, tienen que trabajar casi todo el tiempo, se les dificulta estar pendientes de sus niños, entonces son un poco complejas las relaciones empáticas entre familias e institución, eso es lo que yo percibo. (Maestra en formación, entrevista N°3, p. 10)*

De acuerdo con la realidad de la I.E.D. Ciudadela Educativa de Bosa, la familia es reconocida como pilar importante para la infancia; a pesar de ello, la escuela no ha logrado aun tener una vinculación fuerte con ella, lo cual puede tener su principal causa en factores de tiempo y seguramente de formación, en tanto que consideran que ellos, como familia, ya hicieron lo que les correspondía en los primeros años de vida de sus hijos y que ahora el trabajo le corresponde a la escuela como escenario de aprendizaje y de

socialización secundaria. Así puede verse en la respuesta obtenida de uno de los maestros en formación:

*La relación del docente y el padre es una relación muy autoritaria (...), entre esas dos relaciones se delegan responsabilidades, la responsabilidad del maestro está en enseñar, educar y formar, en ser partícipe de ese aprendizaje del estudiante, y la responsabilidad del padre es de cuidar, amar, dar los valores y de enseñar, obviamente, porque la casa es la primera escuela y esos roles se cambian; a veces, el maestro es quien debe cuidar y el maestro intenta relegar esas responsabilidades y dárselas a los padres, pero los padres no las aceptan muy bien... como que ese trabajo de educar a los estudiantes es de ambas partes. (...) Lo que quiero decir, es que en la comunicación entre maestros y familias es que se cambiaron los roles y a la final el uno intenta hacer algo pero el otro no ayuda (...), siento que falta que los maestros hablen con los padres de la parte emocional, que se preocupen porque sus hijos hagan cosas nuevas, no solamente se llenen de contenido, sino que transformen ese conocimiento para sí, que no se queden solo en lo escolar.*  
(Maestro en formación, entrevista N°4, p. 14)

Por otra parte, hay familias que cuentan con el tiempo, así procuran brindar a sus hijos acompañamiento, pero su atención se dirige en gran medida a los logros académicos y comportamentales, pues pareciera que resulta primordial la apropiación de conceptos que sean útiles y garanticen el futuro académico de la infancia; en este sentido, el lugar de las emociones, la empatía y las habilidades sociales no es visto con tanta importancia. A pesar de que muchos de los padres de familia afirmaron dedicar un espacio de conversación con sus hijos, tales momentos giran en torno a los aciertos y desaciertos obtenidos por parte de los niños, retomando a Carpena, A. (2016), “son muchas las familias que ponen el énfasis en obtener altos resultado en las materias instrumentales porque se les ha hecho creer que es un beneficio para sus hijos e hijas”. (p.98)

Por consiguiente, se percibe que en muchas ocasiones hay distanciamiento entre las posturas tanto de familias como de los actores institucionales, ello dificulta las relaciones

y así mismo, disminuye la participación en las diferentes propuestas que emprende la escuela. Por tal razón el espacio de trabajo con la familia cobra sentido, pues se expondría al reconocimiento de otras formas de crianza posible, la constante reflexión sobre el actuar y sobre su forma de ser padres, de modo que, al ser responsables la familia, la escuela y la sociedad requieren la reflexión constante de su actuar, para así fortalecer los desarrollos de la infancia. Retomando a la autora Carpena (2016),

La exposición de niños y niñas a un clima realmente amoroso y compasivo, comprendiendo y atendiendo a sus necesidades, buscando su bienestar tanto en casa como en la escuela y en los demás lugares complementarios a su educación, tiene un poderoso impacto: La mejor manera de enseñar amor, empatía y compasión. (p. 80)

En consecuencia, es imprescindible señalar que se hace necesaria una adecuada relación entre la familia y la escuela; además, que ambos actores reconozcan las diferencias y exigencias que caracterizan sus contextos, en el sentido en el que el trabajo colaborativo garantice, en buena medida, la apropiación y el desarrollo de capacidades emocionales, conductas empáticas y habilidades sociales, pues no se hablaría de un trabajo desligado de la realidad de la infancia, sino de un constante proceso en el que el niño reconoce que la empatía y las interacciones sanas con los demás representan elementos cotidianos que lo fortalecen y constituyen.

Es prioritario afianzar la participación de la familia en los procesos escolares porque tanto esta como la escuela cumplen funciones educativas que impactan la participación y el aprendizaje de los niños, evidenciando que los resultados de los procesos educativos que confluyen en cada contexto influyen en el otro, dándose de manera interdependiente. Por este motivo, la familia debe participar en la planificación general del proceso educativo y debe ser parte activa y estructural del sistema educativo. La interacción entre ambos contextos permitirá llevar a cabo y con efectividad la tarea educativa que los transversa frente a la formación del

sujeto, implicando la corresponsabilidad y el establecimiento de metas y objetivos comunes que se afianzan en el diálogo. (Manjarrés, León, & Gaitán , 2016)

Finalmente insistimos en la construcción de relaciones basadas en la cooperación, colaboración y comunicación por parte de la familia y la escuela, en donde se comprenda la integralidad de la infancia y se trabaje de manera conjunta en pro de su desarrollo, así mismo, se promueva la corresponsabilidad de ambos actores, pues gracias a ello es que se facilitan los aprendizajes sociales y emocionales de los niños.

## 5 CONCLUSIONES

A partir de los procesos de indagación respecto al lugar de la empatía y las habilidades sociales en el campo escolar, han sido diversas las conclusiones a las cuales se ha llegado.

Una primera conclusión tiene que ver con la búsqueda de literatura referente a la empatía desde el campo de la educación, pues si bien existe un amplio registro investigativo que la asocia con fenómenos, como la agresión, la convivencia escolar, el establecimiento de vínculos, entre otros, su teoría está relacionada, en gran parte, con la investigación referente a los comportamientos sociales desde la psicología, más que desde el campo educativo. Así mismo, es evidente que dicha teoría dista un poco de la realidad educativa, de modo que en el escenario escolar diversos elementos imposibilitan que los sujetos apropien conductas sociales y emocionales para la construcción de relaciones sanas.

Comprender el lugar de la empatía en el contexto escolar e identificar su relación con el desarrollo de las habilidades sociales en la infancia representó un gran reto para nosotras como docentes en formación y, a su vez, nos brindó aprendizajes valiosos que nos llevaron a reconocerla y entenderla como un proceso que se configura a partir de las nociones que se construyen cuando se vive y se experimenta de manera conjunta.

En este sentido, la metodología aplicada nos permitió recoger las voces de los distintos actores educativos e ir más allá de las especulaciones que habíamos generado inicialmente. La revisión teórica y el diálogo con las personas entrevistadas nos brindaron la oportunidad de reconocer posturas importantes en la construcción de habilidades sociales que contribuyen con la empatía y que están indiscutiblemente relacionadas con la experiencia vivida y también con la formación y el interés que se posee sobre el tema en cuestión.

Dicho lo anterior, desde nuestra postura inicial se expresaban una serie de hipótesis que centraban su atención en la falta de promoción de conductas empáticas, pero, en el transcurso de la investigación, logramos concluir que los maestros y familias de la institución gestionan y emprenden acciones y situaciones que, en ocasiones,

posiblemente no están estrechamente vinculadas con la teoría que hemos venido revisando a lo largo del estudio, pero que hacen parte de prácticas, intenciones y propósitos que guardan una relación con la empatía y el desarrollo de las habilidades sociales en la escuela y la familia, dando indicios importantes de lo que ellos intuyen y han logrado construir a través de sus procesos de interacción y socialización; sin embargo, aún no se logra consolidar un trabajo consciente, constante y colaborativo entre ambos espacios.

Así mismo, parte del desarrollo emocional, empático y social de la infancia deriva de la formación impartida por la familia; sin embargo, a lo largo de este estudio investigativo fue posible evidenciar que existen algunas actitudes por parte de padres, en las cuales no se reconoce el concepto de empatía y sus alcances para los niños, pues la carencia de este conocimiento puede deberse a sus experiencias como sujetos y a que no han sido provistos de herramientas y saberes que les permitan enriquecer sus prácticas de crianza.

Por su parte, en el contexto escolar vemos que, el maestro en su formación va definiendo su quehacer pedagógico de acuerdo con sus experiencias previas y ello repercute en la forma de relacionarse, permitiéndole construir una concepción propia acerca de la empatía y el desarrollo social; de esta forma, sus prácticas representan el fortalecimiento o no de estas conductas en la infancia. No obstante, es de aclarar además que en las prácticas familiares y escolares prevalece un imaginario por la importancia del trabajar solamente desde la esfera cognitiva, desconociendo la social y la emocional.

Por otro lado, a lo largo de la investigación nos hemos encontrado con planteamientos institucionales, desde el Manual de Convivencia y el PEI, que, si bien propenden por una educación emocional, integral y humanista, desconocen el acompañamiento y seguimiento que debe darse a estos desarrollos desde propuestas de formación permanente a estudiantes, docentes y padres de familia. Los discursos que han relacionado la empatía con la mejora de la convivencia sugieren que, a mayor cantidad de relaciones establecidas, mejor será el grado de empatía y las vivencias en el entorno al convivir en medio del respeto por las expresiones y decisiones del otro. De ahí que, la

convivencia en el espacio escolar requiera habilidades que permitan el desenvolvimiento individual y colectivo de los niños, lo que nos encamina a la búsqueda del reconocimiento de situaciones y experiencias en las que los modos de relacionarse den cuenta de la formación y el fortalecimiento de un sujeto social y emocionalmente activo en la escuela.

En ese sentido, el desarrollo de las habilidades sociales precisa comprender que los encuentros con el otro son esencialmente necesarios para formar lo que se pretende; por ello, es tan importante generar espacios de interacción, de diálogo y de trabajo en equipo, en los que sea posible experimentar las habilidades sociales a partir de situaciones reales que provean a los niños de oportunidades para poder escuchar, actuar, interactuar y establecer vínculos asertivos con los demás.

Así, la empatía podría considerarse como un elemento construido social y culturalmente, pues es por medio del contexto que se apropian y conforman diferentes formas de ser, las cuales se reflejan de distintas maneras, de acuerdo con las interacciones y relaciones que se establecen con los demás y con el entorno, siendo esto una evidencia de comportamientos de prosocialidad, ayuda y reconocimiento del otro.

Por otra parte, al tomar en consideración la situación mundial actual, causada por la pandemia de la Covid-19, la empatía y las habilidades sociales demostraron su importancia y su necesidad en la toma de perspectiva, en la construcción de conductas de ayuda y en la comprensión de las emociones ajenas, demostrando así su pertinencia para ser desarrolladas y potenciadas en todos los contextos en los que se encuentra el sujeto, pues ante todas las circunstancias de la vida, las conductas emocionales, empáticas y sociales favorecerán relaciones e interacciones sanas en la sociedad.

La necesidad de trabajar en torno a la empatía en la escuela no significa formalizar su enseñanza en una asignatura más, sino que se trata de transversalizar esas prácticas en la cotidianidad, para ello, es primordial que haya, en primera instancia, un trabajo sobre sí mismo, es decir, desde lo emocional en la búsqueda del alcance de los “autos” (autoconocimiento, autocontrol, autoestima, autoconfianza) transformándolos en conductas.



De esta forma, se requiere dar un lugar privilegiado a la empatía como escenario de formación y como centro de propuestas educativas para transformar la práctica pedagógica y las concepciones que se tienen en los múltiples escenarios de la vida; así como para gestar los cambios que se requieren con miras a mejorar las interacciones y relaciones que requiere la sociedad actual y futura.

Por ende, se hace imprescindible que otros grupos de investigación centren sus trabajos en la construcción de propuestas pedagógicas que privilegien el desarrollo de las esferas emocional y social de los niños y las niñas, para poder así no solo mejorar la convivencia escolar, sino además orientar a las comunidades a saber vivir y convivir con los otros en un intercambio de saberes donde prevalezcan la empatía, la conversación, el buen trato y la construcción de acuerdos; garantizando así un adecuado aprendizaje de conductas que contribuyan a la formación integral para la vida.

Finalmente, se sugiere que a partir de la promoción de las experiencias escolares y pedagógicas se enriquezca la literatura acerca de la empatía y su importancia en este contexto, dándole una mirada a la escuela desde las interacciones que se dan y lo que se construye a partir de allí. Es importante, además, hacer una revisión de los planes de estudio de formación docente ya que es conveniente que en los contextos universitarios se comprenda la importancia de la formación de los maestros en torno a la empatía, las habilidades sociales y el desarrollo emocional, pues ello influirá de manera significativa en su práctica educativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arias Gallegos, W. (2017). Conducta prosocial y psicología positiva. *Avances en Psicología*, 23(1), 37- 47. Obtenido de <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1>
- Betina Lacunza, A., & Contini de González, N. (2011). Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos. *Fundamentos en Humanidades*, XII(23), 159-182. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/184/18424417009.pdf>
- Bisquerra, R. (2006). *Conducta prosocial y psicología positiva*. Wolters Kluwer.
- Caballero, V. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. España: SIGLO XXI DE ESPAÑA EDITORES, S.A. Obtenido de <https://cideps.com/wp-content/uploads/2015/04/Caballo-V.-Manual-de-evaluaci%C3%B3n-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales-ebook.pdf>
- Carpena , A. (2016). *La empatía es posible. Educación emocional para una sociedad empática*. España: DESCLEE DE BROUWER.
- Chaux , E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Colombia: Aguilar, Altea, Taurus, Alfaguara, SA.
- Ciudadela Educativa de Bosa. (2016). Proyecto Educativo Institucional (PEI). Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.ciudadadedubosa.com/g-directiva/pei>
- Ciudadela Educativa de Bosa. (2018). Manual de Convivencia. Bogotá, Colombia. Obtenido de <https://www.ciudadadedubosa.com/g-directiva/pei>
- Delors, J. (1994). "Los cuatro pilares de la educación", en La Educación encierra un tesoro. 91-103. Obtenido de <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Dionisio , F., & Zaldívar Pérez. (1994). La terapia asertiva: una estrategia para su empleo. *Revista cubana de psicología*, 11(1), 1-12. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v11n1/09.pdf>
- Duarte Duarte, J., & Jurado Jurado, J. (2008). Los procesos pedagógicos y su relación con la convivencia escolar. *Revista Colombiana de Educación*(55), 62-81. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635249004.pdf>
- Fernández Pinto, I., López Pérez, B., & Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711589012.pdf>
- Fernández, M. (s.f.). La empatía desde dos miradas: la evolución y la educación. Córdoba, Argentina. Obtenido de <https://ffyh.unc.edu.ar/vii-encuentro-interdisciplinario-de->

ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/sites/24/2011/08/ponencia-fernandez-eje-6.pdf

- Fierro Evans, C., & Carbajal Padilla, P. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 18(1), 1-19. Obtenido de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1486/980>
- Fuster Guillen, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229. Obtenido de <http://www.scielo.org.pe/pdf/pyr/v7n1/a10v7n1.pdf>
- Gilar Corbi, R., Miñano Pérez, P., & Castejón Costa Juan Luis. (2008). Inteligencia Emocional y Empatía: su influencia en la Competencia Social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica UST*, 5(1), 21-32. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2683131>
- Gómez Portillo, A., Cerón González, C., & López Villalba, F. (2006). Habilidades sociales para la mejora de la convivencia en los centros. Murcia, España: Consejería de Educación, Ciencia e Investigación. Obtenido de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Habilidades%20sociales%20para%20la%20mejora%20de%20la%20convivencia%20en%20los%20centros.pdf>
- Gómez Tabares, A., & Narváz Marín, M. (2018). Prosocialidad en niños, niñas y adolescentes desvinculados de grupos armados ilegales: retos y reflexiones para la investigación social. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 14(2). Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v14n2/1794-9998-dpp-14-02-263-278.pdf>
- Gordillo Gordillo, M., Ruíz Fernández, M., Sánchez Herrera, S., & Calzado Almodóvar, Z. (2016). Clima afectivo en el aula: vínculo emocional maestro-alumno. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 195-202. Obtenido de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/273/174>
- Gorostiaga Manterola, A., Balluerka Lasa, N., & Soroa Maartínez, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de educación*(364), 12-38. Obtenido de <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulos364/03l.evaluacion-de-la-emptiarev.ed.364.pdf?documentId=0901e72b818ff46d>
- Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., & Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 67-73. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776008.pdf>
- Hernández Carmona, L. (2014). La pedagogía de la sensibilidad y los acercamientos al sujeto descentrado. *Educere*, 18(60), 229-236. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35631743012.pdf>

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. d. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V. Obtenido de <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía. Implicaciones para la atención y la justicia*. Barcelona, España: Idea Books.
- Ianni, N. (2003). *La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*. Obtenido de <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia02/reflexion02.htm>
- Kostelnik, M., Phipps Whiren, A., Soderman, A., & Gregory, K. (2009). *El desarrollo social de los niños*. México D.F.: Cengage Learning Editores, SA de CV.
- León, E. (2012). El giro hermenéutico de la fenomenológica en Martín Heidegger. *Polis [En línea]*, 22. Obtenido de <http://journals.openedition.org/polis/2690>
- López, M. B., Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1). Obtenido de <https://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- López, V. (2014). Convivencia Escolar. *Apuntes Educación y Desarrollo Post-2015*(4). Obtenido de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/APUNTE04-ESP.pdf>
- Lucci, M. A. (2006). La propuesta de Vygotsky: La psicología socio-histórica. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 10(2). Obtenido de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Manjarrés, D., León, E., & Gaitán, A. (2016). Familia y escuela: oportunidad de formación, posibilidad de interacción. (U. P. Nacional, Ed.) 202.
- Martínez-Otero. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4). Obtenido de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/rep/article/view/28899>
- Méndez Tejada, N. (2012). Escuela integral: sensibilidad, conciencia y transformación de docentes en la nueva práctica educativa desde la perspectiva del nuevo proyecto alternativo educativo. Zamora, México. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/29825.pdf>
- Mesa Mejía, J. P. (2015). El concepto de convivencia y su lugar en los contextos de políticas públicas de seguridad. Obtenido de [https://www.academia.edu/34961456/El\\_concepto\\_de\\_convivencia\\_y\\_su\\_lugar\\_en\\_los\\_contextos\\_de\\_pol%C3%ADticas\\_p%C3%ABlicas\\_de\\_seguridad](https://www.academia.edu/34961456/El_concepto_de_convivencia_y_su_lugar_en_los_contextos_de_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas_de_seguridad)
- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013. Bogotá, Colombia. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339480.html?_noredirect=1)

- Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley 1620 de 2013. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje. Ciencias Sociales ¿Qué son los DBA? Colombia. Obtenido de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA\\_C.Sociales.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_C.Sociales.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Política Educativa para la Formación Escolar en Convivencia. Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f.). Serie de lineamientos curriculares. Educación ética y Valores humanos. Bogotá, Colombia. Obtenido de [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf7.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf7.pdf)
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Perspectivas*, XXXII(1). Obtenido de [http://grupocisalva.univalle.edu.co/bpr2/esp/Descargas/Memorias/6\\_Mesa\\_sobre\\_convivencia\\_y\\_encuestas\\_Abr\\_2010/Convivencia\\_Mockus.pdf](http://grupocisalva.univalle.edu.co/bpr2/esp/Descargas/Memorias/6_Mesa_sobre_convivencia_y_encuestas_Abr_2010/Convivencia_Mockus.pdf)
- Monjas Caseres, M. I. (2005). *Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar*. Madrid, España: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/39132103\\_Programa\\_de\\_ensenanza\\_de\\_habilidades\\_de\\_interaccion\\_social\\_PEHIS\\_para\\_ninos\\_y\\_ninas\\_en\\_edad\\_escolar](https://www.researchgate.net/publication/39132103_Programa_de_ensenanza_de_habilidades_de_interaccion_social_PEHIS_para_ninos_y_ninas_en_edad_escolar)
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Neiva, Colombia. Obtenido de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Muñoz Zapata, A. P., & Chaves Castaño, L. (2013). La empatía ¿un concepto unívoco? *Katharsis: Revista de Ciencias Sociales*(16). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5527454>
- Narvárez Rivero, M. (2014). Prosocialidad y empatía como fundamentos para el desarrollo de un compromiso social en los jóvenes. *Temática Psicológica*, 10(1). Obtenido de [https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista\\_tematica\\_psicologica\\_2014/MiriamNARVAEZpdf.pdf](https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/revista_tematica_psicologica_2014/MiriamNARVAEZpdf.pdf)
- Oliveros P, V. (2018). La inteligencia emocional desde la perspectiva de Rafael Bisquerra. *Revista de Investigación*, 42(93). Obtenido de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/3761/376157736006/376157736006.pdf>
- Ortiz Sánchez, R. D. (2015). Habilidades cognitivas, metarrepresentación y resolución de conflictos interpersonales. Antioquia, Colombia. Obtenido de [http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4316/1/OrtizRobinson\\_2015\\_HabilidadesCognitivasMetarrepresentacion.pdf](http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/4316/1/OrtizRobinson_2015_HabilidadesCognitivasMetarrepresentacion.pdf)
- Palou Vicens, S. (2013). *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

- Repetto Talavera, E. (1977). *Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso orientador*. España: Ediciones Morata.
- Retuerto Pastor, Á. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339. Obtenido de [http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL22\\_3\\_3.pdf](http://copao.cop.es/files/contenidos/VOL22_3_3.pdf)
- Richaud, M. C., & Mesurado, B. (2016). Las emociones positivas y la empatía como promotores de las conductas prosociales e inhibidores de las conductas agresivas. *Acción Psicológica*, 13(2), 31-42. Obtenido de <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17808>
- Salazar Ubago, A., & Fernández Castillo, A. (2016). Análisis de la empatía en educación infantil: estudio basado en la expresión a través del dibujo. *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, 23, 2-26. Obtenido de <http://reugra.es/index.php/reugra/article/view/39/41>
- Samper García, P., Díez Calatrava, I., & Martí Vilar, M. (1998). Razonamiento moral y empatía. *Jornadas de Psicología del Pensamiento*, 389-404. Obtenido de [https://www.researchgate.net/publication/28207688\\_Razonamiento\\_moral\\_y\\_empatia](https://www.researchgate.net/publication/28207688_Razonamiento_moral_y_empatia)
- Silva Giraldo, G., Acosta, E., Melo Figueroa, C., López Restrepo, C. F., Labrador Palma, S. M., Torres Ballesteros, L. A., . . . Les Esquerra, J. (2011). Documento de formación docente. Bogotá, Colombia. Obtenido de [http://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/SitePages/G\\_COLOMBIA\\_files/\\_images/ESTUDIANTES/LibroFORMACION.pdf](http://www.reincorporacion.gov.co/es/la-reintegracion/SitePages/G_COLOMBIA_files/_images/ESTUDIANTES/LibroFORMACION.pdf)