

**ASOCIACIÓN ENTRE EL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y LA EMPATÍA EN
ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN**

ADRIANA PATRICIA MUÑOZ ZAPATA
JAVIER HURTADO ZULUAGA

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO (CINDE)
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MEDELLÍN
2011

**ASOCIACIÓN ENTRE EL FUNCIONAMIENTO FAMILIAR Y LA EMPATÍA EN
ADOLESCENTES ESCOLARIZADOS EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA
PÚBLICA DEL MUNICIPIO DE MEDELLÍN.**

Elaborado por:

ADRIANA PATRICIA MUÑOZ ZAPATA

JAVIER HURTADO ZULUAGA

Informe técnico de resultados de investigación

Tutora: Liliana Chaves Castaño.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES - FUNDACIÓN CENTRO INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO (CINDE)
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO
MEDELLÍN

2011

Nota de aceptación

Firma del presidente del jurado

Firma del jurado

Firma del jurado

Medellín, Octubre de 2011

A nuestras familias por su apoyo y comprensión

Agradecimientos

Presentamos nuestro sincero agradecimiento a los y las profesoras que nos han acompañado en este proceso de formación avanzada, a lo largo de dos años. Su dinamización ha sido fundamental para aprovechar esta oportunidad formativa.

Y especialmente a nuestra tutora Liliana Chaves Castaño, por su invaluable paciencia, comprensión y apoyo; quien nos ha acompañado en las horas difíciles que ha implicado este proceso.

CONTENIDO

	Pág.
SINOPSIS TÉCNICA	10
I. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO	11
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	11
1.1. Introducción	11
1.2. Justificación	15
2. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEÓRICO	17
2.1. Empatía	17
2.2. Funcionamiento familiar	32
3. OBJETIVOS	39
4. METODOLOGÍA	41
4.1. Tipo de investigación	41
4.2. Población	41
4.3. Muestra	42
4.4. Variables	47
4.5. Técnicas e instrumentos	51
4.6. Consideraciones éticas	61
5. RESULTADOS E IMPACTOS	62
6. CRONOGRAMA	65
I. RESULTADOS DEL PROYECTO	66
1. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS:	66
1.1. Características sociodemográficas de la muestra	66
1.2. 'Interpersonal Reactivity Index' IRI	66
1.3. 'Escala de funcionamiento familiar' FACES III	68
1.4. 'Escala de comunicación padres - adolescentes' PACS	68
2. DIFERENCIAS Y SEMEJANZAS ENTRE ACUDIENTES Y ESTUDIANTES	70
3. PRINCIPALES HALLAZGOS	72
3.1. Hallazgos de acuerdo al género de los participantes	72
3.2. Hallazgos de acuerdo a la etnia	73
3.3. Hallazgos de acuerdo a la presencia de sanciones en la institución educativa	74
3.4. Hallazgos de acuerdo a la frecuencia de sanciones en la institución educativa	75
3.5. Hallazgos de acuerdo el alejamiento de compañeros por agredirlos	77
3.6. Hallazgos según percepción de la calidad de la relación familiar	78
3.7. Hallazgos según percepción de la calidad de la relación con el acudiente	79
3.8. Cruce de las variables sociodemográficas de los estudiantes	81
4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES	82
BIBLIOGRAFÍA DE REFERENCIA	88
ANEXOS	98

LISTA DE TABLAS Y GRÁFICOS

Nro	Nombre de la tabla	Página
1	Diversos enfoque sobre la empatía	20
2	Niveles de la Cohesión	34
3	Niveles de la Adaptabilidad	35
4	Distribución de número de jóvenes de acuerdo con el grado	40
5	Dimensiones de la empatía	42
6	Operacionalización de variables	43-44
7	Medidas de comparación y confiabilidad de las sub-escalas del IRI	46
8	Medidas de comparación y confiabilidad de las sub-escalas del FACES III	47
9	Propiedades psicométricas del FACES III	48
10	Distribución del número de ítems del FACES III	48
11	Análisis de factores del FACES III	49-50
12	Puntajes globales obtenidos en cohesión y adaptabilidad en la escala FACES III (Escala de percepción). Estandarización realizada para la población de la ciudad de Bogotá por Hernández C. y cols. (1989)	50
13	Normas y puntos de corte para el FACES III (escala de percepción), con base en el ciclo vital. Estandarización realizada para la población de la ciudad de Bogotá por Hernández C. y cols. (1989)	51
14	Normas y puntos de corte para el FACES III (escala de percepción), con base en el rol familiar. Estandarización realizada para la población de la ciudad de Bogotá por Hernández C. y cols. (1989)	52
15	Distribución de los ítems de la Escala de Comunicación Familiar	54
16	Normas para el puntaje total en la escala de comunicación	55
17	Generación de nuevo conocimiento	56
18	Fortalecimiento de la capacidad científica	57
19	Apropiación social del conocimiento	58
20	Impactos esperados	59
21	Actividades	60
22	Sociodemográfica de madres, padres y acudientes	62-63
23	Sociodemográfica de los estudiantes	64-65
24	'Interpersonal Reactivity Index' IRI - acudientes	65
25	'Interpersonal Reactivity Index' IRI - estudiantes	66
26	'Escala de funcionamiento familiar' FACES- padres	67
27	'Escala de funcionamiento familiar' FACES- estudiantes	68

28	'Escala de comunicación padres - adolescentes' PACS-padres	69
29	'Escala de comunicación padres - adolescentes' PACS- estudiantes	69
30	'Prueba T' Diferencias significativas entre acudientes y estudiantes	70
31	'Prueba T' Similitudes entre acudientes y estudiantes	71
32	Diferencias significativas entre acudientes según el género	72
33	Diferencias significativas entre estudiantes según el género	72
34	Diferencias significativas entre estudiantes según la presencia de sanciones en el colegio	74
35	Diferencias significativas entre estudiantes según la frecuencia de sanciones en el colegio	75
36	Diferencias significativas entre estudiantes según alejamiento de los compañeros por agresión	77
37	Diferencias significativas entre estudiantes según la relación familiar	78
38	Diferencias significativas entre estudiantes según la relación con el acudiente	80
39	Variables de los padres, madres y acudientes participantes en el estudio	81
	Gráfico 1	35

LISTA DE ANEXOS

Nro.	Nombre del anexo	Pág.
1	Autorización de la Institución Educativa para la ejecución de la investigación	98
2	Consentimiento informado	99-100
3	Encuesta sociodemográfica padres	101
4	Encuesta sociodemográfica adolescentes	102
5	Interpersonal Reactivity Index -IRI-	103
6	Escala de funcionamiento familiar -Faces III-	104
7	Escala de comunicación padres – adolescentes -PACS-	105
8	Mapa de Medellín, estratificado por comunas	106

SINOPSIS TÉCNICA

Este estudio indaga las características socioeconómicas y la relación existente entre las formas de funcionamiento familiar y los niveles de empatía que presentan padres o acudientes y estudiantes, de la Institución Educativa Vida Para Todos de la ciudad de Medellín, buscando posibles causas para la agresión escolar.

Aborda una muestra representativa pareada (290 participantes), de estudiantes (145 de grado sexto a undécimo) y padres o acudientes que convivieran con ellos (145); los grupos realizaron el 'Interpersonal Reactivity Index' –IRI-, la 'Escala de funcionamiento familiar' –FACES III- y la 'Escala de comunicación padres –adolescentes' –PACS- y una prueba sociodemográfica.

Del total de familias participantes, 91 viven en estrato 1; 52 en estrato 2 y 2 en estrato 3; indicando que es una población con características socioeconómicas marcadas por la pobreza y diversas situaciones de vulnerabilidad ligadas a ella, en el contexto de la ciudad de Medellín.

De 145 padres y acudientes, 122 son mujeres y 23 hombres. El nivel de estudios es muy bajo, hallándose en su mayoría con primaria incompleta 45, primaria completa 23, bachillerato incompleto 41, bachillerato completo 20 y sólo 8 con formación técnica o tecnológica y 1 universitaria. El rol familiar que ocupan respecto al estudiante 129 son padres, 6 abuelos, 10 otro familiar.

De 145 estudiantes; 87 son mujeres y 58 hombres; sus edades oscilan entre 13 y 18 años ($M=15,02$ y $DT=1,465$). En ellos se observó la ocurrencia y frecuencia de agresiones, teniendo como resultado: sanciones por agresión en la Institución Educativa, Si=25, No=120; sin embargo, al momento de reconocer la frecuencia, 42 estudiantes reportan que han tenido entre una y cuatro o más sanciones y 103 nunca; 127 afirman que ningún compañero se ha alejado de ellos por agresión, mientras de 17 dicen que sí; agresiones a miembros de su familia, Si=25, No=120.

Dentro de los principales hallazgos se destaca que hay una fuerte relación entre las dificultades en la comunicación familiar y los comportamientos agresivos de los estudiantes en hogar y colegio; estos además, tienen problemas del funcionamiento familiar.

Contrario a lo esperado, puntuaron mucho más alto los estudiantes agresores frecuentes en las sub-escalas del IRI Toma de perspectiva ($M=27,25$ y $DT=4,27$) y Fantasía ($M=22,25$ y $DT=6,60$); y en la sub-escala del FACES III adaptabilidad ($M=32,25$ y $DT=11,02$). Coincidiendo con estudios previos, estos estudiantes presentan mayores problemas en la comunicación familiar, percibidos tanto por acudientes ($M=37,75$ y $DT=5,12$), como por estudiantes ($M=36,25$ y $DT=8,38$).

En ambas muestras se encontraron altos niveles de empatía en comparación con las medidas establecidas por Mestre, Frías y Samper (2004); se observa mayor

tendencia a la Toma de perspectiva, tanto en padres (22,35 DS=4,96) como en estudiantes (21,39 DS=4,94), los otros datos para esta prueba no muestran diferencias estadísticamente significativas.

La estructura de funcionamiento familiar es adecuada, los resultados de estudiantes coinciden con los de sus padres o acudientes. Cohesión estudiantes M=34,42 DT=7,39 y padres M=35,59 DT=7,48; Adaptabilidad estudiantes M=26,06 DT=6,00 y padres M=26,78 DT=5,92; colocándolos en la tipología familiar separada- estructurada.

I. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los encargos sociales que se le ha asignado a la escuela es la formación en las competencias ciudadanas como eje transversal de su hacer; puesto que si bien debe aportar una serie de saberes disciplinares, los saberes para la vida tienen una mayor trascendencia en la formación de las personas y en el desarrollo de las sociedades.

En el marco de las competencias ciudadanas (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2003), se hace preciso que la escuela le haga frente a una serie de problemáticas sociales que van mucho más allá de sus paredes.

La escuela puede ser entendida desde éste aspecto como un agente de cambio social en la medida en que sus acciones educativas pueden impactar la vida personal, familiar, los grupos de amigos y en general todos los espacios de interacción con otros y otras.

Las competencias ciudadanas tienen como eje los derechos humanos y las normatividades de regulación social existentes en cada territorio. Sin embargo, estos no pueden ser reconocidos ni respetados si se carecen de condiciones básicas a nivel cognitivo, comunicativo y emotivo.

De acuerdo con Ruiz y Chaux (2005, p. 40), uno de los grupos de competencias ciudadanas que mayor importancia han retomado tras numerosos estudios en los últimos años son las emocionales: “Entendemos aquí las competencias emocionales como las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva”.

Estos autores incluyen a la empatía dentro de este grupo, y le dan una gran importancia señalando que ella es la base para la interacción con las demás personas, pues “implica identificar y nombrar los estados emocionales de los otros” p.42. Al mismo tiempo, evidencian implícitamente su componente emocional al decir: “la empatía requiere también involucrarse con los estados emocionales de otras personas. Es poder sentir y compartir el dolor ajeno, o su alegría”. p.42.

En este sentido, la presente investigación parte del reconocimiento de la empatía como una de las bases de la regulación emocional, y busca indagar en qué medida reconocer al otro (sus necesidades, intenciones, motivaciones, emociones y sentimientos) facilita la convivencia en su entorno más próximo la familia y la escuela (Eisenber y Strayer, 1987; Davis, 1980, 1983; Fernández, López y Márquez, 2008).

Esas competencias emocionales son indispensables en el contexto escolar debido a que los niños, niñas y jóvenes que se encuentran en la escuela se hallan en un proceso de formación, al final del cual deben saberse comportar adecuadamente en sociedad y esto implica actuar en el marco de los deberes y derechos que tiene como ciudadanos, al mismo tiempo que reconocer y valorar la existencia de otros y otras con las mismas garantías y obligaciones que los cobijan.

El panorama que nos plantean las competencias sociales respecto a los niveles de empatía y a las obligaciones de la escuela, a sus impactos, nos pone en el terreno de lo cotidiano y es a su vivencia en el día a día en el entorno escolar.

En la Institución Educativa facilitadora del estudio (IE Vida Para Todos), de acuerdo con lo que manifiestan sus participantes tanto en las reuniones de docentes, como lo que dicen los estudiantes y algunos padres de familia, se presentan con bastante frecuencia comportamientos agresivos entre estudiantes y de estos hacia sus docentes.

Cuando docentes, directivos y padres de familia indagan por el origen de esta situación con los estudiantes, se encuentra que, en su gran mayoría, les cuesta profundamente comprender las razones que llevan a sus compañeros a actuar de una forma específica. En muchos casos, incluso se desconocen las necesidades básicas de las demás personas o no se reflexiona previamente sobre las consecuencias de los propios actos sobre la vida de otros.

Al contrario, se encuentran otros estudiantes con un alto nivel de empatía, de acuerdo con Eisenberg y Strayer (1987), con capacidad para comprender los estados emocionales de los otros, sus limitaciones, sus expectativas y sus anhelos.

Tales diferencias comportamentales llevan a las instituciones educativas a cuestionarse sobre la naturaleza de los comportamientos conflictivos, y a buscar diversas estrategias para su manejo y solución en la vida escolar.

Específicamente, en la Institución Educativa Vida Para Todos, debido a la gravedad de algunos eventos agresivos, y a la frecuencia de otros menores, se han implementado programas y proyectos tendientes al fomento de la sana convivencia en casa y en la escuela, a la disminución de las violencias intrafamiliar y social, a la adecuada utilización del tiempo libre, a la creación de proyectos de vida personales y comunitarios, entre otros. Algunos creados y promovidos por los mismos actores institucionales (en este caso docentes y directivos) y otros por el Municipio de Medellín y algunas organizaciones no gubernamentales (ONG).

Las diversas acciones formativas que se han implementado, cuentan con docentes, estudiantes líderes y padres de familia, quienes sirven como agentes de multiplicación social.

Hasta ahora, la argumentación teórica, que sustenta estas intervenciones en la I.E., se halla en su mayoría en las líneas del manejo del *bullying* (acoso escolar), en la reflexión sobre las consecuencias de los actos a través de la ética ciudadana, la reflexión moral basada en la vivencia religiosa y en las dinámicas de exclusión que generan agresiones reactivas al maltrato recibido.

Frente al encargo social de la crianza, la escuela realiza su ejercicio con unas sólidas bases conceptuales y técnicas para la formación de los niños, niñas y jóvenes, a partir de la profesionalización y creciente formación avanzada de los educadores. En cambio, se observa que la familia recibe poco apoyo y asesoría para asumir su rol en el proceso; salvo los limitados programas de educación prenatal y el acompañamiento que brindan las Entidades Promotoras de Salud (EPS) durante el primer año de vida, los padres y las madres cuentan con pocos recursos conceptuales y técnicos para la formación de sus hijos, entre ellos la escuela de padres en la Institución Educativa.

Siendo la familia quien sostiene la mayor responsabilidad de crianza (sobre todo en la primera infancia), a través de los procesos de interacción como la vivencia del afecto, normas, actividades para el mantenimiento de la vida, transmisión de códigos culturales y sociales entre otros; es preciso realizar intervenciones formativas que faciliten la interacción entre sus miembros y el desarrollo de cada uno, acorde con su momento evolutivo.

Esta investigación apuntó a la pregunta por las posibles contribuciones de las intervenciones formativas de padres y madres, en el desarrollo empático de sus hijos; encontrando correlación entre los niveles de desarrollo empático de los padres e hijos.

En este sentido, los resultados arrojados por esta investigación pueden fortalecer el proyecto de “escuela de padres” y optimizar o reorientar las acciones institucionales y municipales para mejorar la convivencia en la escuela.

La situación problemática hasta aquí descrita, se sintetiza en la formulación de una pregunta central, ¿Qué relaciones se establecen entre la empatía y el funcionamiento familiar de los adolescentes entre 13 y 18 años escolarizados en la Institución Educativa Vida Para Todos?

A partir de nuestra pregunta de base, encontramos otras que la complementan, y que esperamos responder a la par, en la medida en que se hallen evidencias desde lo empírico y lo teórico.

¿Cuál es el nivel de empatía de los adolescentes y sus familias?; ¿qué percepciones tienen los adolescentes y los adultos responsables con respecto al funcionamiento familiar?; ¿existen discrepancias o congruencias entre estas percepciones?

¿Cuáles son las dinámicas familiares predominantes en la Institución Educativa Vida Para Todos?

¿Las condiciones socio-económicas influyen en el nivel de empatía de las personas?

1.2. JUSTIFICACIÓN

La relevancia de la investigación se centra en que no hay estudios que relacionen directamente el nivel de empatía de las personas con el funcionamiento familiar en el que se encuentran inmersos.

Por esta razón, se consideró pertinente consultar tanto a los estudiantes, como a sus adultos responsables, respecto a las percepciones sobre su empatía y las dinámicas de funcionamiento familiar en la que se hallan inmersos.

En la revisión de antecedentes, se hallaron un buen número de investigaciones que relacionan autoestima, con la vivencia escolar y con la vivencia familiar (Cava y Musitu, 2000; Estévez, Martínez y Musitu, 2000; Cava, Musitu y Murgui, 2006; Martínez, Buelga y Cava, 2007; entre otros); así mismo, desde la ética, la filosofía y la religión se aborda la jerarquización de valores y se realiza su enseñanza en la escuela. Sin embargo, poco se ha estudiado el desarrollo de la empatía en los contextos familiar y escolar.

Dentro de los pocos estudios hasta ahora realizados, se hallan el de Eisenberg y Strayer (1987) quienes hacen un recorrido por todo el concepto de empatía y las diversas teorías que sobre ella existían en el momento y hacen una alusión sobre el desarrollo de la empatía en el contexto familiar. Y el de Clemente y Adrián (2004), quienes abordan el desarrollo de la empatía en diversos momentos de la vida del niño y mencionan el contexto escolar como regulador de los aprendizajes obtenidos en la familia. Son aún más escasas las intervenciones en éste sentido.

El presente proyecto busca preguntarse por el desarrollo de la empatía en el entorno familiar y situarla en el convulso contexto antioqueño; ya que ella es esencial para la resolución de conflictos y su abordaje desde un enfoque de la prevención podría salvar miles de vidas y proyectos vitales tanto individuales como colectivos.

A partir de la revalorización de la empatía, como base para ir más allá de las propias emociones y tomar en cuenta las de los otros; se produce una reducción del conflicto, en especial en niños y jóvenes varones, quienes, según Clemente y Adrián (2004), normalmente puntúan más bajo en las pruebas de empatía.

De acuerdo con los estudios previos sobre empatía, desarrollo emocional, cognitivo y convivencia social; en el presente proyecto se valora la interacción familiar como factor fundante en la vivencia subjetiva del afecto, del

reconocimiento de los otros y de sí mismo, de las diversas realidades de las personas y sus necesidades. Por tanto, se considera que el énfasis dado a la familia, como foco de análisis y fuente de información del presente estudio, es un factor central que justifica su pertinencia.

Además, se piensa la escuela como una instancia que favorece el desarrollo personal y social en todos los ámbitos de la vida, en esa medida, a partir de las acciones pertinentes de la escuela se transforman positivamente la vida de muchos; en consonancia se piensa a la familia desde las interacciones que los y las estudiantes generan en la escuela y en su entorno inmediato.

2. ESTADO DEL ARTE Y REFERENTE TEÓRICO

2.1. Empatía:

La empatía ha sido comprendida de diversas maneras, históricamente; bajo el mismo término se han denominado asuntos completamente diferentes, aunque relacionados. Este debate ocurre en los campos académicos, investigativos, literarios, filosóficos, pedagógicos, clínicos, sociales, políticos, de mercado, etc. (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008). Estos estudios, desde diversas disciplinas, no consolidan un sentido unívoco de la empatía; lo que implica que el mismo término recibe una definición distinta según el enfoque teórico desde el cual se analice.

Eisenberg y Strayer (1987) al referirse a las dificultades para hacer unívoco el término, mencionan algunos autores como Deutsch y Madle (1975), quienes ven la empatía como un proceso cognitivo; a Feshbach (1978), Batson y Coke (1981) y Hoffman (1984) que la hallan primordialmente afectiva; a Goldstein y Michaels (1985), que la ubican dentro de la terapia psicológica como un proceso con función comunicativa.

Un enfoque de amplia aceptación es el de Davis (1980, 1983), que integra los diversos conceptos existentes; así, conserva la visión de la empatía en su naturaleza cognitiva; pero, la enlaza a la versión emocional; dando a entender que tanto lo cognitivo como lo emocional son dos caras de una misma moneda. Por tanto, sustenta que la empatía es un concepto multidimensional, en el cual se hace necesario evaluar tanto lo instintivo, como los procesos de construcción cognitiva que permiten reconocer la experiencia emocional del otro a partir de los propios aprendizajes.

En 1996, Davis describe la empatía en términos de: *“conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas”* (Citado por Fernández et al., 2008, pág.12).

Davis construye un instrumento para evaluar la empatía, (el Interpersonal Reactivity Index – IRI), como resultado de un proceso investigativo. Retoma los diversos componentes de la empatía de acuerdo con su modelo integrador; estos son:

Componentes cognitivos: Busca interpretar y comprender la emoción de otros; sus elementos son:

Toma de Perspectiva: que implica buscar una lógica comprensiva a la situación emocional de los otros (comprender la causa, intensidad y posibles alternativas de solución a lo que le sucede).

Fantasía: como una apuesta cognitiva de representarse en la situación de otros, por ejemplo con personajes de cine.

Componentes emotivos: Comprendidos por Davis, (1980), (1983); Eisenberg y Strayer, (1987); Mestre Frías y Samper. (2004); como:

Preocupación empática: Son los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros; sentimientos orientados al otro, que pueden derivar en comportamientos de ayuda.

Malestar personal o Distrés: Son las reacciones emocionales de ansiedad y malestar que la persona experimenta al observar las vivencias negativas de los demás; son sentimientos orientados hacia la propia persona, que generalmente producen una reacción de huida e ineficacia en la acción hacia el otro.

2.1.1. Los diversos abordajes sobre la empatía

Otro impacto que ha tenido la diversidad de disciplinas que han reflexionado sobre la empatía, es que las líneas de desarrollo poseen versiones diferentes sobre el contenido del concepto y sus implicaciones; prueba de ello son las siguientes líneas de desarrollo que ha tenido:

Tabla 1
Diversos enfoque sobre la empatía.

ENFOQUE	PLANTEAMIENTOS
Empatía como habilidad comunicativa	<p>La empatía es una habilidad positiva de la comunicación, al igual que la escucha, los comentarios de apoyo, la resolución de problemas. Su función es facilitar el encuentro con otros, al comprender sus necesidades, emociones e intenciones.</p> <p>Es utilizada en la relación médico-paciente, docente-estudiante y en otras áreas que implican el reconocimiento de la vivencia de otros. Tiene un importante papel en el funcionamiento familiar, al permitir mejorar la relación entre los miembros, pues el papel de la comunicación es movilizar la cohesión y la adaptabilidad, que dan cuenta de la cercanía emocional, de los roles, las normas y el afrontamiento de cambios internos y externos del grupo familiar.</p> <p>(Matamoros, 2000; Otero, 2008; Parra, Gomariz y Sánchez, 2011; Olson, 1979; Estévez, Musitu, Herrero, 2005; Jiménez, 2006; Martínez-Pampliega, Iraurgi, Galíndez, Sanz, 2006; Mendoza-Solís, Soler-Huerta, Sainz-Vásquez, Gil-Alfaro, Mendoza-Sánchez y Pérez-Hernández, 2006; Chaves y Restrepo, 2006; Rabazo, 1999)</p>
Empatía como competencia ciudadana	<p>Las competencias emocionales han cobrado fuerte vigencia en la actualidad, en el campo educativo, social y comunitario; la empatía y la regulación emocional son las más destacadas dentro de éste grupo. Las competencias sociales implican saberse comportar adecuadamente en sociedad; para ello es necesario actuar en el marco de los deberes y derechos ciudadanos, al mismo tiempo que se reconoce y valora la existencia de otros con las mismas garantías y obligaciones.</p> <p>La empatía está relacionada con la conducta prosocial, por tanto motiva a las personas a tener comportamientos de ayuda, cuidado, evitar el daño a otro, buscar conciliar diferencias y pedir perdón cuando se reconocen equívocos; aumenta la independencia en la toma de decisiones y mejora la salud mental. En general mejora la regulación emocional y el encuentro con los demás. Está positivamente relacionada con procesos imaginativos, flexibilidad mental, creatividad, aceptación de ayuda y adaptabilidad.</p> <p>Los bajos niveles de empatía se hallan relacionados con conductas disruptivas o antisociales, descuido de las normas y escaso reconocimiento de las situaciones que viven otros, dificultad para establecer relaciones de amistad</p> <p>(Davis, 1980, 1983; Eisenberg y Strayer, 1987; Hoffman, 1981, 2002; Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa, Monreal-Gimeno, 2008; Ruíz y Chau, 2005; Clemente y Adrián, 2004; Melgarejo y Ramírez, 2006; Orjuela, Roza y Valencia, 2010)</p>
Empatía como parte de la inteligencia emocional	<p>La inteligencia emocional es la "habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás" (Salovey y Mayer, 1990, p. 189).</p>

	<p>Implica la capacidad del individuo para desempeñarse en diversos contextos. Consta de cuatro ramas, a saber: percibir, usar, entender y manejar las emociones.</p> <p>En estos términos, la empatía es la capacidad de entender las emociones de otros y manejar las propias de manera tal que pueda hacerse de la emocionalidad un punto de conexión con otros, usándola de manera prosocial. Además, permite tomar en cuenta el impacto de los propios actos sobre los demás</p> <p>(Salovey y Mayer, 1990; Candela, Barberá, Ramos y Sarrió, 2002; Mayer, Salovey y Caruso, 2002; Mestre, Guil, Mestre, 2005; Gilar, Miñano y Castejón, 2008; Fernández, 2009; López, Barrera, Cortés, Guines y Jaime, 2011; Cortés, Barragán y Vázquez, 2000)</p>
<p>Empatía como representación del mundo. La 'Teoría de la Mente' TMO</p>	<p>La 'Teoría de la Mente' se entiende como "la habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias" (Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, Pelegrín-Valero, 2007 p. 479); a lo que Téllez-Vargas (2006) suma los sentimientos en el otro. En otros términos es una cognición de los pensamientos de otra persona.</p> <p>La empatía estaría inmersa en la teoría de la mente como capacidad de reconocer lo que el otro siente, piensa y desea.</p> <p>La 'Teoría de la Mente' está relacionada con las neurociencias, con el descubrimiento de las neuronas espejo, las zonas de activación cerebral de la empatía, los procesos cognitivos y metacognitivos.</p> <p>(Fernández, López y Márquez, 2008; Tirapu-Ustárroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao, Pelegrín-Valero, 2007; García García, 2008; Salcedo-Albarán, Zuleta, Rubio, De León, 2006; Téllez-Vargas, 2006)</p>

2.1.2 ¿Cómo se desarrolla la empatía?

2.1.2.1. Componentes genéticos de la empatía

Desde esta perspectiva, la empatía es una serie compleja de estados de ánimo, comportamientos y aprendizajes heredados (que se pueden desarrollar o inhibir en el contexto social). Es esencial para la supervivencia de individuos y especies (Plutchik, 1980 y 1985; citado en Plutchik, 1987); pues facilita la supervivencia de las crías, el resguardo de los depredadores, las actividades de cortejo y los vínculos grupales.

Los comportamientos empáticos se manifiestan tanto en jóvenes como en adultos de diversas especies; en investigaciones realizadas con crías de mono, los “jóvenes actuaban como si sus cerebros contuvieran ya algunos esquemas para clasificar a los animales depredadores. Por eso parece probable que las señales de alarma, al igual que muchas otras respuestas emocionales, tengan un componente genético” (Plutchik, 1987, pág. 51-52).

Los comportamientos empáticos implican una comunicación emocional entre los individuos y el grupo, así como una serie de aprendizajes del contexto social en el que se desarrollan (Plutchik 1980, 1985, 1987).

En los seres humanos, y en los animales, la empatía tiene un componente heredado y otro aprendido; esto se hace evidente en los estudios de Trevarthen (1984) (citado en Plutchik, 1987, pág. 55), quien sostiene que los bebés “pueden imitar (empatizar con) expresiones faciales adultas”.

Al igual que en los animales, sus comportamientos empáticos tienen como trasfondo generar cambios en el comportamiento y en la vivencia de otros. Trevarthen (1984, citado en Plutchik, 1987, pág. 55) agrega que los bebés son altamente “sensibles a la calidad afectiva de las respuestas que elicitán de los adultos”.

Desde la perspectiva evolucionista, la empatía es un proceso “en el que dos o más individuos comparten experiencias emocionalmente significativas. Tales emociones pueden ser positivas o negativas” (Plutchik, 1987, pág. 56), de carácter adaptativo, pues los comportamientos empáticos buscan la conservación de individuos y especies; son heredados, para facilitar la adaptación de los individuos al medio y garantizar su supervivencia. Pero también se pueden aprender comportamientos empáticos a partir de la evocación de la propia experiencia

(como cuando un niño llora porque otro se golpea); al mismo tiempo pueden ser aprendidos de otros a través de las experiencias significativas que ocurren en la vivencia cotidiana.

La empatía es parte del desarrollo emocional de las especies, donde *“las emociones son cadenas complejas de sucesos con eslabones de retroalimentación estabilizadora”* (Plutchik, 1987, pág. 56), lo cual hace que la respuesta empática sea multicausal, pues no sólo depende de la capacidad de experimentar razonamientos y emociones sobre las contingencias de los otros, sino que depende de los sucesos mismos, en los que la respuesta de los otros es esencial para elegir la acción más apropiada a manera de ayuda sobre lo que les acontece.

2.1.2.2. Proceso evolutivo de la empatía

Desde el nacimiento los seres humanos manifiestan el componente heredado de la empatía; los bebés recién nacidos imitan los gestos de quienes los rodean (Trevarthen, 1984; citado en Plutchik, 1987, p. 55).

Durante los primeros años de vida resulta difícil reconocer el hecho de que las demás personas tienen emociones y sentimientos similares a los nuestros; resulta difícil “ponernos en los zapatos” de otra persona. Sin embargo, a medida que el cerebro madura, desarrolla la capacidad de reconocer que las experiencias de otras personas son similares a las nuestras (Clemente y Adrián, 2004).

Posteriormente a través de los aprendizajes sobre el reconocimiento de la propia emoción y de las intenciones de los otros, comienza el proceso de regulación emocional; que en los primeros años de vida tendrá regulaciones externas.

A partir de los 10 años, se inicia un proceso paulatino de comprensión de las necesidades y sentimientos del otro; se desarrollan estas potencialidades de acuerdo con las condiciones neurológicas de la persona, a su contexto sociocultural, su medio familiar, social y educativo, que permiten el desarrollo de un sistema inferencial de causa-consecuencia, en el cual se va desarrollando un sentido de representación del otro, por medio de un aprendizaje significativo. Este proceso de desarrollo emocional llegará a su mayor nivel de desarrollo al finalizar la adolescencia (Clemente y Adrián, 2004).

2.1.2.3. Empatía y cerebro

En las últimas décadas los avances de las neurociencias han llevado a investigar el funcionamiento cerebral específico, incluso sobre el procesamiento emocional. A través de diversas investigaciones se evidencia que estamos equipados biológicamente para ser empáticos, como una estrategia de supervivencia.

Estos estudios han identificado áreas de procesamiento emocional, especialmente ligadas con la empatía: el lóbulo prefrontal medial, lóbulo temporal, surco temporal superior, lóbulo parietal inferior y estructuras límbicas (Fernández-Pinto, López-Pérez, Márquez, 2008 p. 290).

Un aporte de las neurociencias es el descubrimiento de las neuronas espejo, que tienen por finalidad el reconocimiento y comprensión de las acciones y expresiones gestuales de los demás, para orientar la respuesta hacia conductas empáticas y relaciones interpersonales basadas en el reconocimiento de los otros (Decety y Jackson, 2004; Sharmay-Tsoory et al., 2004; Rizzolatti y Singaglia, 2006).

Este descubrimiento ha permitido reconocer un mecanismo perceptivo encargado de observar a otras personas mientras realizan diversas actividades, para comprender sus intenciones. Se ha comprobado que las personas más empáticas presentan mayor actividad en las neuronas espejo.

Además, en la disposición neuronal, se ha encontrado mediante resonancia magnética que las mujeres más empáticas tienen mayor activación de la corteza prefrontal inferior derecha (Moya, 2011). Esta zona está relacionada con el encuentro cara a cara, lo que implicaría un fenómeno de contagio emocional. Ello, sumado a experiencias significativas a nivel cultural, puede incidir en que las mujeres desarrollen mayores niveles de empatía.

La empatía también se relaciona con el perdón a nivel cerebral, utilizando áreas cerebrales como la circunvolución frontal superior izquierda y la corteza orbitofrontal (Moya, 2011); dicha relación se establece tras la ejecución de un protocolo de terapia cognitivo conductual para tratar estrés postraumático, acompañado de una medición de actividad cerebral, evidenciando cambios en la medición posterior al perdón.

Otros estudios relacionan la empatía con la cooperación; a nivel biológico se comprobó que hay respuesta electrodérmica y variaciones en la frecuencia cardíaca cuando se coopera; igualmente la respuesta de cortisol (hormona

suprarrenal relacionada con el estrés, que se produce por la estimulación de la hipófisis) varía, si hay respuesta de cooperación disminuye; lo que nos lleva a deducir que cooperar relaja, mientras no hacerlo estresa.

2.1.3 Empatía en la vida personal

2.1.3.1. Empatía y desarrollo de conductas sociales

El nivel de desarrollo empático que posee una persona incide directamente en su calidad de vida, al mejorar las relaciones interpersonales.

Las conductas sociales resultan de la relación entre componentes hereditarios y los aprendizajes vitales en las diferentes instancias socializadoras: la familia, la escuela, los amigos (Clemente y Adrián, 2004).

En la primera infancia, la familia tiene un papel esencial en la formación de las emociones, expresiones de afecto, reconocimiento, pensamientos e intenciones de otros, conductas de ayuda y otros aspectos relacionados con el desarrollo empático, emocional y moral de las personas, que lleva a tener comportamientos sociales adecuados o no.

De acuerdo con Jiménez (2006, p.80) en varios estudios con niños y adolescentes se ha encontrado que *“tener una buena relación (de apoyo, cuidado y empatía) con al menos uno de los padres disminuye significativamente los niveles de conducta desajustada”*.

En la vida escolar la empatía se relaciona con las competencias ciudadanas, como el aprender a ser y a convivir en comunidad.

La escuela tiene la función de regular los aprendizajes obtenidos en la familia. Al enfrentarse el infante a una normatividad que regula su comportamiento y en el encuentro con otros que han tenido aprendizajes diferentes sobre cómo comportarse en el encuentro con otros, los niños cuestionan, renuevan o constatan la validez de las enseñanzas familiares.

Moreno, Estévez, Murgui, y Musitu (2009, pág. 123) sostienen que *“la calidad del clima familiar mostró una relación directa con el desarrollo de la empatía, la actitud hacia el profesorado y la escuela como figura e institución de autoridad formal”*.

Con mayor preponderancia en la adolescencia, los amigos cumplen un rol socializador; que pone a prueba los aprendizajes obtenidos en la familia y en la escuela adaptándose a nuevos contextos, a las nuevas expresiones culturales y a las necesidades existenciales del ser adolescente. Si éste se ha desarrollado en ambientes acogedores, ha sentido la respuesta empática de otros, sus comportamientos tienden a ser igualmente empáticos, solidarios y a presentar bajos niveles de agresión; al contrario, cuando se ha desarrollado en ambientes violentos, existe una alta tendencia a comportamientos agresivos y poco empáticos.

Varios estudios relacionan ambientes hostiles para el desarrollo emocional de niños y jóvenes con baja autoestima, baja tolerancia a la frustración, conductas agresivas, actitudes de escasa colaboración en las tareas en equipo, bajos niveles de rendimiento escolar, poco reconocimiento y respeto a normas y autoridad y consumo de sustancias psicoactivas (Melgarejo y Ramírez, 2006; Moreno, Ramos, Martínez, Musitu, 2010).

Melgarejo y Ramírez (2006, p. 24) afirman que *“las exposiciones a la violencia escolar y familiar predicen significativamente de manera conjunta el nivel de empatía en los estudiantes, lo mismo sucede con las exposiciones en los contextos familiar y comunitario, y escolar y comunitario”*. Entonces, a mayor exposición a la violencia, menores serán las competencias para actuar constructivamente en sociedad.

2.1.3.2. Autorregulación

Los comportamientos empáticos ayudan a regular la propia emoción o pueden incrementar la aparición de emociones negativas (por el componente empático de malestar personal) como el miedo, el asco, la rabia y la preocupación.

En cuanto al malestar personal, algunos autores como Batson y Coke (1981) (citado por Eisenberg y Strayer, 1987 p. 17), sostienen que esta reacción no es parte de la empatía por ser un comportamiento dirigido hacia la propia persona, ante una situación de otro (respuesta egoísta); Hoffman (1982) sostiene que *“el malestar empático constituye una fase temprana en el desarrollo de la empatía; de ahí que los niños pequeños confundan sus sentimientos propios con los de otros”*.

El malestar empático puede transformarse en un sentimiento empático positivo (simpático de acuerdo con Hoffman), el cual fácilmente desemboca en respuestas de ayuda o conductas prosociales.

De otro lado, Clemente y Adrián (2004) realizan un estudio sobre la evolución de la regulación emocional y competencia social; evidenciando que en la familia y luego en la escuela y en otras instancias socializadoras como grupos de amigos, se aprende un repertorio de estrategias para autorregular la emoción, directamente relacionadas con el bagaje cultural familiar (estilos de crianza y estrategias de regulación emocional que conocen o privilegian los padres y madres o cuidadores) y con la edad de los niños y niñas.

La escuela cumple un papel importante en el aprendizaje de la empatía y la regulación emocional; cuando mejor se adaptan los estudiantes a las normas de convivencia institucionales, mejora el control de impulsos y emociones, muestran cautela en sus decisiones, piensan en las consecuencias antes de actuar y mejora el desempeño académico (Mestre, Gil-Olarte, Guil y Núñez, 2006, p. 7-8).

El vínculo establecido entre empatía y autorregulación lleva a decir a Orjuela, Rozo y Valencia (2010, pág. 3) que *“es posible reducir las conductas agresivas a partir del fortalecimiento de la empatía y autorregulación”*.

2.1.3.3. Empatía y desarrollo moral

La capacidad moral implica una adaptación a las condiciones culturales en las que se desarrollan las personas, al mismo tiempo que se va más allá de las creencias de pequeños grupos y se piensa en el bienestar colectivo. El desarrollo moral implica una consciencia gradual del ser y estar de los otros, a la vez que se reconocen las consecuencias de los actos propios sobre los otros. Se halla determinada, por factores biológicos como las estructuras cerebrales y su funcionamiento y por factores culturales transmitidos en la interacción y en la educación formal.

Actualmente existen dos corrientes psicológicas que hablan del desarrollo moral. La de Kohlberg, que plantea la cognición como el fundamento de la moralidad. Y la de Hoffman, quien muestra la simpatía y la empatía como motores de la moralidad (Mestre, Pérez y Samper, 1999). En ambos casos estaría la empatía presente, en tanto tiene componentes emocionales y emotivos.

La empatía tiene una estrecha relación con el desarrollo moral, porque éste implica al otro con quien se convive y la empatía permite comprender sus emociones, sentimientos, pensamientos e intenciones; lo cual da una sólida base para que se den encuentros constructivos.

Para el desarrollo moral, la empatía se hace necesaria en tanto que limita las acciones del sujeto en contra de otros, favorece la reflexión sobre las consecuencias de los actos y promueve actitudes y acciones prosociales.

Lozano y Etxebarria (2007, pág. 109) en una investigación con 264 adolescentes de 14 a 16 años, hallaron que aquellos: *“con autoestima positiva y elevada capacidad empática se mostraron también más tolerantes”* pág. 109; así mismo, *“las chicas mostraron puntuaciones significativamente más altas en tolerancia y empatía.”*

El proceso evolutivo del desarrollo moral hace que en la infancia exista una relación de heteronomía: otros evalúan los actos personales otorgándoles calificativos de buenos o malos; conforme el niño o niña va introyectando las normas familiares, y posteriormente las de la escuela, comienza a construir una autonomía en la toma de decisiones, conservando el vínculo con otros como evaluadores de los actos.

En la adolescencia, comienzan a construirse razonamientos más complejos en la medida en que se utilizan estrategias cognitivas en la resolución de problemas (Clemente y Adrián, 2004), que en la infancia eran producto de las recomendaciones de padres y cuidadores. Cuando existen niveles más altos de toma de perspectiva (Davis, 1983) mayores niveles de razonamiento moral se producirán, pues ambos están correlacionados negativamente con el razonamiento hedonista (Eisenberg, Carlo, Murphy y Van Court, 1995).

2.1.3.4. Empatía y psicopatologías

La falta de empatía juega un papel importante en algunos trastornos de personalidad, entre ellos los de personalidad esquizoide, antisocial (psicopatía), narcisista y límite (denominados ‘grupo emocional’).

En muchos de estos casos es necesario enseñar a los pacientes a comprender las necesidades, sentimientos y derechos de los otros (empatía), esperando restablecer las funciones sociales de las personas que poseen estos desórdenes.

Fernández-Pinto et al. (2008 p. 292), señalan la existencia de una relación negativa entre la empatía y los niveles de ansiedad, claustrofobia, obsesividad y depresión, (citando a Kupfer, Drew, Curtis y Rubinstein, 1978).

2.1.4 La empatía en la vida cotidiana

2.1.4.1. Empatía en la vida social

La empatía tiene un importante papel en la comunicación, como agente movilizador del funcionamiento familiar. En la familia se adquieren aprendizajes esenciales durante los primeros años de vida, los cuales inciden directamente en el moldeamiento de las emociones, las bases morales y los comportamientos sociales de apoyo, cuidado y autoprotección (Retuerto, 2004).

Las bases adquiridas en la familia son moldeadas posteriormente en la escuela y en la relación con los amigos; pues en el encuentro con otros se regulan los comportamientos, dando ideas de lo que se puede ser y hacer en sociedad. Las nuevas instancias socializadoras cuestionan, reafirman o regulan los comportamientos en relación a cómo deben ser tratados y tratar a otros (Adrián y Clemente, 2004).

La empatía también es aprendida en las interacciones con los más próximos, desarrollando o inhibiendo el componente genético. Esos aprendizajes sobre cómo ser empáticos inciden en la calidad de las interacciones, pues un comportamiento empático se traduce en capacidad de analizar emociones, intenciones y posibles conductas de otros.

Garaigordobil y García (2006, p. 180) en un estudio con 139 estudiantes entre los 10 y 12 años, concluyeron que los altos niveles de empatía están relacionados *“con conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, consideración, autocontrol, liderazgo) y pocas conductas sociales negativas (pasivas, agresivas, antisociales, retraimiento).*

En todos los campos de la vida el encuentro con los otros mejora o deteriora la calidad de vida de las personas; entonces la empatía es una competencia para la vida en tanto que permite reconocer muchos elementos de esos otros con los que

se interactúa, al mismo tiempo que facilita la toma de decisiones sobre la conducta a seguir en cada caso.

2.1.4.1. Empatía y conductas prosociales

Los conceptos de empatía y conducta prosocial se hallan íntimamente relacionados con la madurez moral. La empatía implica un reconocimiento de la emoción del otro, que ha surgido de una diferenciación de la propia emoción, lo cual estaría dando cuenta del moldeamiento de la propia emoción para que se ajuste a las necesidades y requerimientos de los otros y del contexto social en el que se mueven (Eisenberg, 1987, 2000).

La conducta prosocial implica actuar teniendo en cuenta las necesidades de los otros, basados en principios de justicia. Según Mestre y Pérez-Delgado (1999) la conducta prosocial incluye los comportamientos voluntarios a favor de otras personas; algunos de carácter altruista (sin esperar ningún beneficio personal); toda conducta altruista es prosocial, pero las conductas prosociales no siempre son altruistas.

Es posible resaltar que la empatía es favorecedora de conductas prosociales y ambas son inhibitoras de las conductas agresivas y violentas. Es más fácil tener comportamientos empáticos y prosociales con personas cercanas al mismo grupo (Eisenberg y Strayer, 1987).

Si el comportamiento prosocial tiende a favorecer positivamente todas las relaciones sociales, es un comportamiento constructor de lazo social; ubicándose como opuestos los comportamientos antisociales (que dañan a otros), el egoísmo y el hedonismo.

2.1.5. ¿Se puede enseñar la empatía?

Tener respuestas empáticas es algo innato para muchas personas, más cuando se han desarrollado en un medio que exige constantemente considerar los deseos, intenciones y necesidades de otros.

Para otros, la empatía no es algo común, debido a la calidad de su herencia (al igual que ocurre con otros aspectos cognitivos y emocionales) o por haberse desarrollado en entornos con poca estimulación afectiva, que diera mínima importancia al sentir de otros, o por hallarse plenos de satisfacciones, caprichos y nunca verse en la necesidad de detenerse a pensar en los demás.

La empatía es una habilidad emocional, afectiva y cognitiva para la relación con los demás y su carencia puede acarrear muchas dificultades a las personas; por tanto algunos teóricos se han preguntado si es posible o no aprender la empatía (Moya Albiol, 2011; Orjuela, Rozo, Valencia, 2010; Clemente y Adrián, 2004; Lozano, Etxebarria, 2007; Garaigordobil, García, 2006; Eisenberg y Strayer, 1987, entre otros); la respuesta es sí. Se puede aprender a ser empático, mejorar esta capacidad e incluso interiorizarla.

Los aprendizajes sobre la empatía dependen de la educación recibida, los ambientes en que se desarrolló una persona, las experiencias vitales, las reflexiones individuales sobre la cotidianidad (propia o ajena), la genética, las estructuras cerebrales, las hormonas sexuales, entre otros factores. Tal combinatoria puede lograr enormes diferencias individuales, incluso en el seno de un mismo hogar, pero se conservan algunos factores comunes; por ejemplo las mujeres tienden a ser más empáticas que los hombres.

En el caso de la empatía “se aprende viendo”, debido a que a través del ejemplo de padres, cuidadores, maestros y otros, sumado a las exigencias de actuar en concordancia con lo que se muestra, produce la necesidad de comportamientos empáticos. Aquí es esencial un funcionamiento familiar adecuado, pues las bases de los aprendizajes emocionales se hallan en la familia.

La escuela también está llamada a un proceso educativo que busque reforzar emociones positivas y la resolución consensuada de conflictos tomando en cuenta los puntos de vista de los demás.

La disciplina que se utiliza con los niños debe ser asertiva, nunca utilizar la violencia física o verbal (golpes, insultos, expresiones de vergüenza, aislarlos o retirarles el afecto); se debe establecer acuerdos con los niños, mostrar las consecuencias de los propios actos sobre sí mismo y sobre los demás; se debe tener en cuenta sus opiniones y evitar compararlos con otros niños, darles un valor propio y mostrarles que son capaces de mejores actuaciones.

2.2. FUNCIONAMIENTO FAMILIAR

Son muchas las miradas que podemos tener sobre la familia; algunas, se dirigen a la estructura, para clasificarla por la cantidad de miembros que conviven al interior de un hogar en el que comparten las labores para el mantenimiento de la vida, su disfrute, el aprendizaje, la convivencia y el encuentro de las subjetividades de sus miembros. Otras, se dirigen sobre sus responsabilidades sociales; o cómo interactúan sus integrantes.

Los conceptos de familia han variado, a través del tiempo y las diversas culturas. Actualmente, en aras de una comprensión compleja de las dinámicas sociales, se han hecho clasificaciones que consideran a todas las personas que conviven bajo un mismo techo y, con el cambio de realidades culturales, se ha incluido hasta los padres visitantes.

En nuestra sociedad, la familia cumple un papel esencial en la vida de las personas; en especial en la infancia y adolescencia. Los lazos que se tejen entre sus miembros son significativos a lo largo de la vida, al reportar beneficios emocionales, de afecto, de apoyo y comprensión (Estévez, Jiménez y Musito, 2007).

A esto sumamos que la familia sigue cumpliendo con su rol en la reproducción social, la transmisión del lenguaje y vivencia en las diversas prácticas culturales, creencias y normas que rigen el ser y el hacer de la humanidad. Los lazos que se unen formando la red familiar le dan sustento a la familia: “El sustrato que soporta la configuración de este orden social se encuentra en su dimensión afectiva y emocional. La familia es el mundo por excelencia de la diversidad de sentimientos, de las emociones más profundas, de los afectos más pertinaces, de la confianza y la certeza más próxima; asuntos que se forman y entrelazan en la obligatoriedad legal, moral y económica que impone el tejido parental.” (Palacio, 2009, p. 47-48).

Esto lleva a pensar la familia como una estructura compleja, en la cual interactúan las personas que la componen, los vínculos afectivos que se establecen entre ellas, sus requisitos existenciales, el bagaje cultural y social en el que se encuentran inmersas, todo lo cual se manifiesta en la convivencia.

En este ambiente ocurre el desarrollo de las personas; en especial, se dan los primeros vínculos que fundamentan todo el proceso de socialización; pues, de

acuerdo con Palacio (2006), estos vínculos estructuran el horizonte relacional de las personas.

Según estudios de la Universidad de Valencia (entre los que participan Jiménez, Estévez, Musito y otros, 2006); demuestran que el 98% de los adolescentes entre 14 y 24 años viven con sus padres y de ellos el 70% consideran que la familia es una institución muy importante; por encima de los amigos, el trabajo, el estudio, entre otros.

La comunicación abierta entre padres y adolescentes correlaciona positivamente con autoestima y apoyo familiar, y negativamente con estrés percibido, sintomatología depresiva en el hijo/a y comportamiento agresivo. Los problemas de comunicación familiar correlacionan en sentido inverso con las dimensiones señaladas (Jiménez, 2006, p. 46).

La empatía tiene un componente aprendido, a través del tipo de vínculo social en el que se desenvuelven las personas, el cual, en primera instancia, es aportado por la familia. El funcionamiento familiar es necesario para comprender el nivel de desarrollo empático de los adolescentes.

De acuerdo con el Modelo Circumplejo diseñado por Olson, Spenkle y Russel (1979) (citado en Martínez, Galindez, 2005), el funcionamiento familiar depende de tres factores: La cohesión; la adaptabilidad del grupo familiar y la comunicación.

La variable cohesión hace referencia al vínculo emocional de la familia, evidenciado a través del apego emocional, los tipos de límites, subsistemas familiares, tiempo disponible para compartir entre ellos, espacios para la interacción, amigos, intereses comunes, recreación y participación en la toma de decisiones.

La variable adaptabilidad familiar se refiere a la capacidad de la pareja o familia de hacer transformaciones en su estructura de poder, lo cual implica cambios en la forma de relación entre sus miembros, acordes con diferentes momentos de desarrollo del ciclo vital. Incluye el estilo de liderazgo, formas de ejercer el control de padres y madres, manejo de la disciplina, toma de decisiones y resolución de conflictos, claridad en la asignación de roles y tareas y flexibilidad en las normas familiares.

Cada una de las variables de cohesión y adaptabilidad pueden ser divididas en cuatro niveles de acuerdo con la puntuación concedida en el FACES, que es una herramienta evaluativa creada por Olson, Spenkle y Russel (1979) en su primera

versión; la cual cuenta con tres versiones posteriores producto de la revisión de la validez y confiabilidad de la prueba.

Tabla 2.
Niveles de la Cohesión.

NOMBRE DEL NIVEL	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL
Desvinculada, desprendida puntuación muy baja	Ausencia de unión afectiva y lealtad entre los miembros de la familia; alta independencia personal, con primacía del individuo sobre el grupo familiar.
Separada puntuación en el rango bajo a moderado	Moderada unión afectiva entre los miembros de la familia; presencia moderada de lealtad e interdependencia; con primacía del individuo, pero hay lazos que construyen un nosotros.
Conectada puntuación en el rango moderado a alto	Unión afectiva, fidelidad e interdependencia entre los miembros de la familia; aunque con tendencia hacia la dependencia; prima el grupo familiar sobre la persona.
Enmarañada o enredada puntuación muy alta	Máxima unión afectiva entre los familiares, que exige una fuerte fidelidad y lealtad hacia la familia; alto grado de dependencia familiar en la toma de decisiones.

Fuente: Basado en el Modelo Circumplejo de Olson, Spenkle y Russel (1979)

Tabla 3.
Niveles de la Adaptabilidad.

NOMBRE DEL NIVEL	DESCRIPCIÓN DEL NIVEL
Rígida puntuación muy baja	Liderazgo autoritario, roles fijos, disciplina estricta y ausencia de cambios.
Estructurada puntuación en el rango bajo a moderado	liderazgo y roles ocasionalmente compartidos, cierto grado de disciplina democrática y los cambios ocurren cuando se solicitan
Flexible puntuación en el rango moderado a alto	Liderazgo y roles compartidos, disciplina democrática y cambios cuando son necesarios
Caótica puntuación muy alta	Ausencia de liderazgo, cambios aleatorios de roles, disciplina irregular y cambios frecuentes

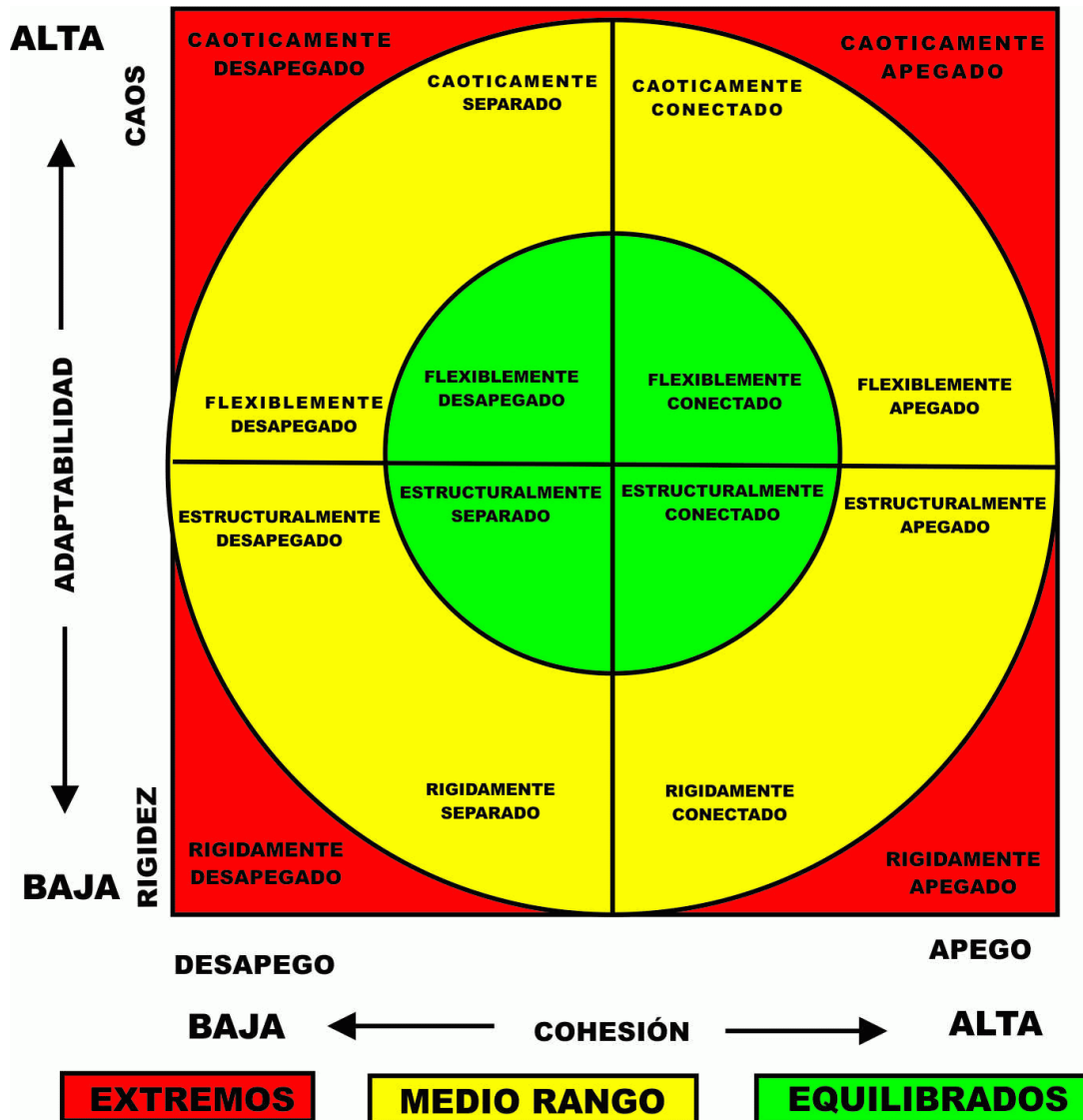
Fuente: Basado en el Modelo Circumplejo de Olson, Spenkle y Russel (1979)

El Modelo Circumplejo incluye la variable comunicación familiar, eje central sobre el que actúan, se modulan y cambian las interacciones de las que dan cuenta la cohesión y la adaptabilidad familiar. Hace posible que las parejas y las familias compartan sus ideas, gustos y necesidades; posibilita la evaluación del entorno para afrontar los retos y las dificultades cotidianas; es una ventana al mundo; una variable facilitadora de cambio.

Olson et al. (1979) enuncian unas habilidades para la comunicación; algunas positivas y otras negativas. Ambas tienen implicaciones en el funcionamiento familiar; siendo las negativas un escollo para compartir afectos, emociones e ideas. Las habilidades positivas son: empatía, escucha reflexiva y comentarios de apoyo. Las negativas: doble vínculo, doble mensaje y críticas.

El Modelo Circumplejo de Olson, Spenkle y Russel clasifica a las familias de acuerdo con los niveles de cohesión y adaptabilidad, sumados a las formas de comunicación que privilegian.

Gráfico 1: Clasificación familiar de acuerdo con el Modelo Circumplejo



Fuente: Martínez-Pampliega, Iraugi, Galíndez, Sanz. (2006)

De acuerdo con el gráfico 1, los niveles de cohesión y adaptabilidad estructuran 16 tipificaciones familiares, las cuales muestran tres estados básicos del funcionamiento familiar:

- Familias equilibradas o funcionales: flexiblemente conectadas, flexiblemente desapegadas, estructuralmente separadas y estructuralmente conectadas.

- Familias en rango medio o en busca de equilibrio: caóticamente separadas, caóticamente conectadas, rígidamente separadas, rígidamente conectadas, flexiblemente apegadas, flexiblemente desapegadas, estructuralmente desapegadas, estructuralmente apegadas.
- Familias en rango extremo o disfuncionales: caóticamente desapegadas, caóticamente apegadas, rígidamente desapegadas, rígidamente apegadas.

Según Olson et al (1989) “las familias extremas o de rango medio funcionarían bien en la medida en que exista un alto nivel de satisfacción de todos los miembros de la familia con la dinámica percibida” (Citado por Chaves y Restrepo, 2006, p. 160).

Las familias son estructuras que deben adaptarse a eventos internos y externos, lo cual puede provocar diversos momentos de crisis; por tanto, según Chaves et al (2006, p. 160) un rasgo característico de un sistema familiar son sus condiciones cambiantes “debido a las condiciones de la familia por situaciones externas o por los cambios que resultantes del ciclo vital familiar, sin que permanezca en los patrones extremos de manera permanente o prolongada.”

Polaino y Martínez (1998, p. 98) indican que “algunas áreas intermedias o incluso extremas puedan ser funcionales para algunas familias en determinados momentos de crisis o transición”.

Los autores del modelo relacionan la funcionalidad familiar con “un estilo de comunicación mutuamente asertivo, éxito en las negociaciones, un liderazgo más o menos igualitario, circuitos de retroalimentación positivos y negativos, y roles y reglas compartidos, siendo aquellos más explícitos que implícitos.” (Olson, Spenkle y Russel, 1979). En conclusión: “La comunicación directa, y los límites claros predominan en familias funcionales y balanceadas”. (Mendoza et al, 2006, p. 27).

De acuerdo con los estudios de diversos autores (como Orjuela, Vargas, Roza y Valencia, 2010), el contexto familiar y el escolar se relacionan entre sí; y estos a su vez influyen en el proceso de adaptación del adolescente y en su salud mental en términos de malestar psicológico, depresión y estrés; o al contrario pueden constituirse en factores protectores del proceso adaptativo adolescencial a través de una efectiva comunicación familiar, que incidirá directamente en la manera en que se relaciona con sus pares y consigo mismo.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL:

Analizar la relación existente entre las formas de funcionamiento familiar y los niveles de empatía que presentan padres, madres y estudiantes de una Institución Educativa de la ciudad de Medellín.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Identificar el nivel de empatía que presentan los estudiantes de IE de la ciudad de Medellín y un adulto responsable (padre, madre o cuidador permanente) de la familia del menor.
- Reconocer las formas de funcionamiento familiar en la IE evaluada.
- Describir si existen relaciones significativas entre cohesión adaptabilidad y comunicación familiar con las dimensiones empáticas denominadas toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal.

4. Metodología Propuesta

4.1. Tipo de investigación:

Esta investigación es empírico analítica debido a que parte del conocimiento acumulado por la investigación sobre los conceptos de empatía y funcionamiento familiar. Aunque los antecedentes de investigación revisados no relacionaban estas dos variables, se encontraron fuentes de información que muestran la solidez de los conceptos asociados a la empatía y el funcionamiento familiar. Debido a que los constructos teóricos guían la comprensión del fenómeno y la discusión de los resultados, la investigación se enmarca en la investigación empírico analítica.

El nivel de esta investigación es descriptivo, correlacional. Es descriptiva porque permite la caracterización de las dimensiones de empatía (cognitiva y afectiva) y las dimensiones del funcionamiento familiar (cohesión, adaptabilidad y comunicación).

El estudio es correlacional porque pretende conocer si existen o no relaciones significativas entre las escalas y sub-escalas que evalúan empatía y funcionamiento familiar. Las variables se asocian bajo la matriz de correlación de Pearson bivariada.

El diseño del estudio es transversal con dos grupos relacionados de padres e hijos. Es transversal debido a que se realiza una sola evaluación en un espacio y tiempo establecido. El primer grupo está conformado por los estudiantes entre 13 y 18 años de edad, de ambos sexos, pertenecientes a una institución educativa de la ciudad de Medellín. El segundo grupo está constituido por uno de los adultos responsables que conviva con el estudiante.

4.2. Población:

En la I. E. Vida Para Todos, son en total 1.248 estudiantes en el bachillerato (básica secundaria y media académica); de los cuales 861 se encuentran en el rango de edad entre los 13 y 18 años. De acuerdo con la tabla número 4.

TABLA 4.

Distribución de número de jóvenes de acuerdo con el grado.

Grado académico	Número de estudiantes entre 13 y 18 años
Sexto	146
Séptimo	166
Octavo	173
Noveno	141
Décimo	150
Undécimo	85
Total	861

Fuente: “Camaleón” Sistema de Matrícula Estudiantil de Educación Básica y Media, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia.

4.3. Muestra:

El procedimiento de muestreo fue simple aleatorio. El nivel de confianza fue del 95%, el intervalo de confianza fue del 7%. El tamaño muestral es de 160 jóvenes entre los 13 y 18 años de ambos sexos y 160 padres, madres o adultos responsables que convivan con el menor.

Para el tamaño de la muestra se establece una fórmula de muestreo simple, utilizando como recurso una calculadora en línea para definir el tamaño de la muestra conociendo un margen de error y de confiabilidad¹.

El cálculo se hace considerando el total de la población estudiantes del bachillerato matriculados en la Institución Educativa Vida Para Todos, entre 13 y 18 años, según los datos del “Camaleón” Sistema de matrícula estudiantil de Educación Básica y Media, del Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia.

Para el presente estudio se contó con una participación total de 206 estudiantes escolarizados en la Institución Educativa Vida Para Todos y, 160 padres; entre ambos grupos se estableció un pareado de padres, madres o acudientes con el estudiante, teniendo un total de 145 pares de padres y estudiantes. Perdiéndose datos por la imposibilidad de parear el padre, madre o acudiente con el estudiante, debido a que el número de cédula del padre puesto en las pruebas de padres no correspondía con el del consentimiento informado para la participación del hijo. A pesar de ésta situación, el estudio conserva validez y confiabilidad debido a la consistencia de los resultados obtenidos en las pruebas.

¹GMI. Centro de recursos de investigación: Calculadora del tamaño de muestra.

Recuperado el 01-06-2011. En <http://es.gmi-mr.com/resources/sample-size-calculator.php>

Criterios de inclusión:

- ✓ Adolescentes entre 13 y 18 años de edad, que convivan en familia y se encuentren escolarizados en la IE Vida Para Todos.
- ✓ Padres, madres o acudientes de los adolescentes participantes que convivan con ellos, para que puedan dar información efectiva sobre el funcionamiento familiar.
- ✓ Voluntariedad para la participación en el estudio y autorización de la madre, padre o acudiente del menor.

Criterios de exclusión:

- ✓ Retraso mental con diagnóstico previo realizado por la Unidad de Atención Integral (UAI).

4.4. Variables

- **Empatía:** *“la respuesta empática incluye la capacidad para comprender al otro y ponerse en su lugar, a partir de lo que se observa, de la información verbal o de información accesible desde la memoria y además, la reacción afectiva de compartir su estado emocional que puede producir tristeza, malestar o ansiedad”* (Eisenberg y Strayer, 2000).

El constructo teórico de empatía está conformado por cuatro dimensiones: Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD). Los procesos cognitivos de la empatía global son evaluados por las dimensiones de Toma de Perspectiva y Fantasía. Las reacciones emocionales ante las experiencias negativas de los otros son evaluados por las dimensiones: Preocupación Empática y Malestar Personal.

Tabla 5.
Dimensiones de la empatía.

Dimensión de la empatía	Descripción
Toma de perspectiva (PT)	Habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona, esto es, adoptar su perspectiva ante situaciones reales de la vida cotidiana
Fantasía (FS)	Capacidad imaginativa del sujeto para ponerse en situaciones ficticias, como la tendencia a identificarse con personajes del cine y de la literatura.
Preocupación empática(EC)	Son los sentimientos de compasión, preocupación y cariño ante el malestar de otros (se trata de sentimientos «orientados al otro») Mestre, Frías y Samper, 2004. P. 255.
Malestar personal o Distrés (PD)	Son las reacciones emocionales de ansiedad y malestar que la persona experimenta al observar las vivencias negativas de los demás (se trata de sentimientos «orientados al yo») Mestre, Frías y Samper, 2004. P. 255

Fuente: Tabla basada en los constructos teóricos de Davis (1980, 1983); Eisenberg y Strayer (1987); Mestre, Pérez Delgado, Frías y Samper (1999).

- **Funcionamiento familiar**

La variable de funcionamiento familiar está basada en la cohesión, la adaptabilidad y la comunicación de los miembros que conforman la familia López (2002).

La cohesión está relacionada con el vínculo emocional y autonomía. La investigación de González, Núñez, Álvarez, Rocas, González, González, Muñiz, Valle, Cabanach, Rodríguez y Bernardo (2003, p. 472) describe el vínculo familiar desde el “*vínculo emocional, independencia, límites internos y externos, límites generacionales, coaliciones, tiempo, espacio, amigos, toma de decisiones, interés y ocio*”.

La adaptabilidad es la capacidad de la familia para permitir y asumir cambios en las jerarquías de poder, roles y reglas de relación en respuesta al ciclo vital familiar o ante situaciones específicas que producen estrés en el sistema familiar.

La comunicación familiar es una variable relacionada con las dos anteriores y se centra en la interlocución de los miembros de la familia para tomar decisiones, compartir temas de interés y expresar estados psicológicos.

TABLA 6
Operacionalización de variables

Rótulo	Nombre de la variable	Nivel de Medición	Categorización
Sexo	Sexo	Nominal	1 Masculino 2 Femenino
Edad	Edad del participante	Escalar	Entre 13 y 18 años
Grado escolar jóvenes	Grado escolar actual del joven	Escalar	1: Sexto grado 2: Séptimo grado 3: Octavo grado 4: Noveno grado 5: Décimo grado 6: Undécimo grado
Escolaridad padres	Grado escolar alcanzado	Escalar	1: Sin estudios 2: Primaria incompleta 3: Primaria completa 4: Secundaria incompleta 5: Secundaria completa 6: Técnico/tecnológico 7: Universitario
Rol	Rol familiar	Nominal	1: Padre/Madre 2: Hijo/a 3: Padrastro/Madrastra 4: Hijastro/a 5: Otro
Tipología	Tipología familiar	Nominal	1: Nuclear 2: Monoparental 3: Extendida 4: Recompuesta
Número de personas	Número de personas que conviven en la familia	Nominal	1: 2 personas 2: 3 a 5 personas 3: 6 a 8 personas 3: 9 o más personas
Calidad relación	Calidad relación familiar	Nominal	1: Mala 2: Regular 3: Buena 4: Muy buena
Relación padres-hijos	Calidad relación con los hijos	Nominal	1: Mala 2: Regular 3: Buena 4: Muy buena
Relación padre - estudiante	Calidad relación con el estudiante participante en el estudio	Nominal	1: Mala 2: Regular 3: Buena 4: Muy buena
Relación estudiante - padres	Calidad relación con el padre /madre	Nominal	1: Mala 2: Regular 3: Buena 4: Muy buena

Rótulo	Nombre de la variable	Nivel de Medición	Categorización
Relación estudiante – padre / madre / acudiente	Calidad relación con el padre /madre / acudiente que lo acompañante e en el estudio	Nominal	1: Mala 2: Regular 3: Buena 4: Muy buena
Sanciones	Sanciones a estudiantes por maltrato	Nominal	1: Si 2: No
Frecuencia	Frecuencia de castigos	Nominal	1: Ninguna vez 2: Una vez 3: 2 ó 3 veces 4: 4 ó más veces
Agresiones familiares	Sanciones por agresiones a familiares en el último año	Nominal	1: Si 2: No
Agresiones a compañeros	Sanciones por agresiones a compañeros en el último año	Nominal	1: Si 2: No
Estrato	Estrato socioeconómico	Nominal	1: Estrato 1 2: Estrato 2 3: Estrato 3
Ingresos	Ingreso familiar general	Escalar	1: Menos de un salario mínimo 2: Un salario mínimo 3: Dos salarios mínimos 4: Tres o más salarios mínimos
Etnia	Etnia	Nominal	1: Mestizo 2: Afrocolombiano 3: Indígena 4: Blanco
Empatía medida por el IRI	Toma de perspectiva	Escalar	Puntaje: 1, 2, 3, 4, 5
	Fantasía	Escalar	Puntaje: 1, 2, 3, 4, 5
	Preocupación empática	Escalar	Puntaje: 1, 2, 3, 4, 5
	Malestar personal	Escalar	Puntaje: 1, 2, 3, 4, 5
Funcionamiento familiar medido por el FACES III y PACS	Cohesión	Escalar	Puntaje: 1, 2, 3, 4, 5
	Adaptabilidad	Escalar	Puntaje: 1, 2, 3, 4, 5
	Comunicación	Escalar	Puntaje: 1, 2, 3, 4, 5

Fuente: Construcción propia con base en los constructos teóricos abordados y las escalas de puntuación de las pruebas elegidas.

4.5. Técnicas e instrumentos:

Para este estudio se retomará una técnica de recolección de la información y tres instrumentos de evaluación.

La técnica de recolección de la información es la prueba psicométrica, orientada a obtener información sobre la empatía y el funcionamiento familiar. Los instrumentos utilizados serán:

4.5.1. Escala de reactividad interpersonal (Interpersonal Reactivity Index-IRI)

Este instrumento fue construido originalmente por Davis (1980; 1983). Éste test se ha utilizado en diversos estudios alrededor del mundo y validado en varios países. En 2003 tuvo una revisión realizada por Pérez-Albeniz, mostrándola como la prueba más confiable para medir la empatía, al abarcar tanto sus aspectos cognitivos (Toma de Perspectiva TP y Fantasía FS) como los emocionales (Preocupación Empática EC y Malestar Personal PD). La adaptación y validación en su versión española fue llevada a cabo por Mestre, Frías y Samper (2004) con la supervisión de Davis.

Este instrumento está dirigido a la evaluación de la empatía y compuesto por cuatro sub-escalas Toma de Perspectiva (PT), Fantasía (FS), Preocupación Empática (EC) y Malestar Personal (PD). La validación de la versión española fue realizada en diferentes centros educativos de Valencia-España con 1283 adolescentes (689 hombres y 597 mujeres). Los rangos de edad fueron 13 a 18 años.

La confiabilidad establecida por el alpha de Cronbach osciló entre las sub-escalas desde 0,56 para Toma de Perspectiva hasta 0,70 para Fantasía. La prueba está conformada por 28 ítems (siete para cada una de las sub-escalas). Las opciones de respuesta son de 1 a 5, siendo uno “No me describe”, hasta 5 “Me describe muy bien” (ver tabla 3). Su aplicación es autoadministrada; por tanto requiere de la competencia lectora de los participantes.

TABLA 7

Medidas de comparación y confiabilidad de las sub-escalas del IRI

Sub-escala	Ítems	Media (DT) Hombres	Media (DT) Mujeres	Percentiles 25-50-75 Hombres	Percentiles 25-50-75 Mujeres	Alpha
Toma de Perspectiva (PT)	3, 8, 11, 15, 21, 25, 28	14,381 (4,257)	16,396 (4,027)	12-14-17	13-16-19	0,56
Fantasía (FS)	1, 5, 7, 12, 16, 23, 26	13,453 (4,772)	16,588 (5,440)	10-13-16	12-16-20	0,70
Preocupación Empática (EC)	2, 4, 9, 14, 18, 20, 22	16,731 (4,086)	19,998 (4,039)	14-17-20	18-20-23	0,65
Malestar Personal (PD)	6, 10, 13, 17, 19, 24, 27	10,410 (4,335)	12,468 (4,645)	7-10-13	9-12-15	0,64

Fuente: Datos obtenidos de Mestre Escrivá, Frías Navarro y Samper García. (2004). La medida de la empatía: Análisis Del Interpersonal Reactivity Index. Universidad de Valencia. Rev. Psicothema, Vol. 16, No. 2, Págs. 255-260.

4.5.2. Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scales (FACES III)

Es la tercera versión de la escala de adaptabilidad y cohesión familiar diseñada en su primera versión por Olson, Rusell y Sprenkle (1979). Posteriormente se han ido realizando distintas versiones de este instrumento (FACES II, 1982 y FACES III 1999, 2003) superando cada versión las limitaciones de las anteriores.

Evalúa la funcionalidad familiar de acuerdo con el Modelo Circumplejo de Olson, en torno a dos de sus tres componentes estructurales; a saber, la cohesión o enlace emocional y la adaptabilidad o capacidad de cambio. Ésta versión no se centra en el análisis del tercer factor del funcionamiento familiar que es la comunicación.

La prueba contiene un total de 20 preguntas planteadas como actitudes en una escala de puntuación tipo Likert; con 10 ítems para la variable cohesión y 10 para la variable adaptabilidad. Las opciones de respuesta son de 1 a 5, siendo uno “No me describe”, hasta 5 “Me describe muy bien”. Su aplicación es autoadministrada; por tanto requiere de la competencia lectora de los participantes. Puede usarse a partir de los 12 años o alrededor del séptimo grado de la educación básica.

La versión que retomamos es producto de la estandarización realizada para la población de la ciudad de Bogotá por Hernández C. y Cols. (1989); sobre

la cual Chaves y Restrepo (2006) hicieron algunas modificaciones en los términos empleados, adaptándolos al contexto local, en un estudio realizado con 500 participantes del programa “Medellín Convive en Familia”, en la comuna 16 de la ciudad de Medellín.

En cada variable tiene 10 ítems y cuenta con un rango de 10 a 50 puntos, como promedio 27.77 para Adaptabilidad hasta 38.55 para cohesión; con una desviación estándar de 7.44 para adaptabilidad y 7.13 para cohesión. De acuerdo con la siguiente tabla:

TABLA 8
Medidas de comparación y confiabilidad de las sub-escalas del FACES III

Variables	Ítems	Promedio	Desviación estándar	Rango de puntajes
<i>Cohesión</i>	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19.	38.55	7.13	10 - 50
<i>Adaptabilidad</i>	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20	27.77	7.44	10 - 50

Fuente: Chaves y Restrepo (2006). Musitu et al. (2001).

De acuerdo con Polaino y Martínez (2003), este instrumento se ha utilizado en más de 300 proyectos de investigación, entre ellos se destacan algunos interesados en demostrar su validez; los cuales han concluido que es una prueba con adecuadas propiedades psicométricas.

TABLA 9
Propiedades psicométricas del FACES III

SISTEMA FAMILIAR MODELO CIRCUMPLEJO	
Dominio teórico y modelo	
Nivel de evaluación	La familia como todo
Foco de evaluación	Percibido – ideal – satisfacción ²
Número de escalas	2
No de ítems	20 para lo percibido y 20 para lo ideal
Validez	
De presentación	Muy buena
De contenido	Muy buena
Correlación entre escalas	Cohesión y adaptabilidad (= .03)
Correlación con deseabilidad social (ds)	DS & Adaptabilidad (r= .00) DS & Cohesión (r= .39)
Validez concurrente	No hay evidencias
Correlación entre los miembros de la familia	X= Esposo/Esposa/Adolescente (n=370) Cohesión (r= .41) Adaptabilidad (r= .25)
Discriminación entre grupos	Muy buena
Utilidad clínica	
Aplicabilidad de la escala de auto – reporte	Muy buena
Corrección	Muy fácil
Escala de puntuación clínica	Si

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 160. Adaptado de Olson (1989, p. 3)

TABLA 10
Distribución del número de ítems del FACES III

COHESIÓN		ADAPTABILIDAD	
Concepto	No de Ítems	Concepto	No de Ítems
Vinculación emocional	2	Liderazgo	2
Apoyo	2	Control	2
Límites familiares	2	Disciplina	2
Tiempo y amigos	2	Roles y reglas	4
Intereses y ocio	2		

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 161. Tomado de Olson (1989, p. 25 – 28).

² Para efectos del presente trabajo solo se utilizará el foco de evaluación percibido, que permite una aproximación a la percepción que tienen diferentes sujetos sobre el funcionamiento de su familia en términos de adaptabilidad y cohesión.

TABLA 11
Análisis de factores del FACES III

	Análisis de factores		Correlación de ítems con cohesión
	Factor 1	Factor 2	
COHESIÓN FAMILIAR			
Vinculación emocional			
11. Los miembros de la familia se sienten cerca uno de otros	.60	.01	.67
19. La unión familiar es muy importante	.47	-.04	.63
1. Los miembros de la familia se piden ayuda unos a otros	.51	.13	.59
17. Los miembros de la familia se consultan entre sí sus decisiones	.48	.16	.56
Limites familiares			
7. Los miembros de la familia se sienten más cerca entre sí, que a personas externas a la familia	.49	-.16	.59
5. Nos gusta hacer cosas solo con nuestra familia inmediata	.39	-.01	.53
Tiempo y amigos			
9. A los miembros de la familia les gusta pasar su tiempo libre juntos	.69	.07	.74
3. Nosotros aprobamos los amigos que cada uno tiene	.43	.03	.51
Intereses y recreación			
13. Cuando en nuestra familia compartimos actividades todos estamos presentes	.54	-.05	.59
15. Fácilmente se nos ocurren cosas que podemos hacer en familia	.43	-.05	.54
ADAPTABILIDAD FAMILIAR			
Liderazgo			
6. Diferentes miembros de la familia actúan en ella como líderes	.07	.35	.47
18. Es difícil identificar quién es o quiénes son líderes en nuestra familia	-.22	.38	.48
Control			
12. Los hijos toman las decisiones en familia	.15	.34	.45
2. En la solución de problemas, se tienen en cuenta las sugerencias de los hijos	.15	.37	.42
Disciplina			
4. Los hijos expresan su opinión acerca de su disciplina	.14	.48	.56
10. Padre (s) e hijos discuten juntos las sanciones	.28	.37	.47

Roles y reglas	Análisis de factores		Correlación de
8. Nuestra familia cambia la forma de realizar sus quehaceres	-.05	.45	.53
16. Nosotros nos turnamos las responsabilidades de la casa	.14	.38	.49
20. Es difícil decir quién se encarga de cuáles labores del hogar	-.20	.34	.46
14. Las reglas cambian en nuestra familia	-.06	.36	.45

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 162. Tomado de Olson (1989, p. 25 – 28).

TABLA 12

Puntajes globales obtenidos en cohesión y adaptabilidad en la escala FACES III (Escala de percepción). Estandarización realizada para la población de la ciudad de Bogotá por Hernández C. y cols. (1989)

DIMENSIONES	RANGO DE PUNTAJES	PROMEDIO	DESVIACIÓN ESTÁNDAR
COHESIÓN	10- 50	38.55	7.13
Desligada	10 – 30	13.2	
Separada	31 – 37	25.1	
Conectada	38 – 44	39.1	
Amalgamada	45 – 50	22.6	
ADAPTABILIDAD	10 – 50	27.77	7.44
Rígida	10 – 20	16.3	
Estructurada	21 – 27	34.2	
Flexible	28 – 34	31.4	
Caótica	35 – 50	18.1	

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 163. Tomado de Olson (1989, p. 25 – 28).

TABLA 13

Normas y puntos de corte para el FACES III (escala de percepción), con base en el ciclo vital. Estandarización realizada para la población de la ciudad de Bogotá por Hernández C. y cols. (1989)

ESTADIOS DEL CICLO DE VIDA*	TIPOS DE COHESIÓN			
	Desligada	Separada	Conectada	Amalgamada
	RANGOS			
Parejas, preescolares y escolares N= 194 M= 41.45 DS= 6.59	10 – 33	34 - 40	41 - 47	48 - 50
Adolescentes N= 87 M= 38.73 DS= 5.61	10 - 32	33 – 38	39 – 44	45 – 50
Disolución y mayor 30 años N= 272 M= 36.79 DS= 7.17	10 – 29	30 – 36	37 – 43	44 – 50
ESTADIOS DEL CICLO DE VIDA*	TIPOS DE ADAPTABILIDAD			
	Rígida	Estructurada	Flexible	Caótica
	RANGOS			
Parejas y preescolares N= 118 M= 32.26 DS= 5.95	10 – 25	26 - 31	32 – 37	38 – 58
Escolares N= 76 M= 29.82 DS= 9.27	10 – 20	21 – 29	30 – 38	39 – 50
Adolescentes, disolución y mayor 30 años N= 359 M= 26.05 DS= 6.70	10 – 18	19 – 25	26 – 32	33 – 50

* PAREJAS: Parejas jóvenes sin hijos; PREESCOLARES: Hijo mayor de 0 – 5 años; ESCOLARES: Hijo mayor 6 – 12 años; ADOLESCENTES: Hijo mayor 13 – 18; DISOLUCION: Hijo mayor 19 – 30 años; MAYOR 30 AÑOS: Hijo mayor de más de 30 años.

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 163. Tomado de Olson (1989, p. 25 – 28).

TABLA 14

Normas y puntos de corte para el FACES III (escala de percepción), con base en el rol familiar.
Estandarización realizada para la población de la ciudad de Bogotá por Hernández C. y cols.
(1989)

ROLES	TIPOS DE COHESIÓN			
	DESLIGADA	SEPARADA	CONECTADA	AMALGAMADA
	RANGOS			
PADRES Y MADRES N= 384 M= 39.84 DS= 6.81	10 – 32	33- 39	40 – 46	47 – 50
HIJOS N= 169 M= 35.61 DS= 6.98	10 – 28	29 – 35	36 – 42	43 – 50
PAREJAS RECIEN CONFORMADAS N= 58 M= 42.63 DS= 6.23	10 – 35	36 – 42	43 – 48	49 – 50
TOTAL FAMILIAS	10 – 30	31 – 37	38 – 44	45 – 50
ROLES	TIPOS DE ADAPTABILIDAD			
	RIGIDA	ESTRUCTRADA	FLEXIBLE	CAOTICA
	RANGOS			
PADRES Y MADRES N= 384 M= 29.00 DS= 7.58	10 -20	21 – 28	29 – 36	37 – 50
HIJOS N= 169 M= 25.03 DS= 6.24	10 – 18	19 – 24	25 – 30	31 – 50
PAREJAS RECIEN CONFORMADAS N= 58 M= 31.86 DS= 6.48	10 – 25	26 – 31	32 – 37	38 – 50
TOTAL FAMILIAS	10 – 20	21 -27	28 – 34	35 – 50

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 164. Tomado de Olson (1989, p. 25 – 28).

4.5.3. Escala de Comunicación Padres – Adolescentes (PACS)

Creada por Barnes y Olson (1982); la versión castellana es de Musitu, Buelga, Lila y Cava (2001), con posterior revisión de Estévez, Musitu y Herrero (2005); en 2008, Schmidt, Messoulam, Molina, y Abal (2008); Hernandez (1991); esta última versión es utilizada por Chaves y Restrepo (2006) en un estudio realizado con 500 participantes del programa Medellín Convive en Familia, en la comuna 16 de la ciudad de Medellín, al cual le hicieron algunas adaptaciones de términos, contextualizándola a la población objeto de estudio.

Este instrumento está dirigido a la evaluación de la comunicación entre padres e hijos adolescentes; teniendo en cuenta sus percepciones y su experiencia de comunicación, a través de dos factores: apertura en la comunicación familiar y problemas en la comunicación familiar.

La prueba contiene un total de 20 preguntas, con un formato para padres y otro para adolescentes; busca describir la Posee dos sub-escalas, cada una con 10 ítems, que evalúan la comunicación con la madre y la comunicación con el padre. Las opciones de respuesta son de 1 a 5, siendo uno “Nunca”, hasta 5 “Siempre”.

La escala para adolescentes tiene casillas diferenciadas para padre y madre, lo cual facilita una comprensión diferenciada de las relaciones y permite identificar posibles situaciones problemáticas con uno de los padres.

Su aplicación es autoadministrada; por tanto requiere de la competencia lectora de los participantes. La población a la que va dirigida es de adolescentes entre 11 y 20 años.

La subescala Comunicación familiar abierta evalúa la existencia de un intercambio fluido de información, tanto instrumental como emocional, así como el mutuo entendimiento y la satisfacción experimentada en la interacción.

La subescala Problemas en la comunicación familiar se centra en los aspectos negativos de la comunicación: resistencia a compartir, estilos de interacción negativos, y selectividad y cautela en el contenido de lo que se comparte.

TABLA 15
Distribución de los ítems de la Escala de Comunicación Familiar

Categoría	Total ítems	No del ítem	Ítem
Apertura en la comunicación familiar	10	7	Me siento satisfecho con la forma en que puedo hablar con las personas de mi familia
		16	Es fácil hablar sobre los problemas con los miembros de mi familia
		14	En mi familia tratan de comprender mis puntos de vista
		17	Es muy fácil para mí expresarle mis verdaderos sentimientos a los miembros de mi familia
		3	Siento que las personas de mi familia me escuchan
		8	Puedo hablar con las personas de mi familia sobre mis dificultades
		9	Yo le demuestro afecto abiertamente a las personas de mi familia
		13	Cuando pregunto algo a los miembros de mi familia, recibo respuestas francas
		1	Puedo hablar sobre mis ideas con los miembros de mi familia sin sentirme cohibido o incomodo
		6	Las personas de mi familia pueden saber cómo me estoy sintiendo, aunque no me lo pregunten
Problemas en la comunicación	10	5	En mi familia me dicen cosas que yo preferiría que no me dijeran
		12	Cuando hablo con las personas de mi familia digo cosas que sería mejor no decir
		20	Creo que hay cosas que no puedo hablar con los miembros de mi familia
		10	Cuando tengo dificultades que algún miembro de mi familia, dejo de hablarle
		18	Las personas de mi familia me incomodan o me hacen poner de mal genio
		4	Siento temor en pedir lo que deseo a los miembros de mi familia
		19	Los miembros de mi familia me ofenden cuando están enojados conmigo
		15	Hay temas que evito hablar con mi familia
		2	Tengo dificultades para creer en lo que me dice alguien de mi familia
		11	Soy cuidadoso en la forma como le hablo a los miembros de mi familia

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 166.

TABLA 16

Normas para el puntaje total en la escala de comunicación

Rol familiar	Rango de puntajes	Media	Desviación estándar
Padres	20 – 100	72.55	10.74
Madres	20 – 100	75.47	11.12
Adolescentes	20 – 100	65.15	12.06

Tomado de: Chaves y Restrepo (2006) pág. 167.

4.6. Consideraciones éticas

- ✓ Información clara, verídica y oportuna sobre los objetivos, las técnicas, los alcances de la investigación y las consideraciones éticas.
- ✓ Participación voluntaria; y en el caso de los adolescentes consentida por sus padres o acudientes.
- ✓ Respuestas voluntarias; cualquier persona puede negarse a contestar cualquier pregunta o a retirarse de la aplicación de las pruebas y de la investigación si los considera pertinente.
- ✓ Firma de consentimiento informado.
- ✓ Actitud de respeto de los facilitadores hacia los participantes.
- ✓ Manejo confidencial de la información y con fines exclusivos al objetivo de la investigación.
- ✓ Devolución de hallazgos.
- ✓ Actuación regulada por el código de ética profesional para psicólogos (Ley 1090 de 2006) y por la Resolución 008430 de 1993 (Título II, Artículos 4 al 15) sobre la investigación con humanos.

5. RESULTADOS E IMPACTOS:

El reconocimiento del funcionamiento familiar en la población esperada; así como si tiene relación positiva o negativa el tipo de dinámica familiar con el desarrollo empático de los individuos.

Los resultados/productos pueden clasificarse en tres categorías:

Generación de nuevo conocimiento

Tabla 17
Generación de nuevo conocimiento:

OBJETIVOS (1) (Del proyecto aprobado)	RESULTADO ESPERADO (2) (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO (3)	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (4)
1.	Artículo de revisión sobre el concepto de empatía.	En proceso de revisión	Carta de recepción del artículo por parte de una revista indexada relacionada con el tema
2.	Artículo de revisión sobre el concepto de funcionamiento familiar	En proceso de revisión	Carta de recepción del artículo por parte de una revista indexada relacionada con el tema
3.	Artículo derivado de investigación sobre las relaciones entre el funcionamiento familiar y la empatía en adolescentes y sus familias	En proceso de revisión	Carta de recepción del artículo por parte de una revista indexada relacionada con el tema
4.	Participación en un evento de divulgación académica de los resultados del estudio	En diciembre se realizará el simposio de investigación en convenio con U.S.B. y U de A	Certificado de la participación en el evento

Fortalecimiento de la capacidad científica

Tabla 18
Fortalecimiento de la capacidad científica

RESULTADO ESPERADO (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Formación de dos maestrandos.	En proceso	<ul style="list-style-type: none"> - Aprobación de los productos de investigación. - Titulación como Magister en Educación y Desarrollo Humano.
Fortalecimiento de la línea de investigación cognición, emoción y praxis humana.	En proceso	Productos de investigación: <ul style="list-style-type: none"> - Tres artículos para publicación en revistas especializadas sobre educación y ciencias sociales. - Un informe de resultados. - Un proyecto educativo derivado de la investigación.

Apropiación social del conocimiento

Tabla 19
Apropiación social del conocimiento

RESULTADO ESPERADO (Según proyecto aprobado)	RESULTADO OBTENIDO	INDICADOR VERIFICABLE DEL RESULTADO (1)
Un proyecto educativo en desarrollo de la empatía positiva y el fortalecimiento de las formas de dinámica familiar que se hallen relacionadas con la empatía.	Actualmente en revisión para su aprobación.	Carta de recepción del proyecto educativo
Presentación de los resultados de la investigación ante la comunidad educativa de la institución donde se realizó la investigación	Charlas informativas abiertas a la comunidad educativa programadas según cronograma institucional para el mes de noviembre de 2011.	Certificado emitido por el rector de la institución educativa

Impactos esperados

La optimización de los programas de convivencia a partir del desarrollo de la empatía y la capacitación a docentes, padres de familia y estudiantes sobre la dinámica familiar y las estrategias para mejorar y aprovechar al máximo los recursos afectivos y emocionales con que cuentan las familias y cada uno de sus miembros.

Tabla 20
Impactos esperados

Impacto esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más)	Indicador verificable	Supuestos
Corto plazo	Socialización del protocolo breve para capacitar a padres de familia y acudientes de los estudiantes de las I E investigadas	20 acudientes reciben capacitación programada según cronograma institucional para noviembre de 2011.	Padres y madres disponen de tiempo e interés en este programa.
Corto plazo	Optimización de los planes convivencia institucional incluyendo estrategias que desarrollen la empatía.	Actas de la jornada de presentación de resultados ante los comités de convivencia de la institución intervenida.	Los directivos de las IE y sus comités de convivencia aceptan participar eficazmente en una jornada informativa y deliberativa.
Mediano plazo	Optimización de los planes de estudio y proyectos institucionales relacionados con la convivencia incluyendo estrategias que desarrollen la empatía.	Realización de jornadas de análisis curricular, con participación de toda la comunidad educativa, orientadas por los comités de convivencia de la IE intervenida.	Liderazgo efectivo del comité de convivencia en la materia. Capacidades de la comunidad educativa para el diseño curricular transversal.

6. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

TABLA 21
Actividades

Actividad	Fecha
Formulación de la pregunta de investigación a partir del contexto institucional	Marzo de 2011
Convenio con la institución	Marzo y Julio de 2011
Revisión de antecedentes y documentación teórica	Octubre de 2010 a septiembre de 2011
Convocatoria	Septiembre 1 al 12 de 2011
Aplicación de pruebas	Septiembre 9 al 23 de 2011
Análisis de resultados	Septiembre 24 a 30 de 2011
Escritos	Junio a Octubre de 2011
Divulgación de resultados	Octubre – Diciembre de 2011

II. RESULTADOS DEL PROYECTO

1. RESULTADOS DE LAS PRUEBAS:

A continuación se hace un análisis detallado de los resultados arrojados por cada una de las pruebas elegidas para medir empatía y funcionamiento familiar. En principio se reconocerán las características sociodemográficas para facilitar la comprensión de los datos arrojados por las pruebas elegidas.

1.1. Características sociodemográficas de la muestra:

Respecto a los datos arrojados por la prueba socio demográfica de los padres participantes en el estudio, que aparecen en la tabla número 5; identificamos que el 84,1% de los acudientes son mujeres, frente a un 15,9% de hombres; lo cual puede estar asociado con los roles familiares, siendo el cuidado, la atención y todo lo relacionado con los hijos un asunto fundamentalmente femenino.

Éste índice podría resaltarse aún más, si se piensa que la familia monoparental (40 casos) ocupa el 27,6% del total de la tipología familiar, teniendo apenas 4 casos de familia monoparental liderada por el padre, los cuales a su vez son viudos. A esto se suma que las familias extendidas (57 casos) que corresponden al 39,3% y las familias nucleares (43 casos) con un 29,7%, en las que generalmente se encarga a la madre o a otras mujeres del grupo familiar el cuidado de los hijos.

El estado civil de los padres predominante es la unión libre, con un 34,5%, seguido por los solteros 26,9% y los casados 22,1%; con cantidades menores encontramos a los separados 8,3% y viudos 7,6% .

El nivel educativo de los padres es bastante bajo, predominando la primaria incompleta 31%, seguida del bachillerato incompleto 28,3%. Tan sólo el 13,8% tiene el bachillerato completo; el 5,5% además cuentan con un estudio técnico o tecnológico y el 0,7% tiene un estudio universitario.

La etnia de los padres es latina predominantemente, pues en su mayoría 62,1%, se describen como trigueños; el grupo racial que le sigue son los blancos, con un 23,4%, posteriormente los afrocolombianos 13,8%, en mínima proporción los indígenas con un 0,7%. Como minorías étnicas podrían comprenderse los indígenas en primer lugar y los afrocolombianos; estos resultados son congruentes

con la caracterización previa realizada a la población, en la que se destacan los afrocolombianos como grupo minoritario que se refugia con sus semejantes aumentando los fenómenos de exclusión. Respecto a los indígenas sólo existe un estudiante perteneciente a éste grupo racial, entonces no puede conformar grupo, sus relaciones siempre son interraciales.

Los padres en su gran mayoría describen su relación familiar como buena, 45,5%, otro tanto regular, con un 28,3%, la describen como muy buena un 23,4% y sólo un 2,8% señalan que es mala. En términos generales los padres se hallan satisfechos con las relaciones que establecen con todo el grupo familiar.

Respecto a la relación con sus hijos, el 46,9% la describen como buena, 28,3%, regular el 20,7% y mala sólo el 4,1%. Al igual que en la relación con la familia, la relación con los estudiantes es percibida por los padres como buena.

Tabla 22
Sociodemográfica de madres, padres y acudientes

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Género de los acudientes		
Mujer	122	84,1
Hombre	23	15,9
Estado Civil		
Soltero	39	26,9
Casado	32	22,1
Unión libre	50	34,5
Separado	12	8,3
Viudo	11	7,6
Otro	1	,7
Estrato socioeconómico		
1	91	62,8
2	52	35,9
3	2	1,4
Nivel de escolaridad padres		
Sin estudios	7	4,8
Primaria incompleta	45	31,0
Primaria completa	23	15,9
Bachillerato incompleto	41	28,3
Bachillerato completo	20	13,8
Técnico/tecnológico	8	5,5
Universitario	1	,7
Etnia - padres		
Trigueño	90	62,1
Afrocolombiano	20	13,8
Indígena	1	,7
Blanco	34	23,4

Rol familiar acudiente		
Padre/Madre	129	89,0
Padrastra/madrastra	1	,7
Tío/Tía	4	2,8
Abuelo/abuela	6	4,1
Otro	5	3,4
Satisfacción con la relación familiar		
Mala	4	2,8
Regular	41	28,3
Buena	66	45,5
Muy buena	34	23,4
Relación del padre con el estudiante		
Mala	6	4,1
Regular	30	20,7
Buena	68	46,9
Muy buena	41	28,3
Tipología familiar		
Nuclear	43	29,7
Monoparental	40	27,6
Extendida	57	39,3
Recompuesta	5	3,4

De acuerdo con los datos socio demográficos aportados por los estudiantes, reportados en la tabla 6, se sabe que el 60% de las participantes en el estudio son mujeres y el 40% restante son hombres; todos en un rango de edad entre 13 y 18 años; siendo los de 16 años quienes más participaron un total de 22, 8%, seguidos por los de 14 años con un 22,1%, los jóvenes de 13, 15 y 17 años oscilaron entre el 20% y el 11%; quienes menos participaron estaban en el rango de 18 años de edad con un 5,5%.

La mayor participación en el estudio estuvo en el grado octavo 20,7%, seguida de los estudiantes de décimo 19,3%. El grupo con menor representación estuvo en los grados undécimo con un 12,4% (18 participantes).

Entre 145, han reportado sanciones en el colegio por comportamientos agresivos; el 17,2%(25). Sin embargo, al momento de reconocer la frecuencia, 42 estudiantes (28,96%) reportan que han tenido entre una y cuatro o más sanciones.

El 87,6%de los estudiantes afirman que sus compañeros no se han alejado de ellos por eventos agresivos de parte suya hacia los otros; sin embargo el 11,7% responde afirmativamente.

Al igual que en la Institución Educativa, en el hogar se presentan agresiones de los estudiantes hacia sus familiares, siendo la frecuencia similar al colegio 17,2% (25 casos). Esto nos indicaría una constante entre las agresiones en el colegio y

en la casa. Esto se halla en consonancia con los estudios sociales mencionados en el referente teórico, los cuales plantean círculos de violencia que se aprenden en casa y se replican a diversos espacios, al mismo tiempo podría deberse a que las tensiones vitales y relacionales del estudiante que se reflejen en la vivencia familiar y que sea el joven la fuente de tensión.

A pesar que algunos jóvenes puedan manifestar agresión hacia su familia, compañeros y demás miembros de la Institución Educativa, la mayoría 42,8% encuentran como satisfactoria la relación familiar al señalarla como buena. En contraste, sólo el 3,4% considera que la relación con su familia es mala; lo cual se acerca a los datos obtenidos de los padres (2,8%).

La relación con el padre, madre o acudiente acompañante en el estudio es vista por la mayoría de estudiantes como muy buena (42,8%), o buena (35,9%); tal vez esto se deba a que ellos han elegido como participante al padre con el que mejor relación tienen.

Tabla 23
Sociodemográfica de los estudiantes

Variables	Frecuencia	Porcentaje
Género de los estudiantes		
Mujer	87	60,0
Hombre	58	40,0
Edad de los estudiantes		
13 años	27	18,6
14 años	32	22,1
15 años	29	20,0
16 años	33	22,8
17 años	16	11,0
18 años	8	5,5
Grado que cursan los estudiantes en el ciclo básico		
Sexto	23	15,9
Séptimo	25	17,2
Octavo	30	20,7
Noveno	21	14,5
Décimo	28	19,3
Undécimo	18	12,4
Sanciones en el colegio		
Si	25	17,2
No	119	82,1
No responde	1	0,7
Frecuencia de Sanciones en el colegio		
Ninguna	103	71,0
Una vez	26	17,9
Dos a tres sanciones	12	8,3
Más de 4	4	2,8

Alejamiento de amigos por agresión		
No sabe / No responde	1	,7
Si	17	11,7
No	127	87,6
Sanciones en el hogar por agresión del estudiante a familiares		
Si	25	17,2
No	117	80,7
No sabe / No responde	3	2,1
Satisfacción del estudiante con el grupo familiar		
Mala	5	3,4
Regular	37	25,5
Buena	62	42,8
Muy buena	41	28,3
Relación con el padre acudiente en el estudio		
Mala	4	2,8
Regular	27	18,6
Buena	52	35,9
Muy buena	62	42,8

1.2. 'Interpersonal Reactivity Index' IRI

Acudientes:

Tabla 24
'Interpersonal Reactivity Index' IRI - acudientes

Variabes	Promedio	Desviación estándar
Toma de perspectiva	22,35	4,96
Fantasía	18,64	5,75
Preocupación empática	21,79	4,96
Malestar personal	21,20	5,23

Alfa de Cronbach 0,705 para las cuatro variables

De acuerdo con las dimensiones propuestas por el IRI, toma de perspectiva (TP), Fantasía (F), Preocupación Empática (PE) y malestar personal (MP); y de acuerdo con las desviaciones estándar propuestas en este estudio, se observa la tendencia de cada una de las dimensiones a tener un promedio alto en comparación con las medidas establecidas por Mestre, Frías y Samper (2004). Para Toma de perspectiva las autoras establecen la media de mujeres en 16,39 y para hombres en 14,38; mientras que en el presente estudio se reporta un promedio general del 22,35, en mujeres 22,81 y en hombres 19,95. De la misma forma ocurre con Malestar personal donde la media esperada oscilaba entre 10,41 para hombres y

12,48 para mujeres y se obtuvo en promedio 21,20. Fantasía donde se obtuvo una media de 18,64 y Preocupación empática 21,79, se hallan dentro del rango esperado, con una leve tendencia a ser alta.

A pesar de hallarse los promedios por encima de lo esperado, la prueba tiene un buen nivel de confiabilidad, con un Alfa de Cronbach de 0,705; y la Desviación estándar de todos los ítems se encuentra dentro de los rangos normales.

Tales resultados en la aplicación del IRI en acudientes, podría explicar que los padres comprenden lo que le sucede a otros, pero no generan una respuesta empática de ayuda, sino que les genera angustia. Además, es necesario identificar que los resultados se hacen en poblaciones completamente disímiles, pues los resultados obtenidos por Mestre et al. (2004) que fueron obtenidos en una población de universitarios españoles; mientras que en el presente estudio las características de los padres, madres y acudientes indican su baja escolaridad, se hallan en contextos de supervivencia por la vulnerabilidad social y económica en que se encuentran y esto explicaría niveles altos de empatía cognitiva sumados a una posible desesperanza o indefensión aprendida, que se manifiesta como una incapacidad de hacer algo para transformar el sufrimiento de otros.

Estudiantes:

Tabla 25
'Interpersonal Reactivity Index' IRI - estudiantes

Variabes	Promedio	Desviación estándar
Toma de perspectiva	21,39	4,94
Fantasía	20,08	5,10
Preocupación empática	19,28	4,78
Malestar personal	19,38	4,61

Alfa de Cronbach 0,760 para las cuatro variables

En el caso de los resultados obtenidos por los estudiantes en el IRI, la toma de perspectiva (TP) –al igual que en padres, madres o acudientes– se halla un poco más elevado (M=21,39 y DT=4,94), pero se conserva en el límite superior de los rangos esperados dentro de la desviación típica propuesta por Mestre et al. (2004), (hombres M=14,38 y DT=4,25, mujeres M=16,39 y DT=4,02); lo mismo sucede con las demás dimensiones que tienden a comportarse dentro de los parámetros de normalidad y variabilidad establecidos en la prueba, con un alfa de

Cronbach para esta población de 0,760; bastante superior al del estudio de Mestre et al. (2004) con un alfa de Cronbach que oscila entre 0,56 y 0,70.

A simple vista, los resultados permiten evidenciar en las muestras una distribución y un comportamiento normal, indicando niveles adecuados de fiabilidad en las respuestas en donde observa una mayor tendencia a la toma de perspectiva, tanto en padres (22,35 DS=4,96) como en los estudiantes (21.39 DS=4,94), entendiendo que la variable o la dimensión de Toma de Perspectiva, evidencia un alto nivel de empatía cognitiva; los otros datos para esta prueba no muestran diferencias estadísticamente significativas; sin embargo, es importante tener en cuenta si dicho comportamiento en el desarrollo de la prueba obedece a los parámetros de adaptación de la prueba propuesto Mestre et al. (2004) o si este comportamiento en estas dimensiones puede estar modulado por las crisis vitales y sociales propias del contexto en el que se encuentra el adolescente y su grupo familiar.

1.3. 'Escala de funcionamiento familiar' FACES III

Acudientes:

Tabla 26
'Escala de funcionamiento familiar' FACES- padres

Variab les	Promedio	Desviación estándar	Alfa de Cronbach	Ítems
Cohesión	35,59	7,48	0,803	10
Adaptabilidad	26,78	5,92	0,581	10

En el caso de los padres, para esta prueba se observaron niveles normales de variabilidad y distribución de los resultados con respecto a las puntuaciones propias de esta escala, sin embargo, y como se observa en el FACES aplicado a los estudiantes, se observa una mayor confiabilidad en la variable cohesión (Alfa de Chronbach =0,803), que en la variable adaptabilidad (Alfa de Chronbach=0,581).

Dichos resultados nos permiten aproximarnos a una interpretación de los datos en la cual –para el caso de los padres, madres y acudientes– hay una mayor percepción del enlace emocional que se tiene con el grupo familiar (en promedio 35,59), ubicándose en forma preponderante en estructuras familiares separadas

(en un ciclo vital con adolescentes, en un rango entre 33 y 38); lo cual los ubica en un punto de funcionalidad a nivel cohesión familiar (Chaves y Restrepo, 2006).

En el caso de la adaptabilidad, aunque el rango es más bajo que la cohesión (26,78), en promedio las familias se conservan en una caracterización de familia estructurada (en un ciclo vital con adolescentes, en rangos entre 21 y 29), lo cual es igualmente funcional (Chaves y Restrepo, 2006).

Los datos señalan que las familias que participaron en el presente estudio, en promedio, se comportan en los rangos de funcionalidad familiar.

Estudiantes:

Tabla 27
'Escala de funcionamiento familiar' FACES- estudiantes

Variables	Promedio	Desviación estándar	Alfa de Cronbach	Ítems
Cohesión	34,42	7,39	0,787	10
Adaptabilidad	26,06	6,00	0,585	10

En el FACES aplicado a los estudiantes se observa una mayor fiabilidad (Alfa de Chronbach= 0,787) en la variable cohesión; sin embargo, los resultados obtenidos en esta prueba para la variable adaptabilidad (Alfa de Chronbach=0,585) sugieren una menor confiabilidad de los datos para este concepto; lo cual permite sugerir que pueden existir dificultades en la capacidad para reconocer y adaptarse a los cambios al interior de su grupo familiar, lo cual es una característica esperable en el ciclo vital de la adolescencia, en el que chicos y chicas deben readaptarse a sí mismos y a la manera en como son tratados por los demás, a consecuencia de los cambios físicos y sociales que surgen en él y en torno a él.

Los resultados de los estudiantes coinciden con los de sus padres, madres y acudientes, colocándolos en la tipología familiar separada (cohesión) – estructurada (adaptabilidad), según lo muestra el gráfico 1 (Olson et al. 1989).

1.4. 'Escala de comunicación padres - adolescentes' PACS

Acudientes:

Tabla 28
'Escala de comunicación padres - adolescentes' PACS-padres

Variables	Promedio	Desviación estándar	Alfa de Cronbach	Ítems
Apertura a la comunicación	34,19	8,28	0,873	10
Problemas en la comunicación	28,11	6,98	0,686	10

En el caso del PACS de padres, la media que se obtuvo para esta muestra se encuentra dentro de lo normal, en el rango inferior; contrastado con el estudio de Chaves y Restrepo (2006) que se realizó en la misma ciudad en otra comuna con características sociales similares. Lo cual indica de los padres, madres y acudientes, un bajo nivel de apertura a la comunicación. Sin embargo, tal situación se supera porque existe una diferencia significativa entre la apertura a la comunicación (M=34,19) y los problemas en la comunicación (M=28,11).

La desviación estándar, arroja un nivel de variabilidad y distribución normal para las dimensiones Apertura de Comunicación (DS= 8,28) y Problemas en la comunicación (DS=6,98).

Así mismo, se registran niveles de fiabilidad óptimos para ambas dimensiones: Apertura de comunicación (Alfa de Chronbach=0,87) y problemas en la comunicación (Alfa de Chronbach= 0,68) observando una menor fiabilidad en los resultados obtenidos en el PACS de padres que en el PACS de los estudiantes sin embargo esto no afecta la significación estadística de la información.

Estudiantes:

Tabla 29
'Escala de comunicación padres - adolescentes' PACS- estudiantes

Variables	Promedio	Desviación estándar	Alfa de Cronbach	Ítems
Apertura a la comunicación	32,19	8,89	0,820	10
Problemas en la comunicación	29,24	6,58	0,728	10

Los resultados obtenidos para esta prueba con la muestra de estudiantes arrojaron un nivel de variabilidad y distribución normal para las dimensiones Apertura de Comunicación (DS= 8,89) y Problemas en la comunicación (DS=6,58), así mismo, se registran niveles de fiabilidad óptimos para ambas dimensiones: Apertura de comunicación (Alfa de Chronbach=0.82) y problemas en la comunicación (Alfa de Chronbach= 0,72). Sin embargo, se evidencia que en los adolescentes es bastante más alta la percepción de problemas en la comunicación que en los padres; lo cual es explicable por el ciclo vital que atraviesan.

2. Diferencias y semejanzas entre acudientes y estudiantes.

Para establecer las diferencias significativas y las semejanzas entre las respuestas de padres y acudientes, se realizó una Prueba T, para correlacionar ambos grupos, arrojando los siguientes resultados:

Tabla 30
'Prueba T' Diferencias significativas entre acudientes y estudiantes

Variable	Fantasía Media (DT)	Preocupación empática Media (DT)	Malestar personal Media (DT)	Apertura en la comunicación Media (DT)
Acudientes	18,64 (5,75)	21,79 (4,96)	21,20 (5,23)	34,19 (8,28)
Estudiantes	20,08 (5,10)	19,28 (4,78)	19,38 (4,61)	32,19 (8,89)

Existen diferencias significativas entre el grupo de acudientes y el de estudiantes en Fantasía, siendo mayor la de los adolescentes; mientras que en Preocupación empática y en Malestar personal son mayores los de los padres, madres y acudientes. Estos fenómenos empáticos se hallan relacionados al ciclo vital de padres y adolescentes; pues en la adolescencia hay una mayor presencia de fantasía y, los adultos por rol con hijos o menores a cargo deben ocuparse de otros, por tanto es normal que presenten una alta preocupación empática que puede derivar en una conducta de ayuda, o de Malestar personal ante la imposibilidad de ayuda o el temor de que les ocurra algo a sus hijos.

Respecto a la apertura a la comunicación, también pueden manifestarse características propias del ciclo evolutivo del adolescente que comienza a guardar celosamente su mundo y privacidad de los adultos con quienes antes la compartía si reserva.

Tabla 31
'Prueba T' Similitudes entre acudientes y estudiantes

Variable	Toma de perspectiva Media (DT)	Cohesión Media (DT)	Adaptabilidad Media (DT)	Problemas en la comunicación Media (DT)
Acudientes	22,35 (4,96)	35,59 (7,48)	26,78 (5,92)	28,11 (6,98)
Estudiantes	21,39 (4,94)	34,42 (7,39)	26,06 (6,00)	29,24 (6,58)

En cuanto a las similitudes, es necesario resaltar que el componente cognitivo de la empatía Toma de perspectiva se encuentra en rangos similares, lo cual puede validar una de las hipótesis del presente estudio y es que la empatía se aprende en familia, y es precisamente ese componente cognitivo el que se aprende como base para los comportamientos prosociales, pues evaluar correctamente lo que le sucede a otro ayuda a tener acciones adecuadas frente a su realidad.

Respecto al funcionamiento familiar, padres, madres y acudientes coinciden con los hijos en las realidades familiares que atraviesan, esto puede ser efecto de una buena Toma de perspectiva.

3. Principales Hallazgos

3.1. Hallazgos de acuerdo al género de los participantes

Para realizar éste cruce de variables se realizó un ANOVA con base en el cual se obtuvieron los siguientes datos:

Acudientes:

Tabla 32
Diferencias significativas entre acudientes según el género

Variables	Toma de perspectiva Media (DT)	Sig	Malestar personal Media (DT)	Sig	Cohesión Media (DT)	Sig
Mujer	22,81 (4,80)	0,011	21,66 (5,00)	0,015	36,13 (7,22)	0,046
Hombre	19,95 (5,19)		18,78 (5,83)		32,73 (8,34)	

De acuerdo con el género de los acudientes, no se encontraron diferencias significativas en la mayoría de ítems evaluados por el IRI, el FACES y el PACS. Sin embargo, al combinar las variables Género y la dimensión de Toma de Perspectiva y Malestar del IRI y la variable cohesión del FACES III, se observaron diferencias estadísticamente significativas (más altas) en los resultados obtenidos en el grupo de mujeres en comparación al grupo de hombres que fueron evaluados para este estudio; tal y como se observa en la tabla # 32, donde se discriminan las variables y el grado de significación estadística de cada una de las variables comparadas en este apartado.

Estudiantes:

En total participaron 87 mujeres y 58 hombres en el grupo de estudiantes; en el ANOVA realizado por género se encontraron diferencias significativas en Toma de perspectiva (Sig.=0,021), Preocupación empática (Sig.=0,007), cohesión en padres, madres o acudientes (Sig.=0,044), y en apertura a la comunicación en padres (Sig.=0,024), como lo muestra la tabla # 33:

Tabla 33
Diferencias significativas entre estudiantes según el género

Variables	Toma de perspectiva estudiantes Media (DT)	Preocupación empática estudiantes Media (DT)	Cohesión acudientes Media (DT)	Apertura a la comunicación acudientes Media (DT)
Mujer	22,16 (4,80)	20,16 (4,65)	34,57 (8,10)	32,93 (8,89)
Hombre	20,24 (4,97)	17,98 (4,72)	37,12 (6,20)	36,08 (6,94)

Un hecho que puede incidir en el porcentaje general del componente empático Toma de Perspectiva es que hay un número alto de mujeres (87) con una media

bastante alta de acuerdo con los parámetros establecidos por la prueba, y la muestra de hombres es inferior (58), los cuales en promedio tienen un adecuado nivel de Toma de perspectiva.

Respecto a la Preocupación empática en estudiantes, la media de las mujeres es mucho más alta (20,16), que la de los hombres (17,98); lo cual unido a la mayor toma de perspectiva femenina, puede indicarnos tanto pensamientos como comportamientos más empáticos en las mujeres estudiantes que en los hombres; ello no sólo aumenta el índice general de la empatía en estudiantes, sino que posibilita mayor frecuencia de conductas de ayuda en las mujeres.

Llama la atención que los padres, madres y acudientes tengan comportamientos familiares menos cohesivos y con menor apertura a la comunicación con las estudiantes mujeres; lo cual puede deberse a prejuicios sexistas frente a las adolescentes que comienzan a reconocer su sexualidad y la posibilidad de establecer relaciones de pareja.

1.2 Hallazgos de acuerdo con la etnia

Al realizar un ANOVA a partir de la variable etnia, no se hallaron datos significativos relacionados con eventos agresivos como se suponía de acuerdo con la información dada por los docentes. De esta manera la creencia que los estudiantes afrocolombianos eran más agresivos que los demás, pierde validez.

Tampoco se encontraron diferencias significativas en las demás variables.

1.3 Hallazgos de acuerdo la presencia de sanciones en la Institución Educativa

Tabla 34
Diferencias significativas entre estudiantes según la presencia de sanciones en el colegio

Problemas en la comunicación familiar	Nro. estudiantes	Media	Desviación típica	Sig.
Si	25	31,60	5,27	0,035
No	119	28,61	6,58	

Al establecer una relación entre la comunicación familiar y las demás variables, a través de un ANOVA, la única diferencia significativa, entre los estudiantes que habían tenido alguna sanción en la Institución Educativa y los que no, fue en la presencia de problemas en la comunicación familiar; donde los estudiante que habían tenido sanciones presentaron una media mayor ($M=31,60$ y $DT=5,27$) que los que no habían tenido sanciones.

De estos datos cabe anotar que la media de los que NO tenían sanciones pudo haber subido por la presencia de 17 estudiantes que contestaron negativamente a esta pregunta, pero que en el ítem siguiente sobre la cantidad de veces que tuvieron sanciones durante el último año respondieron que habían tenido alguna (2: una; 3:dos o tres; 4:cuatro o más).

3.4. Hallazgos de acuerdo la frecuencia de sanciones en la Institución Educativa

En consonancia con los resultados de la presencia o ausencia de sanciones en la Institución Educativa, se realizó un ANOVA tomando en cuenta la frecuencia con la que estos estudiantes son sancionados, como resultado se obtuvo que:

Tabla 35

Diferencias significativas entre estudiantes según la frecuencia de sanciones en el colegio

Variables	Nro. estudiantes	Media	Desviación típica	Sig.
Toma de perspectiva – estudiantes				
Nunca	103	21,71	4,64	0,02
Una sanción	26	19,84	5,78	
Dos a tres sanciones	12	20,00	4,24	
Cuatro o más sanciones	4	27,25	4,27	
Fantasía – estudiantes				
Nunca	103	20,77	5,15	0,01
Una sanción	26	18,65	4,40	
Dos a tres sanciones	12	16,50	3,60	
Cuatro o más sanciones	4	22,25	6,60	
Adaptabilidad – estudiantes				
Nunca	103	25,67	5,54	0,03
Una sanción	26	27,73	6,38	
Dos a tres sanciones	12	23,66	5,67	
Cuatro o más sanciones	4	32,25	11,02	
Problemas en la comunicación familiar – acudientes				
Nunca	103	28,30	6,94	0,01
Una sanción	26	26,19	6,11	
Dos a tres sanciones	12	27,50	7,47	
Cuatro o más sanciones	4	37,75	5,12	
Problemas en la comunicación familiar – estudiantes				
Nunca	103	28,41	6,66	0,03
Una sanción	26	31,11	4,71	
Dos a tres sanciones	12	30,00	7,26	
Cuatro o más sanciones	4	36,25	8,38	

La tabla # 35 evidencia un asunto no esperado, ni descrito en ninguno de los estudios sobre empatía; y es que los estudiantes con mayor frecuencia en las sanciones, tienen el más alto índice del componente cognitivo de la empatía en Toma de perspectiva y Fantasía. Lo cual supone un reto para futuras investigaciones, puesto que se espera que estos componentes disminuyan la agresividad (Moya, 2011), y no que al contrario se encuentre en agresores frecuentes en el contexto escolar.

En este caso sería pertinente indagar por las argumentaciones morales que los jóvenes dan a los eventos agresivos; así como la argumentación moral de las sanciones familiares y la posible función adaptativa de la agresión en su contexto, o por el contrario si tiene entrenamiento entre amigos o en otros grupos en actividades violentas.

Las razones para que los estudiantes con mayor frecuencia de agresión puntúen más alto que los demás en las pruebas cognitivas de empatía puede deberse a varias razones, entre ellas destacamos que cometen agresiones para defender a

sus amigos; o que conocen mejor al otro, para atacarlo mejor, lo cual nos pondría en el camino de una psicopatía. Estos resultados no pueden ser concluyentes por la pequeña porción de infractores frecuentes y porque éste no era uno de los objetivos centrales del presente estudio.

Otro aspecto que llama la atención en la tabla # 35 es que los estudiantes que presentaron mayor frecuencia en agresiones, también fueron los que mayor adaptabilidad familiar tenían, con una diferencia significativa respecto a los demás; ello podría indicar que las familias más adaptables pueden tolerar con más facilidad los comportamientos agresivos de los jóvenes; o que los estudiantes que adaptan fácilmente a ser sancionados.

Por último, de la tabla # 35 encontramos como una diferencia significativa que la media de problemas en la comunicación familiar (percibidos por estudiantes y acudientes) pone muy por encima a los estudiantes con mayor frecuencia en las sanciones; este resultado es esperable y congruente con otros estudios como los de Jiménez, (2006); Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa, Monreal-Gimeno, (2008); Cava y Musitu (2000); Cava, Musitu, y Murgui (2006); De Loño (2008); Estévez, Musitu, Herrero (2005); Estévez, Martínez, Musitu (2006); Estévez, Jiménez, Musitu (2007); Moreno, Ramos, Martínez, Musitu (2010); Musitu (2002); Musitu, Jiménez, Povedano, (2009), entre otros.

3.5. Hallazgos de acuerdo con el alejamiento de compañeros por agredirlos

En la misma línea de la agresión, se realizó un ANOVA para determinar las correlaciones entre alejamiento de compañeros por agredirlos y las demás variables; encontrando diferencias significativas en Cohesión familiar, Apertura a la comunicación familiar y Problemas en la comunicación familiar, como lo expresa la tabla # 36:

Tabla 36

Diferencias significativas entre estudiantes según alejamiento de los compañeros por agresión

Variables	Nro. estudiantes	Media	Desviación típica	Sig.
Cohesión familiar – estudiantes				
No sabe / No responde	1	29,00	-	0,01
Si	17	29,52	7,58	
No	127	35,12	7,15	
Apertura a la comunicación familiar – estudiantes				
No sabe / No responde	1	12,00	-	0,00
Si	17	26,64	9,65	
No	127	33,09	8,38	
Problemas en la comunicación familiar – estudiantes				
No sabe / No responde	1	42,00	-	0,02
Si	17	31,88	5,92	
No	127	28,79	6,53	

Existen marcadas diferencias en la cohesión familiar, siendo significativamente más alta en estudiantes cuyos compañeros no se habían alejado por agresión ($M=35,12$ y $DT=7,15$), frente a los que respondieron que sí ($M=29,52$ y $DT=7,58$). Aquí podría entenderse como una relación entre la cohesión familiar y la cohesión con el grupo de amigos; sin embargo esto puede ser tema de una futura investigación, pues los datos no son concluyentes por la naturaleza del estudio.

Algo evidente en relación con el alejamiento de compañeros por agresión son las dificultades en la comunicación familiar, pues en los estudiantes que han agredido a sus compañeros y éstos se han alejado, es más baja la apertura a la comunicación familiar ($M=26,64$) y mayores los problemas en la comunicación familiar ($M=31,88$) frente a los que no han tenido compañeros que se alejen de ellos por agredirlos (apertura a la comunicación $M=33,09$ y problemas de comunicación $M=28,79$). Este resultado es congruente con otros estudios sobre el tema como los de Jiménez, (2006); Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa, Monreal-Gimeno, (2008); Cava y Musitu (2000); Cava, Musitu, y Murgui (2006); De Loño (2008); Estévez, Musitu, Herrero (2005); Estévez, Martínez, Musitu (2006); Estévez, Jiménez, Musitu (2007); Moreno, Ramos, Martínez, Musitu (2010); Musitu (2002); Musitu, Jiménez, Povedano, (2009), entre otros.

3.6. Hallazgos según percepción de la calidad de la relación familiar

La percepción de la calidad de la relación familiar se hizo a través de una pregunta en la prueba sociodemográfica, pidiendo que los participantes evaluaran la relación con su familia a partir de 4 ítems (1: Mala, 2: Regular, 3: Buena, 4: Muy buena). Con base en estos datos se hizo un ANOVA entre la percepción de la calidad de la relación familiar y las demás variables evaluadas por la prueba sociodemográfica, el IRI, el FACES y el PACS. Arrojando las siguientes correlaciones, de acuerdo con la tabla # 37:

Tabla 37
Diferencias significativas entre estudiantes según la relación familiar

Variables	Nro. estudiantes	Media	Desviación típica	Sig.
Cohesión – acudientes				
1: Mala	5	27,20	9,33	0,00
2: Regular	37	33,64	7,04	
3: Buena	62	34,88	7,49	
4: Muy buena	41	39,43	5,85	
Cohesión – estudiantes				
1: Mala	5	25,40	4,56	0,00
2: Regular	37	29,02	7,03	
3: Buena	62	34,74	5,12	
4: Muy buena	41	39,92	6,46	
Apertura en la comunicación familiar– acudientes				
1: Mala	5	26,60	11,26	0,03
2: Regular	37	32,81	8,05	
3: Buena	62	33,30	8,35	
4: Muy buena	41	37,70	6,84	
Apertura en la comunicación familiar – estudiantes				
1: Mala	5	18,40	4,27	0,06
2: Regular	37	24,72	7,43	
3: Buena	62	33,00	6,34	
4: Muy buena	41	39,39	6,50	
Problemas en la comunicación familiar – estudiantes				
1: Mala	5	32,80	9,09	0,00
2: Regular	37	29,37	7,54	
3: Buena	62	28,98	6,22	
4: Muy buena	41	25,09	6,51	
Problemas en la comunicación familiar – estudiantes				
1: Mala	5	41,00	2,91	0,00
2: Regular	37	32,91	5,46	
3: Buena	62	27,38	5,80	
4: Muy buena	41	27,31	6,17	

Con base en estos resultados, se puede observar que tanto en estudiantes como en acudientes se presenta una escala progresiva en la que a mejor calidad en la relación familiar hay mayor cohesión familiar. El mismo fenómeno que ocurre con la calidad de la relación familiar y la cohesión se ve en la apertura a la comunicación; ambos asuntos son congruentes con los planteamientos de Olson et al. (1979) en su Modelo Circumplejo, donde la comunicación positiva (empatía, escucha reflexiva y comentarios de apoyo) es el eje que moviliza el sistema familiar. En este caso, una comunicación positiva favorecería un nivel de cohesión funcional y ambos mejoran la percepción de la calidad de la relación familiar.

El mismo Modelo Circumplejo explica las razones por las cuales en la tabla # 37 los estudiantes con una percepción mala de la calidad de vida familiar son los que tienen más baja cohesión y menor apertura a la comunicación (positiva), presentando problemas en la comunicación familiar, los cuales son percibidos tanto por padres, madres o acudientes, como por los estudiantes; lo que se relacionaría con disfuncionalidad familiar debido a los bajos niveles de cohesión y escasa apertura a la comunicación.

3.7. Hallazgos según percepción de la calidad de la relación familiar

Además, se realizó un ANOVA con base en la relación estudiante – acudiente; a partir de la pregunta “usted describe la relación con (el estudiante o el acudiente) que hace parte de este estudio como:”, y poniendo como posibles respuestas la siguiente escala: 1: Mala, 2: Regular, 3: Buena, 4: Muy buena. Con base en los datos arrojados por el SPSS se construye la siguiente tabla:

Tabla 38
Diferencias significativas entre estudiantes según la relación con el acudiente

Variables	Nro. estudiantes	Media	Desviación típica	Sig.
Cohesión – acudientes				
1: Mala	4	30,75	9,39	0,00
2: Regular	27	31,48	7,95	
3: Buena	52	35,57	6,82	
4: Muy buena	62	37,70	6,95	
Apertura en la comunicación familiar– acudientes				
1: Mala	4	32,50	8,02	0,02
2: Regular	27	31,00	8,62	
3: Buena	52	33,25	8,14	
4: Muy buena	62	36,48	7,81	
Apertura en la comunicación familiar – estudiantes				
1: Mala	4	14,25	4,03	0,00
2: Regular	27	24,55	6,62	
3: Buena	52	31,98	7,36	
4: Muy buena	62	36,85	7,25	
Problemas en la comunicación familiar – estudiantes				
1: Mala	4	41,50	1,73	0,00
2: Regular	27	32,40	5,53	
3: Buena	52	29,21	5,98	
4: Muy buena	62	27,11	6,35	

Como resultados significativos, se destaca que en los acudientes que tomaron como opción muy buena se dan mayores niveles de cohesión; en dicha relación aparece una escala ascendente, en la que a mejor relación con el estudiante mayor nivel de cohesión familiar.

En apertura a la comunicación familiar, coinciden tanto estudiantes como acudientes, en que a mejor relación entre ellos, mejor apertura a la comunicación familiar existe. Al igual que en la cohesión hay una escala ascendente en la que aparecen unidas ambas variables, haciendo pares desde *mala relación entre estudiante y acudiente – poca apertura a la comunicación familiar*, hasta *muy buena relación estudiante y acudiente – muy buena apertura a la comunicación familiar*.

3.8. Cruces de variables sociodemográficas de los estudiantes:

Por último, se realizó un ANOVA del conjunto de las variables sociodemográficas de los estudiantes, recogiendo los siguientes datos:

Tabla 39
Variables de los padres, madres y acudientes participantes en el estudio

Variab les	Promedio	Desviación estándar
Edad estudiantes	15,02	1,465
Sanciones en el colegio	1,84	0,420
Frecuencia de las sanciones	0,43	0,761
Alejamiento de amigo por agresión	1,87	0,359
Agresión a familiares	1,87	0,490
Relación con la familia	2,96	0,824
Relación del estudiante con el acudiente	3,19	0,833

A partir de los datos presentados en la tabla # 39, se puede decir que la muestra de estudiantes utilizados para este estudio presenta una distribución normal, que se acerca a un promedio de edad de 15 años para esta población (DS= 1,465).

Otros de los resultados observados en el análisis de los datos están relacionados con el estilo de comportamiento del estudiante en su entorno familiar y académico; estas variables no arrojan resultados estadísticamente significativos, pero sí permiten observar una tendencia a manifestar más comportamientos agresivos y estilos de relación inadecuados alrededor de su entorno familiar, que en el entorno escolar; lo que puede sugerir que los jóvenes que participaron en este estudio pueden tener una mayor expresión de la agresión con sus familiares que en su entorno escolar. Sin embargo, debido a las puntuaciones obtenidas, dicho resultado no puede ser concluyente y está sujeto a revisión en futuras investigaciones.

4. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES

Respecto a la variable empatía, con las dimensiones propuestas por el IRI (Interpersonal Reactivity Index): Toma de perspectiva (TP), Fantasía (F), Preocupación Empática (PE) y malestar personal (MP); y de acuerdo con las desviaciones estándar propuestas en este estudio, se observa la tendencia de cada una de las dimensiones a tener un promedio alto en comparación con las medidas establecidas por Mestre, Frías y Samper (2004). Para Toma de perspectiva las autoras establecen la media de mujeres en 16,39 y para hombres en 14,38; mientras que en el presente estudio madres, padres y acudientes reportan un promedio general del 22,35, en mujeres 22,81 y en hombres 19,95. De la misma forma ocurre con Malestar personal donde la media esperada oscilaba entre 10,41 para hombres y 12,48 para mujeres y se obtuvo en promedio 21,20. Fantasía donde se obtuvo una media de 18,64 y Preocupación empática 21,79, se hallan dentro del rango esperado, con tendencia a ser alta.

En el caso de los resultados obtenidos por los estudiantes en el IRI, al igual que en madres, padres y acudientes se halla un poco más elevado, pero se conserva en el límite superior de los rangos esperados dentro de la desviación típica propuesta por Mestre et al. (2004).

A pesar de hallarse los promedios por encima de lo esperado, la prueba tiene un buen nivel de confiabilidad, en madres, padres y acudientes posee un alfa de Cronbach de 0,705 y, en estudiantes el alfa de Cronbach es de 0,760.

Es necesario aclarar que los resultados se obtienen en poblaciones completamente disímiles, pues la estandarización realizada por Mestre et al. (2004), se basó en una población de universitarios españoles; mientras que en el presente estudio las características de los padres, madres y acudientes indican su baja escolaridad, se hallan en contextos de supervivencia por la vulnerabilidad social y económica en que se encuentran.

Para futuras investigaciones en el contexto colombiano, y en especial con poblaciones vulnerables, es importante tener en cuenta si estos resultados obedecen a los parámetros de adaptación de la prueba propuesta por Mestre et al. (2004) o si el comportamiento en estas dimensiones puede estar modulado por las crisis vitales y sociales propias del contexto en el que se encuentra el adolescente y su grupo familiar.

En términos generales el componente empático que puntuó más alto en padres y estudiantes fue la Toma de perspectiva, lo cual implica que ambos grupos tienden a comprender adecuadamente las situaciones contingentes, afectivas y emocionales que les suceden a otras personas; tienen una buena lectura de sus necesidades, intenciones, emociones y cogniciones.

Sin embargo, otra de las dimensiones que puntuó particularmente alto –tanto en acudientes como en estudiantes– fue el Malestar personal (levemente superior a Preocupación empática); lo cual puede indicar una población que se halla en estado de angustia por la imposibilidad de ayuda que su condición de vulnerabilidad social implica. Por hallarse igualmente alto, el nivel de Preocupación empática en ambos grupos (madres, padres y acudientes, lo mismo que los estudiantes), a la luz de la teoría propuesta como base, cabe esperarse la presencia frecuente de comportamientos de ayuda y diversas conductas prosociales (comportamientos de ayuda, cuidado, evitar el daño a otro, buscar conciliar diferencias y pedir perdón cuando se reconocen equívocos, entre otros).

El hecho que se encuentren altas las dimensiones emocionales positiva y negativa de la empatía, posiblemente traiga una necesidad permanente de idearse nuevas formas de ayuda (mínimamente dentro del grupo familiar), a la vez que se vivencia miedo, angustia, frustración e impotencia.

En cuanto al funcionamiento familiar, los hallazgos del presente estudio llevan a concluir que tanto madres, padres y acudientes, como los estudiantes de la Institución Educativa Vida Para Todos –en los puntajes obtenidos en el FACES III, para medir la cohesión y adaptabilidad del grupo familiar– se hallaron en promedio en los rangos normales o funcionales de la prueba; de acuerdo al ciclo vital familiar (familias con hijos adolescentes), se ubicaron en la tipología familiar separada (cohesión) – estructurada (adaptabilidad), según lo muestra el gráfico 1 (Olson et al. 1989).

Esto implica que en general son familias que permiten el desarrollo individual de sus miembros, sin perder la unidad familiar, en especial la normatividad familiar se halla presente para mediatizar las interacciones entre sus miembros y regular sus acciones.

En la aplicación del FACES III, tanto en padres como en estudiantes, se obtuvieron adecuados niveles de confiabilidad. En la dimensión del funcionamiento familiar cohesión, en madres, padres y acudientes, el Alfa de Chronbach fue de 0,803 y en estudiantes de 0,787; la media y la desviación típica en cohesión se encuentran en los rangos normales para ambos grupos. En la dimensión

Adaptabilidad, en padres el Alfa de Chronbach es de 0,581 y en estudiantes 0,585; la media y la desviación típica en cohesión se encuentran en los rangos normales para ambos grupos.

Dichos resultados nos permiten aproximarnos a una interpretación de los datos en donde, para el caso de los padres, madres y acudientes, hay una mayor percepción del enlace emocional que se tiene con el grupo familiar (en promedio 35,59), ubicándose en forma preponderante en estructuras familiares separadas (en un ciclo vital con adolescentes, en un rango entre 33 y 38); lo cual los ubica en un punto de funcionalidad a nivel cohesión familiar (Chaves y Restrepo, 2006).

En el caso de la adaptabilidad, aunque el rango es más bajo que la cohesión (26,78), en promedio las familias se conservan en una caracterización de familia estructurada (en un ciclo vital con adolescentes, en rangos entre 21 y 29), lo cual es igualmente funcional (Chaves y Restrepo, 2006).

Esto permite sugerir que pueden existir algunas dificultades menores en la capacidad para reconocer y adaptarse a los cambios al interior de su grupo familiar, lo cual es una característica esperable en el ciclo vital de la adolescencia, en el que chicos y chicas deben readaptarse a sí mismos y a la manera en como son tratados por los demás, a consecuencia de los cambios físicos y sociales que surgen en él y en torno a él.

Para la dimensión comunicación se utilizó el instrumento PACS (Escala de comunicación padres – adolescentes). En el caso del PACS, en ambos grupos, la media que se obtuvo para esta muestra se encuentra dentro de lo normal, en el rango inferior; contrastado con el estudio de Chaves y Restrepo (2006) que se realizó en la misma ciudad, en otra comuna con características sociales similares.

Como hallazgos significativos de esta prueba, se reconoce en los padres, madres y acudientes un bajo nivel de apertura a la comunicación. Sin embargo, tal situación se supera porque existe una diferencia significativa a favor de la apertura a la comunicación frente a los problemas en la comunicación. En los adolescentes es bastante más alta la percepción de problemas en la comunicación que en los padres; lo cual es explicable por el ciclo vital que atraviesan.

Al observar las relaciones entre el grupo de padres e hijos existen diferencias significativas entre el grupo de madres, padres y acudientes y el de estudiantes en Fantasía, siendo mayor la de los adolescentes; mientras que en Preocupación empática y en Malestar personal son mayores los de los padres, madres y acudientes. Estos fenómenos empáticos se hallan relacionados al ciclo vital de

padres y adolescentes; pues en la adolescencia hay una mayor presencia de fantasía y los adultos por rol con hijos o menores a cargo deben ocuparse de otros, por tanto es normal que presenten una alta preocupación empática que puede derivar en una conducta de ayuda o de Malestar personal ante la imposibilidad de ayuda o el temor de que les ocurra algo a sus hijos.

Igualmente, hubo diferencia significativa en la apertura a la comunicación, siendo en los estudiantes menor que en sus madres, padres o acudientes; ello puede verse como característica propia del ciclo evolutivo del adolescente, que comienza a guardar celosamente su mundo y privacidad de los adultos con quienes antes la compartía si reserva.

En cuanto a las similitudes, es necesario resaltar que el componente cognitivo de la empatía Toma de perspectiva se encuentra en rangos similares, lo cual puede validar una de las hipótesis del presente estudio y es que la empatía se aprende en familia, y es precisamente ese componente cognitivo el que se aprende como base para los comportamientos prosociales, pues permite evaluar correctamente lo que le sucede a otro y ayuda a tener acciones adecuadas frente a su realidad.

En razón del género de los participantes, las diferencias significativas se hallaron en diversos componentes de la empatía, siendo mayor en las mujeres; lo cual coincide con varios de los estudios citados anteriormente: Davis (1980,1983); Eisenberg y Strayer (1987); Eisenberg, Carlo, Murphy, Van Court, (1995); Fernández-Pinto, López-Pérez, Márquez (2008); Garaigordobil, García (2006); Mestre Frías, Samper (2004); Moya, Herrero, Bernal (2010); Retuerto (2004); Salovey, Mayer (1989-1990); entre otros.

En cuanto al funcionamiento familiar, llama la atención que los padres, madres y acudientes tengan comportamientos familiares menos cohesivos y con menor apertura a la comunicación con las estudiantes mujeres; lo cual puede deberse a prejuicios sexistas frente a las adolescentes que comienzan a reconocer su sexualidad y la posibilidad de establecer relaciones de pareja.

Al establecer correlación entre presencia o ausencia de sanciones con otras variables, la única variable significativa fue la mayor presencia de problemas en la comunicación en los estudiantes que tenían sanciones.

Con base en estos resultados encontrados en el análisis de datos al revisar la frecuencia de las sanciones, es posible afirmar que las frecuentes agresiones que se presentan por parte de los estudiantes hacia sus compañeros y otros miembros de la comunidad educativa, no se hallan relacionadas con un bajo nivel de

empatía; al contrario, se halló que los estudiantes que son agresores frecuentes tienen altos niveles de empatía cognitiva y tiene un nivel normal en su componente emocional.

Paradójicamente, en contra de lo esperado, en este caso más agreden quienes tienen mayores niveles de empatía cognitiva, lo cual contradice la teoría de Moya (2011), para quien a mayor nivel de empatía menor posibilidad de agresión, pues se utilizan las mismas zonas cerebrales estableciéndose conexiones diferentes contrarias a la agresión. Este asunto vale la pena estudiarlo a profundidad, tanto desde lo biológico, como desde las teorías sociales de competencias emocionales, del desarrollo moral y empático, entre otras posibles miradas.

Un dato menos sorprendente, en cuanto a la frecuencia de sanciones, es que los estudiantes con mayor frecuencia en agresiones, también fueron los que mayor adaptabilidad familiar tenían, ello podría indicar que los jóvenes se adaptan a sentirse sancionados y continúan con comportamientos agresivos.

Cuando los compañeros se alejan de un estudiante por su comportamiento agresivo, quien comete la agresión se percibe a sí mismo (según datos revelados en este estudio) con menor cohesión familiar, menores habilidades para la comunicación positiva con sus padres y mayores problemas en la comunicación con sus padres y familia en general

Al evaluar la percepción sobre la calidad de vida familiar, se puede observar que tanto en estudiantes como en acudientes se presenta una escala progresiva en la que a mejor calidad en la relación familiar hay mayor cohesión familiar. El mismo fenómeno que ocurre con la apertura a la comunicación; ambos asuntos son congruentes con los planteamientos de Olson et al. (1979) en su Modelo Circumplejo, donde la comunicación positiva (empatía, escucha reflexiva y comentarios de apoyo) es el eje que moviliza el sistema familiar. En este caso, una comunicación positiva favorecería un nivel de cohesión y adaptabilidad funcional y, juntos mejoran la percepción de la calidad de la relación familiar.

El mismo Modelo Circumplejo explica las razones por las cuales los estudiantes con una percepción mala de la calidad de vida familiar son los que tienen más baja cohesión y menor apertura a la comunicación y presentan problemas en la comunicación familiar; los datos de los estudiantes coinciden con los de sus padres en este sentido; lo que se relacionaría con disfuncionalidad familiar debido a los bajos niveles de cohesión y escasa apertura a la comunicación.

En la misma vía se encuentra la calidad de la relación entre madres, padres y acudientes con los estudiantes; quienes presentan mejores relaciones con sus padres, madres o acudientes, tienen mayores niveles de cohesión familiar percibida tanto por estudiantes como por sus mayores; lo mismo ocurre con la apertura a la comunicación familiar; en dicha relación aparece una escala ascendente, en la que a mejor relación con el estudiante, mayor nivel de cohesión familiar y apertura a la comunicación existen.

Al correlacionar todas las variables sociodemográficas que miden diversas formas de agresión con las demás variables, se observa una tendencia a manifestar más comportamientos agresivos y estilos de relación inadecuados alrededor del entorno familiar, que en el entorno escolar; lo que puede llevar a sugerir que los jóvenes que participaron en este estudio, pueden tener una mayor expresión de la agresión con sus familiares que en la Institución Educativa. Sin embargo, dicho resultado no es concluyente y está sujeto a revisión en futuras investigaciones.

En conclusión, se encontró una fuerte relación entre los problemas de comunicación familiar con la agresión en la Institución Educativa y al interior de la familia.

De esta manera, se han alcanzado satisfactoriamente los objetivos propuestos en el presente estudio; en tanto que se ha logrado una caracterización adecuada de los niveles de empatía, en las dimensiones medidas por el IRI (Interpersonal Reactivity Index) a saber: Toma de Perspectiva, Fantasía, Preocupación empática y Malestar Personal, en madres, padres y acudientes, al igual que en los estudiantes pertenecientes a su grupo familiar, quienes participaron del estudio. Al mismo tiempo se reconocieron las formas de funcionamiento familiar predominantes en la población, en sus dimensiones cohesión, adaptabilidad y comunicación a través de las pruebas FACES III (Escala de funcionamiento familiar) y PACS (Escala de comunicación padres – adolescentes).

Igualmente, se han reconocido las condiciones sociales de la población perteneciente a la Institución Educativa Vida Para Todos, a partir de una muestra representativa que dio información valiosa sobre sus formas de vida; datos de los que las Instituciones Educativas carecen, como la percepción de la calidad de vida familiar, de las relaciones padres e hijos, de la frecuencia en que se alejan los compañeros de los estudiantes agresores, entre otras.

Los datos obtenidos permitirán a futuro realizar en la Institución Educativa Vida Para Todos intervenciones con padres, estudiantes y docentes en busca de reducir la frecuencia e intensidad de las manifestaciones agresivas. Por último,

estas futuras intervenciones permitirán mejorar la calidad de vida de las familias, en tanto que los resultados muestran de manera contundente que la violencia escolar en este caso se halla asociada con dificultades en el funcionamiento familiar, en especial en la comunicación entre padres e hijos.

BIBLIOGRAFÍA:

Aignerren, M. (2009). Integración social y conflicto: la acción colectiva de los habitantes de los barrios de Medellín considerados como conflictivos. La Sociología en sus escenarios, Centro de Opinión Pública Universidad de Antioquia. Recuperado el 17 de agosto de 2011, en <http://aprendeonline.udea.edu.co/>

ACNUR (2007). Balance de la política pública de atención integral a población desplazada por la violencia 2004-2006. Recuperado el día 11 de julio de 2010, en http://www.acnur.org/paginas/index.php?id_pag=4556#Est

Aguado, T. (2003). Pedagogía intercultural. Madrid: McGraw-Hill.

Barnes, H. & Olson, D. (1985). Parent Adolescent communication and de circumplex model. Child Development, 56 (2).

Candela Agulló, C., Barberá Heredia, E., Ramos López, A., Sarrió Catalá, M. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. Revista Electrónica de Emoción y Motivación R.E.M.E. 5 (10).

Cava, M. J., Musitu, G. (2000). La potenciación del autoestima en la escuela. Barcelona: Paidós.

Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador del autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. Psicotema, 18(003), 367-373.

Chaves Castaño, L. Restrepo Ochoa, D. A. (2006). Estructura y conformación, dinámica, estilos comunicativos, eventos y cambios vitales y funcionamiento en situaciones de crisis en las familias de la comuna 16 de la ciudad de Medellín. Corporación para la educación permanente de la familia CEPAS y Alcaldía de Medellín. Investigación no publicada.

Comité Internacional de la Cruz Roja -CICR- (2011) El CICR anunció que se meterá a barrios violentos de Medellín. Recuperado el 14-04-11, en <http://m.eltiempo.com/colombia/medellin/el-cicr-se-meter-a-barrios-violentos-de-medelln/9173800>

Clemente R. A. y Adrián J. E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. Universidad Jaime I. Castellón. Revista Electrónica de Emoción y Motivación REME 7, 17-18.

Cortés SF, Barragán VC, Vázquez CML. Perfil de inteligencia emocional. Manual de Aplicación. México DF: Instituto de la Familia A.C; 2000.

Crespo, N. M. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33 (48), 97-115.

Davis, M. H. (1980). A Multidimensional Approach to Individual Differences in Empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85.

Davis, M. H. (1983) Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44 (1), 113-126.

Davis, M. H. (1983) The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality*. 51, (2), 167–184.

De Loño Capote, J. (2008) Trastornos psiquiátricos en adolescentes. En: *Pediatría integral. Programa de Formación Continuada en Pediatría Extrahospitalaria*. En el marco del: XIX Congreso de la Sociedad Española de Medicina del Adolescente de la AEP. Alicante, 18-19 abril de 2008.

Eisenberg, N., Strayer, J. (1987). La empatía y su desarrollo. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, S.A

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child development* 66, 1179 - 1197.

Estévez López, E., Musitu Ochoa, G., Herrero Olaizola, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28, (4), 81-89.

Estévez López, E., Martínez Ferrere, B., Musitu Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15 (2), 223-232.

Estévez, E., Jiménez, T., Musitu, G. (2007). Relaciones entre padres e hijos adolescentes. Valencia: NauLlibres – Edicions Culturals Valencianes, S.A. Periodista Badía 10.

Fernández, J. (2009). Revisión sistemática del concepto de inteligencia emocional entre 1997-2007. Tesis de grado obtenida no publicada. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., Márquez, M. (diciembre, 2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Revista Anales de Psicología*, 24, No. (2), 284-298.

Fuentes Rebollo, J. M., Motrico, E., Morán, R. B. (2003) Estrategias de socialización de los padres y conflictos entre padres e hijos en la adolescencia. *Dialnet. Anuario de psicología*, 34, (3), 385-400

Fundación Ideas para la paz. (Enero de 2010). Siguiendo el conflicto: hechos y análisis. 58.

GALTUNG J. (1998). Tras la violencia: 3R, reconstrucción, reconciliación y resolución: afrontando los efectos invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao, Gernika.

Garaigordobil, M., García, P. (2006) empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema* 18 (2) 180 – 186.

García García, E. (2008). Neuropsicología y educación. De las neuronas espejo a la teoría de la mente. *Revista de psicología y educación*, 1 (3), 69-90

Gilar Corbí, R., Miñano Pérez, P., Castejón Costa, J. L. (2008). Inteligencia Emocional y empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *SUMA Psicológica UST*, 5 (1) 21-32.

González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Álvarez, L., Roces, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñiz, R., Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Bernardo, A. (2003) Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema* 2003. 15, (3), 471-477

Hoffman, M. L. (2000). Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice. *Actualidades en Psicología*, 20, 141-147.

Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol 40 (1), 121-137.

Jiménez Gutiérrez, T. I. (2006) Familia y Problemas de Desajuste en la Adolescencia: el Papel Mediador de los Recursos Psicosociales. Tesis doctoral dirigida por: Musitu Ochoa, Gonzalo; Murgui Pérez, Sergio; Estévez López, Estefanía. Universidad de Valencia, España.

López, Barrera, Cortés, Guines y Jaime. (2011). "Inteligencia emocional con las siguientes escalas: Inhibición de impulsos, empatía, optimismo, habilidades sociales, expresión emocional, percepción de logro, autoestima, nobleza" p. 115.

López Jiménez, M. T., Barrera Villalpando, M. I., Cortés Sotres, J.F., Guines, M., Jaime, M. (2011). Funcionamiento familiar, creencias e inteligencia emocional en pacientes con trastorno obsesivo-compulsivo y sus familiares. *Salud Mental* 34, 111-120

López Larrosa, Silvia. (2002) El faces II en la evaluación de la cohesión y la adaptabilidad familiar. *Psicothema*, 14, (1), 159-166

Lozano A. M., Etxebarria, I. (2007) La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30 (1), 109-129

Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. 8 (3), 679-692.

Martínez-Antón, M., Buelga, S., Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con el autoestima y el ajuste. *Anuario de psicología*, 38, (2), 293 - 303.

Martínez-Pampliega, I., Galíndez, S. (2006). Family Adaptability and Cohesion Evaluation Scale (FACES): desarrollo de una versión de 20 ítems en español. *International Journal of clinical and health psychology*, 6, (2), 317 - 338.

Matamoros Franco, N.M. (2000). Hermenéutica analógica, comunicación y empatía. *Analogía filosófica: revista de filosofía, investigación y difusión*. 14 (7)

Melgarejo Caicedo, N., Ramírez Forero, A. (2006) Exposición a la violencia, competencias ciudadanas y agresión: Contribuciones específicas y combinadas de los barrios, escuelas y familias. Un estudio con estudiantes bogotanos de quinto a once grado. Universidad de los Andes. Recuperado el 20 de junio de 2011, en http://especiales.universia.net.co/dmdocuments/Tesis_Natalia_Adriana.pdf.

Mendoza-Solís, I. A., Soler-Huerta, E., Sainz-Vásquez, L., Gil-Alfaro, I., Mendoza-Sánchez H. F., Pérez-Hernández, C. (2006). Análisis de la Dinámica y funcionalidad familiar en atención primaria. *Archivos en Medicina familiar*, 8, (01). 27 – 32.

Mestre Escrivá, V. E. Pérez Delgado, P. Samper García, (1999). Programas de intervención en el desarrollo moral. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, (02), 251-270, Bogotá, Colombia.

Mestre Escrivá, V., Frías Navarro, M. D., Samper García, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16, (2), 255-260.

Mestre Navas, J. M., Gil-Olarte Márquez, P., Guil Bozal, M. R., Núñez Vázquez, I. (2006) Inteligencia Emocional y adaptación socioescolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción REME*. IX (22).

Mestre Navas, J. M., Guil Bozal, R., Mestre Moreno, R. (2005) Inteligencia emocional: resultados preliminares sobre su naturaleza y capacidad predictiva a partir de un estudio correlacional en muestras de estudiantes de secundaria. *REOP* 16 (2) p. 269 – 281.

Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2003). Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas: Formar para la ciudadanía... sí es posible. Lo que necesitamos saber y saber hacer. Serie Guías No 6. Bogotá. Recuperado el 10-05-2011, en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Moreno Ruiz, D., Ramos Corpas, M.I J., Martínez Ferrer, B., Musitu Ochoa, G. (2010). Agresión manifiesta y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Revista SUMMA Psicológica* 7, (2), 45 – 54.

Moreno Ruiz, D., Estévez López, E., Murgui Pérez, S., Musitu Ochoa, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy* 9, (1), 123-136

Morín, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa. 164p.

Moya Albiol, L (2011). La violencia: La otra cara de la empatía. *Revista Mente y Cerebro*, 47.

Moya Albiol, L., Herrero, N., & Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *Neurología de la conducta*, 2 (50), 89-100.

Musitu Ochoa, G. (2002) Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia. *Aula Abierta* 79, 109 – 138.

Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia: Análisis de un modelo de intervención psicosocial*. Madrid: Síntesis.

Musitu, G., Veiga, F. H., Lila, M., Martínez, B., Herrero, J., Estévez, E., Moura, H. (2003) Conductas disruptivas e actitudes hacia la autoridad institucional en adolescentes: El rol de la escuela. En: M. F. Patrício (Ed.), *Por uma escola sem violência: A escola cultural. Uma resposta*. Porto: Porto Editora. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación subvencionado por la DIGICYT BSO-2000-1206 y del programa de colaboración entre las Universidades de Valencia y Lisboa.

Musitu, G., Jiménez, T. Povedano, A. (2009) Familia y escuela: escenarios de riesgo y protección en la violencia escolar. *REME*, XII, (32-33)

Obiols Soler, M. (2005). Diseño, desarrollo y evaluación de un programa de educación emocional en un centro educativo. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 54, p. 137-152

Olson, D., Russell, C., Sprenkle, D. (1979). Circumplex Model of Marital and Family Systems: I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications. *Family Process*. 18, 3–28.

ONU. Pacto Internacional de Derechos civiles y políticos. Washington: ONU. 1966. Recuperado el 6-08-2011, en <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>>

ONU. Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales. Washington: ONU. 1966. Recuperado el 6-08-2011, en <<http://www2.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>>

Orjuela Santamaría, F. M., Rozo Vargas, F. M., Valencia Bohórquez, M. V. (2010). La empatía y la autorregulación desde una perspectiva cognitiva y su incidencia en la reducción de la agresividad en niños de diez a doce años de la Institución Educativa Distrital Las Violetas Tesis de Magister en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, Colombia. Recuperado 06-05-2011, en <http://www.javeriana.edu.co/biblos/tesis/educacion/tesis66.pdf>

Otero Martínez, H. (2008, ene-mar). Hacia una comunicación efectiva y humanista en ámbitos de salud. *Revista Habanera de Ciencias Médica*, VII (1).

Palacio Valencia, M. C. (2009). Los cambios y transformaciones en la familia. Una paradoja entre lo sólido y lo líquido. *Revista Latinoamericana de estudios de familia*, 1 Enero - diciembre, 46 - 60.

Parra Martínez, J., Gomariz Vicente, M. A., Sánchez López, M. C. (2011). El análisis del contexto familiar en la educación. *REIFOP*, 14 (1), 177-192.

Patró, Rosa y Limiñana, Rosa. (2005, Junio). Víctimas de violencia familiar: Consecuencias psicológicas en hijos de mujeres maltratadas. En: *Anales de psicología*, vol. 21, nº 1, p.11-17. Murcia, Universidad de Murcia. Pérez-Albéniz, A., de Paúl, J., Etxeberria, J., Montes, M. P., Torres, E. (2003) Adaptación de Interpersonal Reactivity Index (IRI) al español. *Psicothema* 15, (2), 267-272.

Polaino-Lorente, A., Martínez Cano, P. (2003) Evaluación psicológica y psicopatológica de la familia. Instituto de Ciencias para la Familia. Universidad de Navarra. España. Ediciones Rialp S. A.

Ponce Rosas, E. R., Gómez Clavelina, F. J., Terán Trillo, M., Irigoyen Coria, A. E. Landgrave Ibáñez, S. (Diciembre 2002). Validez de constructo del cuestionario FACES III en español. *ORIGINALES Aten Primaria*. 10 (30) 624-630.

Plutchik, R. (1987) En: *La empatía y su desarrollo*. Capítulo 3 Bases evolucionistas de la empatía. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, S.A

PNUD. Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe. Santiago: ECLAC. 2010. 209p. Recuperado el 6-08-2011, en <http://hdr.undp.org/en/reports/regionalreports/latinamericathecaribbean/RHDR-2010-RBLAC.pdf>

Rabazo Méndez, M. J. (1999). Interacción familiar, competencia socio-escolar y comportamiento disocial en adolescentes. Tesis Doctoral. Facultad de educación. Universidad de Extremadura. España.

Retuerto Pastor, Á. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad. *Universidad de Valencia*, 22, (3), 323-339.

Rodrigo M. (1999) *La comunicación intercultural*: Anthropos, Barcelona. Recuperado de: portalcomunicacion.com ISSN 2014-0576

Ruiz Silva, A., Chaux Torres, E. (2005) *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: Ascofade.

- Salcedo-Albarán, E., Zuleta, M., Rubio, M. De León Beltrán, I. (2006). Neuronas espejo, Teoría de la Mente y corrupción. *Neuropsicología para prevenir la corrupción. Borradores de Método*, 40.
- Salovey P., Mayer, J. D. (1989-1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, (3)
- Sánchez-Queija, I., Olivay, A., Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21 (3), 259-271.
- Sanson, A. Hemphill, S. A. Smart, D. (2004). Connections between Temperament and Social Development: A Review. *Social Development*, 13, 142-170.
- Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. Argentina: Javier Vergara.
- Schmidt, V. (2008) Modelo Trifactorial de Comunicación Adolescentes - Padres. La perspectiva ecopsicológica. Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.
- Schmidt, V., Messoulam, N., Molina, M. F. y Abal, F. (2008) Hacia una Versión Argentina de una Escala de Comunicación Padres-Adolescentes. *Interamericana de Psicología*. 42, (1) 41-48.
- Tellez-Vargas, J. (2006). Teoría de la mente: evolución, ontogenia, neurobiología y psicopatología. *Avances en psiquiatría biológica*, 7.
- Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M., Pelegrín-Valero C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Neurol*, 44, 479-489
- Urquiza, V., Casullo, M. (2005) Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. Facultad de psicología - UBA / secretaria de investigaciones / anuario de investigaciones XIII.
- Villarreal González, M. E. (2009) Un modelo estructural del consumo de drogas y conducta violenta en adolescentes escolarizados. Universidad Autónoma de Nuevo León. Monterrey.
- Wispé, L. (1987). En: La empatía y su desarrollo. Capítulo 2: Historia del concepto de empatía. Bilbao: editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Zegers, B. Larraín, M. E. Polaino-Lorente, A., Trapp, A., Diez, I. (2003). Validez y confiabilidad de la versión española de la escala de Cohesión y Adaptabilidad Familiar (CAF) de Olson, Russell & Sprenkle para el diagnóstico del

funcionamiento familiar en la población chilena. Rev. Chilena de neuropsiquiatría, 21, 39-54.

Anexos:

1. Autorización de la Institución Educativa para la ejecución de la investigación.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA VIDA PARA TODOS
NÚCLEO DE DESARROLLO EDUCATIVO 924.
NIT: 811040167-4. CODIGO DEL DANE: 10500101908901 COD ICFES 119974
APROBADO POR RESOLUCION DEPARTAMENTAL 16373 DEL 27 DE NOVIEMBRE DE 2002
MUNICIPIO DE MEDELLIN

Medellín, 26 de agosto de 2011

Señores:
MAESTRIA EN EDUCACION Y DESARROLLO HUMANO
CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES
Sabaneta


Asunto: Autorización para investigación

Cordial saludo.

En calidad de rector de la Institución Educativa Vida Para Todos, autorizo a los maestrandos ADRIANA PATRICIA MUÑOZ ZAPATA y JAVIER HURTADO ZULUAGA, identificados respectivamente con cédulas N° 43.611.194 de Medellín y 70.561.214 de Envigado; a realizar su investigación para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano, la cual se ha denominado: Asociación entre el Funcionamiento Familiar y la Empatía en adolescentes y sus familias, pertenecientes a una Institución Educativa Pública del Municipio de Medellín.

Igualmente autorizo a publicar el nombre de la Institución Educativa Vida Para Todos en todos los productos del trabajo investigativo antes mencionado.

Atentamente,


JAIME DE JESUS SUAREZ ESCOBAR
Cédula 71.654.025 de Medellín
Rector

CARRERA 12 N° 52-20 TELEFAX 2260571-2260631-2260591
BARRIO CAICEDO
Email: ie.vidaparatodos@medellin.gov.co
iestanci@une.net.co

2. Consentimiento informado

Investigadores: Javier Hurtado y Adriana Muñoz, postulantes a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano

Asesora: Lilibian Chaves Magister e investigadora CINDE

El objetivo principal de la investigación es analizar la relación existente entre las formas de funcionamiento familiar y los niveles de empatía que presentan padres, madres y estudiantes de la Institución Educativa Vida Para Todos, comuna 8, de la ciudad de Medellín.

Como objetivos específicos se encuentran: Identificar el nivel de empatía que presentan los estudiantes de IE de la ciudad de Medellín y un adulto responsable (padre, madre o cuidador permanente) de la familia del menor. Reconocer las formas de funcionamiento familiar más frecuentes en el sector. Y describir si existen relaciones significativas entre cohesión adaptabilidad y comunicación familiar con las dimensiones empáticas denominadas toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal.

Los datos obtenidos permitirán observar las diferencias entre las percepciones (entre padres y adolescentes) sobre nivel de empatía de los participantes, al igual que las formas en que funcionan sus familias. En éste estudio se entiende la empatía como “ponerse en el lugar del otro” y actuar tomando en cuenta las necesidades y expectativas de las otras personas Eisenberg y Strayer (1987)

El estudio es importante porque ninguno otro ha relacionado el desarrollo de la empatía con el funcionamiento familiar y esto a su vez puede darnos luces sobre los apoyos que necesitan las familias de la institución Educativa Vida Para todos, para aumentar sus niveles de empatía y con ella mejorar la calidad de vida de las personas, en la medida en que se mejora el diálogo y disminuye la agresión; ambos asuntos van relacionados directamente con la empatía.

La investigación se realizará con una muestra de 160 adolescentes, entre los 13 y 18 años de ambos sexos, escolarizados entre sexto y undécimo grado con su padre\madre o acudiente

Procedimiento:

Se les aplicará (a estudiantes y a uno de los padres o acudiente que conviva con el menor). Tres pruebas compuestas por: Interpersonal Reactivity Index (IRI) para medir la empatía; la Escala Evaluativa de Adaptabilidad y Cohesión Familiar (FACES III), la Escala de Comunicación Padres – Adolescentes (PACS) para medir el funcionamiento familiar y se diligenciará también un cuestionario con datos sociodemográficos.

Los investigadores garantizan el derecho a la intimidad del participante y la de su responsable legal, manejando la información suministrada bajo el secreto de confidencialidad y ética profesional. Al lado de ello los datos personales y/o de identificación de la población no serán divulgados por ningún motivo amparados en la legislación del secreto profesional.

Por favor, tómese el tiempo que usted considere necesario para aclarar todas sus dudas e inquietudes con el grupo investigativo.

Las condiciones bajo las cuales se realiza este estudio son:

Secreto Profesional: la investigación garantiza que no se divulgarán los nombres, ni la identidad de los participantes, ni cualquiera otra información personal; debido a la importancia y respeto a la dignidad y valor del individuo; además el respeto por el derecho a la privacidad.

Los profesionales del proyecto se comprometen a no revelar en su publicación, ninguno de los nombres de los participantes, ni otro dato que permitiera su identificación.

Derecho a la no-participación: los participantes, al estar informados de la investigación y el procedimiento, tienen plena libertad para abstenerse de responder total o parcialmente las preguntas que le sean formuladas y a renunciar a su participación cuando a bien lo consideren.

Derecho a la información: los participantes podrán solicitar la información que consideren necesaria con relación a los propósitos, procedimientos, instrumentos de recolección de datos y la divulgación de la investigación y del proyecto, cuando lo estimen conveniente.

Remuneración: la colaboración de los participantes en este estudio es totalmente voluntaria y no tiene ningún tipo de contraprestación económica ni de otra índole.

Si usted está de acuerdo con estas condiciones, le agradecemos firmar la hoja siguiente con el número de su documento de identidad.

Después de haber leído la información contenida en la investigación, tomándose el tiempo suficiente y necesario para reflexionar sobre las implicaciones de mi decisión, libre, consciente y voluntariamente manifiesto que autorizo la participación del (la) estudiante (Escriba el nombre completo _____ con _____ letra _____ legible) _____ en mi calidad de padre, madre, representante legal, tutor o acudiente, dada su imposibilidad de firmar este documento por tratarse de un menor de edad.

Este estudio ES DE MINIMO RIESGO contemplado en los parámetros establecidos en la resolución N° 008430 de 1993, del 4 de octubre, emanada por el Ministerio de salud, en cuanto a investigaciones con riesgo mínimo, realizadas en seres humanos.

Nombre, firma y documento de identidad del padre, madre o representante legal, tutor o acudiente.

Nombre _____
Firma _____

Cédula de ciudadanía. _____ de: _____ dado en el municipio de Medellín, el día ____ del mes de _____ del año 2011.

Nombre _____ del _____ estudiante _____ documento _____

Nombre, firma y documento de identidad del investigador.

Nombre _____
Firma _____

Cédula de ciudadanía. _____ de: _____

3. Encuesta sociodemográfica padres.

COMPONENTE SOCIODEMOGRÁFICO PADRE / MADRE / ACUDIENTE QUE CONVIVE CON EL MENOR

Datos generales de la encuesta

Fecha:	Lugar de aplicación:
Nº de identificación de quien diligencia la encuesta:	Nombre del Evaluador:

Datos personales

Edad:	Sexo: M __ F __	Fecha de nacimiento:
Estado civil: Soltero __ Casado __ Unión libre __ Separado __ Viudo __ Otro _____	Nivel de escolaridad: 1: Sin estudios 2: Primaria incompleta 3: Primaria completa 4: Secundaria incompleta 5: Secundaria completa 6: Técnico/tecnológico 7: Universitario	
Etnia: Trigueño __ Afrocolombiano __ Indígena __ Blanco __	Estudia actualmente: Si __ No __ Primaria _ Bachillerato _ Técnico _ Tecnológico _ Universitario _ Otro _	
Estrato socioeconómico: Uno __ Dos __ Tres __		

Conformación familiar

Tipología familiar: 1: Nuclear __ Monoparental __ Extendida __ Recompuesta __				
En su familia usted ocupa el lugar de: Padre __ Madre __ Padrastra __ Madrastra __ Otro __		Actualmente convive con: Pareja __ Hermanos __ Tíos __ Otros __ Hijos __ Abuelos __ Cuñados __ Madrastra __ ¿Quiénes? Madre __ Sobrinos __ Padrastra __ Padre __ Hijastro/a __		
En total el número de personas que conforman su familia, incluyéndolo a usted son: ____ personas.		En general, la relación con sus hijos es: Mala __ Regular __ Buena __ Muy buena __		
Usted describe la relación con su familia como: Mala __ Regular __ Buena __ Muy buena __		Usted describe la relación con el joven que hace parte del estudio como: Mala __ Regular __ Buena __ Muy buena __		

4. Encuesta sociodemográfica adolescentes.

COMPONENTE SOCIODEMOGRÁFICO ESTUDIANTE

Datos generales de la encuesta

Fecha:	Lugar de aplicación:
CC Padre/Madre/Acudiente:	Nombre del Evaluador:

Datos personales

Edad:	Sexo: M__ F__	Fecha de nacimiento:
Etnia: Trigueño__ Afrocolombiano__ Indígena__ Blanco__	En el último año usted ha tenido sanciones disciplinarias por agresión a los compañeros: No__ Si__	
Nivel de escolaridad: 1: Sexto grado 2: Séptimo grado 3: Octavo grado 4: Noveno grado 5: Décimo grado 6: Undécimo grado	Si su respuesta es afirmativa indique el número de veces: Una__ Dos o Tres__ Cuatro o más__	
	En el último año usted ha tenido castigo o señalamiento en casa por agresiones a sus familiares: No__ Si__	
	En el último año algunos compañeros se han alejado de su lado por haberlos agredido: No__ Si__	

Conformación familiar

Tipología familiar: 1: Nuclear__ Monoparental__ Extendida__ Recompuesta__				
En su familia usted ocupa el lugar de: Padre__ Madre__ Hijo__ Hijastro/a__ Padrastra__ Madrastra__ Otro__		Actualmente convive con: Pareja__ Hermanos__ Tíos__ Otros__ Hijos__ Abuelos__ Cuñados__ ¿Quiénes? Madre__ Sobrinos__ Padrastra__ Padre__ Hijastro/a__		
En total el número de personas que conforman su familia, incluyéndolo a usted son: ____ personas.		En general, la relación con sus padres es: Mala__ Regular__ Buena__ Muy buena__		
Usted describe la relación con su familia como: Mala__ Regular__ Buena__ Muy buena__		Usted describe la relación con el adulto que lo acompaña en éste estudio como: Mala__ Regular__ Buena__ Muy buena__		

5. Interpersonal Reactivity Index -IRI-

Apellidos y Nombre		Edad		Sexo MAS		FEM		
Nombre del evaluador				Fecha:				
<p>Las siguientes frases se refieren a tus pensamientos y sentimientos en una variedad de situaciones. Para cada cuestión indica cómo te describe eligiendo la puntuación de 1 a 5. Lee detenidamente antes de contestar y responde de la manera mas honesta.</p>								
1.	Fantaseo con frecuencia acerca de las cosas que me podrían suceder	1	2	3	4	5		
2.	A menudo tengo sentimientos de compasión hacia la gente menos afortunada que yo	1	2	3	4	5		
3.	A menudo encuentro difícil ver las cosas desde el punto de vista de otra persona	1	2	3	4	5		
4.	A veces me siento tranquilo cuando otras personas tienen problemas	1	2	3	4	5		
5.	Me identifico con los sentimientos de los personajes de una novela	1	2	3	4	5		
6.	En situaciones de emergencia me siento nervioso	1	2	3	4	5		
7.	Soy poco emotivo cuando veo una película u obra de teatro y no me involucro completamente	1	2	3	4	5		
8.	Cuando hay un conflicto intento tener en cuenta cada una de las opiniones antes de tomar una decisión	1	2	3	4	5		
9.	Cuando veo que se están burlando de alguien tiendo a protegerlo	1	2	3	4	5		
10.	Normalmente no sé que hacer cuando estoy en medio de una situación muy emotiva	1	2	3	4	5		
11.	A menudo intento comprender mejor a mis amigos imaginándome cómo ven ellos las cosas (poniéndome en su lugar)	1	2	3	4	5		
12.	Es poco frecuente que me emocione con un buen libro o película	1	2	3	4	5		
13.	Cuando veo a alguien herido generalmente permazco calmado	1	2	3	4	5		
14.	Las desgracias de otros normalmente no me molestan mucho	1	2	3	4	5		
15.	Si estoy seguro que tengo la razón en algo, no pierdo tiempo escuchando las razones de los demás	1	2	3	4	5		
16.	Después de ver una obra de teatro o cine me he sentido como si fuera uno de los personajes	1	2	3	4	5		
17.	Cuando estoy en una situación emocionalmente tensa me asusto	1	2	3	4	5		
18.	Cuando veo a alguien que está siendo tratado injustamente a veces no siento ninguna compasión por él	1	2	3	4	5		
19.	Normalmente soy bastante eficiente cuando me ocupo de emergencias	1	2	3	4	5		
20.	Con frecuencia me afectan emocionalmente las cosas que veo que ocurren	1	2	3	4	5		
21.	Pienso que hay dos puntos de vista e intento tener en cuenta ambas partes	1	2	3	4	5		
22.	Me describiría como una persona bastante sensible	1	2	3	4	5		
23.	Cuando veo una buena película puedo muy fácilmente situarme en el lugar del protagonista	1	2	3	4	5		
24.	Tiendo a perder el control durante las emergencias	1	2	3	4	5		
25.	Cuando estoy disgustado con alguien normalmente intento ponerme en su lugar por un momento	1	2	3	4	5		
26.	Cuando estoy leyendo una historia interesante o una novela imagino cómo me sentiría si los acontecimientos de la historia me sucedieran a mí	1	2	3	4	5		
27.	Cuando veo a alguien que necesita urgentemente ayuda en una emergencia me bloqueo	1	2	3	4	5		
28.	Antes de criticar a alguien intento imaginar cómo me sentiría si estuviera en su lugar	1	2	3	4	5		

6. Escala de funcionamiento familiar -Faces III-

Apellidos y Nombre		Edad		Sexo MAS FEM		
Nombre del evaluador			Fecha:			
Estas preguntas tratan sobre algunos aspectos del funcionamiento familiar. Por favor responda de acuerdo a la forma como usted piensa que es su familia, según las siguientes opciones:		Nunca	Casi nunca	Algunas veces	Casi siempre	Siempre
1	Los miembros de nuestra familia se dan apoyo entre sí	1	2	3	4	5
2	En nuestra familia se toman en cuenta las sugerencias de los hijos para resolver los problemas	1	2	3	4	5
3	Aceptamos las amistades de los demás miembros de la familia	1	2	3	4	5
4	Los hijos pueden opinar en cuanto a su disciplina	1	2	3	4	5
5	Nos gusta convivir solamente con los familiares más cercanos	1	2	3	4	5
6	Cualquier miembro de la familia puede tomar la autoridad	1	2	3	4	5
7	Nos sentimos más unidos entre nosotros que con personas que no son de nuestra familia	1	2	3	4	5
8	Nuestra familia cambia el modo de hacer sus cosas	1	2	3	4	5
9	Nos gusta pasar el tiempo libre en familia	1	2	3	4	5
10	Padres e hijos se ponen de acuerdo en relación con los castigos	1	2	3	4	5
11	Nos sentimos muy unidos	1	2	3	4	5
12	En nuestra familia los hijos toman las decisiones	1	2	3	4	5
13	Cuando se toma una decisión importante, toda la familia está presente	1	2	3	4	5
14	En nuestra familia las reglas cambian	1	2	3	4	5
15	Con facilidad podemos planear actividades en familia	1	2	3	4	5
16	Intercambiamos los quehaceres del hogar entre nosotros	1	2	3	4	5
17	Consultamos unos con otros para tomar decisiones	1	2	3	4	5
18	En nuestra familia es difícil identificar quién tiene la autoridad	1	2	3	4	5
19	La unión familiar es muy importante	1	2	3	4	5
20	Es difícil decir quién hace las labores del hogar	1	2	3	4	5

7. Escala de comunicación padres – adolescentes -PACS-

Apellidos y Nombre		Edad		Sexo MAS		FEM									
Nombre del evaluador						FECHA									
						MI MADRE			MI PADRE						
Estas preguntas se refieren a algunos aspectos relacionados con la forma como se comunican entre los miembros de la familia (padres e hijos, pareja, etc). Por favor responda de acuerdo a la forma como usted piensa que es la comunicación en su familia, según las siguientes opciones:						Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	Nunca	Pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1	Puedo hablar sobre mis ideas con los miembros de mi familia sin sentirme cohibido o incomodo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
2	Tengo dificultades para creer en lo que me dice alguien de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
3	Siento que las personas de mi familia me escuchan	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
4	Siento temor en pedir lo que deseo a los miembros de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
5	En mi familia me dicen cosas que yo preferiría que no me dijeran	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
6	Las personas de mi familia pueden saber como me estoy sintiendo, aunque no me lo pregunten	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
7	Me siento satisfecho con la forma en que puedo hablar con las personas de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
8	Puedo hablar con las personas de mi familia sobre mis dificultades	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
9	Yo le demuestro afecto abiertamente a las personas de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
10	Cuando tengo dificultades con algún miembro de mi familia, dejo de hablarle	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
11	Soy cuidadoso en la forma como le hablo a los miembros de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
12	Cuando hablo con las personas de mi familia digo cosas que sería mejor no decir	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
13	Cuando pregunto algo a los miembros de mi familia, recibo respuestas francas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
14	En mi familia tratan de comprender mis puntos de vista	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
15	Hay temas que evito hablar con mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
16	Es fácil hablar sobre los problemas con los miembros de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
17	Es muy fácil para mi expresarle mis verdaderos sentimientos a los miembros de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
18	Las personas de mi familia me incomodan o me hacen poner de mal genio	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
19	Los miembros de mi familia me ofenden cuando están enojados conmigo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				
20	Creo que hay cosas que no puedo hablar con los miembros de mi familia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5				

8. Mapa de Medellín, estratificado por comunas.