



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**  
**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN**

**Estudio de la empatía, el apego, la autoestima y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

**Diana Isabel Toro Henao**  
**Rafaela María Vega Salgado**  
**Sandra Bibiana Estrada Otálvaro**

**ASESOR/A:**  
**PhD Gloria Cecilia Henao López**

**SABANETA**  
**2016**



## Tabla de Contenido

1.	Resumen del proyecto .....	3
2.	Descripción del proyecto .....	4
2.1.	Justificación .....	4
3.	Pregunta de investigación.....	8
4.	Estado del Arte y Referente Teórico .....	8
4.1.	Antecedentes .....	8
5.	Referentes teóricos.....	15
5.1.	Lo cognitivo y lo emocional .....	15
5.2.	De la empatía y la autoestima .....	17
5.3.	De la prosocialidad .....	19
5.4.	De la convivencia escolar .....	20
6.	Objetivos .....	21
6.1.	Objetivo general .....	21
6.2.	Objetivos específicos.....	21
7.	Metodología .....	21
7.1.	Tipo de investigación .....	21
7.2.	Nivel de la investigación.....	22
7.3.	Diseño de la investigación .....	22
7.4.	Análisis estadístico .....	22
7.5.	Procedimiento .....	23
i.	Selección y apropiación de los instrumentos .....	23
ii.	Selección de la muestra.....	23
iii.	Aplicación de los instrumentos .....	23
iv.	Limpieza y organización de la base de datos.....	24
v.	Análisis de datos.....	24
vi.	Presentación de informe final .....	24
vii.	Socialización y publicación de los hallazgos de la investigación .....	25
8.	Resultados/Productos esperados y potenciales beneficiarios.....	25
8.1.	Generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos.....	25
8.2.	Fortalecimiento de la comunidad científica.....	25
8.3.	Apropiación social del conocimiento .....	25
8.4.	Impacto esperado.....	26
9.	Referencias .....	27
10.	Anexos.....	29
10.1.	Cronograma de actividades – Anexo 1 .....	29



## 1. Resumen del proyecto

La investigación abordó el tema de la convivencia desde el estudio de los factores socio-emocionales de empatía, apego, autoestima y prosocialidad, en la institución educativa concejo municipal de Itagüí, utilizando cuatro escalas psicométricas tipo Likert: empatía, apego, autoestima y coprag ; la metodología utilizada fue, de corte empírico analítico, descriptivo-correlacional, con una muestra de 188 estudiantes (111 hombres y 77 mujeres) del grado 6, entre 11 y 15 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos medio-bajo, bajo-medio y bajo-bajo.

Se encontraron correlaciones entre empatía y prosocialidad, naturalización de la agresividad y altos puntajes de empatía en las mujeres y de autoestima en los hombres. Se concluyó que la convivencia escolar se caracteriza por relaciones mediadas por la agresividad, empatía cognitiva y la confianza.

Los resultados de la investigación muestran la necesidad de trabajar los aspectos de confianza y comunicación para fortalecer los lazos de apegos entre las mujeres y empatía afectiva en los hombres, para fortalecer procesos de convivencia positiva.

**Palabras claves:** Empatía, Apego, Autoestima, Prosocialidad, Convivencia Escolar.

### Abstract

The research addressed the issue of coexistence from the study of the socio-emotional factors of empathy, attachment, self-esteem and pro-sociality in the School Municipal council of Itagui, using four Likert's type psychometric scales: empathy, attachment, self-esteem and COPRAG; the methodology used was empirical analytical, descriptive and correlational with a



sample of 188 students (111 men and 77 women) of sixth grade, between 11 and 15 years, belonging to lower middle socioeconomic strata, low-medium and low-low.

Correlations between empathy and prosocial, naturalization of aggression and empathy scores high in self-esteem in women and men were found. It was concluded that school life is characterized by relationships mediated by aggression, cognitive empathy and trust.

The results of the investigation show the need to work in aspects of trust and communication to strengthen the bonds of attachment between women and men in emotional empathy, to strengthen processes of positive coexistence.

**Keywords:** Empathy, Attachment, Self Esteem, Prosociality, School Coexistence

## **2. Descripción del proyecto**

### **2.1. Justificación**

En la sociedad Colombiana y específicamente en el Municipio de Itagüí, la violencia y las respuestas agresivas ante la frustración, la desigualdad y la falta de reconocimiento en el ámbito familiar, escolar y social, hacen parte de la cotidianidad; llegándose a validar éstas conductas desde el discurso de las familias y las comunidades (Torres, Salas, Sierra y Agudelo, 2014).

En la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí semestralmente se suspenden de las actividades académicas alrededor de 200 estudiantes de básica secundaria; entre las principales causas se encuentran las situaciones conflictivas en relación con la normas y se identifican como principales motivos de sanción los retardos injustificados, los conflictos con pares y la falta de respeto hacia los docentes. Del total de estudiantes sancionados, sólo el 10%



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES



CINDE  
Fundación Centro  
Internacional de Educación  
y Desarrollo Humano  
Centro Cooperador de UNESCO  
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

asisten a talleres pedagógicos y reflexivos, donde se abordan temas como habilidades para la vida, manejo de conflictos y la reflexión sobre las condiciones particulares que intervienen en los conflictos. Al finalizar el año escolar, se evalúan los procesos y su impacto; identificándose que a pesar de las acciones realizadas por la administración, el cambio es imperceptible, manteniéndose semestre a semestre la misma cifra de compromisos pedagógicos (Estrada, 2014).

(Torres et al., 2014), realizaron un estudio en el Municipio de Itagüí, con el fin de rastrear los factores asociados a la violencia. Se realizó un diagnóstico poblacional (diseño transversal de asociación) con una muestra representativa y aleatoria de la población, orientado hacia dos grupos: jóvenes desde los 13 a los 18 años y adultos de 19 a 65 años. Se abordó el problema utilizando desde un enfoque cuantitativo apoyado en la técnica cualitativa de grupos focales. Se encontró fuerte asociación entre el riesgo de violencia y la dependencia a las drogas, el alcoholismo, tener pares con problemas, maltrato en la niñez, violencia intrafamiliar, trastornos de conducta, irritabilidad, impulsividad y ser testigo del maltrato a la madre. Como factores de protección se encontraron: la cohesión familiar, el comportamiento prosocial, la satisfacción personal, la red de apoyo familiar y la buena comunicación con el padre. Se concluyó que los jóvenes de Itagüí requieren mayores alternativas culturales, educativas y laborales para lograr una mejor inserción en la sociedad y disminuir la probabilidad de su inclusión en bandas delincuenciales. El ambiente y los amigos son determinantes frente a su comportamiento y actitudes.

De lo anterior, se resalta que hay factores protectores tales como el comportamiento prosocial que pueden ayudar a evitar que los jóvenes desarrollen conductas violentas y agresivas lo que conduciría a una mejora de la convivencia escolar.



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES



CINDE  
Fundación Centro  
Internacional de Educación  
y Desarrollo Humano  
Centro Cooperador de UNESCO  
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

El MEN (2011) – Ministerio de Educación Nacional, presentó en su informe de calidad educativa, los principales factores de deserción asociados al clima escolar, entre los cuales destacan: conflicto y violencia en el colegio, maltrato de docentes y directivos, maltrato entre compañeros y la expulsión del centro educativo.

Las situaciones descritas anteriormente son reflejo de las distintas formas de violencia (políticas, sociales, raciales, religiosas, económicas, de género) que llegan a la escuela produciendo un efecto boomerang, ante el cual, se reacciona discursivamente generando leyes como la 1620 y amenazando con múltiples sanciones; es decir, se responde con actos que llegan a ser igualmente violentadores con la escuela, los estudiantes y los docentes.

En la complejidad del entorno social y educativo y en la reflexión sobre el clima escolar, se identificó la necesidad de desarrollar un proyecto de investigación enfocado en la convivencia escolar en virtud de factores socio afectivos y conductas prosociales, con los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí. Se eligió esta población teniendo en cuenta factores como: los cambios psicoevolutivos, la transición del nivel de primaria a secundaria y el contexto socio-familiar en que se encuentran y fundamentalmente, por lo que se ha identificado este grupo etéreo, como una población sensible para la intervención pedagógica sobre factores socioemocionales, como las habilidades sociales y los valores.

Vinet, Salvo y Forns (2005), realizaron una investigación con el fin de detectar a aquellos adolescentes especialmente vulnerables a desarrollar trastornos psicopatológicos y diferenciarlos de aquellos otros que, en el curso de su desarrollo normal, son aquejados circunstancialmente por vivencias y/o conductas desestabilizadoras el grupo analizado fue constituido por 561 adolescentes



chilenos, no consultantes, urbanos, 263 varones(46,88%) y 298 mujeres (53,11%), de 14 a 18 años, que cursaban el ciclo regular de Enseñanza Media.De este grupo se extrajo, a partir de los puntajes en las escalas del MACI, un grupo de sujetos “en riesgo”, denominándose sujetos “normales” a los que se mantuvieron en la muestra inicial. Se encontró que la adolescencia es una etapa de fragilidad emocional debido a la necesidad de ajuste personal, los cambios hormonales y las mayores demandas de intercambio social.

Jiménez, Menéndez e Hidalgo (2008), en una investigación que tuvo como objetivo analizar cuantitativa y cualitativamente el estréspsicosocial experimentado por una amplia muestra de adolescentes y explorar posiblesdiferencias en esta dimensión entre chicos y chicas, que contó con la participación de 623 chicos y chicas entre 11 y 17 años de edad y nivel escolar desde el último ciclo de primaria hasta primer curso de bachillerato a los que se les aplicó el inventario de acontecimientos estresantes de Oliva et al. (2008), apoyando la investigación antes mencionada, encontraron las mayores dificultades en adolescentes se presentaron en relación a los conflictos con padres, inestabilidad emocional y conductas de riesgo.

La presente investigación permitió determinar la relación entre apego, la autoestima, la empatía y la prosocialidad en la convivencia escolar entre hombres y mujeres de grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí.

Se identificó que esta población presenta un contexto socio-económico complejo donde se encuentran estratos socioeconómicos bajos (un 0,53 % ubicados en estrato bajo-bajo, un 31,38 % en medio-bajo y un 68,09 % en bajo) y distintas tipologías de familias, donde el 47,91% son



familias nucleares, el 21,29% son extensas, el 12,55% son reconstituidas, el 16,73% son mono parentales y el resto de las familias que representan el 1,52%, pertenecen a otras tipologías.

Además, presentó unas características evolutivas y emocionales como: el inicio de la adolescencia, conflictos entre pares, dificultades emocionales consigo mismo y en su relación con la autoridad, entre otros; las cuales los hacen sensibles a factores de riesgo psicosociales como el consumo de sustancias psicoactivas, adherencia a grupos ilegales, conductas autolesivas y continuas situaciones de agresión escolar.

Lo anterior mostró la pertinencia del trabajo escolar en los periodos de la pubertad, sobre factores socioemocionales, convivencia y conductas prosociales, diferenciando estrategias por género y edad para propiciar ambientes educativos favorables al desarrollo humano integral.

### **3. Pregunta de investigación**

*¿Cuál es la relación del apego, la autoestima, la empatía y la prosocialidad en la convivencia escolar entre hombres y mujeres de grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí?*

### **4. Estado del Arte y Referente Teórico**

#### **4.1. Antecedentes**

Presentamos a continuación, algunas investigaciones realizadas en este campo que apoyan la temática propuesta en esta investigación.





García y Madriaza (2005), realizaron una investigación que tuvo por objetivo identificar los determinantes de la violencia escolar en jóvenes y señalar dominios concretos que podrían dar lineamientos para la intervención y prevención de la violencia escolar. La muestra seleccionada fue de 64 estudiantes, 12 mujeres y 52 hombres, con edades entre los 14 y 21 años, señalados por la institución, sus compañeros o ellos mismos como violentos. La investigación utilizó dos dispositivos cualitativos para la recolección de datos (entrevista comprensiva y grupos focales). Identificaron mediadores de la violencia y distinguieron dos tipos: los “facilitadores” y los “inhibidores”, los cuales pueden ser tanto sociales como individuales. Los investigadores encontraron que los jóvenes dejan de ser violentos al madurar; dicho cambio es explicado en el análisis como fruto de la modificación de la percepción personal y social sobre la necesidad de Reconocimiento. Además, establecieron que el eje del Reconocimiento como sentido sobre el cual se orienta la violencia escolar, permite a su vez interpretar el fin de un drama y el comienzo de otro.

A propósito de la tesis de la maduración natural, estos autores identificaron cambios en el comportamiento prosocial en relación con “la emergencia de un proyecto personal futuro, que depende de una modificación del conjunto de percepciones inter pares, que hacen que baje la necesidad de reconocimiento de la propia imagen, lo que hace perder legitimidad del recurso a la violencia y la agresión” (García y Madriaza, 2005, p. 27). Además, ampliaron la explicación de esta presunta maduración natural, incluyendo elementos como el proyecto de vida y el autoconcepto en el comportamiento prosocial.

El vínculo entre convivencia escolar y violencia escolar se rastreó en distintas investigaciones donde el análisis de los conflictos entre estudiantes, presentan unas variables



como empatía, conciencia emocional, habilidades sociales, inclusión, exclusión, aceptación entre pares, ajuste psicosocial, autoestima, conducta prosocial y conducta agresiva. Estos elementos inter e intrapersonales constituyen el pilar del análisis de los vínculos que establecen los adolescentes en el ámbito escolar.

Redondo y Guevara (2012), en la misma línea del análisis de los comportamientos agresivos entre adolescentes, presentaron su investigación sobre conductas prosociales y conductas agresivas; la cual pretendía aportar nuevos datos a la investigación sobre el análisis de la frecuencia de adolescentes prosociales y agresivos de dos colegios de la ciudad de San Juan de Pasto, Colombia. El total de la muestra fue de 1878 estudiantes, con un rango de edad de 11 a 17 años ( $M = 13.61$ ;  $DT = 1.75$ ) a los cuales se les aplicó el Inventario de Habilidades Sociales para Adolescentes (TISS; Teenage Inventory of Social Skills, Inderbitzen y Foster, 1992; Inglés, Hidalgo, Méndez e Inderbitzen, 2003). Se encontró que las chicas presentaron mayor conducta prosocial que los chicos,  $F(1,1876) = 250.131$ ,  $p = 0.00$ , aunque la magnitud de esta diferencia no fue muy amplia ( $d = -0.79$ ). La conducta prosocial varió significativamente con el curso académico,  $F(5,1872) = 3.817$ ,  $p = 0.00$ ; y los chicos presentaron mayor conducta antisocial que las chicas,  $F(1,1876) = 138.330$ ,  $p = 0.00$ , siendo la magnitud de esta diferencia moderada ( $d = 0.58$ ). La conducta antisocial varió significativamente con el curso académico,  $F(5,1872) = 8.896$ ,  $p = 0.00$ . La discusión final y las explicaciones teóricas apuntaron a dos tendencias básicas: el innatismo y la influencia social; atribuyendo a las mujeres patrones de comportamiento más prosociales y a los hombres comportamientos competitivos/agresivos; donde los estereotipos sexuales y pautas educativas originan diferencias en el proceso de socialización de ambos géneros.



Garaigordobil y Maganto (2011), con el fin de analizar si existen diferencias entre sexos y cambios evolutivos en empatía y resolución de conflictos, explorar las relaciones entre empatía y resolución de conflictos, e identificar variables predictoras de empatía realizaron un estudio descriptivo-correlacional y transversal en 941 participantes de 8 a 15 años, 509 chicos y 432 chicas. Confirmaron que las mujeres tienen puntuaciones superiores en empatía en todas las edades; que durante la infancia la empatía no aumenta y que durante la adolescencia se confirma su incremento con la edad pero únicamente en las chicas; ellas utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas y los chicos, más agresivas; que el uso de estrategias positivas-cooperativas no aumenta con la edad y además se confirmaron correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos cooperativa y correlaciones negativas con resolución agresiva. Se concluyó que las chicas tienen nivel superior en la capacidad de empatía y de resolución de conflictos, pero no se observaron importantes cambios evolutivos.

Escobar, Trianes, Fernández-Baena y Páez (2010), en un estudio correlacional, analizaron la asociación de la variable aceptación sociométrica con diversos índices de inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y estilos de afrontamiento en escolares, atendiendo a diferencias de género y edad. La muestra se compuso de 392 escolares de 9 a 12 años a quienes se les evaluó la aceptación sociométrica (el grado de aceptación de los iguales se evaluó a través de una Escala de Calificación Sociométrica). Los resultados mostraron correlaciones significativas negativas de la variable aceptación sociométrica con los índices de inadaptación socioemocional y el estrés cotidiano. Asimismo, se obtuvo una correlación significativa positiva con el estilo de afrontamiento en relación con los demás.



Finalmente, expusieron la necesidad de utilizar los resultados obtenidos como punto de partida para el desarrollo de intervenciones psicopedagógicas con el objeto de prevenir el desarrollo de patrones de inadaptación emocional en la infancia. El recorrido por los indicadores y los predictores de la convivencia, llevó a la pregunta por los comportamientos agresivos y la intención de daño.

García et al (2011), desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue analizar, describir y establecer relaciones entre empatía e inadaptación escolar de los participantes de intimidación entre iguales y comparar las variables de empatía, inadaptación social en función del género y grado escolar. La muestra estuvo conformada por 820 escolares; los instrumentos utilizados fueron el Índice de Reactividad Interpersonal (IRI, Davis 1980), un cuestionario de inadaptación escolar adaptado del Cuestionario de intimidación y maltrato entre iguales Insebull (Avilés, J. y Elices, J., 2007) y la autodenominación sobre la posición ocupada de los propios sujetos como agresores, víctimas y espectadores. Encontraron que el mayor porcentaje de empatía en el nivel alto corresponde a las mujeres y el mayor porcentaje de los hombres, corresponde al nivel bajo. No se encontraron diferencias ni por género ni por grado en cuanto a la inadaptación escolar. Sin embargo, las víctimas de bullying presentaron los más altos niveles de inadaptación y los agresores tienen los niveles más bajos en la escala de toma de perspectiva. Concluyeron que, existen diferencias significativas en la escala de toma de perspectiva y fantasía (dimensión cognitiva) según grado escolar; no existen diferencias significativas según grado escolar en la escala de preocupación empática y malestar personal (dimensión afectiva).

Zavala, Valadez y Vargas (2008), con el fin de promover elementos positivos de convivencia entre pares, en una investigación con un grupo de 62 adolescentes con alta



aceptación social seleccionados mediante nominaciones de pares y a los que se les aplicó BarOn EQ-i YV para valorar la inteligencia emocional y la escala de Gismero (2002) para valorar habilidades sociales; encontraron diferencias significativas en la inteligencia emocional -valorada por auto-informe-, a favor del grupo con alta aceptación social, respecto al grupo natural; sin embargo, se presentaron puntuaciones bajas respecto a la habilidad para hacer peticiones. En conclusión, se encontraron correlaciones significativas entre inteligencia emocional y habilidades sociales y los bajos puntajes obtenidos por adolescentes con alta aceptación social, pone de manifiesto áreas de potencial desarrollo de los mismos.

Moreno, Estévez, Murgui y Musitu (2009), en su investigación *“Reputación social y violencia relacional en adolescentes: El rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital”* analizaron la relación existente entre la reputación social del adolescente —percibida e ideal—, la violencia relacional en el contexto escolar y determinadas variables de ajuste psicosocial, como la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. La muestra se conformó con 1.319 adolescentes de ambos sexos entre 11 y 16 años, se realizó un análisis multigrado, utilizando las siguientes escalas: La escala de Reputación Social no conformista, Escala de soledad (UCLA), adaptada por Esposito y Moya (1993), Escala de autoestima global (SRSS), Escala de satisfacción con la vida, de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985) y Escala de conducta violenta Relacional. Se observaron diferencias de medias significativas en las siguientes variables: los chicos obtuvieron puntuaciones más elevadas que las chicas en reputación ideal y en dos de las tres dimensiones de la variable conducta violenta (violencia relacional pura e instrumental). En las variables reputación percibida, sentimiento de soledad, satisfacción vital, autoestima y en la dimensión violencia relacional reactiva no se apreciaron, sin embargo,



diferencias significativas en función del sexo. La investigación concluyó que los estudiantes con mayor percepción de apoyo y reputación social, expresan más satisfacción con la vida, mayor autoestima y menos participación en actos de violencia relacional.

Suárez, Delgado, Pertegal y López (2011), en su investigación, *“Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente”* que pretendió evaluar valores en el marco de la promoción del desarrollo positivo adolescente, desarrollaron una escala de autoinforme con 2.400 adolescentes entre 12 y 17 años. Establecieron una estructura de ocho factores de primer orden y tres de segundo orden en un análisis factorial exploratorio; el método de estimación fue máxima probabilidad. Los ocho factores de primer orden son: responsabilidad, reconocimiento social, prosocialidad, hedonismo, integridad, compromiso social, justicia, igualdad social y honestidad; los tres factores de segundo orden son: valores sociales, valores personales y valores individualistas, donde se agrupan los de primer orden. Destacaron que este conjunto de valores se relacionan con una buena integración social y la contribución positiva a la comunidad, Lenner (2004). En conclusión, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio se encontró que esta escala de valores constituye un instrumento de medida válido y fiable que permite explorar a partir de un único instrumento un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el desarrollo positivo adolescente.

Bravo y Tapia (2006), en su investigación *“Relación entre Autoestima Depresión y Apego en Adolescentes Urbanos de la Comuna de Concepción, Chile”* con el fin de estudiar la relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes, conformaron una muestra de 164 adolescentes a quienes se les aplicaron la escala de Autoestima de Coopersmith, el CDI, el RQ y subescalas de la prueba AAQ. Los resultados mostraron una correlación positiva entre



disponibilidad de los padres y autoestima y entre rabia hacia los padres y depresión; además señalaron lo importante que es contar con un adulto para orientarse a una meta.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que actualmente en relación al tema de la convivencia escolar, las investigaciones centran su interés en aspectos como el reconocimiento de emociones, (las cuales tienen una implicación de factores biológicos, psicosociales y patrones educativos), la capacidad de desarrollar la empatía (la cual estaría determinada por factores sociodemográficos asociados a las expectativas culturales hacia la mujer) y la búsqueda de reconocimiento social. De igual manera, la autoestima se vincula directamente con una relación positiva con los padres y la percepción de disponibilidad parental; asociándose estos aspectos al establecimiento de apegos seguros. Las habilidades emocionales y sociales para el manejo de conflictos tanto personales como colectivos, van a desarrollarse en la medida en que las variables de empatía, conciencia emocional, habilidades sociales, aceptación entre pares, ajuste psicosocial y autoestima, logren potenciarse de manera integral en la construcción de valores prosociales. Estos elementos inter e intrapersonales constituyen el pilar del análisis de los vínculos que establecen los adolescentes, especialmente en el ámbito escolar.

## **5. Referentes teóricos**

### **5.1. Lo cognitivo y lo emocional**

La conducta humana está constituida por dimensiones, entre ellas la cognitiva y la afectiva, las cuales forman una unidad; según Piaget no hay pauta de conducta por muy intelectual que sea, que no tenga como móviles los factores afectivos y recíprocamente, no puede haber estados



afectivos sin la intervención de percepciones o formas de entender que constituyen su estructura cognitiva.

Con Vygotsky (1989), se abordó la dimensión social del hombre; sus planteamientos aportan la comprensión de la naturaleza social de la psiquis; cada función psíquica superior se manifiesta en el proceso de desarrollo de la conducta dos veces: al principio como una forma de interacción interpsicológica y luego, como una categoría intrapsicológica; se hace pues evidente que la diada cognitivo-emocional se enriquece a través de la interacción con la cultura y el medio social. Para Vygotsky la internalización constituye la ley genética general del desarrollo cultural; lo psicológico entonces dependerá de lo sociológico; es así que la propia consciencia se constituye y se mantiene en lo social.

Sroufe (1997) expuso en su texto “Desarrollo emocional”, la interdependencia entre afecto y cognición, relación establecida no de manera lineal, sino como complementariedad donde los actos y aprendizajes son influenciados por su acción conjunta. El autor, citando a Hoffman, expresó que el afecto puede impulsar o por el contrario, detener el proceso de adquisición de la información. Los conceptos construidos con una carga emocional significativa tienden a generalizarse, transformando incluso aprendizajes y experiencias previas. El discurso pedagógico nos presenta así mismo esta interdependencia, siendo lo afectivo un factor fundamental en el desarrollo cognitivo del niño y a la vez un indicador del mismo.

Profundizando en la dimensión emocional se exploró el componente del apego según los postulados de Bowlby (1982), quien concibió a la madre o primeros cuidadores como las figuras de apego por excelencia; diferencian tres estilos de apego:





Apego seguro que se caracteriza por la confianza en el cuidador, apego ansioso – evitativo, en el cual el niño responde a la ausencia de la madre con pocos signos de ansiedad y finalmente el apego ansioso – ambivalente, en el que se encuentran niños que oscilan entre la ansiedad por separación y el temor al mundo (Sanchís, 2008). Si bien este modelo explicativo permite correlaciones entre la calidad del cuidado y la calidad del apego, generando interpretaciones evolutivas de diverso talante, los postulados de Bowlby no son deterministas; para él, una relación de apego evoluciona a través del tiempo y es el producto de la historia interactiva de la diada particular y las condiciones individuales de cada persona. “Las pautas de apego y sus diferencias tendrán un profundo efecto en la auto-regulación posterior de la emoción que realizará el bebé” (Bowlby, 1982).

Las experiencias tempranas y negativas de apego, pueden traer consecuencias como la soledad, el aislamiento y la exclusión, producto de la alienación que se da por el modelo de socialización transmitida por la cultura familiar.

Para terminar este apartado, se concluyó con Bowlby que la conducta será siempre el resultado de experiencias previas y las circunstancias presentes en un entramado de construcciones sociales, cognitivas y emocionales que dirigen la actuación humana, sujeta al devenir.

## **5.2. De la empatía y la autoestima**

La empatía es uno de los factores que mejor predice la calidad del lazo afectivo y las conductas de ayuda y que la autoestima es uno de los pilares sobre los que se construye la personalidad y los vínculos afectivos y adicionalmente, es un predictor de ajuste psicológico.



Filippetti, López y Richaud (2012), destacaron las bases neurobiológicas de la empatía, las cuales reposan en nuestro cerebro a la espera de su activación a través del lazo social. Puesto que la empatía no es un constructo unívoco las investigaciones proponen modelos integradores, donde los elementos afectivos y cognitivos interactúan en la toma de perspectiva frente a un evento en particular, encontrando que cada una tiene sus correlatos neurobiológicos que las caracterizan. Las diferentes respuestas empáticas tanto bajo circunstancias normales como en las patologías dependerán en parte del modo como se relacionan y activan estos componentes.

López, Filippetti y Richaud (2014), definieron la empatía como la habilidad de comprender la situación vital de otro, con un componente afectivo; según el cual, se evidencia la tendencia emocional a compartir o identificarse con el sentir; donde el contagio emocional, la percepción y reconocimiento de emociones se mezclan en la configuración afectiva. El componente cognitivo que se expresa por la comprensión racional de la situación en la toma de perspectiva y en las funciones cognitivas de alto orden o funciones ejecutivas. En este aspecto, la teoría de la mente permite comprender el procesamiento de la información en relación a la perspectiva ajena y la propia respuesta, a partir de la cual se hacen inferencias sobre la cognición asociada a la situación.

La conducta prosocial se ha vinculado en diversas investigaciones, definiéndola como los comportamientos llevados a cabo voluntariamente para ayudar o beneficiar a otros tales como compartir, dar apoyo y protección (Holmgren, Eisenberg y Fabes, 1998; Pakaslahti, Karjalainen, y Keltikangas-Järvinen, 2002).



UNIVERSIDAD DE  
MANIZALES



Fundación Centro  
Internacional de Educación  
y Desarrollo Humano  
Centro Cooperador de UNESCO  
Sede de la Red del Grupo Consultivo para América Latina

Con relación al concepto de autoestima Baldwin y Hoffmann (2002), establecieron que la autoestima se construye de manera dinámica a partir de los eventos vitales, los cambios en la adolescencia y la cohesión familiar; percibiendo además procesos diferenciales en función del género. El concepto de autoestima estaría definido como la valoración que el sujeto realiza de la imagen de sí mismo a partir de las ideas de otros significativos; es decir, los propios pensamientos e idealizaciones percibidas del entorno a través de la historia personal y social. El autoconcepto, la autoimagen y la autoeficacia aportarían a la valoración de sí mismo.

### **5.3. De la prosocialidad**

Las investigaciones encontradas establecen fuertes correlaciones entre la empatía y la conducta prosocial, definiendo ésta como un conjunto de comportamientos voluntarios que buscan beneficiar a otros; incluyen conductas como el ayudar, donar, consolar, dar, compartir, (Holmgren et al., 1998); con una función descentradora del individuo y moduladora de la agresividad (Roche, 1982).

Según Sroufe (1995), “la posibilidad de presentar conductas empáticas y prosociales nace de los primeros patrones de interacción con las figuras de apego en la primera infancia, con quienes se establecen relaciones de confianza y se desarrolla la capacidad de autorregulación” (p.276).

Esta conducta se ha presentado como opuesta a la agresividad; no obstante para Roche (1982), el control de impulsos y de la autosatisfacción inmediata, son las condiciones intrapsicológicas que permitirán al individuo posponer su satisfacción inmediata personal y anteponer las acciones benéficas para otros.



Se estableció como prosocialidad aquella conducta que beneficia a otro y que se realiza voluntariamente (Eisenberg, Fabes y Spinrad, 1998).

De lo anterior, se desprenderán implicaciones pedagógicas donde la familia y la escuela pueden influir en la promoción y desarrollo de la prosocialidad, favoreciendo estilos de relación empáticos y solidarios, que podrían fortalecer a su vez la autoestima, en la medida que se mejora la imagen social y la autopercepción de ser más competente, frente a la tarea en que se presta ayuda. Es de aclarar que la prosocialidad se identifica, como una conducta socialmente valorada en relación a las costumbres y reglas de cada región.

#### **5.4. De la convivencia escolar**

La convivencia escolar es el eje en el cual se sostienen las relaciones sociales en el contexto de la educación, para lograr construir la competencia social que contribuya a formar ciudadanos conscientes de su responsabilidad social. Para Hernández y Sánchez (2007), convivir significa vivir con otros sobre la base de una determinada bases sociales y unos códigos valorativos en el marco de un contexto social determinado.

El análisis de la convivencia permite observar conductas de empatía, prosocialidad, autoestima y las distintas formas de relacionarse entre los pares que van más allá de las normas y acuerdos institucionales Delors (1996) propone un aprendizaje desde el ser para la comprensión, la solidaridad y los vínculos positivos.



## **6. Objetivos**

### **6.1. Objetivo general**

Relacionar el apego, la autoestima, la empatía y la prosocialidad en el ejercicio de la convivencia escolar entre hombres y mujeres del grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí.

### **6.2. Objetivos específicos**

- i.** Describir la autoestima, apego, empatía y prosocialidad en la convivencia entre estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí.
- ii.** Comparar la autoestima, apego, empatía y la prosocialidad, entre hombres y mujeres.
- iii.** Relacionar la autoestima, apego, empatía y la prosocialidad.

## **7. Metodología**

### **7.1. Tipo de investigación**

Cuantitativo - empírico-analítico, método que permite analizar la realidad, cuantificarla y medirla, al utilizar instrumentos que permitan dar respuesta a los objetivos de la investigación. Se realizará la identificación de variables y su comportamiento siguiendo un proceso estructurado en el cual se aplicaran cuatro pruebas psicométricas para medir el comportamiento de las variables de empatía, autoestima, apego y prosocialidad en los estudiantes.



## **7.2. Nivel de la investigación**

Descriptivo-correlacional: el nivel descriptivo se establece al determinar las características de los fenómenos a estudiar y se alcanza el nivel correlacional al identificar el grado de relación que dos o más variables guardan entre sí. Se realizarán los análisis estadísticos para conocer cómo se comportan las variables empatía, autoestima, apego y prosocialidad, realizando la descripción de la muestra y de las puntuaciones obtenidas en cada variable; posteriormente se correlacionarán dichos resultados de las variables determinando su grado de asociación. A partir de allí, se intentarán encontrar relaciones que aportan al estudio de la convivencia escolar entre los estudiantes.

## **7.3. Diseño de la investigación**

No-experimental: Debido a que no hay manipulación de variables o grupos de comparación, se observará la realidad tal como aparece en un grupo único, elegido por conveniencia, perteneciente al grado sexto de la I.E: Concejo Municipal de Itagüí en el 2014.

Este trabajo posibilitará la generalización de sus resultados en contextos similares, para el planteamiento de estrategias de intervención a mayor escala.

## **7.4. Análisis estadístico**

Una vez recolectada la información para describir las variables de apego, autoestima, empatía y prosocialidad, se utilizaron medidas de tendencia central: media, desviación estándar y percentiles considerando el género, edad y estrato social de los estudiantes. Se realizó una prueba ANOVA, la cual se utilizó para el manejo de variables demográficas como el factor de



comparación, en este caso para comparar el desempeño en las variables antes mencionadas teniendo en cuenta el género y se realizó un análisis de Spearman para correlacionarlas.

## **7.5. Procedimiento**

### **i. Selección y apropiación de los instrumentos**

Teniendo claridad de lo que se pretendía, se hace una búsqueda de los instrumentos que permitieran alcanzar los objetivos propuestos, se seleccionan instrumentos con escalas tipo Likert: Escala básica de empatía, de Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006) validada en un estudio piloto por Oliva et al (2011); escala de autoestima cuya validación puede encontrarse en Rosenberg (1965); escala de apego a iguales que sirve para medir la relación con el grupo de iguales (confianza, comunicación y alienación), ya ha sido validada por Sánchez-Queija y Oliva Delgado (2003); evaluación de comportamientos agresivos y prosociales – COPRAG, es una escala psicométrica con alta consistencia interna que sirve para evaluar agresión (directa e indirecta) y prosocialidad.

### **ii. Selección de la muestra**

De un total de 300 estudiantes del grado Sexto de la institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí., se escogió una muestra de 188 estudiantes.

### **iii. Aplicación de los instrumentos**

Con la muestra de estudiantes escogidos se envía el consentimiento informado-validado por el rector de la Institución -a los padres de familia; éstos lo devuelven firmado y a continuación,



se aplicaran las escalas a todos los estudiantes del grado 6° de la I. E. Concejo Municipal de Itagüí, en un único momento. Al finalizar la aplicación, se procedió a verificar que los estudiantes hubieran respondido a la totalidad de la prueba.

#### **iv. Limpieza y organización de la base de datos**

Se hizo limpieza de la base de datos y se introducirá al programa SPSS; posteriormente, se procederá con el análisis de los datos sobre los resultados que muestran el comportamiento del componente Amor a través de las variables de Autoestima, Apego, Empatía y de Prosocialidad. Se realizó el proceso de la discusión retomando y elaborando las conclusiones con la información que arrojaron los datos.

#### **v. Análisis de datos**

Una vez recolectada la información para describir las variables de apego, autoestima, empatía y prosocialidad, se utilizaron medidas de tendencia central: media, desviación estándar y percentiles considerando el género, edad y estrato social de los estudiantes. Se realizó una prueba ANOVA para comparar el desempeño en las variables antes mencionadas teniendo en cuenta el género y se realizó un análisis de Spearman para correlacionarlas.

#### **vi. Presentación de informe final**

Se realizará la presentación de informe final de la investigación donde se presentaran los hallazgos y principales resultados de la investigación. Además, en el informe se incluirán los artículos individuales de profundización teórica, la discusión y un informe técnico.



## vii. Socialización y publicación de los hallazgos de la investigación

Una vez aprobado el proyecto y evaluado el informe final por parte de los jurados se socializaran los hallazgos de la investigación.

## 8. Resultados/Productos esperados y potenciales beneficiarios

### 8.1. Generación de conocimiento y/o nuevos desarrollos tecnológicos

Resultado/producto esperado	Indicador	Beneficiario
Identificar los factores que potencian el desarrollo de prácticas de reconocimiento	Resultados de las escalas Análisis correlacional de las variables	-Comunidad Educativa del Municipio de Itagüí -Colegios oficiales
Socialización de resultados de la investigación en la comunidad educativa	Foro académico con la comunidad educativa.	
Publicar en revista indexada.	Solicitud de publicación	
Propuesta educativa para estudiantes de secundaria	Texto	

### 8.2. Fortalecimiento de la comunidad científica

Resultado Esperado	Indicador	Beneficiario
Ser tomado como referente teórico en estudios que analicen los tipos de comportamiento convivenciales de niños y adolescentes en instituciones escolares colombianas	Ser publicado en revistas indexadas.	La comunidad educativa y científica

### 8.3. Apropiación social del conocimiento

Resultado Esperado	Indicador	Beneficiario
Aportar en el estudio de comportamientos convivenciales en jóvenes escolares colombianos, que permitan ejecutar estrategias pedagógicas, que incidan en el mejoramiento de la convivencia escolar.		Comunidades educativas



#### 8.4. Impacto esperado

Impacto Esperado	Plazo después de finalizado el proyecto	Indicador Verificable	Supuestos
En el Municipio de Itagüí ser tomado como referente al actualizar el manual de convivencia, y al realizar talleres de convivencias	De seis meses a un año	Manuales de convivencia en las instituciones educativas del municipio.  Publicación	La secretaria de educación de Itagüí, facilitará la circulación del proyecto en todas las instituciones educativas del municipio, para generar un impacto positivo en la problemática de violencia en los centros educativos



## 9. Referencias

- Álvarez-dardet, S. M. (2008). Un análisis de los acontecimientos vitales estresantes durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 26(3), 427–440.
- Arán, V., López, M., y Richaud, M. C. (2012). Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 6(1), 63–83. <http://doi.org/10.7714/cnps/6.1.204>
- Baldwin, S. A., & Hoffman, J. P. (2008). The dynamics of self-esteem: A growth-curve analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 31(2), 101–113.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52(4), 664.
- Bravo, L., y Tapia, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24(1), 5–14. Retrieved from <http://teps.cl/files/2011/05/01-gonzalez1.pdf>
- Delors, J. (1996). *La Educación Encierra un Tesoro* (Libro).
- Escobar, M., Trianes, M. V., Fernández-Baena, F., y Páez, J. M. (2010). Relaciones entre aceptación sociométrica escolar e inadaptación socioemocional, estrés cotidiano y afrontamiento. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 42(3), 469–479.
- Estrada, B. (2014). Proyecto fortalecimiento de la convivencia. Itagüí.
- Fernández-Molina, M., Valle, J. Del, Fuentes, M. J., Bernedo, I. M., y Bravo, A. (2011). Problemas de conducta de los adolescentes en acogimiento preadoptivo, residencial y con familia extensa. *Psicothema*, 23(Número 1), 1–6. <http://doi.org/A Web of science>
- Garaigordobil, M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255–266.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L., y Fernandini, P. (2011). Intimidación entre iguales (Bullying): Empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de Investigación En Psicología*, 14(2), 271–276.
- García, M., y Madriaza, P. (2005). La Imagen Herida Y El Drama Del Reconocimiento: Estudio Cualitativo De Los Determinantes Del Cambio En La Violencia Escolar En Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 27–41. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052005000200002>
- Hernández, M., y Sánchez, E. (2007). La convivencia escolar, una tarea pendiente en los padres. Retrieved from <http://educra.cl/la-convivencia-escolar-una-tarea-pendiente-en-los-padres/>
- Holmgren, R. A., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). The relations of children's situational empathy-related emotions to dispositional prosocial behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 22(1), 169–193. <http://doi.org/10.1080/016502598384568>
- López, M., Arán, V., & Richaud, M. C. (2014). Empatía: Desde la percepción automática hasta los procesos controlados. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(1), 37–51. <http://doi.org/10.12804/apl32.1.2014.03>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (2014). *Prosocial development*. Wiley Online Library.
- Pakaslahti, L., Karjalainen, A., & Keltikangas-Järvinen, L. (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behaviour, and social acceptance.



- International Journal of Behavioral Development, 26(2), 137–144.
- Redondo, J., y Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto - Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (36), 173–192.
- Roche, R. (1982). Los orígenes de la conducta altruista en niños. Aspectos educativos y televisión en familia. *Infancia Y Aprendizaje*, 5(19-20), 101–114.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image.
- Sánchez-Queija, I., y Oliva Delgado, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71–86. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=291660>
- Sanchís, F. (2008). Apego, acontecimientos vitales y depresión en una muestra de adolescentes. Retrieved from <http://www.tdx.cat/handle/10803/9262>
- Sroufe, L. A. (1996). Emotional development: The organization of emotional life in the early years. *Emotional development: The organization of emotional life in the early years*. Cambridge University Press.
- Suárez, L. A., Delgado, A. O., Vega, M. Á. P., y Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153–159.
- Torres, Y., Salas, C., Sierra, Gl., y Agudelo, A. (2014). Factores asociados a la violencia en Itagüí (Colombia) en 2012. *Revista CES MEDICINA Volumen*, 28(1).
- Vinet, E. V., Salvo, S., y Forns, M. (2005). Adolescentes no consultantes en riesgo: Una evaluación a través del MACI. *Anuario de Psicología*, 36(1), 83–97.
- Vygotsky, L. S., Cole, M., y Luria, A. R. (1989). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Crítica.
- Zavala Berbena, M. A., Valadez Sierra, M. de los D., y Vargas Vivero, M. del C. (2008). Inteligencia emocional y habilidades sociales en adolescentes con alta aceptación social. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(15), 321–338.





## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

### **CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

#### **INFORME TÉCNICO**

**Análisis y discusión de resultados en el estudio de la empatía, el apego y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

#### **INVESTIGACIÓN**

**Estudio de la empatía, el apego y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

**Diana Isabel Toro Henao**

**Rafaela María Vega Salgado**

**Sandra Bibiana Estrada Otálvaro**

**ASESORA:**

**PhD Gloria Cecilia Henao López**

**SABANETA**

**2016**

## Tabla de Contenido

1.	Resumen técnico .....	3
1.1.	Descripción del problema .....	3
1.2.	Estado del arte.....	5
1.3.	Método .....	10
i.	Tipo de investigación .....	10
ii.	Nivel de la investigación.....	10
iii.	Diseño de la investigación .....	10
iv.	Población y muestra .....	10
v.	Instrumentos.....	12
vi.	Análisis de datos.....	15
2.	Resultados .....	16
3.	Conclusiones .....	21
4.	Productos generados .....	22
4.1.	Artículos individuales .....	22
4.2.	Artículo grupal.....	23
4.3.	Propuesta educativa.....	23
5.	Referencias .....	24
6.	Anexos.....	26
6.1.	Consentimiento informado.....	26
6.2.	Escala de Autoestima .....	27
6.3.	Escala de Empatía.....	28
6.4.	Escala de Apego a Iguales .....	29
6.5.	COPRAG .....	30

## 1. Resumen técnico

### 1.1. Descripción del problema

En la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí semestralmente se suspenden alrededor de 200 estudiantes de básica secundaria, por situaciones conflictivas en relación con la norma, se identifican como principales motivo de sanción las llegadas tarde a la Institución educativa y al aula de la clase sin justificación, conflicto con pares, y falta de respeto a docentes. Del total de estudiantes sancionados, sólo el 10% asisten a talleres pedagógicos y reflexivos, donde se abordan temas como habilidades para la vida, manejo de conflictos y la reflexión sobre las condiciones particulares que intervienen en los conflictos. Al finalizar el año escolar se evalúan los procesos y su impacto, identificándose que a pesar de las acciones realizadas por la administración, el cambio es imperceptible, manteniéndose semestre a semestre la misma cifra de compromisos pedagógicos (Estrada, 2014).

Torres, Salas, Sierra y Agudelo (2014), realizaron un estudio en el Municipio de Itagüí, con habitantes entre 13 y 65 años de edad, donde rastrearon los factores asociados a la violencia, en el cual encontraron que de cada 100 personas 42 presentaron riesgos de comportamiento violento. Se encontró fuerte asociación entre el riesgo de violencia y la dependencia a las drogas, el alcoholismo, tener pares con problemas, maltrato en la niñez, violencia intrafamiliar, trastornos de conducta, irritabilidad, impulsividad y ser testigo del maltrato a la madre. Como factores de protección se encontraron: la cohesión familiar, el comportamiento prosocial, la satisfacción personal, la red de apoyo familiar y la buena comunicación con el padre. La investigación nos habló de variables como el amor familiar, el respeto, la formación en valores y habilidades sociales como elementos que posibilitan la construcción de vínculos sociales positivos.



El MEN (2011) – Ministerio de Educación Nacional, presentó en su informe de calidad educativa, los principales factores de deserción asociados al clima escolar, entre los cuales destacan: conflicto y violencia en el colegio, maltrato de docentes y directivos, maltrato entre compañeros y la expulsión del centro educativo. De manera que las situaciones descritas anteriormente son reflejo de las distintas formas de violencia (políticas, sociales, raciales, religiosas, económicas, de género) que llegan a la escuela produciendo un efecto boomerang ante el cual, se reacciona discursivamente generando leyes como la 1620 y amenazando con múltiples sanciones; es decir, se responde con actos que llegan a ser igualmente violentadores con la escuela, los estudiantes y los docentes.

Esta realidad se repite en distintos países, es así como en América Latina y España se desarrollan investigaciones que abordan esta misma problemática, desde aspectos familiares y socio-económicos.

En esta vía se realizó la investigación de tipo cuantitativo, se aplicaron cuatro pruebas psicométricas; estableciéndose que las variables de empatía, apego, autoestima y prosocialidad permitirán el estudio de la convivencia escolar.

Finalmente, la investigación estudió *la relación del apego, la autoestima, la empatía y la prosocialidad en la convivencia escolar entre hombres y mujeres de grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí*. Para responder a dicha pregunta se describieron y compararon estas variables en las condiciones anteriormente mencionadas.

## 1.2. Estado del arte

Presentamos a continuación, algunas investigaciones realizadas en este campo que apoyan la temática propuesta en esta investigación.

García y Madriaza (2005), realizaron una investigación que tuvo por objetivo identificar los determinantes de la violencia escolar en jóvenes y señalar dominios concretos que podrían dar lineamientos para la intervención y prevención de la violencia escolar. La muestra seleccionada fue de 64 estudiantes, 12 mujeres y 52 hombres, con edades entre los 14 y 21 años, señalados por la institución, sus compañeros o ellos mismos como violentos. La investigación utilizó dos dispositivos cualitativos para la recolección de datos (entrevista comprensiva y grupos focales). Identificaron mediadores de la violencia y distinguieron dos tipos: los “facilitadores” y los “inhibidores”, los cuales pueden ser tanto sociales como individuales. Los investigadores encontraron que los jóvenes dejan de ser violentos al madurar; dicho cambio es explicado en el análisis como fruto de la modificación de la percepción personal y social sobre la necesidad de Reconocimiento. Además, establecieron que el eje del Reconocimiento como sentido sobre el cual se orienta la violencia escolar, permite a su vez interpretar el fin de un drama y el comienzo de otro.

Ávalos (2003), resaltó la necesidad de potenciar el desarrollo social y emocional de los estudiantes, como una estrategia para ser capaces de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza; construir habilidades para la vida, especialmente para afrontar los conflictos y propender por un desarrollo humano integral; muchas de ellas encaminadas a impactar positivamente la convivencia escolar.

Moreno et al. (2009), analizaron por qué se da la violencia relacional entre adolescentes y establecieron que ésta se determina por las variables de ajuste psicosocial, la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. Se observaron diferencias de medias significativas en las siguientes variables: los chicos obtuvieron puntuaciones más elevadas que las chicas en reputación ideal y en dos de las tres dimensiones de la variable conducta violenta (violencia relacional pura e instrumental). En las variables reputación percibida, sentimiento de soledad, satisfacción vital, autoestima y en la dimensión violencia relacional reactiva no se apreciaron, sin embargo, diferencias significativas en función del sexo. La investigación concluyó que los estudiantes con mayor percepción de apoyo y reputación social, expresan más satisfacción con la vida, mayor autoestima y menos participación en actos de violencia relacional.

Guevara y Redondo (2012), en la misma línea del análisis de los comportamientos agresivos entre adolescentes, presentaron su investigación sobre conductas prosociales y conductas agresivas, caracterizadas por falta de responsabilidad ante sus actos, un locus de control externo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para ponerse en el lugar del otro. En este estudio se llegó a la conclusión que las niñas son más prosociales que los niños, y que en octavo grado es cuando se presenta mayor violencia, igualmente que ésta disminuye con la edad. En este estudio correlacional se corroboró la existencia de dos factores: conducta prosocial y conducta antisocial. Los autores señalaron la elevada prevalencia de jóvenes prosociales como recurso preventivo y terapéutico con el fin de promover el aprendizaje de habilidades y competencias sociales.

En este mismo sentido Garaigordobil y Maganto (2011), confirmaron que:

Las mujeres tienen puntuaciones superiores en empatía en todas las edades; durante la infancia la empatía no aumenta, y durante la adolescencia se confirma su incremento con la edad, pero únicamente en las chicas; ellas utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas y los hombres, más agresivas; el uso de estrategias positivas-cooperativas no aumenta con la edad, y se confirman correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos cooperativa y correlaciones negativas con resolución agresiva (p. 256).

Cardozo, Dubini, Garaigordobil, Fantino y Ardiles (2012), exploraron las diferencias de género y edad en relación a factores predictores de habilidades sociales. En los resultados se ratificó que las mujeres presentan mayor empatía, autoconcepto social, conducta sumisa y conducta de ansiedad social-timidez. Establecieron allí como variables predictoras de la empatía: la consideración por los demás, el autoconcepto social y académico y un bajo nivel de conducta agresiva.

El recorrido por indicadores y predictores de la convivencia escolar, llevó a la pregunta por los comportamientos agresivos y la intención de daño.

García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana y Sotelo (2011), desarrollaron una investigación en la cual confirmaron que el mayor porcentaje de empatía en el nivel alto corresponde a las mujeres y el mayor porcentaje de los hombres, corresponde al nivel bajo. No se encontraron diferencias ni por género ni por grado en cuanto a la inadaptación escolar. Sin embargo, las víctimas de bullying presentaron los más altos niveles de inadaptación y los agresores tienen los niveles más bajos en la escala de toma de perspectiva. Por otra parte

demonstraron que el agresor puntúa con menores niveles de satisfacción vital y más significativo aún, los estudiantes tanto agresores, espectadores como víctimas, manifestaron un nivel muy bajo en la escala de preocupación empática, explicado por los autores, como característica de socialización en las nuevas generaciones en el culto al individualismo y a la pérdida de solidaridad colectiva a nivel global.

Oliva, Antolín, Pertegal, Rios, Parra, Hernando y Reina (2011) recogieron un significativo número de investigaciones direccionadas a construir un modelo de desarrollo adolescente positivo, agrupadas bajo la propuesta de “Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven”.

Suárez, Delgado, Pertegal y López (2011), en su investigación, “*Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente*” que pretendió evaluar valores en el marco de la promoción del desarrollo positivo adolescente, desarrollaron una escala de autoinforme con 2.400 adolescentes entre 12 y 17 años. Establecieron una estructura de ocho factores de primer orden y tres de segundo orden en un análisis factorial exploratorio; el método de estimación fue máxima probabilidad. Los ocho factores de primer orden son: responsabilidad, reconocimiento social, prosocialidad, hedonismo, integridad, compromiso social, justicia, igualdad social y honestidad; los tres factores de segundo orden son: valores sociales, valores personales y valores individualistas, donde se agrupan los de primer orden. Destacaron que este conjunto de valores se relacionan con una buena integración social y la contribución positiva a la comunidad, Lenner (2004). En conclusión, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio se encontró que esta escala de valores constituye un instrumento de medida válido y fiable que

permite explorar a partir de un único instrumento un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el desarrollo positivo adolescente.

Bravo y Tapia (2006), en su investigación “*Relación entre Autoestima Depresión y Apego en Adolescentes Urbanos de la Comuna de Concepción, Chile*” con el fin de estudiar la relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes, conformaron una muestra de 164 adolescentes a quienes se les aplicaron la escala de Autoestima de Coopersmith, el CDI, el RQ y subescalas de la prueba AAQ. Los resultados mostraron una correlación positiva entre disponibilidad de los padres y autoestima y entre rabia hacia los padres y depresión; además señalaron lo importante que es contar con un adulto para orientarse a una meta.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que actualmente en relación al tema de la convivencia escolar, las investigaciones centran su interés en aspectos como el reconocimiento de emociones, (las cuales tienen una implicación de factores biológicos, psicosociales y patrones educativos), la capacidad de desarrollar la empatía (la cual estaría determinada por factores sociodemográficos asociados a las expectativas culturales hacia la mujer) y la búsqueda de reconocimiento social. De igual manera, la autoestima se vincula directamente con una relación positiva con los padres y la percepción de disponibilidad parental; asociándose estos aspectos al establecimiento de apegos seguros. Las habilidades emocionales y sociales para el manejo de conflictos tanto personales como colectivos, van a desarrollarse en la medida en que las variables de empatía, conciencia emocional, habilidades sociales, aceptación entre pares, ajuste psicosocial y autoestima, logren potenciarse de manera integral en la construcción de valores prosociales. Estos elementos inter e intrapersonales constituyen el pilar del análisis de los vínculos que establecen los adolescentes, especialmente en el ámbito escolar.

### **1.3. Método**

#### **i. Tipo de investigación**

La investigación fue de corte cuantitativo - empírico-analítico, con diseño no experimental, transversal, grupo único, elegido por conveniencia.

#### **ii. Nivel de la investigación**

Descriptivo-correlacional: Se realizarán los análisis estadísticos para conocer cómo se comportan las variables empatía, autoestima, apego y prosocialidad, realizando la descripción de la muestra y de las puntuaciones obtenidas en cada variable. A partir de allí, se intentarán encontrar relaciones que aportan al estudio de la convivencia escolar entre los estudiantes.

#### **iii. Diseño de la investigación**

No-experimental: Debido a que no hay manipulación de variables o grupos de comparación, se observará la realidad tal como aparece.

Este trabajo posibilitará la generalización de sus resultados en contextos similares, para el planteamiento de estrategias de intervención a mayor escala.

#### **iv. Población y muestra**

La población total de estudiantes de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí, en el año 2014, estuvo conformada por 2.768 estudiantes, con niveles de estudio que van desde

transición hasta grado 11°. De un total de 300 estudiantes de grado 6° se escogieron 188 estudiantes (77 mujeres y 111 hombres) con edades entre los 11 y los 15 años.

Tabla 1  
**Descripción sociodemográfica de la muestra por edad, sexo y estrato (n=188, Femenino=77, Masculino=111)**

Edad	Sexo	Estrato	F	%	% Acumulado
11	Femenino	Bajo	10	71,4	71,4
		Medio-Bajo	4	28,6	100,0
		Total	14	100,0	
	Masculino	Bajo	12	57,1	57,1
		Medio-Bajo	9	42,9	100,0
		Total	21	100,0	
12	Femenino	Bajo	26	68,4	68,4
		Medio-Bajo	12	31,6	100,0
		Total	38	100,0	
	Masculino	Bajo	31	73,8	73,8
		Medio-Bajo	11	26,2	100,0
		Total	42	100,0	
13	Femenino	Bajo	12	66,7	66,7
		Medio-Bajo	6	33,3	100,0
		Total	18	100,0	
	Masculino	Bajo	18	72,0	72,0
		Medio-Bajo	7	28,0	100,0
		Total	25	100,0	
14	Femenino	Bajo	4	44,4	44,4
		Medio-Bajo	5	55,6	100,0
		Total	9	100,0	
	Masculino	Bajo-Bajo	1	7,1	7,1
		Bajo	10	71,4	78,6
		Medio-Bajo	3	21,4	100,0
15	Femenino	Total	14	100,0	
		Bajo	1	100,0	100,0
		Bajo	4	66,7	66,7
	Masculino	Medio-Bajo	2	33,3	100,0
		Total	6	100,0	

La Tabla 1 muestra una descripción sociodemográfica de la muestra de estudiantes cuyas edades están comprendidas entre los 11 y los 15 años y que pertenecen a tres grupos de estratos



sociales, medio-bajo y bajo y bajo-bajo. De un total de 188 estudiantes, 111 son hombres y 77 son mujeres, que con respecto al grupo de edad se distribuyen así: 35 de 11 años, 80 de 12 años, 43 de 13 años, 23 de 14 años y 7 de 15 años; 128 estudiantes en estrato bajo, 59 en medio-bajo y 1 en bajo-bajo.

## v. Instrumentos

En la Tabla 2 se presentan los instrumentos que fueron utilizados para describir las diferentes variables de estudio.

Tabla 2  
**Descripción de los instrumentos aplicados en la investigación.**

Variable	Escala
Empatía	Nombre: Escala básica de empatía. Autores: Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006) Alfa de Cronbach: 0.73 (Empatía Afectiva) y 0.63 (Empatía Cognitiva) N° de Ítems: 9
Autoestima	Nombre: Escala de autoestima. Autores: Rosenberg, M. (1965). Alfa de Cronbach: 0.82 N° de Ítems: 10
Apego a Iguales	Nombre: Escala para la evaluación del apego a iguales. Autores: Amrdsen, G. C. y Greemberg, M. T. (1987). Alfa de Cronbach: 0.73 N° de Ítems: 21
Prosocialidad	Nombre: COPRAG (Evaluación de comportamientos agresivos y prosociales). Autores: Agudelo LM, Giraldo CA, Gaviria MB, Sandoval CA, Rodríguez MA, Gómez JF, Gallón, A. Pérez, A (2002) Alfa de Cronbach: 0.893 N° de Ítems: 31

### *Escala básica de empatía*

Esta escala sirve para evaluar dimensiones de la empatía. Se ha adaptado de la Basic Empathy Scale de Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Con esta escala puede evaluarse de forma independiente la empatía afectiva y cognitiva, además de la empatía global. La escala

original incluía 20 ítems que fueron sometidos por Oliva et al (2011) a un estudio piloto para su validación, y que dejó en nueve el número de ítems. El individuo que realiza el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).

### *Escala de autoestima*

El origen de esta escala fue una investigación llevada a cabo con unos cinco mil adolescentes, con el fin de estudiar la relación entre autoestima y una serie de múltiples variables. El planteamiento en función del cual se construye esta escala está basado en cuatro criterios: facilidad de administración, economía de tiempo, unidimensionalidad y validez aparente. La aplicación de esta escala puede ser colectiva o individual. Consta de 9 ítems y su distribución es al azar, con el fin de evitar aquiescencia.

La empatía afectiva se obtiene al agrupar los ítems: 1, 2, 3 y 6. La empatía cognitiva se obtiene al agrupar los ítems: 4, 5, 7, 8 y 9. La empatía total agrupa todos los ítems.

Su validación puede encontrarse en Rosenberg (1965) que aporta una fiabilidad de 0.92. Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems (por ejemplo: “En general estoy satisfecho conmigo mismo/a”), que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). Antes de iniciar la calificación se deben invertir las puntuaciones de los ítems (2, 6, 8, 9) así: (1=4), (2=3), (3=2), (4=1).

El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, obtenido para la escala fue de .82.

### ***Escala para la evaluación de apego a iguales***

Esta escala sirve para evaluar la relación de apego con los iguales (como medida de la relación con el grupo de iguales). Una adaptación de 21 ítems de la original de Armsden y Greenberg (1987) ya ha sido utilizada y validada por Sánchez-Queija y Oliva Delgado (2003). Los 21 ítems deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones.

*Confianza:* Se refiere a la comprensión y el respeto en las relaciones con los amigos. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Mis amigos me aceptan como soy”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de 0.88.

*Comunicación:* Con esta dimensión se evalúa el grado y calidad de la comunicación verbal. Se compone de siete ítems (por ejemplo: “Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista”), alfa de Cronbach = 0.84.

*Alienación:* Se refiere al grado en que el adolescente experimenta aislamiento, resentimiento o alienación. Esta dimensión incluye seis ítems (por ejemplo: “Contarle mis problemas a mis amigos me hace sentir vergüenza”), alfa de Cronbach = 0.67.

Se trabajó con la sumatoria de cada una de las puntuaciones de cada subescala para crear finalmente una puntuación única: sumando confianza y comunicación, para luego restar alienación. Las subescalas se agrupan por ítems, así: confianza: 4 + 6 + 9 + 10 + 11 + 12 + 16 + 17; comunicación: 1 + 2 + 5 + 13 + 14 + 20 + 21; alienación: 3 + 7 + 8 + 15 + 18 + 19.

La escala completa obtuvo una fiabilidad de alfa de Cronbach de 0.73

### ***Evaluación de comportamientos agresivos y prosociales - COPRAG***

La prueba fue diseñada por investigadores de la Universidad de Antioquia y el Instituto de Ciencias de la Salud de Medellín en el 2002, para la investigación de familias y escuelas de niños con comportamientos agresivos y prosociales (Giraldo et al., 2002).

La prueba del COPRAG contiene variables de identificación del niño y la escuela; es una escala psicométrica constituida por 31 ítems: 11 que valoran prosocialidad, 14 para agresividad directa-problema de conducta y 4 para agresividad indirecta. La escala tiene un buen poder psicométrico, su carácter es de prueba tamiz y no es diagnóstica, es de fácil aplicación (con una duración de aproximadamente 10 minutos).

El COPRAG tiene una alta consistencia interna con índices de Cronbach para agresividad directa de 0.936, agresividad indirecta 0.916, agresividad total 0.950, prosocialidad 0.893.

#### **vi. Análisis de datos**

Una vez recolectada la información para describir las variables de apego, autoestima, empatía y prosocialidad, se utilizaron medidas de tendencia central: media, desviación estándar y percentiles considerando el género, edad y estrato social de los estudiantes. Se realizó una prueba ANOVA para comparar el desempeño en las variables antes mencionadas teniendo en cuenta el género y se realizó un análisis de Spearman para correlacionarlas. Para efectos de establecer el comportamiento de las variables se presenta el análisis de varianza

Comportamiento interno y externo de factores	Suma de cuadrados	Media cuadrática	F.	Sig.
Intragrupa-intergrupa	1570,711	523,570	2,255	0,000
Intragrupa-intergrupa	2715,901	1179,542	35,965	0,001
Intragrupa-intergrupa	1144,954	432,246	17,978	0,002
Intragrupa- intergrupa	1489,960	456,982	7,641	0,006

Se evidencia que se cumple con el criterio de homocedasticidad, y homogeneidad de la varianza, en las variables teóricas.

## 2. Resultados

El objetivo general de la investigación fue el de relacionar el apego, la autoestima, la empatía y la prosocialidad en el ejercicio de la convivencia escolar entre hombres y mujeres del grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí. Para esto se encontró que la muestra conformada por 188 estudiantes (de un total de 300 en grado sexto), estaban en un rango de edad entre los 11 y los 15 años, en su gran mayoría de 12 años (42,55%) y donde predominó el nivel bajo con un 73,8% en los hombres y un 68,4% en las mujeres.

Tabla 3

**Medidas de tendencia central y comparación a través de un ANOVA de autoestima, empatía y apego según el sexo (n=188).**

		N	Media	D.E.	Mín.	Máx.	F.	Sig.
Autoestima	Femenino	77	28,59	4,77	16,00	40,00	2,255	0,135
	Masculino	111	29,62	4,47	19,00	40,00		
Empatía Afectiva	Femenino	77	15,24	3,50	5,00	20,00	35,965	0,00**
	Masculino	111	12,17	3,42	4,00	20,00		
Empatía Cognitiva	Femenino	77	21,33	3,27	10,00	25,00	17,978	0,00**
	Masculino	111	19,05	3,86	5,00	25,00		
Apego	Femenino	77	62,56	20,64	3,00	99,00	7,641	0,006*
	Masculino	111	54,42	19,31	3,00	99,00		

\*\*Correspondiente al 95% | \*Correspondiente al 75%

En la Tabla 3 se muestran los resultados de la prueba ANOVA según el sexo. Se observaron diferencias significativas en empatía afectiva entre hombres y mujeres ( $p=0.00$ ), siendo las mujeres las que presentaron mayor puntuación. No hay diferencias significativas entre hombres y mujeres en los puntajes obtenidos en la prueba de autoestima. En cuanto a empatía cognitiva existen diferencias significativas entre hombres y mujeres ( $p=0.00$ ), siendo las mujeres quienes mejor comprenden los estados emocionales de sus pares. Finalmente, es significativa la diferencia en las relaciones con sus iguales entre hombres y mujeres ( $p=0,006$ ), siendo los hombres quienes en promedio presentan mejores puntajes que las mujeres.

Tabla 4

**Medidas de tendencia central y comparación a través de un ANOVA de prosocialidad y conductas agresivas según el sexo (n=188).**

		N	Media	D.E.	Mín.	Máx.	F.	Sig.
Agresión Directa	Femenino	77	16,91	2,78	14,00	25,00	6,33	0,013*
	Masculino	111	18,10	3,44	14,00	29,00		
Agresión Indirecta	Femenino	77	7,66	1,74	6,00	12,00	0,13	0,717
	Masculino	111	7,76	1,76	6,00	16,00		
Agresión Total	Femenino	77	24,57	4,06	20,00	36,00	3,718	0,055
	Masculino	111	25,85	4,76	20,00	43,00		
Prosocialidad	Femenino	77	24,62	5,45	12,00	35,00	0,36	0,550
	Masculino	111	24,18	4,65	12,00	34,00		

\*\*Correspondiente al 95% | \*Correspondiente al 75%

En la Tabla 4 se muestran los resultados de la prueba ANOVA para agresión (directa, indirecta y total) y prosocialidad. De lo cual se rescató que solo hay diferencias significativas en los valores registrados en la prueba de COPRAG entre hombres y mujeres en la variable agresión directa ( $p=0.013$ ). Siendo entonces, los hombres quienes registran valores más altos de conductas agresivas directas.

Al comparar agresión indirecta, agresión total y prosocialidad no se encontraron diferencias significativas entre niños y niñas, indicando que el desempeño en estas variables no se explica por ser niño o niña. Se evidenció una baja o nula percepción de la agresión indirecta, siendo la media el (7,71) y D.E (1,74), encontrando que es un comportamiento normalizado en la convivencia de los estudiantes.

Tabla 5  
**Correlaciones de Spearman autoestima, empatía, apego y prosocialidad**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Confianza												
2 Comunicación	0,819**											
3 Alienación	-0,258**	-0,078										
4 Autoestima	0,302**	0,216**	-0,169*									
5 Empatía Cognitiva	0,448**	0,456**	-0,039	0,125								
6 Empatía Afectiva	0,354**	0,398**	0,109	-0,026	0,547**							
7 Empatía Total	0,423**	0,459**	0,058	0,053	0,855**	0,889**						
8 Apego	0,940**	0,853**	-0,468**	0,334**	0,432**	0,320**	0,394**					
9 Agresión Directa	-0,186*	-0,132	0,112	-0,172*	-0,031	-0,032	-0,029	-0,182*				
10 Agresión Indirecta	-0,199**	-0,120	0,025	-0,211**	-0,079	-0,020	-0,053	-0,165*	0,596**			
11 Agresión	-0,198**	-0,135	0,091	-0,201**	-0,039	-0,020	-0,027	-0,185*	0,939**	0,821**		
12 Prosocialidad	0,150*	0,188**	0,008	0,133	0,228**	0,246**	0,267**	0,141	-0,041	-0,049	-0,037	

\*\*p< 0,01 (99%)

\* p< 0.05 (95%).

La Tabla 5 muestra las correlaciones de Spearman para autoestima, empatía (afectiva, cognitiva y total) apego (confianza, comunicación y alienación) y prosocialidad. El apego mostró correlaciones positivas con empatía y autoestima, implicándose que, los estudiantes con mayores comportamientos de apego presentaron a su vez habilidades como la empatía y la autoestima y menos comportamientos agresivos y de alienación.

Se evidenció también una fuerte correlación entre las variables de confianza y comunicación, las cuales se presentan tanto en hombres como mujeres entre los 11 y los 15 años. La autoestima está relacionada con comunicación y confianza y aunque las mujeres puntúan un poco más alto, son los hombres quienes se autoperciben con mejor autoestima.

**Tabla 6**  
**Correlaciones de Spearman autoestima, empatía, apego y prosocialidad sexo Femenino**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Confianza												
2 Comunicación	0,821**											
3 Alienación	-0,410**	-0,293**										
4 Autoestima	0,325**	0,222	-0,218									
5 Empatía Cognitiva	0,535**	0,424**	-0,177	0,181								
6 Empatía Afectiva	0,422**	0,304**	-0,090	0,103	0,645**							
7 Empatía Total	0,491**	0,376**	-0,124	0,160	0,847**	0,942**						
8 Apego	0,818**	0,868**	0,073	0,198	0,421**	0,326**	0,387**					
9 Agresión Directa	-0,198	-0,184	0,101	-0,255*	-0,135	-0,113	-0,147	-0,149				
10 Agresión Indirecta	-0,170	-0,192	0,013	-0,244*	-0,191	-0,128	-0,183	-0,190	0,598**			
11 Agresión	-0,183	-0,191	0,074	-0,251*	-0,147	-0,110	-0,149	-0,159	0,920**	0,848**		
12 Prosocialidad	0,091	0,118	0,012	0,260*	0,189	0,236*	0,255*	0,093	-0,131	-0,064	-0,092	

\*\*p < 0,01 (99%)

\* p < 0,05 (95%).

La Tabla 6 muestra las correlaciones entre autoestima, empatía, apego y prosocialidad para las mujeres. Se encontraron correlaciones significativas entre: comunicación y confianza (0,821\*\*), alienación y confianza (-,410\*\*), alienación y comunicación(-,293\*\*), prosocialidad y autoestima(0,260\*) autoestima y confianza (0,325\*\*), agresión directa y autoestima (-0,255\*\*), agresión indirecta y autoestima (-0,244\*), agresión indirecta y agresión directa (0,598), prosocialidad y autoestima (0,260\*), empatía cognitiva y confianza (0,535\*\*), empatía cognitiva



y comunicación (0,424\*\*), empatía cognitiva y prosocialidad (0,228\*), empatía afectiva y confianza (0,422\*\*), empatía afectiva y comunicación (0,304\*\*), empatía afectiva y prosocialidad (0,236\*), empatía afectiva y empatía cognitiva (0,645\*\*), empatía total y confianza (0,491\*\*), empatía total y comunicación (0,376\*\*), empatía total y prosocialidad (0,255\*).

Tabla 7  
**Correlaciones de Spearman autoestima, empatía, apego y prosocialidad sexo Masculino**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Confianza												
2 Comunicación	0,813**											
3 Alienación	-0,138	0,106										
4 Autoestima	0,349**	0,287**	-0,153									
5 Empatía Cognitiva	0,350**	0,432**	0,082	0,167								
6 Empatía Afectiva	0,249**	0,384**	0,296**	-0,033	0,443**							
7 Empatía Total	0,341**	0,465**	0,219*	0,086	0,844**	0,833**						
8 Apego	0,818**	0,917**	0,358**	0,221*	0,394**	0,411**	0,463**					
9 Agresión Directa	-0,148	-0,042	0,112	-0,176	0,146	0,141	0,170	-0,068				
10 Agresión Indirecta	-0,220*	-0,086	0,039	-0,195*	0,030	0,088	0,075	-0,155	0,596**			
11 Agresión	-0,192*	-0,067	0,104	-0,200*	0,112	0,135	0,152	-0,108	0,947**	0,809**		
12 Prosocialidad	0,192*	0,224*	0,011	0,040	0,273**	0,262**	0,299**	0,229*	0,020	-0,031	-0,003	

\*\*p< 0,01 (99%)

\* p< 0.05 (95%).

La Tabla 7 muestra las correlaciones entre autoestima, empatía, apego y prosocialidad. Se encontraron correlaciones significativas entre: comunicación y confianza de un (0,813\*\*), autoestima y confianza (0,349\*\*), autoestima y comunicación (0,287\*\*), agresión indirecta y confianza (-0,220\*), agresión indirecta y autoestima (-0,195\*), agresión indirecta y agresión directa (0,596\*\*), prosocialidad y confianza (0,192\*), prosocialidad y comunicación (0,224\*) empatía afectiva y confianza (0,249\*\*), empatía afectiva y comunicación (0,296\*\*), empatía afectiva y alienación (0,296\*\*), empatía afectiva y prosocialidad (0,262\*\*), empatía cognitiva y

confianza (0,350\*\*), empatía cognitiva y comunicación (0,432\*\*), empatía cognitiva y prosocialidad (0,273\*\*), empatía afectiva y empatía cognitiva (0,443\*\*), empatía total y confianza (0,341\*\*), empatía total y comunicación (0,465\*\*), empatía total y alienación (0,219\*). Empatía total y prosocialidad (0,299\*\*).

Se identificó que la empatía, la autoestima y la prosocialidad son factores potenciadores de vínculos afectivos positivos, en cambio las conductas agresivas presentan una correlación negativa con ellas y son predictores de mayor desajuste emocional en los adolescentes.

La empatía resultó una variable muy significativa, correlacionándose con la prosocialidad y el apego.

### 3. Conclusiones

Se observó que las prácticas de prosocialidad y empatía, no se correlacionan con las de agresividad, estableciéndose además que la variable de empatía afectiva, presenta una media más alta que la variable de empatía cognitiva, en ambos sexos, y es la que dirige los actos prosociales en las chicas. Para los chicos la correlación más significativa se muestra entre empatía cognitiva / prosocialidad, pues ésta correlación tiene un puntaje más alto que la empatía afectiva / prosocialidad, estando presente ambas formas de la empatía en ellos.

Las puntuaciones en empatía y su correlación con la comunicación están en consonancia con investigaciones como las de Muñoz y Chaves (2013), allí se presentó la empatía como una habilidad comunicativa que facilita la cohesión y la adaptabilidad, la empatía estaría implícita en la escucha, en la intención frente al mensaje recibido, en las acciones que surgen como respuesta al acto comunicativo, generando un clima que posibilita el encuentro humano, confirmando la

fuerte correlación positiva encontrada entre empatía y comunicación. Pero además, la empatía, entendida como una respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que ese individuo está sintiendo, es una variable importante de la conducta prosocial.

Maíllo y Birkbeck (2014), presentaron en su libro diversas teorías donde señalan que los chicos líderes/agresores se valoran así mismos con alta autoestima y que el auto-concepto y la autoestima se han utilizado como variables capaces de predecir la posible participación del alumnado en episodios de violencia escolar y un bajo desempeño escolar. En el estudio así mismo, se encontró una correlación negativa entre agresión y autoestima.

Además de la autoestima, la empatía es la variable más significativa en la investigación, correlacionándose con la prosocialidad y el apego. En la investigación de Rodríguez y González (2010), establecieron la relación de la empatía y la autoestima, pues actúan como moduladores de la conducta agresiva. Los estudiantes que presentaron una baja puntuación en empatía se les dificultan contener las conductas transgresoras y violentas. Los agresores escolares pueden percibir las emociones de los demás pero no tienen la habilidad de compartirlas, es decir, presentan problemas en la dimensión afectiva de esta variable.

En el artículo grupal se encontrará de manera más amplia el análisis de los resultados, la discusión y conclusiones de la investigación.

#### **4. Productos generados**

##### **4.1. Artículos individuales**

- “La empatía: una asignatura pendiente en la escuela”

-“El lenguaje agresivo como el resultado de la carencia de apego familiar e injerencia del contexto sociocultural”

-“La prosocialidad: un talento que se desarrolla”

#### **4.2. Artículo grupal**

Artículo grupal construido por los integrantes.

#### **4.3. Propuesta educativa.**

Propuesta educativa: *Aprendiendo a vivir juntos.*

## 5. Referencias

- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
- Ávalos, B. (2003). Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos. In *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos*. PREAL.
- Bravo, L., y Tapia, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24(1), 5–14. Retrieved from <http://teps.cl/files/2011/05/01-gonzalez1.pdf>
- Cardozo, G., Dubini, P., Garaigordobil, M., Fantino, I., y Ardiles, R. (2012). Habilidades para la vida en adolescentes: factores predictores de la empatía. *Anuario de Investigaciones*, 1(2003), 83–93.
- Estrada, B. (2014). Proyecto fortalecimiento de la convivencia. Itagüí.
- Garaigordobil, M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255–266.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L y Fernandini, P. (2011). Intimidación entre iguales (Bullying): Empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de Investigación En Psicología*, 14(2), 271–276.
- García, M., y Madriaza, P. (2005). La Imagen Herida Y El Drama Del Reconocimiento: Estudio Cualitativo De Los Determinantes Del Cambio En La Violencia Escolar En Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 27–41.
- Giraldo, C. A. G., Londoño, M. B. G., Casilimas, C. A. S., Gazquez, M. de los A. R., Caro, J. F. G., Londoño, A. G., y Moreno, A. P. (2002). Características de las familias y escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3 a 11 años. *Instituto de Ciencias de la Salud CES*.
- Maíllo, A. S. (2014). La generalidad de la teoría del autocontrol: Una primera extensión de la teoría general del delito a los países de habla hispana (Vol. 28). Mídac, SL. Retrieved from <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=iAbdBAAAQBAJ&pgis=1>
- Moreno, D. M., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537–542.
- Muñoz Zapata, A. P., y Chaves Castaño, L. (2013). La empatía: ¿Un concepto unívoco?
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Redondo, J., y Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto - Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (36), 173–192.
- Rodríguez, J. A., y González, S. (2010). Agresión entre alumnos en planteles educativos: ¿Qué variables explican? *Capítulo Criminológico*, 38(3), 309–341.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image.
- Sánchez-Queija, I., y Oliva Delgado, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71–86.

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=291660>

- Suárez, L. A., Delgado, A. O., Vega, M. Á. P., y Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153–159.
- Torres, Y., Salas, C., Sierra, Gl., y Agudelo, A. (2014). Factores asociados a la violencia en Itagüí (Colombia) en 2012. *Revista CES MEDICINA Volumen*, 28(1).

## 6. Anexos

### 6.1. Consentimiento informado

**Título del Proyecto: El Reconocimiento Socioemocional en estudiantes de 6°**

**Estudiante:**.....**Edad:**.....

**Sexo:** ..... **Estrato:** .....

El propósito de este documento es entregarle toda la información necesaria para que Ud. pueda decidir libremente si permite a su hijo(a) participar en la validación de un test de personalidad que se aplicará a 10 estudiantes del colegio. A continuación se describe en forma resumida el objetivo de la investigación:

Resumen:

La investigación pretende estudiar los factores que permiten el desarrollo de prácticas de reconocimiento socio-emocional entre los estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí, a través de cinco pruebas de personalidad, con el fin de plantear estrategias de intervención que mejoren la convivencia escolar.

Al respecto, expongo que yo: \_\_\_\_\_ identificado con cédula de ciudadanía: \_\_\_\_\_, expedida en \_\_\_\_\_, (acudiente del estudiante \_\_\_\_\_), he sido informado(a) sobre el estudio a desarrollar y las eventuales molestias, incomodidades y ocasionales riesgos que la realización del procedimiento implica, previamente a su aplicación y con la descripción necesaria para conocerlas en un nivel suficiente. He sido también informado/a en forma previa a la aplicación, que los procedimientos que se realicen, no implican un costo que yo deba asumir, y se mantendrá la confidencialidad de los datos, siempre que el test es anónimo.

Junto a ello he recibido una explicación satisfactoria sobre el propósito de la actividad, así como de los beneficios sociales o comunitarios que se espera éstos produzcan.

Estoy en pleno conocimiento que la información obtenida con la actividad en la cual participaré, será absolutamente confidencial, y que no aparecerá mi nombre ni mis datos personales en libros, revistas y otros medios de publicidad derivadas de la investigación ya descrita.

Sé que la decisión de participar en esta investigación, es absolutamente voluntaria. Si no deseo participar en ella o, una vez iniciada la investigación, no deseo proseguir colaborando, puedo hacerlo sin problemas. En ambos casos, se me asegura que mi negativa o respuestas allí expuestas no implicarán ninguna consecuencia negativa para mí.

Firma del Acudiente

\_\_\_\_\_  
C.C.

Firma de los investigadores:

\_\_\_\_\_  
Diana Isabel Toro Henao

\_\_\_\_\_  
Rafaela Vega Salgado

\_\_\_\_\_  
Sandra Bibiana Estrada Otálvaro

## 6.2. Escala de Autoestima

Señala en qué medida las siguientes afirmaciones definen tu forma de pensar sobre ti mismo.

Rodea con un círculo el número correspondiente a la opción elegida. Recuerda que los cuestionarios son anónimos.

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4

1	En general estoy satisfecho conmigo mismo/a	1	2	3	4
2	A veces pienso que no sirvo absolutamente para nada	1	2	3	4
3	Creo tener varias cualidades buenas	1	2	3	4
4	Puedo hacer las cosas tan bien como la mayoría de las personas	1	2	3	4
5	Creo que tengo muchos motivos para sentirme orgulloso/a	1	2	3	4
6	A veces me siento realmente inútil	1	2	3	4
7	Siento que soy una persona digna de estima o aprecio, al menos en igual medida que los demás	1	2	3	4
8	Desearía sentir más aprecio por mí mismo/a	1	2	3	4
9	Tiendo a pensar que en conjunto soy un fracaso	1	2	3	4
10	Tengo una actitud positiva hacia mí mismo/a	1	2	3	4



### 6.3. Escala de Empatía

Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5

Totalmente en desacuerdo  
En desacuerdo  
Ni de acuerdo ni en desacuerdo  
De acuerdo  
Totalmente de acuerdo

1	Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste	1	2	3	4	5
2	Los sentimientos de los demás me afectan con facilidad	1	2	3	4	5
3	Me pongo triste cuando veo a gente llorando	1	2	3	4	5
4	Cuando alguien está deprimido suelo comprender cómo se siente	1	2	3	4	5
5	Casi siempre me doy cuenta de cuándo están asustados mis amigos/as	1	2	3	4	5
6	A menudo me entristece ver cosas tristes en la tele o en el cine	1	2	3	4	5
7	A menudo puedo comprender como se sienten los demás incluso antes de que me lo digan	1	2	3	4	5
8	Casi siempre puedo notar cuándo están contentos los demás	1	2	3	4	5
9	Suelo darme cuenta rápidamente de cuándo un amigo/a está enfadado.	1	2	3	4	5

### 6.4. Escala de Apego a Iguales

Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

		Totalmente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Algo en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Me gusta que mis amigos/as me pregunten por qué estoy preocupado/a	1	2	3	4	5	6	7
2	Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista	1	2	3	4	5	6	7
3	Contarles mis problemas a mis amigos/as me hace sentir vergüenza	1	2	3	4	5	6	7
4	Mis amigos/as me comprenden	1	2	3	4	5	6	7
5	Mis amigos/as me animan a contarles mis problemas	1	2	3	4	5	6	7
6	Mis amigos/as me aceptan como soy	1	2	3	4	5	6	7
7	Mis amigos/as no comprenden que tenga malos momentos	1	2	3	4	5	6	7
8	Me siento sólo/a aislado/a cuando estoy con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
9	Mis amigos/as escuchan lo que tengo que decir	1	2	3	4	5	6	7
10	Creo que mis amigos/as son unos buenos amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
11	Me resulta fácil hablar con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
12	Cuando estoy enfadado por algo mis amigos/as tratan de comprenderme	1	2	3	4	5	6	7
13	Mis amigos/as me ayudan a comprenderme mejor	1	2	3	4	5	6	7
14	Mis amigos/as se preocupan por cómo estoy	1	2	3	4	5	6	7
15	Estoy enfadado/a con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
16	Yo confío en mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
17	Mis amigos/as respetan mis sentimientos	1	2	3	4	5	6	7
18	Tengo muchos más problemas de los que mis amigos/as creen	1	2	3	4	5	6	7
19	Creo que mis amigos/as se enfadan conmigo sin motivo	1	2	3	4	5	6	7
20	Puedo hablar con mis amigos de mis problemas y dificultades	1	2	3	4	5	6	7
21	Si mis amigos/as saben que estoy molesto por algo me preguntan por qué es	1	2	3	4	5	6	7

## 6.5. COPRAG

Escribe el número según tu comportamiento más frecuente: **1: Nunca** **2: Algunas veces** **3: Casi siempre**

- Ataca físicamente a las personas
- Patea, muerde, golpea a otros niños
- Destruye (rompe, derriba o pisa voluntariamente) objetos que pertenecen a su familia u otros niños
- Se mete en muchas peleas
- Es cruel, abusivo o malvado con otras personas o con los animales
- Daña juegos o actividades de los otros
- Cuando otro niño accidentalmente le golpea, asume que este quiso hacerle daño y reacciona con rabia y pelea
- Es impulsivo, actúa sin pensar
- Toma objetos de otros niños sin su permiso. (Apropiación, ruptura de objetos o juegos cuando un niño quita a otro bien de su mano o de su espacio— un objeto que está usando y que no es ofrecido)
- Destruye sus propias cosas
- Amenaza con gestos o con palabras a los otros
- Tiene dificultades para esperar su turno en juegos o en grupos
- Dice mentiras, hace trampa
- Imita el llanto de otros niños
- Cuando está disgustado con alguien le dice a los demás que no compartan con esa persona
- Cuando está bravo con alguien, se hace amigo de otros como venganza
- Cuando está disgustado con alguien, dice a otros los secretos de éste
- Cuando está disgustado con alguien, dice cosas en su contra a sus espaldas
- Cuando está bravo con alguien, intenta que otros hagan lo mismo con esa persona
- Dice mentiras, hace trampa
- Ayuda a quien se ha golpeado
- Se ofrece para arreglar desórdenes
- Si hay un alegato o discusión, o una pelea, tratará de detenerlo
- Ofrece ayuda a otros niños o niñas (amigos o hermanos) cuando tienen dificultades con una labor
- Consuela a niños que están llorando o tristes
- Espontáneamente ayuda a recoger objetos que otros niños han dejado caer, por ejemplo: lápices, cuadernos, etc.
- Invita a observadores a participar en juegos
- Ayuda a otros niños que se sienten mal
- Elogia el trabajo de niños menos hábiles
- Intenta calmar a los niños cuando están agresivos
- Comparte sus pertenencias con otros niños

## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

### **CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

#### ARTÍCULO GRUPAL

**Análisis y discusión de resultados en el estudio de la empatía, el apego y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

#### INVESTIGACIÓN

**Estudio de la empatía, el apego y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

**Diana Isabel Toro Henao**

**Rafaela María Vega Salgado**

**Sandra Bibiana Estrada Otálvaro**

ASESORA:

**PhD Gloria Cecilia Henao López**

SABANETA

2016

## Resumen

La investigación abordó el tema de la convivencia desde el estudio de los factores socio-emocionales de empatía, apego, autoestima y prosocialidad, en la institución educativa concejo municipal de Itagüí, utilizando cuatro escalas psicométricas tipo Likert: empatía, apego, autoestima y coprag ; la metodología utilizada fue, de corte empírico analítico, descriptivo-correlacional, con una muestra de 188 estudiantes (111 hombres y 77 mujeres) del grado 6, entre 11 y 15 años, pertenecientes a estratos socioeconómicos medio-bajo, bajo-medio y bajo-bajo.

Se encontraron correlaciones entre empatía y prosocialidad, naturalización de la agresividad y altos puntajes de empatía en las mujeres y de autoestima en los hombres. Se concluyó que la convivencia escolar se caracteriza por relaciones mediadas por la agresividad, empatía cognitiva y la confianza.

Los resultados de la investigación muestran la necesidad de trabajar los aspectos de confianza y comunicación para fortalecer los lazos de apegos entre las mujeres y empatía afectiva en los hombres, para fortalecer procesos de convivencia positiva.

**Palabras claves:** Empatía, Apego, Autoestima, Prosocialidad, Convivencia Escolar.

## Abstract

The research addressed the issue of coexistence from the study of the socio-emotional factors of empathy, attachment, self-esteem and pro-sociality in the School Municipal council of Itagui, using four Likert's type psychometric scales: empathy, attachment, self-esteem and

COPRAG; the methodology used was empirical analytical, descriptive and correlational with a sample of 188 students (111 men and 77 women) of sixth grade, between 11 and 15 years, belonging to lower middle socioeconomic strata, low-medium and low -low.

Correlations between empathy and prosocial, naturalization of aggression and empathy scores high in self-esteem in women and men were found. It was concluded that school life is characterized by relationships mediated by aggression, cognitive empathy and trust.

The results of the investigation show the need to work in aspects of trust and communication to strengthen the bonds of attachment between women and men in emotional empathy, to strengthen processes of positive coexistence.

**Keywords:** Empathy, Attachment, Self Esteem, Prosociality, School Coexistence

## 1. Introducción

En la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí semestralmente se suspenden alrededor de 200 estudiantes de básica secundaria, por situaciones conflictivas en relación con la norma, se identifican como principales motivo de sanción las llegadas tarde a la Institución educativa y al aula de la clase sin justificación, conflicto con pares, y falta de respeto a docentes. Del total de estudiantes sancionados, sólo el 10% asisten a talleres pedagógicos y reflexivos, donde se abordan temas como habilidades para la vida, manejo de conflictos y la reflexión sobre las condiciones particulares que intervienen en los conflictos. Al finalizar el año escolar se evalúan los procesos y su impacto, identificándose que a pesar de las acciones realizadas por la

administración, el cambio es imperceptible, manteniéndose semestre a semestre la misma cifra de compromisos pedagógicos (Estrada, 2014).

Esta realidad se repite en distintos países, es así como en América Latina y España se desarrollan investigaciones que abordan esta misma problemática, desde aspectos familiares y socio-económicos.

En esta vía se realizó la investigación de tipo cuantitativo, se aplicaron cuatro pruebas psicométricas; estableciéndose que las variables de empatía, apego, autoestima y prosocialidad permitirán el estudio de la convivencia escolar.

Finalmente, la investigación estudió *la relación del apego, la autoestima, la empatía y la prosocialidad en la convivencia escolar entre hombres y mujeres de grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí*. Para responder a dicha pregunta se describieron y compararon estas variables en las condiciones anteriormente mencionadas.

## **2. Estado del arte**

Presentamos a continuación, algunas investigaciones realizadas en este campo que apoyan la temática propuesta en esta investigación.

García y Madriaza (2005), realizaron una investigación que tuvo por objetivo identificar los determinantes de la violencia escolar en jóvenes y señalar dominios concretos que podrían dar lineamientos para la intervención y prevención de la violencia escolar. La muestra seleccionada fue de 64 estudiantes, 12 mujeres y 52 hombres, con edades entre los 14 y 21 años, señalados por la institución, sus compañeros o ellos mismos como violentos. La investigación utilizó dos

dispositivos cualitativos para la recolección de datos (entrevista comprensiva y grupos focales). Identificaron mediadores de la violencia y distinguieron dos tipos: los “facilitadores” y los “inhibidores”, los cuales pueden ser tanto sociales como individuales. Los investigadores encontraron que los jóvenes dejan de ser violentos al madurar; dicho cambio es explicado en el análisis como fruto de la modificación de la percepción personal y social sobre la necesidad de Reconocimiento. Además, establecieron que el eje del Reconocimiento como sentido sobre el cual se orienta la violencia escolar, permite a su vez interpretar el fin de un drama y el comienzo de otro.

Ávalos (2003), resaltó la necesidad de potenciar el desarrollo social y emocional de los estudiantes, como una estrategia para ser capaces de producir acontecimientos en la sociedad y en la naturaleza; construir habilidades para la vida, especialmente para afrontar los conflictos y propender por un desarrollo humano integral; muchas de ellas encaminadas a impactar positivamente la convivencia escolar.

Moreno et al. (2009), analizaron por qué se da la violencia relacional entre adolescentes y establecieron que ésta se determina por las variables de ajuste psicosocial, la soledad, la autoestima y la satisfacción con la vida. Se observaron diferencias de medias significativas en las siguientes variables: los chicos obtuvieron puntuaciones más elevadas que las chicas en reputación ideal y en dos de las tres dimensiones de la variable conducta violenta (violencia relacional pura e instrumental). En las variables reputación percibida, sentimiento de soledad, satisfacción vital, autoestima y en la dimensión violencia relacional reactiva no se apreciaron, sin embargo, diferencias significativas en función del sexo. La investigación concluyó que los



estudiantes con mayor percepción de apoyo y reputación social, expresan más satisfacción con la vida, mayor autoestima y menos participación en actos de violencia relacional.

Guevara y Redondo (2012), en la misma línea del análisis de los comportamientos agresivos entre adolescentes, presentaron su investigación sobre conductas prosociales y conductas agresivas, caracterizadas por falta de responsabilidad ante sus actos, un locus de control externo, baja tolerancia a la frustración, incapacidad para ponerse en el lugar del otro. En este estudio se llegó a la conclusión que las niñas son más prosociales que los niños, y que en octavo grado es cuando se presenta mayor violencia, igualmente que ésta disminuye con la edad. En este estudio correlacional se corroboró la existencia de dos factores: conducta prosocial y conducta antisocial. Los autores señalaron la elevada prevalencia de jóvenes prosociales como recurso preventivo y terapéutico con el fin de promover el aprendizaje de habilidades y competencias sociales.

En este mismo sentido Garaigordobil y Maganto (2011), confirmaron que:

Las mujeres tienen puntuaciones superiores en empatía en todas las edades; durante la infancia la empatía no aumenta, y durante la adolescencia se confirma su incremento con la edad, pero únicamente en las chicas; ellas utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas y los hombres, más agresivas; el uso de estrategias positivas-cooperativas no aumenta con la edad, y se confirman correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos cooperativa y correlaciones negativas con resolución agresiva (p. 256).

Cardozo, Dubini, Garaigordobil, Fantino y Ardiles (2012), exploraron las diferencias de género y edad en relación a factores predictores de habilidades sociales. En los resultados se

ratificó que las mujeres presentan mayor empatía, autoconcepto social, conducta sumisa y conducta de ansiedad social-timidez. Establecieron allí como variables predictoras de la empatía: la consideración por los demás, el autoconcepto social y académico y un bajo nivel de conducta agresiva.

El recorrido por indicadores y predictores de la convivencia escolar, llevó a la pregunta por los comportamientos agresivos y la intención de daño.

García, Orellana, Pomalaya, Yanac, Orellana y Sotelo (2011), desarrollaron una investigación en la cual confirmaron que el mayor porcentaje de empatía en el nivel alto corresponde a las mujeres y el mayor porcentaje de los hombres, corresponde al nivel bajo. No se encontraron diferencias ni por género ni por grado en cuanto a la inadaptación escolar. Sin embargo, las víctimas de bullying presentaron los más altos niveles de inadaptación y los agresores tienen los niveles más bajos en la escala de toma de perspectiva. Por otra parte demostraron que el agresor puntúa con menores niveles de satisfacción vital y más significativo aún, los estudiantes tanto agresores, espectadores como víctimas, manifestaron un nivel muy bajo en la escala de preocupación empática, explicado por los autores, como característica de socialización en las nuevas generaciones en el culto al individualismo y a la pérdida de solidaridad colectiva a nivel global.

En la investigación correlacional de Sanmartín, Carbonell y Baños (2011) “Los resultados mostraron una moderada y significativa correlación positiva entre responsabilidad y conducta prosocial, así como entre responsabilidad y empatía, responsabilidad y auto-eficacia; por el

contrario las correlaciones han sido todas negativas y significativas entre responsabilidad y agresividad” (Sanmartín, Carbonell y Baños, 2011, p.17).

Oliva, Antolín, Pertegal, Rios, Parra, Hernando y Reina (2011) recogieron un significativo número de investigaciones direccionadas a construir un modelo de desarrollo adolescente positivo, agrupadas bajo la propuesta de “Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven”.

Suárez, Delgado, Pertegal y López (2011), en su investigación, “*Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente*” que pretendió evaluar valores en el marco de la promoción del desarrollo positivo adolescente, desarrollaron una escala de autoinforme con 2.400 adolescentes entre 12 y 17 años. Establecieron una estructura de ocho factores de primer orden y tres de segundo orden en un análisis factorial exploratorio; el método de estimación fue máxima probabilidad. Los ocho factores de primer orden son: responsabilidad, reconocimiento social, prosocialidad, hedonismo, integridad, compromiso social, justicia, igualdad social y honestidad; los tres factores de segundo orden son: valores sociales, valores personales y valores individualistas, donde se agrupan los de primer orden. Destacaron que este conjunto de valores se relacionan con una buena integración social y la contribución positiva a la comunidad, Lenner (2004). En conclusión, a la luz de los resultados obtenidos en este estudio se encontró que esta escala de valores constituye un instrumento de medida válido y fiable que permite explorar a partir de un único instrumento un conjunto amplio de valores de especial relevancia para el desarrollo positivo adolescente.

Bravo y Tapia (2006), en su investigación “*Relación entre Autoestima Depresión y Apego en Adolescentes Urbanos de la Comuna de Concepción, Chile*” con el fin de estudiar la relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes, conformaron una muestra de 164 adolescentes a quienes se les aplicaron la escala de Autoestima de Coopersmith, el CDI, el RQ y subescalas de la prueba AAQ. Los resultados mostraron una correlación positiva entre disponibilidad de los padres y autoestima y entre rabia hacia los padres y depresión; además señalaron lo importante que es contar con un adulto para orientarse a una meta.

A partir de lo anterior, podemos afirmar que actualmente en relación al tema de la convivencia escolar, las investigaciones centran su interés en aspectos como el reconocimiento de emociones, (las cuales tienen una implicación de factores biológicos, psicosociales y patrones educativos), la capacidad de desarrollar la empatía (la cual estaría determinada por factores sociodemográficos asociados a las expectativas culturales hacia la mujer) y la búsqueda de reconocimiento social. De igual manera, la autoestima se vincula directamente con una relación positiva con los padres y la percepción de disponibilidad parental; asociándose estos aspectos al establecimiento de apegos seguros. Las habilidades emocionales y sociales para el manejo de conflictos tanto personales como colectivos, van a desarrollarse en la medida en que las variables de empatía, conciencia emocional, habilidades sociales, aceptación entre pares, ajuste psicosocial y autoestima, logren potenciarse de manera integral en la construcción de valores prosociales. Estos elementos inter e intrapersonales constituyen el pilar del análisis de los vínculos que establecen los adolescentes, especialmente en el ámbito escolar.

### **3. Método**

#### **3.1. Tipo de investigación**

La investigación fue de corte cuantitativo - empírico-analítico, con diseño no experimental, transversal, grupo único elegido por conveniencia.

#### **3.2. Nivel de la investigación**

Descriptivo-correlacional: Se realizarán los análisis estadísticos para conocer cómo se comportan las variables empatía, autoestima, apego y prosocialidad, realizando la descripción de la muestra y de las puntuaciones obtenidas en cada variable. A partir de allí, se intentarán encontrar relaciones que aportan al estudio de la convivencia escolar entre los estudiantes.

#### **3.3. Diseño de la investigación**

No-experimental: Debido a que no hay manipulación de variables o grupos de comparación, se observará la realidad tal como aparece.

Este trabajo posibilitará la generalización de sus resultados en contextos similares, para el planteamiento de estrategias de intervención a mayor escala.

#### **3.4. Población y muestra**

La población total de estudiantes de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí, en el año 2014, estuvo conformada por 2.768 estudiantes, con niveles de estudio que van desde transición hasta grado 11°. De un total de 300 estudiantes de grado 6° se escogieron 188 estudiantes con edades entre los 11 y los 15 años y que pertenecen a dos grupos de estratos

sociales, medio-bajo y bajo y bajo-bajo. De un total de la muestra de 188 estudiantes, 111 son hombres y 77 son mujeres, que con respecto al grupo de edad se distribuyen así: 35 de 11 años, 80 de 12 años, 43 de 13 años, 23 de 14 años y 7 de 15 años; 128 estudiantes en estrato bajo, 59 en medio-bajo y 1 en bajo-bajo.

### **3.5. Instrumentos**

#### **i. Escala básica de empatía**

Esta escala sirve para evaluar dimensiones de la empatía. Se ha adaptado de la Basic Empathy Scale de Jolliffe, D. y Farrington, D. P. (2006). Con esta escala puede evaluarse de forma independiente la empatía afectiva y cognitiva, además de la empatía global. La escala original incluía 20 ítems que fueron sometidos por Oliva et al (2011) a un estudio piloto para su validación, y que dejó en nueve el número de ítems. El individuo que realiza el cuestionario debe responder indicando su grado de acuerdo con la expresión recogida en cada uno de los ítems en una escala que va de 1 (Totalmente en desacuerdo) a 5 (Totalmente de acuerdo).

#### **ii. Escala de autoestima**

La aplicación de esta escala puede ser colectiva o individual. Consta de 10 ítems, de los que cinco son expresados en positivo y cinco en 5 negativo. Su distribución es al azar, con el fin de evitar aquiescencia.

Su validación puede encontrarse en Rosenberg (1965) que aporta una fiabilidad de 0.92. Este instrumento es una escala unidimensional compuesta por 10 ítems (por ejemplo: “En general estoy satisfecho conmigo mismo/a”), que deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1

(Totalmente en desacuerdo) y 4 (Totalmente de acuerdo). El coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, obtenido para la escala en nuestra investigación fue de .82.

### iii. Escala para la evaluación de apego a iguales

Esta escala sirve para evaluar la relación de apego con los iguales (como medida de la relación con el grupo de iguales). Una adaptación de 21 ítems de la original de Armsden y Greenberg (1987) ya ha sido utilizada y validada por Sánchez-Queija y Oliva Delgado (2003). Los 21 ítems deben ser puntuados en una escala comprendida entre 1 (Totalmente en desacuerdo) y 7 (Totalmente de acuerdo), y que se agrupan en las siguientes dimensiones.

*Confianza:* Se refiere a la comprensión y el respeto en las relaciones con los amigos. Está compuesta por ocho ítems (por ejemplo: “Mis amigos me aceptan como soy”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para esta subescala fue de .88.

*Comunicación:* Con esta dimensión se evalúa el grado y calidad de la comunicación verbal. Se compone de siete ítems (por ejemplo: “Cuando hablamos, mis amigos/as tienen en cuenta mi punto de vista”), alfa de Cronbach = .84.

*Alienación:* Se refiere al grado en que el adolescente experimenta aislamiento, resentimiento o alienación. Esta dimensión incluye seis ítems (por ejemplo: “Contarle mis problemas a mis amigos me hace sentir vergüenza”), alfa de Cronbach = .67.

La escala completa obtuvo una fiabilidad de alfa de Cronbach de .73

### iv. Evaluación de comportamientos agresivos y prosociales - COPRAG

La prueba fue diseñada por investigadores de la Universidad de Antioquia y el Instituto de Ciencias de la Salud de Medellín en el 2002, para la investigación de familias y escuelas de niños con comportamientos agresivos y prosociales (Giraldo et al., 2002).

La prueba del COPRAG contiene variables de identificación del niño y la escuela; es una escala psicométrica constituida por 31 ítems: 11 que valoran prosocialidad, 14 para agresividad directa-problema de conducta y 4 para agresividad indirecta. La escala tiene un buen poder psicométrico, su carácter es de prueba tamiz y no es diagnóstica, es de fácil aplicación (con una duración de aproximadamente 10 minutos).

El COPRAG tiene una alta consistencia interna con índices de Cronbach para agresividad directa de 0.936, agresividad indirecta 0.916, agresividad total 0.950, prosocialidad 0.893.

### **3.6. Análisis de datos**

Una vez recolectada la información para describir las variables de apego, autoestima, empatía y prosocialidad, se utilizaron medidas de tendencia central: media, desviación estándar y percentiles considerando el género, edad y estrato social de los estudiantes. Se realizó una prueba ANOVA para comparar el desempeño en las variables antes mencionadas teniendo en cuenta el género y se realizó un análisis de Spearman para correlacionarlas.

## **4. Discusión**

El estudio realizado tenía como finalidad responder a la pregunta de investigación: *¿Cómo se comportan las variables de autoestima, empatía, apego y prosocialidad, en la convivencia de los*



*estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí?* Para lo cual se emplearon escalas de empatía, autoestima, apego y prosocialidad.

El presente estudio confirmó que en el periodo escolar, las mujeres muestran mayores conductas prosociales, de autoestima y empatía, en cambio los hombres, manifiestan mayores conductas agresivas tanto directas como indirectas. Estableciéndose entre este grupo de variables una correlación negativa. Maíllo & Birkbeck (2014), presentaron en su libro diversas teorías donde señalan que los hombres líderes/agresores se valoran así mismos con alta autoestima y que el auto-concepto y la autoestima se han utilizado como variables capaces de predecir la posible participación del alumnado en episodios de violencia escolar y un bajo desempeño escolar. En el estudio así mismo, se encuentra una correlación negativa entre agresión y autoestima.

Cava, Musitu, Buelga, & Murgui (2010), en su investigación, destacaron la alta correlación existente entre la agresión, la depresión y la autoestima, mostrando una mayor sintomatología depresiva y una menor autoestima en los adolescentes que puntúan más alto en violencia recibida, tanto directa como indirecta, correlación evidenciada en los resultados de las escalas de esta investigación. De igual forma la comunicación fortalece la autoestima y favorece los comportamientos prosociales, los cuales se vinculan en la investigación con la empatía cognitiva. Por otra parte, la empatía afectiva se asoció a comportamientos de alienación, estableciendo que los hombres con mayor autoestima muestran menos comportamientos agresivos y que la comunicación podría incidir en la disminución de actitudes de alienación.

El apego mostró correlaciones positivas con empatía y autoestima, implicándose que, los estudiantes con mayores comportamientos de apego presentaron a su vez habilidades como la

empatía y la autoestima y menos comportamientos agresivos y de alienación. Los datos obtenidos en esta investigación mostraron una correlación entre las variables de estudio; lo que es apoyado por las investigaciones, donde se identifica que la empatía, la autoestima y la prosocialidad son factores potenciadores de vínculos afectivos positivos, en cambio las conductas agresivas presentan una correlación negativa con ellas y son predictores de mayor desajuste emocional en los adolescentes.

Hay mayores componentes emocionales en la empatía de las mujeres; pero el poder razonar de manera prosocial, no asegura o implica siempre que el sujeto se comporte de forma coherente con esa manera de pensar; pues, la adquisición del razonamiento internalizado permite comprender mejor lo que le está pasando al otro, así como sentir comprensión y compasión mas no garantiza por sí misma conductas prosociales Urquiza y Casullo, (2006).

Del Carmen Reina, Oliva y Parra (2010), encontraron diferencias de género en las variables de la autoestima, la autoeficacia y la satisfacción vital e identifican a la familia como un factor protector ante dificultades emocionales; así mismo, la investigación de Sánchez-Queija y Oliva, (2003), señaló que los niños y niñas que recuerdan relaciones con sus progenitores basadas en el afecto, la comunicación y la estimulación de la autonomía son quienes mejores relaciones afectivas desarrollan con los amigos durante la adolescencia, incluso, basta con que exista un vínculo seguro con uno de los dos progenitores para que exista una relación positiva con los iguales. Este dato no se pudo corroborar en la investigación, al no haber vinculado a la familia en el proceso de investigación; así, que puede quedar como un elemento de análisis, para futuras investigaciones. Lo único que podemos señalar al respecto es que las mujeres establecen vínculos de confianza, a pesar de ser agredidas, no siendo igual para los hombres.

En investigaciones como la de Saura, González, Fernández, Díez y Esteban (2012), se encontraron además que, la conducta prosocial es un predictor positivo y estadísticamente significativo de puntuaciones altas en autoestima. Los resultados de los auto-informes recogidos por esta investigación, muestran así mismo una correlación significativa entre autoestima y prosocialidad, y entre empatía y prosocialidad, donde las mujeres puntúan más alto en esta última correlación. Cabe señalar que la alta autoestima se ha identificado como factor protector ante problemas emocionales y comportamentales, que se manifiesta en actitudes de autoconfianza, iniciativa, curiosidad e independencia; indicadores de una alta autoestima según, García y Sánchez (2005).

## 5. Conclusiones

La descripción de las variables: autoestima, apego y empatía, mostró que los adolescentes del grado sexto de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí, entre 11 y 15 años presentaron diferencias significativas en su autopercepción; de acuerdo a la tabla de centiles, el 15% de los estudiantes, aproximadamente, puntuaron con baja confianza, autoestima y prosocialidad, siendo las mujeres más confiadas y prosociales, aunque con más baja autoestima que los hombres, estableciéndose entre las jóvenes lazos más fuertes de empatía y apego.

En la investigación se observó de manera muy significativa la diferencia entre hombres y mujeres por encima del centil 90 en las variables de empatía, confianza, comunicación y prosocialidad. Mayor cantidad de hombres se auto-perciben con comportamientos de aislamiento que las mujeres y con una más alta autoestima.

Se evidenció una baja o nula percepción de la agresión indirecta, por parte de los estudiantes, encontrando que es un comportamiento normalizado en las prácticas de reconocimiento socio-emocional de hombres y mujeres que participaron en la investigación.

La empatía es una de las variables que mejor define los comportamientos sociales, estando relacionada con las elaboraciones cognitivas y emocionales, que favorecen el ajuste adaptativo del individuo, poniéndose de relieve su importancia en la autorregulación emocional, la disposición a la prosocialidad y la inhibición de la agresividad.

Para estos estudiantes, no se encontró incidencia significativa en sus estilos de comunicación y las conductas agresivas, pero si hay una correlación negativa entre confianza y agresión para los hombres, de forma que si bien, hay naturalización de la agresión se identifica la pérdida de confianza con aquellos que los agreden indirectamente, lo que no ocurre en las mujeres.

Las correlaciones establecidas entre las variables, mostraron la necesidad de trabajar los aspectos de confianza y comunicación, para fortalecer los lazos de apego entre las mujeres, para los hombres en cambio, la alienación no incide en sus lazos de confianza y comunicación, es decir en sus conductas de apego. Se confirma que las teorías que atribuyen a las mujeres mayor afectación por los comentarios y actitudes de otros, siendo esto base importante de su auto-concepto, debido a patrones de crianza enfocados en la complacencia a los demás. Para los hombres por otra parte, su autoestima no se ve afectada por la baja importancia que se da a la agresión indirecta; su crianza está más dirigida a la competencia y el reconocimiento social por su logro personal.

La investigación permitió comprender cómo los estudiantes del grado 6°, perciben sus prácticas de amor y solidaridad, caracterizadas por un apego más fuerte entre las mujeres, quienes se perciben más empáticas y prosociales que los chicos, siendo estos más determinados hacia una conducta de independencia sobre juicios morales de otros y la imagen que proyectan en los demás. Es de aclarar que la diferencia entre la percepción de sus conductas prosociales no fue significativa entre hombres y mujeres, predominando en ellos los componentes cognitivos de la empatía.

No obstante, la baja percepción de confianza y comunicación entre los estudiantes, no se ven afectadas las conductas prosociales en ambos sexos, sin embargo, hacia los 15 años si se evidencia algún grado de correlación negativa entre agresividad y empatía, es decir, con la edad se incrementa la percepción negativa de la agresividad como una conducta que afecta la convivencia. Para lograr que entre los estudiantes se construyan mejores prácticas de convivencia, habrá que enfatizar en propuestas enfocadas a mejorar la comunicación, la confianza, la empatía y la autoestima, ésta última específicamente en la población femenina. De igual forma, se sugiere que además se problematice la normalización de la agresión tanto directa como indirecta, a fin de disminuir estas conductas en el espacio escolar.

Investigaciones como la de Paulín (2010), permitieron hacer una lectura integradora de los comportamientos de los jóvenes, en relación a sus prácticas de reconocimiento; en ella analiza las violencias y agresiones en la escuela, como una forma de lucha por el reconocimiento, en un momento de fragilidad emocional, un deseo de sobresalir o bien como una forma de ritual que los lleva a utilizar la agresión para obtener el respeto de sus pares; pero se encuentra que estos mismos jóvenes expresan sentimientos de solidaridad y amistad, con quienes les brindan

reconocimiento. Las prácticas culturales reflejadas en el lenguaje, aparecen como formas de agresión indirecta y directa, naturalizada en el contexto escolar investigado, pero con efectos negativos en la autoestima de las mujeres y en la confianza de los hombres, y sin embargo, logran instituirse como formas de representación y reconocimiento tanto en lo singular como lo social.

Otras investigaciones podrán considerar además de los autoinformes, la valoración de pares, padres, maestros y directivas para tener una visión completa de las prácticas de convivencia en el contexto educativo, contemplando la normatividad escolar, su construcción, apropiación y aplicación, involucrando a toda la comunidad educativa, haciendo en lo posible estudios longitudinales, que permitan analizar el comportamiento de las variables a través del tiempo.

## 6. Referencias

- Alonso García, J., y Román Sánchez, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76–82.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(5), 427–454.
- Ávalos, B. (2003). Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos. In *Prevención de la violencia en escuelas de América del Sur: catastro de programas y proyectos*. PREAL.
- Bravo, L., y Tapia, L. (2006). Relación entre autoestima, depresión y apego en adolescentes urbanos de la comuna de Concepción, Chile. *Terapia Psicológica*, 24(1), 5–14. <http://teps.cl/files/2011/05/01-gonzalez1.pdf>
- Cardozo, G., Dubini, P., Garaigordobil, M., Fantino, I., y Ardiles, R. (2012). Habilidades para la vida en adolescentes: factores predictores de la empatía. *Anuario de Investigaciones*, 1(2003), 83–93.
- Estrada, B. (2014). Proyecto fortalecimiento de la convivencia. Itagüí.
- Garaigordobil, M. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255–266.
- García, L., Orellana, O., Pomalaya, R., Yanac, E., Orellana, D., Sotelo, L., y Fernandini, P. (2011). Intimidación entre iguales (Bullying): Empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de Investigación En Psicología*, 14(2), 271–276.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). La Imagen Herida Y El Drama Del Reconocimiento: Estudio Cualitativo De Los Determinantes Del Cambio En La Violencia Escolar En Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 31(2), 27–41.
- Giraldo, C. A. G., Londoño, M. B. G., Casilimas, C. A. S., Gazquez, M. de los A. R., Caro, J. F. G., Londoño, A. G., y Moreno, A. P. (2002). Características de las familias y escuelas relacionadas con los comportamientos agresivos y prosociales en niños y niñas de 3 a 11 años. Instituto de Ciencias de la Salud CES.
- Inglés, C. J., Martínez-González, A. E., García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., y Ruiz-Esteban, C. (2012). La conducta prosocial y el autoconcepto de estudiantes españoles de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 135–156.
- Jesús Cava, M., Musitu, G., Buelga, S., y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: an analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156–65. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20480685>
- Maíllo, A. S. (2014). La generalidad de la teoría del autocontrol: Una primera extensión de la teoría general del delito a los países de habla hispana (Vol. 28). Midac, SL. Retrieved from <https://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=iAbdBAAAQBAJ&pgis=1>
- Moreno, D. M., Estévez, E., Murgui, S., y Musitu, G. (2009). Reputación social y violencia relacional en adolescentes: el rol de la soledad, la autoestima y la satisfacción vital. *Psicothema*, 21(4), 537–542.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. C. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Sevilla: Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Paulin, H. (2010). Enfrentamientos Y Peleas Entre Jóvenes Escolarizados: Un Análisis De

- Emociones Encontradas Por El Reconocimiento. In II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR (pp. 153–155).
- Redondo, J., y Guevara, E. (2012). Diferencias de género en la prevalencia de la conducta prosocial y agresiva en adolescentes de dos colegios de la ciudad de Pasto - Colombia. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte*, (36), 173–192.
- Reina, C., Oliva Delgado, A., y Parra Jiménez, Á. (2010). Percepciones de autoevaluación: Autoestima, autoeficacia y satisfacción vital en la adolescencia. *Psychology, Society, & Education*, 2, 47–59.
- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image.
- Sánchez-Queija, I., y Oliva Delgado, A. (2003). Vínculos de apego con los padres y relaciones con los iguales durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 18(1), 71–86. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=291660>
- Sanmartín, M. G., Carbonell, A. E., y Baños, C. P. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13–19.
- Suárez, L. A., Delgado, A. O., Vega, M. Á. P., y Jiménez, A. M. L. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153–159.





## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

### **CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

#### **ARTÍCULO INDIVIDUAL**

**El lenguaje agresivo como resultado de la carencia de apego de la familia e injerencia del contexto sociocultural.**

#### **INVESTIGACIÓN**

**Estudio de la empatía, el apego, la autoestima y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

**Rafaela María Vega Salgado**

**ASESOR/A:**

**PhD Gloria Cecilia Henao López**

**SABANETA**

**2016**

## Resumen

En este artículo se pretendió hacer un análisis de cómo los lenguajes agresivos que expresan los niños y adolescentes en las instituciones educativas, son el resultado de sus carencias de apego desde la familia y sus círculos cercanos, además de la fuerte injerencia del contexto socio-cultural, desde donde aprenden sus prácticas sociales, por estar inmersos en ella. El lenguaje como el código comunicativo desde el cual se transmiten patrones significativos de una cultura o subcultura, se convierte en un regulador de sus prácticas cognitivas y socio-afectivas, a través de las cuales ellos aprende y expresan sus emociones afectivas y morales. El lenguaje de la violencia parece haberse convertido en una forma de resistencia frente a los lenguajes normativos de la escuela y a la vez una forma vinculante con “el parche” para lograr ser reconocido y reconocer a su vez a sus pares.

**Palabras claves:** Lenguaje, apego, cognición, emoción y reconocimiento.

## Abstract

This article aims to analyze how the aggressive languages that express children and adolescents in educational institutions, are a result of their lack of attachment from the family and their closest circles, in addition to the strong influence of socio-cultural context from where they learn their social practices, to being immersed in it. Language as a communicative code from which significant patterns of a culture or subculture is transmitted regulator cognitive and socio-affective practices it then becomes in a regulator of cognitive and socio-affective practices, through which they learn and express their affective and moral emotions. It seems that the language of violence became in a form of

resistance to the normative languages in the school and at the same time in a binding way with the “parche” to achieve the right to be recognized by the other and recognize their fellows.

**Keywords:** Language, addiction, cognition, emotion and recognition.

Colombia es un país donde la cultura de la violencia ha configurado las relaciones sociales de sus pobladores desde sus inicios como estado nación hasta nuestros días. Las formas de violencia han ido cambiando a la par de las grandes y aceleradas transformaciones de finales del S. XX y primera década del S. XXI del mundo globalizado de hoy. De allí que no solo se configuran lenguajes de violencias sociales internos, sino que también foráneos, gracias al desarrollo de las nuevas formas comunicativas digitales.

De Galvis, Salas, Sierra, y Agudelo (2014) en el estudio “factores asociados a la violencia en Itagüí” mostraron como de cada 100 personas (entre los 13 y los 43 años) encuestadas, 42 presentaron riesgo de comportamiento violento, siendo los hombres con un (51,6 %) más elevado que el de las mujeres (48,4%). Entre los factores asociados al riesgo de la violencia que encontraron fueron entre otros dependencia a las drogas, alcoholismo, violencia intrafamiliar, tener pares con problemas, irritabilidad, impulsividad, ser testigo del maltrato a la madre.

En el informe Mundial sobre la violencia y la salud, preparado por la Organización mundial de la Salud - OMS, se definió la violencia como “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones,

muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” OMS (2002). Estos tipos de informes nos llevan a preguntarnos:

¿Por qué todas estas formas de violencia individual y colectiva, se han entronizado en la sociedad de mayor desarrollo científico y de las tecnologías de la comunicación? ¿Qué está pasando con la conciencia humana? ¿Qué factores están influenciando esta manera de resignificar la manera de vivir en este mundo globalizado? Son preguntas que las ciencias sociales se han venido haciendo y tratando de explicar a pesar de su complejidad, en un intento de aportar a posibles soluciones.

La escuela como espacio de socialización, donde niños y adolescentes interactúan con sus pares y docentes, compartiendo sus vivencias, sus formas de significar el mundo que habitan y que los habita, no es inmune a estas prácticas sociales violentas, que son aprendidas y algunas veces perpetuadas desde el núcleo familiar y extendidas al barrio, a la escuela y a la sociedad en general. Monjas (1999) señaló que partiendo de que el primer referente en la construcción de la socialización es la familia, pues proporciona a los niños/as modelos para su repertorio de conductas sociales, tales como escuchar, iniciar y mantener una conversación y reglas de cortesía y que este bagaje se amplía conforme la persona crece y tiene contacto con otros círculos de acción; a través de mecanismos como el aprendizaje por experiencia directa, aprendizaje por observación, aprendizaje verbal y feedback interpersonal hasta alcanzar cierto establecimiento en la adolescencia. En la actualidad no se puede ignorar que, primero, no existe un solo modelo de familia, que ésta se ha transformado por las diversas situaciones históricas, sociales, culturales, económicas, que esta postmodernidad ha traído consigo, lo que lleva por lógica a cambios estructurales

en los valores sociales y morales establecidos, los cuales entran a fracturarse y a chocar con los nuevos esquemas que emergen con los nuevos estilos de vida.

Es esta realidad la que atraviesa la subjetividad socio-emocional de los niños/as y adolescentes de Antioquía y en este caso especialmente del municipio de Itagüí; Cada día podemos vivenciar las agresiones verbales e incluso físicas entre compañeros del mismo grado o con otros grados, con explicaciones tal elementales como: “porque me miro feo”, no permitir que se abusen de ellos; en las niñas el ánimo de competencia por quien tiene más admiradores, sus formas de vivir la sexualidad, ser o no populares. Estos lenguajes reflejan la forma de apropiarse de la su realidad como lo explica Meersohn (2005).

Desde una construcción cultural, el individuo no sólo apropia la realidad y la recrea, también la reelabora y transmite a otros a través del lenguaje y las ubica como un tipo de cognición, mediante la cual los individuos organizan sus creencias que son socialmente compartidas, "no sólo le encuentran sentido a la sociedad sino que sirven para regular sus prácticas, la cuales son construidas, utilizadas y cambiadas por los actores sociales como miembros de un grupo, en prácticas sociales específicas, y frecuentemente, discursivas; son constructos sociales compartidos por el grupo” (Van Dijk, 1999, p. 21-23).

Los chicos y chicas que llegan a las escuelas pertenecen a estratos uno, dos y tres y a sectores que son reconocidos por el estigma de peligrosos y violentos; donde la ley del más fuerte (violento) es aquel que tiene y ejerce poder en ellos, y logran mejorar su situación económica ejercido actividades ilegales, pero que terminan siendo legitimadas dentro de su propia comunidad, como alternativas de mejorar su calidad de vida, ante la ausencia de

oportunidades estatales, o en algunos caso del “facilismo”, que se ha convertido en este época de “todo se puede”; la fragilidad de los valores y su cambio constante de acuerdo a un mundo en que los sistemas de valores se afianza en la competencia, el egoísmo y el interés monetario. Cava, Buelga, Musitu, y Murgui (2010) en un estudio longitudinal en España, señalaron como la violencia entre pares escolares ha aumentado en todo el mundo, tanto la física la verbal y la de exclusión social; sobre todo en adolescentes en un momento de ajuste psicosocial y la dificultad que tiene de integrarse con sus pares y con los adultos.

Es difícil que desde los mismos hogares se dé una preocupación de formar un individuo afectivo, ético y con una estética de la vida diferente a la promocionada por los medios masivos de comunicación y el contexto donde habitan. Comas (2008) afirmó que los medios de comunicación contribuyen a la construcción de la realidad social. Desde fines del siglo XIX, el cine, la prensa, la radio, la televisión, es decir, lo que llamamos medios de comunicación de masas, por ser producidos vía las industrias culturales y por su capacidad de amplia difusión, se añaden a las instituciones que tradicionalmente habían proporcionado los elementos de comprensión de la realidad. La televisión especialmente, y ya en gran medida hoy las redes informáticas, tienen un fuerte impacto en la construcción de los imaginarios sociales, grupales e individuales.

Es así, como las formas comunicativas y comportamentales en la escuela, están permeadas desde la fuerte influencia de los contextos socio-culturales de donde provienen, y de los medios que hacen del lenguaje un regulador de sus prácticas cognitivas y socio-afectivas, que corresponde a ese mundo de su praxis social.

En este artículo se pretendió hacer un análisis de cómo el lenguaje agresivo que expresan los niños y adolescentes en las instituciones educativas son el resultado de sus carencias de apego desde la familia y sus círculos cercanos y con una fuerte injerencia del contexto socio-cultural, desde donde aprende sus prácticas sociales, por estar inmersos en ella. Iniciaré desde las conceptualizaciones del lenguaje que voy a tener en cuenta para el análisis: El lenguaje, *la cognición, el apego (emoción) y el reconocimiento*.

### **El lenguaje, constructor de cosmogonías.**

Frente a la complejidad del fenómeno del lenguaje como producto social y cultural del hombre; se tuvo recurrir a los aportes e investigaciones de otras ciencias. Es así, como a través de estudios experienciales y científicos los estudiosos del lenguaje han encontrado en la psicología una ciencia que explica los procesos de pensamiento del ser humano, y han encontrado una relación intrínseca entre aprendizajes y lenguaje. Bermúdez y González (2008) retomaron los conceptos de Piaget, Vygotsky, Bruner, Van Dijk, concluyeron, que no se puede explicar el uno sin el otro, y además se debe tener en cuenta para su realización unos contextos determinados. “Los códigos transmiten o regulan la transmisión de los patrones esenciales de una cultura o una subcultura, actuando como agente socializadores, de la familia, el grupo de iguales y la escuela” (Hallyday, 1982, p.30).

Desde una perspectiva sociolingüística del lenguaje, Hallyday (1982) lo consideró como la codificación de un “potencial de conducta” en un “potencial de significados” es decir como un medio de expresar lo que el organismo humano “puede hacer” en interacción con otros organismos humanos, transformándolo en lo que “puede significar” (el

componente semántico), lo que puede decir (el sistema léxico-gramatical, o la gramática y el vocabulario). De esta manera, se reconoce al lenguaje como la herramienta que le ha permitido al ser humano referenciar y significar el universo humano en cada momento y en cada uno de los estadios de su vida.

Hallyday (1982) puso de presente que en la actualidad los sistemas de significación se han pluralizado y complejizado, ya no existe una sola forma de significar el mundo. Por encima y más allá del “lenguaje como sistema” y del lenguaje como institución”, está el concepto unificador y más general que he llamado “lenguaje como semiótica social”: el lenguaje de la cultura como sistema semiótico. Consideremos como un niño construye su realidad social. Mediante el lenguaje como sistema organización en niveles de codificación y en componentes funcionales- el niño construye un modelo del intercambio de significados y aprende a constituir relaciones interpersonales, los fenómenos experienciales, las formas de naturaleza lógica y los modos de interacción simbólica en patrones coherentes de contexto social. Lo hace desde muy pequeño; a decir verdad, eso es lo que le permite aprender la lengua convenientemente: ambos procesos se desarrollan al mismo tiempo.

Rojas y Suárez (2008) siguiendo la propuesta de Vygotsky, afirmaron que por ser social, el individuo no es receptor pasivo, sino constructor paulatino de su conocimiento del mundo, el cual "no se manifiesta en la palabra, sino termina en ella". Cualifica de ingeniosa la manera como, dentro del proceso de desarrollo cultural y social, el hombre transmite sus experiencias de generación en generación, a través del lenguaje, el cual se convierte en un medio de transmisión mental cultural y quizá la herramienta más importante para que la información pase de una generación a otra; sin embargo, aclara que al transformarse el



lenguaje, también se transforma el pensamiento, el cual no sólo se expresa mediante la palabra, sino que "se realiza en ella".

Esta realización es la construcción de sentido que se le va imprimiendo como una impronta en la vida de cada joven, que construye su universo afectivo, cognitivo, y valorativo desde la apropiación del contexto social del cual se nutre. Dificilmente puede romper el círculo socio-cultural que lo envuelve y le aporta una visión de mundo que inician en la familia y se afianza a través de las acciones comunicativas de su entorno como son el barrio y la escuela.

De acuerdo con Garcia (2005), Vygotsky asumió que esta realización está dada también en la sociedad y en la cultura y son los adultos quienes representan esa realidad y hacen que el niño la apropie, a través del lenguaje y el habla, como producto de la sociedad y medio para construir conocimiento. En este sentido, el contexto es de vital importancia para entender la relación del individuo con la sociedad, en la medida en que tanto el uno como el otro se nutren "como un todo ordenado y en funcionamiento".

Sanfélix (2006) en palabra y silencio relaciona el lenguaje como instrumento de la violencia y de la realidad social. Esta dependencia pragmática contextual de la violencia puede vincular, que no hay un lenguaje violento, más bien hay un uso violento de lenguaje.

Desde el punto de vista evolutivo, el lenguaje humano ha sido planteado como una herramienta adaptativa para sobrevivir en ambientes gobernados por interacciones sociales complejas que dependen directamente de la capacidad de razonar, cooperar, manipular y negociar (Reali, Aponte, Caicedo y Martínez, 2013).

Se puede observar que los comportamientos de los chicos en la escuela, es un reflejo de los acontecimientos de su diario vivir. Ellos apropian de los adultos esos lenguajes simbólicos generacionales y reforzados muchas veces en sus parches o en parceros (compañeros) con quienes imitan las estructuras sociales de sus barrios. Usando un lenguaje de gestos, de proxemia, vestuario y lenguajes verbales fuertes, con los modismos usados en las distintas bandas delincuenciales, que le permiten hacer parte y reconocerse en ese su entorno al que han “naturalizado”. Hay que imponerse con un lenguaje de fuerza, que humille al otro, que lo confronte y no mostrar debilidad en ningún momento, porque eso significaría, ser débil, y por lo tanto, quedar expuesto, frágil frente al más fuerte. Infundir respeto y temor, es mucho mejor que mostrar miedo en este contexto social, esto se ha convertido en una práctica recurrente en los niños y jóvenes como una de las maneras de sobrevivir. En estos contextos se desdibuja totalmente el sujeto como ser social, los lenguajes hostiles oscurecen el lenguaje del amor, de la solidaridad e incluso del lenguaje normativo que busca regularizar las relaciones de convivencia en un grupo social.

### **La emoción como práctica humanizante del hombre**

La complejidad del ser humano es motivante y desafiante para cualquier ciencia que busque explicar el cómo y por qué de tal o cual manera del cuerpo, el cerebro y la mente humana. En esta búsqueda desde diversas áreas científicas se ha pretendido dar explicación al fenómeno de lo humano. En los siglos XX y XXI, se ha indagado sobre un aspecto fundamental que caracteriza el ser humano: su dimensión emocional. Y surge la pregunta ¿Qué tanto influye la emoción en la conducta humana y en su proceso de pensamiento? Hay muchos estudios desde las neurociencias y la psicología, que han dado respuesta a esta

pregunta, aunque divergentes en algunos aspectos, coincide en el fondo al rastrear desde la primera etapa de la vida del ser humano (la infancia) que factores fisiológicos, cognitivos y sociales contribuyen al desarrollo emocional en los individuos. Lecannelier, Ascanio, Flores, y Hoffmann (2011) consideraron la necesidad del establecimiento de vínculos afectivos de apego, como elemento esencial que contribuye a la seguridad emocional del niño, al crear las condiciones de “el ambiente evolutivo esperable”.

En el capítulo uno “una perspectiva de desarrollo sobre emociones” del libro Desarrollo emocional, Alan Sroufe realizó un recorrido por los aspectos más importantes de las emociones humanas, teniendo en cuenta las voces de otros investigadores que al igual que él, abordan desde el desarrollo la expresiones de las emociones y su incidencia en la conducta humana, es así como puntualiza la importancia de analizar “el lugar de la emoción en la organización y el flujo de la conducta, los lazos entre la emoción y otros aspectos del desempeño, como el conocimiento y el manejo o la regulación de la emoción por los individuos” (Sroufe, 2000, p.3). Iniciando su recorrido en la infancia, que es la etapa más sensible y fundamental en donde las huellas del amor o desamor de los cuidadores, contribuirán a la formación de la conducta de los niños en su proceso de maduración cognitiva.

Sroufe concluyó que las emociones “no solo guían y dirigen la acción hacia ciertos aspectos del ambiente o de evitación de estos; también sirven para ampliar colorear y moldear la acción” (Sroufe, 2000, p.21). Desde nuestras experiencias individuales y sociales, percibimos que las emociones impulsan nuestras determinaciones y de acuerdo a lo positiva o negativa que estas sean, nos pueden facilitar un estado de felicidad o de

tristezas. Pero no se puede dejar de lado que la complejidad de las emociones necesita del desarrollo de unas habilidades cognitivas, que le permitan al sujeto reflexionar en relación los sentimientos, que se puedan ir constituyendo a partir de los tipos de emociones que se generen en él. Mayer (1997) señaló que se necesita una habilidad emocional para regular las emociones propias y ajenas, moderando las negativas y fortaleciendo las positivas, para lograr una regulación consciente y un crecimiento emocional e intelectual.

En el estudio “Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional” Pérez, Ochoa, y Cava (2006) encontraron que la comunicación familiar tiene un efecto directo y positivo en la autoestima del niño la cual a su vez incide de forma positiva o negativa en la violencia escolar. Si los padres tienen una valoración asertiva hacia la escuela, los chicos tendrán más fácil aceptación por la norma y la autoridad; si tiene una actitud negativa incidirán en comportamientos violentos de sus hijos en el ambiente escolar. Esto es factible ya que según Guzman, Rovella, y Rivarola (2012) desde los estudio de Bowlby (1969) sobre su teoría del apego, en la cual concibió como una tendencia de los seres humanos a establecer vínculos afectivos sólidos con personas determinadas a través de la vida. Todos estos estudios científicos que buscan explicar el comportamiento biológico y social del hombre, por lo general corroboran lo observado en la cotidianidad de la experiencia vital de los sujetos que interactúan en sociedad.

Uno de estos estudios que adquirió y mantuvo un alto nivel de aceptación, es la teoría del apego de Bowlby, en la que afirma que la crianza en los seres humanos no es el producto de un instinto y tampoco resulta razonable considerarla un simple producto del

aprendizaje. Por lo tanto podemos considerar que tiene poderosas raíces biológicas, lo que explica las fuertes emociones asociadas a ella; pero la forma detallada de la conducta adoptada en cada uno de nosotros depende de nuestras experiencias: de las experiencias de la infancia, sobre todo; las experiencias de la adolescencia, de las experiencias antes y durante el matrimonio, y las experiencias con cada niño individual (John Bowlby, 1989).

Esta complejidad del ser humano es lo que puede explicar la dificultad de formar un individuo con una conducta “positiva” porque si bien, el tener un apego seguro en el hogar, es uno de los mayores aportes en el desarrollo emocional del niño, los otros factores mencionados anteriormente, también entran a determinar su conducta, e igualmente los refuerzos que les brinde la escuela y su contexto socio-cultural. Se podría afirmar entonces que tanto padres de familia o cuidadores, al igual que la comunidad educativa tienen una gran responsabilidad para formar ciudadanos con habilidades emocionales asertivas que puedan practicar una convivencia sana en cada estadio de su vida y en cada contexto local o global en el que se desenvuelvan.

¿Cómo lograrlo o al menos intentarlo? Es aquí, donde el amor y la buena comunicación familiar serían elementos fundamentales, para formar niños y jóvenes con una capacidad de solidaridad y respeto por el otro. Dicho de otra manera, reconociéndose como un sujeto que forma parte de un todo, al igual que ese otro. Bowlby (1989) consideró que el comportamiento de apego es el que permite al sujeto como mantener proximidad con otra persona diferenciada, y generalmente considerada más fuerte y/o sabia. Siendo de fundamental importancia la interacción que se produzca entre el cuidador y el niño, pudiendo dar cuenta de la calidad del vínculo, lo que tendría que ver con los modelos

operantes internos que serían las expectativas que posee el niño acerca de sí mismo y de los demás y que hacen posible anticipar, interpretar y responder a las conductas de sus figuras de apego, integrando experiencias presentes y pasadas en esquemas cognitivos y emocionales.

En la actualidad, lo que vivenciamos en la escuela, es el creciente incremento de la violencia entre los escolares y en sus familias; nos preguntamos entonces, que está pasando con las figuras de apego de estos chicos y chicas. Un rasgo de importancia en la conducta de apego, prescindiendo de la edad del individuo, es la emoción que la acompaña, dependiendo del tipo de emoción originada de cómo se desarrolle la relación entre el individuo apegado y la figura de apego. Si la relación funciona bien, produce alegría y en una relación negativa, habrá dolor y depresión (John Bowlby, 1989).

Tomando el apego como una de las fuentes que constituye el amor, un amor humanizado como lo concibe Paul Ricoeur en su ensayo Amor y justicia: “el amor es un acto positivo en el sentido que es "un movimiento que pasa de un valor inferior a un valor superior, por el que el valor superior del objeto o de la persona se manifiesta por encima de nosotros; en tanto que el odio se mueve en la dirección opuesta. Es de esta manera como el amor no es simplemente una reacción a un valor ya experimentado, sino una exaltación, un realzamiento del valor. El crea mientras que el odio destruye. El amor aumenta el valor de lo que se hace cargo. El amor ayuda a su objeto a devenir más alto de lo que es en término de valor” (Ricoeur, 2000).

Tal vez porque hoy los niños y adolescente siente mucha desconfianza hacia la emoción llamada amor, tal vez por el hecho de no haber sido concebida cognitivamente, desde una filosofía humana como la de Maturana y Verden-Zöllner, (2003, p.227) “El amor es hablado biológicamente como la disposición corporal bajo la cual uno realiza las acciones que constituyen al otro como un legítimo otro en coexistencia con uno”. ”El amor es la emoción que fundamenta lo social. Cada vez que uno destruye el amor, desaparece el fenómeno social...el que nos aceptemos mutuamente se produce sólo bajo el imperio de la emoción del amor” (Maturana y Verden-Zöllner, 2003, p.228).

El amor se convirtió en un tipo de mercancía afectiva, con el cual se puede manipular al otro, para obtener beneficio personal, más no para hacer posible una relación de libertad y de justicia social, donde el otro y yo nos reconozcamos como dos sujetos que se necesitan mutuamente en este universo.

### **La cognición y la emoción pilares del desarrollo emocional de los seres humanos**

El interés aquí, no es entrar a ser un tratado psicológico de la conducta humana, sino partir de unos conceptos mínimos para buscar entender las formas de relacionarse y de vivir las emociones y percepciones de mundo de los niños y jóvenes en las escuelas. Para ello inicio con la definición de los términos centrales.

El término Cognición, según Berk (1998), hace referencia a los procesos y productos internos de la mente que llevan al conocimiento. Incluye actividades mentales como la memoria, la atención, la simbolización, el análisis y la síntesis, la generalización, la

tematización, la argumentación, la modelización y la metacognición; pudiera ampliar esta lista en tanto que los procesos mentales inciden en todas las actividades del ser humano.

Sroufe (2000) definió la emoción como una reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizados por cambios de orden fisiológico, experiencial y patentemente conductual. Los términos subjetivos, sobresaliente y valoración implican una intensidad cognitiva en esta postura, si bien en la primera infancia tales actividades cognitivas pueden ser bastantes simiescas. En realidad, la naturaleza cambiante de la conexión cognición-afecto constituye un elemento clave en un análisis de desarrollo.

Es indudable como lo han demostrado los múltiples estudios de científicos en el área de la psicología, psiquiatría, neurobiología, etc., los estrechos nexos entre la cognición y la emoción, tal como lo señala Piaget y Inhelder (1969):

“No hay pauta de conducta, por muy intelectual que sea, que no tenga como móviles los factores afectivos; pero, recíprocamente, no puede haber estados afectivos sin la intervención de percepciones o formas de entender que constituyen su estructura cognitiva. La conducta es, por consiguiente, de una sola pieza, aun cuando las estructuras no expliquen su energética y, a la inversa aun si su energética no da razón de sus estructuras. Los dos aspectos, el afectivo y el cognitivo, son al mismo tiempo inseparables e irreductibles” (p.1589).

Esta interdependencia de la cognición y la emoción la muestra Piaget en los estudios de los diferentes estadios evolutivos de los niños. Sroufe retoma las concepciones de otros autores para reafirmar este binomio. Las concepciones actuales del desarrollo y el



funcionamiento cerebral destacan también la imposibilidad de dissociar la emoción y la cognición (Schore, 1994). En los “sistemas de memoria basados en las expectativas” la “información” afectiva y la cognitiva están entrelazadas en el almacenamiento y la reintegración. “Las conexiones existentes entre el sistema límbico y la corteza frontal ofrecen una base material de las esferas emocional y cognitiva” (Changeux y Dehaene, 1989, pp. 98). Igualmente Bowlby y Ainsworth, muestran una acción directa entre el afecto y la cognición. Ellos asumen la postura de que el apego es un constructo emocional, arraigado en procesos cognitivos.

Este binomio innegable que la psicología evolutiva ha demostrado, a través de sus diversos estudios y postulados, que la regulación del desarrollo emocional constituye una base fundamental para lograr un equilibrio individual y social, que posibilitan que padres de familia y comunidades educativas adopten estrategias que aporten al fortalecimiento de una conciencia emocional en niños y adolescentes que les faciliten un desarrollo intelectual y moral, basados en valores sociales y culturales humanizante, para enfrentar el individualismo y la soledad que está causando tantas patologías conductuales en niños y adolescente en esta época.

Maturana y Verden-Zöllner (2003) le apuesta a la emoción del amor para poder cambiar el paradigma de desarrollo humano que ha impuesto el modelo capitalista y que ha permeado todas las esferas sociales y culturales de este mundo globalizado, por lo que afirma, que es precisamente el tipo de emociones que recibe el niño en su etapa de crecimiento y el adulto en el transcurso de su vida, son centrales para constituir las clases de mundo que los seres humanos creamos solo o con los otros. Si las emociones que se

refuerzan con palabras de “agresión, competencia, egoísmo” difícilmente se fortalecerán valores que reconozcan al otro como su igual, es por esto que el amor fortalecido desde el apego positivo y valores morales y sociales democráticos disminuirá las diferentes expresiones de violencia producto en parte por el modelo de vida elegido o impuesto.

Mercadillo, Díaz, y Barrios (2007) desde la neurobiología señalan una importancia de las emociones morales porque éstas se *desencadenan* en respuesta a las inferencias del quebrantamiento de normas sociales implícitas y explícitas, así como de estereotipos inherentes en los códigos, actitudes y creencias individuales. Las emociones morales dependen de deseos y de resultados socialmente aceptados, por lo que el individuo elabora un juicio moral a partir del cual acepta o rechaza afectivamente una determinada situación. Además de los estímulos desencadenantes, las emociones morales se caracterizan por una *tendencia al refuerzo social*, es decir a dirigir su comportamiento hacia el restablecimiento de la norma o valor moral que se percibieron quebrantados. Aquí observamos que otro elemento que regula el comportamiento de los seres humanos es el contexto socio-cultural, en el cual se aprende o se refuerza formas de comportamientos a través de las prácticas comunicativas.

En un estudio realizado por Reali, Aponte, Caicedo, y Martínez (2013) sobre el desarrollo lingüístico y agresividad indirecta en niños y jóvenes colombianos, encontraron a través de la comparación de zona diferentes, que el contexto regional predice el juicio proferido por lo jóvenes; lo cual demostró que los factores socioculturales, contribuyen en la configuración, de patrones de agresividad indirecta, mediada a través del

comportamiento verbal; al igual que los jóvenes mayores (15-17 años) usa juicios valorativos predictivos, lo cual puede deberse a su maduración biológica.

### **Conclusiones**

El lenguaje agresivo de los niños y jóvenes escolares tienen su asiento en factores tanto de la carencia afecto seguro en el núcleo familiar, como la influencia sociocultural del contexto donde se habita

Por lo tanto, los eventos emocionales, el proceso cognitivo y el contexto socio-cultural, configuran las formas de lenguajes, con los cuales, cada día en la escuela los niños y adolescentes se comunican. El lenguaje de la violencia, parece haberse convertido en una forma de resistencia, frente a los lenguajes normativos de la escuela, y de igual manera la moda que les permite reconocerse y ser reconocidos por sus iguales, ya sean sus “parches” o sus compañeros de escuela o de sus barrios.

Lo que nos lleva a pensar que para cambiar estas formas agresivas de comunicación en niños y adolescentes, se debe deslegitimar la naturalización de la agresión tanto directa como indirecta.

## Referencias.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. International psycho-analytical library* (Vol. 2). Basic books.
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura: aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extlib?codigo=50244> <http://www.casadellibro.com/libro-una-base-segura-aplicaciones-clinicas-de-una-teoria-del-apego/9788449302015/508022>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21–34.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367–373. [http://doi.org/Buscado en Google Shoolar y acreditado por la FECYT](http://doi.org/Buscado%20en%20Google%20Shoolar%20y%20acreditado%20por%20la%20FECYT)
- Comas-d'Argemir, D. (2008). Construyendo imaginarios, identidades, comunidades: el papel de los medios de comunicación. In *Retos teóricos y nuevas prácticas* (pp. 179–208).
- García, E. (2005). *Vigotski: la construcción histórica de la psique*. Trillas.
- Guzmán, J., Rovella, A., & Rivalola, M. (2012). LA RELACIÓN DE APEGO Y BIENESTAR PSICOLÓGICO EN ADULTOS. *Facultad de Ciencias Humanas*, 3(2), 87.
- Halliday, M. (1982). El lenguaje como semiótica social. *La Perspectiva Sociolingüística*, 17–249. Retrieved from <http://www.hugoperezidiart.com.ar/sigloXXI-cl2012/halliday-1979.pdf>
- Lecannelier, F., Ascanio, L., Flores, F., & Hoffmann, M. (2011). Apego y psicopatología: Una revisión actualizada sobre los modelos etiológicos parentales del apego desorganizado. *Terapia Psicológica*, 29(1), 107–116. <http://doi.org/10.4067/S0718-48082011000100011>
- Maturana, H. R., & Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego : fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. J. C. Sáez. [http://doi.org/EB MC MATU/A](http://doi.org/EB%20MC%20MATU/A)
- Mayer, J.D. and Salovey, P. (1997). “What is emotional intelligence?”, in Salovey, P. and Sluyter, D. (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*. New York: Basic Books.
- Meece, J. L. (2000). *Desarrollo del niño y adolescente*. Prentice Hall.
- Meersohn, C. (2005). Introducción a Teun Van Dijk : Análisis de Discurso. *Cinta de Moebio*, 24(24), 288–302.
- Mercadillo, R. E., Díaz, J. L., & Barrios, F. A. (2007). Neurobiología de las emociones morales. *Salud Mental*, 30(3), 1–11. <http://doi.org/10.4321/S0211-57352007000200002>
- Monjas, M. I. (2000). Programa de enseñanza de habilidades de interacción social (PEHIS) para niños y niñas en edad escolar. *Madrid: Cepe*, 424.
- OMS. (2003). Informe mundial sobre la violencia y la salud. Washington, D.C:

- Organización Panamericana de la Salud. Retrieved from [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/es/summary\\_es.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf)
- Piaget, J. (1972). *The Psychology Of The Child*. Basic Books.
- Realí, F., Aponte, M., Caicedo, J. C., & Martínez, J. (2013). Desarrollo lingüístico y agresividad indirecta en patrones atributivos de niños y jóvenes colombianos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 31(1), 252–265.
- Ricoeur, P. (2000). *Amor y justicia. Colección Esprit* (Vol. 2ed). Caparrós editores.
- Rojas Bermúdez, L., & Suárez González, T. (2008). El lenguaje como instrumento de poder. *Cuadernos de Lingüística ...*, (11), 49–66. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3324331>
- Sanfélix, V. (2006). Palabra y silencio. Reflexiones sobre la violencia y el lenguaje. *Thémata*, 2006, Vol. 37, P. 373-387.
- Sroufe, L. A. (2000). *Desarrollo emocional: la organización de la vida emocional en los primeros años*. Oxford University Press. Retrieved from <https://books.google.com.co/books?id=GZ93AAAACAAJ>
- Torres, Y., SALAS-ZAPATA, C., SIERRA-HINCAPIÉ, G. M., & AGUDELO-MARTÍNEZ, A. (2014). Factores asociados a la violencia en Itagüí (Colombia) en 2012. *Revista CES MEDICINA Volumen*, 28(1).
- Van Dijk, T. A., & others. (1999). *Ideología - Una Aproximacion Multidisciplinaria*. Gedisa Barcelona.



## ARTÍCULO INDIVIDUAL

### **La Prosocialidad: Un talento que se desarrolla**

## INVESTIGACIÓN

**Estudio de la empatía, el apego, la autoestima y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

**Sandra Bibiana Estrada Otálvaro**

ASESOR/A:

**PhD Gloria Cecilia Henao López**

SABANETA

2016

## Resumen

El presente artículo aborda los conceptos de superdotado, talento y Prosocialidad para, a partir de su clarificación, cuestionar el supuesto difundido en la sociedad de que las personas clasificadas dentro de dichas categorías, son necesariamente seres aislados, individuos neuróticos, introvertidos y poco sociables; o bien, que el desempeño académico sobresaliente garantiza el éxito de las personas en su vida adulta.

Los estudios en niños y adolescentes escolarizados que han abordado el concepto de talento, mostraron una tendencia a presentar explicaciones integradoras de los procesos prácticos–cognitivos y afectivos, valorando significativamente la influencia de los mediadores personales y sociales propios de cada contexto histórico-cultural (Samper, 2013; Vigotsky, 1987). A partir de las mismas, se ha corroborado que nuestras representaciones y construcciones culturales se entrelazan y dinamizan generando nuevos esquemas mentales transformadores de nuestra percepción de la realidad, nuestro cuerpo y nuestra relación con el mundo permitiendo que valores morales y sociales como la prosocialidad y el talento se constituyan en factores de desarrollo individual y cultural.

Finalmente se llega a identificar la Prosocialidad como mediador del talento y la búsqueda del talento de cada estudiante como factor protector ante demandas externas (de la sociedad) e internas (del individuo) que ponen en riesgo la salud mental de los jóvenes; mientras que la conducta agresiva se asocia con baja autoestima, fracaso escolar y conductas de riesgo.

**Palabras clave:** Talento, superdotado, Prosocialidad, empatía

## Abstract

This article discusses the concepts of highly gifted, talent and prosociality to, from clarification, challenge the alleged diffused in society that people classified within these categories are necessarily isolated beings, neurotic, introverted and unsociable individuals; or that the outstanding academic performance ensures the success of people in their adult lives.

Studies in children and adolescents in school who have addressed the concept of talent, showed a tendency to present integrative explanations of the praxis-cognitive and affective processes, significantly assessing the influence of own personal and social mediators in historical and cultural context (Samper, 2013; Vygotsky, 1987). From these studies, we have confirmed that our representations and cultural constructions are intertwined and invigorate, generating new mindset about change in our perception of reality, our body and our relationship with the world allowing moral and social values as prosociality and talent constitute factors of individual and cultural development.

Finally, is reached to identify the prosociality as a mediator of talent and its search for each student as a protective factor internal of (individual) and external demands (of society) that endanger the mental health of young people; while aggressive behavior is associated with low self-esteem, school failure and risk behaviors.

**Key words:** Talent, highly gifted, prosociality, empathy.



## Introducción

Aprovechar al máximo las primeras etapas de la vida, favorecer el desarrollo de las múltiples inteligencias, mejorar el desempeño de los estudiantes en las pruebas internacionales y formar ciudadanos del mundo, son aspiraciones que se inscriben en un contexto globalizado. Para lo cual se requiere de una educación que, paradójicamente parece vivir en crisis cada que se somete al lente de la evaluación (Tarazona y Alonso, 2012; Guzmán, 2011; Helg, 2001 y Ramírez y Téllez, 2006).

Es a partir de los postulados anteriormente enunciados como aparecieron perspectivas y propuestas de diversos órdenes pero enfocándose en líneas de trabajo particulares como el currículo, la didáctica, la evaluación; desde donde se procura afianzar las competencias del saber, el hacer y finalmente, el ser. Intentos desesperados por responder a las demandas de políticas internacionales que cambian cada tanto, (Ramírez y Téllez, 2006).

En éste contexto apareció la pregunta por la diferencia, la inclusión de aquello que se sale de la media, ya sea por deficiencia o por excepcionalidad y la búsqueda de la escuela como espacio idóneo para su potenciación.

Una primera definición de superdotación es la de “potencial individual para el logro excepcional en uno o más dominios” (Mönks y Mason, 2000; p. 144) .Generalmente es multi-dimensional y producto de múltiples factores; ambientales, de personalidad, cognición, motivación. Por su lado el prodigio, muestra realizaciones que sobre salen entre los de su misma edad. Mientras que el genio; en su compromiso con la tarea, logra una obra genial. Así mismo; el chico brillante muestra un alto grado de inteligencia que

acompañada de la perseverancia y el trabajo duro, logran resultados que permiten sobresalir dentro de un grupo. Finalmente, el excepcional es aquél que se sobresale por encima de la media. En este contexto, La precocidad sería una característica de los chicos con altas capacidades, no obstante el precoz no necesariamente es excepcional o superdotado (Benavides, Maz, Castro y Blanco, 2004).

La literatura e investigaciones rastreadas a propósito del concepto de superdotación y talento, se pueden enmarcar en tesis: socioculturales, biológicas, cognitivas o multidimensionales. A continuación se expondrá algunas de ellas:

En un enfoque de talentos múltiples se identifican los trabajos de Taylor, (1985), y más recientemente Gardner (1993); para quienes la excepcionalidad se presenta como un alto grado del talento que difiere en nivel y factor. Para ellos la evaluación del talento y los aspectos curriculares posibilitan el desarrollo del potencial. Jiménez, Artiles, Ramírez y Alvarez (2004), plantearon en este modelo una concepción innatista que propone el talento como una habilidad de carácter permanente en el tiempo. Esta teoría ha sido frecuentemente debatida dando lugar a investigaciones donde se han demostrado que, el talento sufre cambios en el tiempo de acuerdo a su estimulación (Samper, 2013).

Los modelos cognitivos, inicialmente centrados en valoraciones clasificatorias del coeficiente intelectual a través de pruebas psicométricas y con líneas profundamente innatistas, se abrieron a orientaciones integradoras e identificaron otros elementos en las características de los chicos superdotados: facilidad para adquirir y retener información significativa, curiosidad que genera motivación e implicación personal con el tema,

creatividad inusual en la solución de problemas, interés en temas morales y sociales en mayor medida que sus compañeros, excesivamente autocríticos y peculiar sentido del humor; entre otros (Fernández y Pombo, 2002).

Estas personas, dice Zimmerman, presentan diferencias en la calidad del procesamiento de la información, manifiestan habilidades “metacognitivas y autorregulatorias del aprendizaje, a las que suelen acceder muy tempranamente en el desarrollo” (Zimmerman, Kitsantas, y Campillo, 2005). En este mismo campo Medina (2009), entró a complementar su caracterización incluyendo la memoria de trabajo, flexibilidad y potenciales de aprendizaje.

Se suman a estos modelos las teorías basadas en componentes cognitivos de Sternberg, Grigorenko, Prieto, Hernández, García, García, y Sánchez, (2010), quienes desarrollaron las interacciones entre los procesos de pensamiento. Se evidencia en este modelo el enriquecimiento del análisis al incluir procesos cognitivos más complejos, habilidades sociales, y motivacionales no abordados en pruebas psicométricas con énfasis en habilidades académicas básicas, cuyos diagnósticos en muchas ocasiones terminan modificando la vida del estudiante, su relación con pares, adultos y consigo mismo bajo rótulos que definían para ellos un lugar en la escuela y la sociedad.

En un tercer grupo están las teorías basadas en los factores socioculturales donde la motivación y los factores ambientales establecen la diferencia. Considera factores como la capacidad intelectual general y específica, pero donde el entorno juega un papel central, y

el ser nombrados como superdotados se establece a partir del papel que tienen como productores de cultura y no como simples consumidores de la misma.

Del Agua (2002), exploró cómo la existencia de diversas condiciones sociales tales como el pertenecer a minorías étnicas, las situaciones económicas de precariedad, las barreras físicas y culturales; afectan los procesos de identificación y aceptación a los niños y niñas con altas capacidades dado que los valores de una cultura, determinan en gran medida el reconocimiento y esfuerzo dedicado al desarrollo de algunas habilidades. Siendo así, cada cultura define las características y referentes para la superdotación de acuerdo a sus condiciones, necesidades y posibilidades (Landau, 1997).

Gagné (2008), desde un modelo más integrador, expresa que el desarrollo del talento resulta de una compleja red de relaciones entre los cuatro componentes causales a saber; capacidad natural, catalizadores ambientales y personales, y procesos de desarrollo mediados por el factor de causalidad o grado de control sobre el medio. Una de las variables que sobresale en su estudio es la creatividad, constituyéndose en un factor diferenciador entre los estudiantes con altos desempeños.

Benavides, Castro y Blanco (2004), en la exploración que realizaron en Iberoamérica acerca del talento presentan, entre otras definiciones, la del talento como una capacidad de rendimiento limitada por la valoración social que se hace a dicha conducta, siendo posible su realización en ámbitos académicos, artísticos y de las relaciones humanas. De esta forma, la tipología del talento distinguiría entre: Talento científico, tecnológico y subjetivo, ubicando en esta última categoría factores como: la inteligencia emocional, la

prosocialidad, la empatía y las habilidades sociales. Los aspectos anteriores permiten, la posibilidad de delimitar aún más la pregunta por el talento en su componente prosocial, incluyendo la prosocialidad como característica fundamental del talento subjetivo.

En esta vía Alencastro (2008), definió tres consideraciones fundamentales para el talento: esfuerzo, efecto y eficiencia dando lugar a la puesta en escena del mismo en conductas de ayuda para beneficiar a otros.

En ese mismo sentido, Renzulli (2012), uno de los teóricos que más ha trabajado en el tema, aclaró la relación entre superdotación y talento a partir de tres rasgos: “capacidad general o específica por encima del promedio, alto nivel de compromiso con la tarea y creatividad”. Sin embargo, aquellos que además son capaces de desarrollar y aplicar estas capacidades a un área, son talentosos. El talento entonces está asociado al esfuerzo, efecto y eficiencia en el uso de las capacidades individuales, lo cual al ponerse al servicio de una comunidad refuerza las habilidades inicialmente potenciadas; un principio pedagógico expone que al enseñar se aprende, desarrollando así habilidades, y consolidando aprendizajes.

A partir de lo enunciado anteriormente, se abre como interrogante si la prosocialidad hace parte de los mediadores culturales que posibiliten el reconocimiento y potenciación del talento en la medida que se permite la puesta en escena de las habilidades particulares en la construcción colectiva de saberes y cultura.

## **Variables Predictores de Talento y Prosocialidad**

Desde la perspectiva histórico-cultural de Vigotsky, se puede ubicar la comprensión de los procesos psicológicos a partir del vínculo con los otros. Dice el autor: “ la conducta social se refracta a través del prisma del entorno”, y establece que la compleja estructura humana es el producto de un “proceso evolutivo profundamente enraizado en los vínculos existentes entre la historia individual y la historia social” mediatizada siempre por otro que encarna la cultura (Vigotsky, 1987, p. 11 ).

Siendo así, desde Vigotsky se comprende que las funciones psicológicas superiores se desarrollan a partir del inter-juego entre los procesos inter e intrapsicológicos que llevan a la modificación de las mismas estructuras mentales y al tránsito entre la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo donde es posible situar el desarrollo del talento con la mediación de un otro. En este punto se ubica la cultura, la escuela, la familia y el docente o profesional de la salud, como el otro mediador. Son finalmente ellos, quienes caracterizan, delimitan y orientan estos procesos de mediación de acuerdo a lo que socialmente las personas han definido como de mayor valor y digno de reconocimiento social. Con todo esto se puede afirmar que una adecuada identificación de las funciones en proceso de maduración y una muy amplia visión del talento, permitirían que la escuela y la familia se centren en la generación de condiciones que posibiliten del desarrollo del talento en cada niño(a). Así pues, el adulto, maestro o acudiente en su rol de mediador genera condiciones de participación y promueve con su acto la imitación de conductas de ayuda entre pares.

Al respecto, Freeman (2006) y Del Agua (2009), presentaron informes e investigaciones donde se establecen cómo los valores culturales determinan la identificación y promoción del talento o bien, pueden constituirse en un obstáculo para su desarrollo y reconocimiento; incluso en ocasiones, los chicos así diagnosticados en la etapa escolar no obtienen logros significativos en su vida, siendo un mejor predictor de éxito, el apoyo emocional, el trabajo duro y la actitud positiva donde se vinculan conceptos de autoestima, empatía y habilidades sociales; entre las cuales podemos destacar la solidaridad y la autorregulación, factores de gran importancia para el desarrollo de conductas prosociales.

Gutiérrez y Solís (2011), identifican que la psicología del desarrollo y en especial la neuropsicología establecen una fuerte correlación entre los factores emocionales y cognitivos, ligados a factores ambientales, dejando claro que patrones apropiados de crianza favorecen la creación de múltiples conexiones neuronales y el desarrollo de sus funciones ejecutivas mientras que débiles lazos afectivos, condiciones de maltrato y negligencia; dejan sus huellas en el cerebro infantil, afectando procesos de autorregulación, procesos motivacionales, emocionales y de interacción social.

Investigadores como Escrivá, García, y Navarro (2002), han identificado que factores cognitivos como son las funciones ejecutivas, intervienen en algunos patrones de razonamientos de la conducta empática y prosocial, como es el comprender la perspectiva del otro; confirmando que, sujetos con pocos recursos para inhibir o frenar su impulsividad presentan inestabilidad emocional y tendencia al comportamiento agresivo. Por tanto, la autorregulación y control emocional, ligados a la preocupación empática por el otro; son

predictores de la conducta prosocial e inhibidores de la conducta agresiva. Estos desarrollos permitirían un mejor ajuste psicosocial y el desarrollo de factores protectores frente a situaciones de vulnerabilidad psicosocial, en tanto, las habilidades sociales, o habilidades para la vida, como las nombra la OMS se han identificado como factores protectores ante el riesgo.

Tradicionalmente se ha dado mayor importancia a los componentes cognitivos y metacognitivos de las funciones ejecutivas frías. No obstante hace ya un tiempo las investigaciones abordan el tema de las funciones ejecutivas calientes, más emocionales y motivacionales, presentes en la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, en la regulación de afectos y la significación emocional de las situaciones (Del Rincón, 2010). La doble participación de las funciones ejecutivas con el comportamiento social, abren otro camino a la comprensión de los factores neurobiológicos implicados en las conductas empáticas y prosociales, cercanas al desarrollo del talento, en tanto la conducta de ayuda favorece la realización de tareas donde el individuo se percibe talentoso.

Samper pone de manifiesto la interrelación entre las dimensiones cognitivas, socioafectiva y práctica, en un contexto socio-cultural. El investigador mostró que la correlación entre coeficiente intelectual y rendimiento académico es nula. Incluso reconoce que el talento es múltiple y puede corresponderse con infinidad de campos de desempeño. Propone sustituir el término superdotado por el de excepcionalidad donde considera factores como la autonomía, el interés por el conocimiento y procesos cognitivos creativos y originales, expresados de forma particular. Es así que, para Samper, la inteligencia y el talento estarán determinados por los mediadores culturales y no por una base genética



diferencial. “No nacen niños más inteligentes y más talentosos que otros. Lo que sucede es que hay niños que se vuelven más inteligentes y más talentosos fundamentalmente gracias a la calidad en la mediación de la cultura que ellos tuvieron la fortuna de recibir” (Samper, 2013. p. 6).

### **Talento y Prosocialidad**

Actualmente es aceptable considerar la importancia del contexto en el desarrollo de las habilidades humanas. Y en esta interacción con el medio es que se ponen en acción conocimientos, formas de representación, apropiación cultural y procesos de transformación; generándose momentos de desequilibrio y reorganización de patrones metacognitivos. En esta dinámica se entretrejen relaciones de identificación, rivalidad y cooperación.

Ante este panorama, García (2009), propuso la idea de reciprocidad como forma de sanar el tejido social, aprovechando los talentos de cada uno en la construcción de sociedad, es decir, en la búsqueda de respuestas donde la mirada individual es reconocida y validada para el desarrollo de la cultura humana en acuerdo con las de otros.

Esbarronda y Beristain (2007), colocaron de manifiesto que *“El talento se muestra cuando el ser humano encuentra la vía para unir su potencial con las necesidades de los demás”*. De esta manera se potencia el aprender a conocer, a hacer y a ser, siempre en la convivencia con los demás (Benavides, et. al. 2004).

Estos elementos permiten avanzar en la pregunta por la prosocialidad como factor de desarrollo del talento ubicando los factores socio-emocionales que aparecen ligados a éste. Son conocidos los imaginarios culturales asociados a los chicos superdotados y talentosos donde se rotulan como difíciles, solitarios o neuróticos. Sin embargo las declaraciones de Pérez (2013), muestran que hace falta un análisis más detallado de los factores asociados a las dificultades de socialización de estos estudiantes. Pérez señaló cómo la inadecuada atención en el contexto escolar y familiar a los chicos con altas capacidades es el factor más determinante en las dificultades de socialización que se encuentran y que hasta un 30% o 40% de estos estudiantes pueden incluso tener un desempeño por debajo de lo esperado. Algunos estudios presentan la disincronía interna del chico superdotado, entre su desempeño intelectual y socio-emocional, como una consecuencia de un entorno escolar y familiar mediocre que lleva a estos desarrollos (Terrasier, 1994; Rodríguez, 2001).

Si en ocasiones se ha presentado al chico talentoso o superdotado como introvertido o con dificultades en la socialización e incluso con fracaso escolar; explica Pérez, es debido a fallas en el proceso formativo. padres que no responden a las necesidades de estos niños(as), dinámicas escolares que promueven la homogenización escolar, la competencia y la segregación entre pares como forma de motivación en contextos educativos poco inclusivos; o bien, porque se confunde su diagnóstico con otras categorías clínicas como la hiperactividad o el trastorno bipolar, al mostrar ritmos y estilos de aprendizaje diferentes. Situaciones éstas que generan niveles de estrés y presión tanto desde el espacio familiar como escolar, sobre un chico que no pocas veces se percibe incomprendido (Pérez, 2013; Fernández y Pombo, 2002; García, 2007).

Las investigaciones que abordan el tema de la convivencia permiten observar que, en la medida que un chico presenta altas capacidades en sus funciones ejecutivas, metacognitivas, procesamientos cognitivos más complejos, creativos y flexibles; estará en capacidad de leer las emociones de otro y dar un paso más hacia el desarrollo de conductas empáticas en la vía del trabajo colaborativo, conjugando su percepción con la de otros (Fernández, Ruiz, Castillo, y Palomera, 2011; de González, 2008).

Continuando en ésta vía, el sujeto nombrado como superdotado y/o talentoso, en ocasiones discriminado, tiene la capacidad de hacer uso de estos recursos cognitivos, motivacionales y emocionales en la búsqueda de obtener reconocimiento social, logrando aplicar todo su potencial a problemas de índole social o que afectan directamente a una comunidad. Es así que se presenta como una necesidad, su adecuada identificación, y el establecimiento de políticas y prácticas educativas inclusivas para estudiantes que no se ajustan al promedio.

Salguero, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, Castillo y Palomera (2011), explicaron a partir de su investigación que una mejor comprensión de las situaciones emocionales y mayor autorregulación, generan en la persona una percepción de confianza y competencia. Así mismo Finalmente, establecieron que la percepción emocional es una habilidad susceptible de ser entrenada y desarrollada en la vía de mejorar las relaciones entre los jóvenes, posibilitando actitudes de ayuda o comportamientos prosociales.

El talento entonces se entenderá como aquella habilidad desarrollada por el sujeto en un contexto formativo, que se pone en el escenario social, en relación a otro, sin que se

implique por ello necesariamente un acto altruista. No obstante, desde este punto, para el desarrollo de conductas prosociales, sólo media un adecuado proceso formativo que permita pasar de la comprensión empática – cognitiva, el reconocimiento de las habilidades propias y de otros, a la solidaridad y el trabajo colaborativo donde se presentan las conductas de ayuda a otros. Es preciso entonces la valoración, desarrollo y realización del talento, como una marca personal; aquello irrepetible de cada ser, susceptible de socialización para generar espacios de convivencia con una dinámica relacional positiva.

Ya planteaba Piaget cómo la cooperación suministra las bases del razonamiento moral del niño, y Vigotsky, esclareció los procesos de interacción con el medio, a través de los cuales el individuo modifica el entorno, y en esta tarea además reconfigura sus procesos de pensamiento y su conducta.

Moll, Vigotsky, Wald y Sinnot (1993), recogieron el objetivo de la educación desde la mirada sociocultural de Vigotsky donde se enfatiza el carácter mediador de la educación y retomaron el concepto de la zona de desarrollo próximo, que revitaliza la diada enseñanza-aprendizaje en tres vías (adulto-estudiante/estudiante– adulto/estudiante-estudiante), en términos de sistema social. Los autores enfatizan que la zona de desarrollo próximo es “una ventana de aprendizaje potencial” que se abre solo en la interacción con otros, siendo así mismo un logro del desarrollo obtener una “mayor competencia para participar en actividades colaborativas cualitativamente nuevas”; (Moll, 1993, p. 13). Explican que el foco no está puesto ahora en el chico con altas capacidades que explica al que no sabe, sino en “el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentidos” (Moll, 1993, p. 13). Se ofrece un vínculo entre la escuela y la vida a

partir del cual la interacción de los sujetos lleva en sí mismo el germen de la cultura y el desarrollo. Estas reflexiones llevaron necesariamente al planteamiento de alternativas didácticas. Ha de considerarse entonces el cuento, el juego y el arte, estudiados por Vigotsky, en tanto estrategias pedagógicas y agentes culturales “capaces de producir desarrollo subjetivo” y que prefiguran situaciones sociales donde se pone en acto y se desarrollan los potenciales individuales y colectivos.

Las investigaciones en Colombia desarrolladas y referenciadas por Samper (2013), muestran la alta capacidad para modificar la inteligencia a través de la vida. Algunos chicos expresan durante un periodo de sus vidas algunos talentos, que de acuerdo a su estimulación pueden fortalecerse o incluso desaparecer. De ese mismo modo, las investigaciones muestran que la estimulación aislada de las competencias cognitivas no inciden en el desarrollo socio-emocional cuya medición y desarrollo se muestran de más difícil seguimiento y lenta maduración (Merino, Mathiesen, Mora, Castro, y Navarro, 2014).

En esta lógica, Marina (2010), propone el desarrollo del Gran Talento, trascendiendo la mirada que clasifica la población educativa, enfocándose en el desarrollo de las habilidades y *talentos de todos los chicos para la construcción de una vida plena*, proponiendo seis recursos para el logro de este objetivo: Un pensamiento fluido, tono vital activo, aprendizaje de la libertad, construcción de la voluntad, lenguaje, y sociabilidad (Marina, 2010, p. 35).

## Conclusiones

Las investigaciones más recientes muestran tendencias integradoras en las definiciones de talento, altas capacidades y superdotación; llegando a permearse las definiciones conceptuales y otorgando un significativo valor a la influencia del medio, corroborándose que nuestras representaciones y construcciones culturales se dinamizan transformando nuestra mente, nuestro cuerpo y nuestra relación con el mundo.

La prosocialidad hace parte de los mediadores personales que posibilitan el reconocimiento y realización del talento en la medida que se permite la puesta en escena de las habilidades particulares en la construcción de saberes y cultura. Así pues, en la dialéctica de una mutua transformación entre el medio y el individuo, la prosocialidad y el talento se implicarían como factores de desarrollo individual y cultural.

Se podría decir que la cooperación es el elemento fundamental de propuestas teóricas socioculturales. En esta línea, uno de los principales fines de la educación está encaminado al desarrollo de los talentos particulares pero en relación con los otros, inmersos en un contexto histórico-cultural.

La consecuencia que se deriva de lo anterior es llevar estas reflexiones al espacio escolar donde se desarrollan las prácticas educativas que posibilitan o inhiben los talentos de diversos órdenes. El cambio curricular más significativo ha de darse en los aspectos relacionales en la medida que el aprendizaje de la empatía, la prosocialidad y la solidaridad sólo se dan a partir de vivencias consistentes, permanentes y congruentes con valores de

reconocimiento, reciprocidad, respeto y tolerancia; desde niveles tanto horizontales como verticales en la línea organizativa de la familia y la escuela.

Factores cognitivos como son las funciones ejecutivas, intervienen en algunos patrones de razonamientos de la conducta empática y prosocial como es el comprender la perspectiva del otro; confirmando que sujetos con pocos recursos para inhibir o frenar su impulsividad presentan inestabilidad emocional y tendencia al comportamiento agresivo. Por tanto, la autorregulación y el control emocional, ligados a la preocupación empática por el otro son predictores de la conducta prosocial e inhibidores de la conducta agresiva (Escrivá, García, y Navarro, 2002).

Ahora bien, si reconocemos que estas habilidades práctico-cognitivas, metacognitivas y los diversos potenciales de aprendizaje son altamente desarrollables en los chicos con talentos, podríamos conjeturar que actuarían como catalizadores del desarrollo de habilidades sociales, factores protectores ante demandas del medio que generan inestabilidad emocional durante el periodo de la adolescencia.

El apoyo institucional y estatal es un factor decisivo en la promoción del talento y la prosocialidad, especialmente en poblaciones vulnerables, dado el alto grado de influencia que ejercen los factores socio-culturales y ambientales sobre los procesos de identificación y estimulación de los chicos con altas capacidades o talentos por desarrollar; ya sea desde el nombre de superdotado, talentoso, o simplemente por la diversidad que nos habita y enriquece. En esta medida, sería preciso cambiar nuestro foco de intervención no hacia los dotados sino hacia la población en general, buscando en cada estudiante su talento, ya sea

que se halle en estado potencial o manifiesto. En su investigación Landau (1997), determinó cómo la segregación del chico con talento, aun con el objetivo de favorecer su desarrollo, termina limitándolo en aspectos sociales al dificultar su trabajo en equipo, así como la generación de una sensibilidad y una consciencia social frente a las necesidades de otros. Es decir, la solidaridad no aparece como una necesidad.

Para concluir, miradas como la de Samper y Marina, nos llevan a un escenario que integra los conceptos de desempeño y talento en un marco emocional y relacional. Se vislumbra así, el espacio para el tema de la prosocialidad, como la posibilidad de poner en escena las habilidades particulares al servicio de otros, viéndose a su vez, fortalecidas por el ejercicio de construir con los otros proyectos de vida.

Freeman (2015), en investigaciones longitudinales muestra que el alto rendimiento académico no es un predictor significativo de éxito; mostrando en cambio como factores vitales: el trabajo duro, el apoyo emocional y la perspectiva optimista. Marina en sus investigaciones, pasó de la neurología a la ética dejando como función primordial de la inteligencia, alcanzar la felicidad y la dignidad, promesas que ni un alto CI ni un alto desempeño escolar han podido cumplir.



## Referencias

- Benavides, M., Maz, A., Castro, E., y Blanco, R. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. UNESCO, Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- CerArbulu, M.N., Esborronda, A. J.M., Beristain, A. La Educación para el talento y la paz. (2007). Venezuela. 215
- De González, E. N. (2008). Las habilidades sociales en la adolescencia temprana: Perspectivas desde la Psicología Positiva.
- Del Agua, A. M., y otros. (2009). Superdotación: factores culturales y barreras sociales.
- Del Agua, A. M. P. (2002). Superdotación: factores culturales y barreras sociales. En-Clave Pedagógica, 4.
- Del Rincón, P. L. N. (2010). Las funciones ejecutivas “frías” y “calientes” en autismo. Escuela Y Psicopatología, 75.
- Escrivá, M. V. M., García, P. S., y Navarro, M. D. F. (2002). Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva: La empatía como factor modulador. Psicothema, 14(2), 227–232.
- Fernández, O. D., y Pombo, A. B. (2002). Programa de Enriquecimiento de ASAC (Asociación de altas capacidades). Faisca. Revista de Altas Capacidades, 9, 111–125.
- Freeman, J. (2006). Un estudio de tres Décadas sobre Niños Superdotados y Talentosos. In Ponencia presentada en el I Simposio Internacional Sobre Altas Capacidades Intelectuales, Las Palmas, España.
- Freeman, J. (2015). Por qué algunos niños con altas capacidades son notablemente más exitosos en la vida que otros con iguales oportunidades y habilidad= Why some gifted children are notably more successful in life than others with equal ability and opportunities. Revista de Educación, (368), 255–278.
- Gagné, F. (2008). Construyendo el talento a partir de la dotación: Breve revisión del MDDT 2.01. Profesor Honorario de Psicología Universidad de Québec, Montréal (Canadá).
- García, D. M. D. C. (2007). El potencial de aprendizaje y los niños superdotados. Trabajo de Grado Para Optar El Título de Doctora En Psicología. Universidad de Granada, España.
- García, E., y otros. (2009). Cómo generar desde la pedagogía una educación al servicio de la vida.
- Gardner, H. (1993). Inteligencias múltiples. La Teoría En La Práctica.
- Gutiérrez, A. L., y Solís, F. O. (2011). Desarrollo de las funciones ejecutivas y de la corteza prefrontal. Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría Y Neurociencias, 11(1), 159–172.
- Guzmán, E. C. (2011). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos\*. Revista Educación Y Pedagogía, 20(52), 15–26.
- Helg, A. (2001). La educación en Colombia, 1918-1957: una historia social, económica y política. U. Pedagógica Nacional.

- Jiménez, J. E., Artiles, C., Ramírez, G., y Alvarez, J. (2004). Modelo de identificación temprana del alumnado con alta capacidad intelectual en la Comunidad Autónoma de Canarias. *Infancia Y Aprendizaje*, 27(4), 469–483.
- Landau, P. E. (1997). Ser superdotado no es sólo ser inteligente, sino que también abarca aspectos sociales y emocionales. *Revista Complutense de Educación*, 8(2), 33.
- Llinás, R. R. (2003). El cerebro y el mito del yo: el papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos. Editorial Norma.
- Marina, J. A. (2010). La educación del talento. Ariel.
- Medina, f. M., (2009). La diversidad, a. A. (n.d.). Altas capacidades intelectuales.
- Merino, J. M., Mathiesen, M. E., Mora, O., Castro, G., y Navarro, G. (2014). Efectos del Programa Talentos en el desarrollo cognitivo y socioemocional de sus alumnos. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 197–214.
- Moll, L. (1997). Vigotsky, la educación y la cultura en acción. *Hacia Un Curriculum Cultural: La Vigencia de Vigotsky En La Educación*, 39–53.
- Moll, L. C., Vigotsky, L. S., Wald, M., y Sinnot, E. (1993). Vigotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación. *Aique*.
- Mönks, F. J., & Mason, E. J. (2000). Developmental Psychology and Giftedness: Theories. *International Handbook of Giftedness and Talent*, 141.
- Pérez, W. S. (2013). Jorge Debravo, el estudiante superdotado en la educación tradicional costarricense. *Revista Comunicación*, 16, 19–26.
- Ramírez, M. T., y Téllez, J. P. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX.
- Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J. A., Martínez González, A. E., y Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227–237.
- Renzulli, J. S. (2012). La educación del sobredotado y el desarrollo del talento para todos. *Revista de Psicología*, 26(1), 23–42.
- Rodríguez, R. I. (2001). Mitos y realidades sobre la superdotación y el talento. *Enginy. Revista Del Col. Legi Oficial de Psicòlegs a Balears*, 11.
- Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., y Palomera, R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology*, 4(2).
- Samper, J. D. Z. (2013). Mitos y realidades sobre la inteligencia y el talento. *Investigación Educativa*, 17(2), 11–20.
- Tarazona, A. A., y Alonso, G. S. (2012). La política educativa para la enseñanza de la historia de Colombia (1948-1990): de los planes de estudio por asignaturas a la integración de las ciencias sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 221–244.
- Taylor, C. W. (1985). Cultivating multiple creative talents in students. *Journal for the Education of the Gifted*, 8(3), 187–198.
- Terrasier, J. C. (1994). La existencia psicosocial particular de los superdotados. *Ideación*, 3.
- Valdizán, J. R. (2008). Funciones cognitivas y redes neuronales del cerebro social. *Rev. Neurol*, 46, 65–68.
- Vigotsky, L. S. (1987). Historia de las funciones psicológicas superiores. *Científico-Técnica*.



Vigotsky, L. S., del Río Pereda, P., y Álvarez, A. (1995). Problemas del desarrollo de la psique.

Zimmerman, B. J., Kitsantas, A., y Campillo, M. (2005). Evaluación de la autoeficacia regulatoria: una perspectiva social cognitiva. *Revista Evaluar*, 5.



## **MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

### **CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

#### **ARTÍCULO INDIVIDUAL**

#### **La Empatía: una asignatura pendiente en la escuela**

#### **INVESTIGACIÓN**

**Estudio de la empatía, el apego y la prosocialidad entre escolares del grado 6° de la Institución Educativa Concejo Municipal de Itagüí**

**Diana Isabel Toro Henao**

**ASESOR/A:**

**PhD Gloria Cecilia Henao López**

**SABANETA**

**2016**

## Resumen

El presente artículo, abordará el tema de la empatía en el contexto educativo desde una mirada multidimensional, abordando los componentes cognitivos y afectivos de la misma y su relación con el sexo, la edad, la agresión y la prosocialidad; se evidencia que el componente afectivo de la empatía es mayor que el componente cognitivo durante la infancia y la adolescencia en ambos sexos, que las mujeres son más empáticas y prosociales que los hombres y que éstos a su vez, tienen menos actitudes empáticas y más comportamientos agresivos; se concluye que, para fomentar la empatía desde el ámbito familiar es necesario implementar unas pautas de crianza más homogéneas y equitativas entre hombres y mujeres y desde el ámbito escolar, es pertinente desarrollar la empatía desde la educación infantil, haciendo especial énfasis en el componente cognitivo, como una estrategia adecuada para la prevención de la agresión y el desarrollo y fortalecimiento de las conductas prosociales.

*Palabras claves:* empatía, sexo, edad, educación, agresión, prosocialidad.

## Abstract

This article will take the topic of empathy in the educational context from a multidimensional look, taking the cognitive and affective components of the same and its relation with sex, age, aggression and prosocial behaviors; it is evident that the affective component of empathy is greater than the cognitive component during childhood and adolescence in both sexes, women are more empathic and prosocial than men and they in turn have less attitudes empathetic and behaviors aggressive; It concludes that, to encourage empathy from the family is necessary to implement a pattern of more uniform and equitable between men and women upbringing and the school context, it is pertinent develop empathy from early childhood education, with special

emphasis on the cognitive component as an appropriate strategy for the prevention of aggression and the development and strengthening of prosocial behaviors.

*Key words:* empathy, sex, age, education, aggression, prosocial.

### **Introducción**

Hablar de empatía es hablar de sentimientos y emociones; también es hablar de reconocer en el otro a alguien similar a nosotros; este reconocimiento es básico e imprescindible para el ser humano ya que permite la toma de consciencia de sí mismo y de la existencia del otro; nuestra existencia desde el nacimiento hasta la muerte se desarrolla en entornos sociales diversos; comprender las emociones de los demás y actuar en consecuencia de la mejor manera posible, es entonces un requisito necesario tanto para la supervivencia en el medio ambiente como para la adaptación en los contextos relacionales.

La única manera genuina y fecunda de promover el desarrollo personal desde las instituciones educativas pasa por crear un ambiente de cordialidad y confianza que permita al educando sentirse aceptado, valorado y seguro. En toda relación magisterial la empatía asume un rol relevante, por ser dimensión facilitadora de la mejora de la personalidad. Sin sintonización, aceptación, respeto, consideración y cuidado de las personas, la formación queda interrumpida (Pérez, 2011).

En la relación pedagógica que se da entre docentes y estudiantes a través del aprendizaje influyen numerosos y diversos factores emocionales, que se presentan gracias a la interacción constante, la cual no siempre se desarrolla de la manera más armónica, por lo cual se hace



necesario generar ambientes participativos, colaborativos y solidarios que favorezcan dicho proceso, a través de la escucha, la observación y la comprensión de sí mismo y del otro.

Asumir el proceso de enseñanza desde una óptica de relaciones basadas en la empatía trae consigo numerosos cambios; entre ellos la necesidad de autoevaluar las prácticas docentes y comenzar a investigar desde las propias acciones pedagógicas, escuchar al educando, sus deseos, intereses, necesidades; experimentar otras didácticas y especialmente tener el deseo y la valentía de salir de los lugares comunes y los espacios reales e imaginados que durante algún tiempo han dado abrigo a la indiferencia y a la comodidad.

La auténtica pedagogía de todo tiempo y lugar muestra su compromiso con la mejora de la vida humana. Sus desvelos acrecentadores brotan de un saludable optimismo, de una necesaria confianza en las posibilidades de desarrollo. La persona no es perfecta, pero sí es perfectible. La articulación de ciencia y ética ofrece una plataforma robusta a toda teoría educativa. Sin el concurso de elementos racionales y axiológicos el discurso pedagógico se rebaja hasta extinguirse y, por supuesto, no podrá favorecer el despliegue personal (Pérez, 2011).

Todo ambiente educativo debe propender por la formación integral del ser humano en todas sus dimensiones: intelectual, moral, afectiva, estética, técnica, física, social y espiritual. Para esta gran tarea es necesario el concurso del conocimiento teórico, la reflexión constante, y la implementación de prácticas educativas que logren transformar el tipo de relaciones que en él se establecen, y la empatía juega un papel fundamental en la construcción y mantenimiento de dichas relaciones.

### **Cognición y emoción en el comportamiento empático.**

Actualmente existe un consenso en abordar la empatía desde una perspectiva multidimensional; es decir, se la concibe tanto desde sus componentes afectivos como cognitivos, ya que en la acción empática están interrelacionados, aunque presentan diferencias en su desarrollo, sus funciones y sus bases anatómicas.

Filipetti, López y Richaud afirmaron que “la capacidad para empatizar dependería de procesos afectivos y cognitivos y de circuitos neuronales en común, pero también específicos que se activarían conjuntamente (...), pero podrían actuar disociados o por separado” (Filipetti, López y Richaud, 2012, p. 78). Lo anterior implica que las respuestas empáticas se pueden presentar de distinta manera según se activen o no los distintos componentes; es decir, podrían manifestarse comportamientos que evidenciaran lo afectivo sin lo cognitivo, lo cognitivo sin lo afectivo, un desequilibrio entre ambos o una adecuada interacción entre ellos.

Este vínculo entre los estados emocionales y los procesos cognitivos ha sido estudiado por Moya, Herrero y Bernal (2010), quienes hicieron referencia a estudios realizados en los que participantes de ambos sexos que padecían de estrés postraumático realizaron lecturas de historias, luego de las cuales debían emitir juicios sobre las intenciones de los otros, evocar empatía y realizar juicios de perdón; posterior a esto, participaron en una terapia cognitivo-conductual, después la cual se observó una activación de ciertas estructuras cerebrales implicadas en la empatía y además, una disminución de los síntomas patológicos presentados inicialmente.



Estos resultados evidenciaron la relación entre la cognición y las emociones y los grandes cambios que se pueden dar a nivel conductual gracias a la realización de tareas empáticas, las cuales pueden contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, de su entorno, y de las relaciones interpersonales que establezca.

Además de tener en cuenta los factores cognitivos y afectivos de la empatía, hay autores que propusieron sumar otros componentes al estudio de la misma; Fernández, López y Márquez presentaron una nueva propuesta que pretende integrar a los componentes afectivos y cognitivos, elementos tales como las características personales, el estado emocional y la situación específica que se esté presentando, ya que “Sólo es posible hablar de empatía si se dan los procesos cognitivos, con o sin su correlato afectivo” (Fernández, López y Márquez, 2008, p. 294). Con base en lo anterior, los autores afirmaron que se presentan tres procesos durante la respuesta empática: empatía cognitiva, contagio emocional y empatía cognitivo-afectiva. Esta propuesta de estudio de la empatía tiene en cuenta además la disposición personal; es decir, contempla como un factor adicional la actitud que asume el individuo frente a una situación particular, ya que la empatía no sólo depende de las situaciones concretas sino también de las tendencias de cada persona, de su resonancia individual y de su personalidad.

La empatía no se desarrolla de igual manera en los hombres y las mujeres y tampoco en los diferentes ciclos vitales; es por esto, que los investigadores se han dado a la tarea de estudiar las actitudes empáticas en ambos sexos y en diferentes edades

## **La empatía y su desarrollo según el sexo y la edad.**

Diversos autores coinciden en encontrar diferencias significativas entre hombres y mujeres frente al tema de la empatía. Con relación al sexo y la empatía Pastor (2004) encontró que tanto hombres como mujeres obtuvieron puntajes similares en toma de perspectiva, y que las mujeres alcanzaron mayores resultados en fantasía, preocupación empática y malestar personal.

Esto quiere decir, que aunque los resultados fueron similares en uno de los componentes de la dimensión cognitiva, como procurar ver las cosas desde el punto de vista del otro, son las mujeres quienes presentan mayores niveles de empatía, específicamente en los componentes afectivos o emocionales de la misma. En cuanto a la edad y la empatía, el autor encontró que la edad afecta significativamente la empatía en los aspectos anteriormente señalados excepto en malestar personal; esto quiere decir, que conforme avanzan en edad, los adolescentes no expresan ansiedad ni malestar cuando observan a otras personas en situaciones desagradables, lo cual no implica necesariamente que disminuyan las conductas de ayuda, si no que las respuestas empáticas ya no estarían destinadas a aliviar su propia incomodidad personal, sino a buscar el alivio o bienestar del otro.

En relación a la empatía y las conductas de ayuda Sánchez, Oliva y Parra (2006), encontraron que la empatía aumenta con la edad durante la adolescencia pero sólo en las mujeres; en cuanto a la prosocialidad, encontraron que es un comportamiento estable en ellas y que en ellos disminuye significativamente con la edad; es decir, que en términos generales las mujeres son más empáticas y prosociales que los hombres. Adicionalmente los autores, encontraron relaciones positivas entre la empatía y las conductas prosociales, entre la empatía y las relaciones familiares y entre la empatía y las relaciones entre pares; esto nos señala la importancia de

fomentar entre los miembros de la familia unas relaciones afectuosas, con pocos conflictos y con una comunicación asertiva y la importancia de reconocer que las buenas relaciones de los adolescentes con sus amigos, contribuyen igualmente al mejoramiento de sus habilidades empáticas en general.

Estas habilidades se ponen a prueba permanentemente sobre todo en situaciones de conflicto, las cuales se presentan de manera cotidiana en la interacción social. Garaigordobil y Maganto (2011) encontraron en su investigación sobre empatía y resolución de conflictos que las mujeres tienen puntuaciones superiores en empatía en todas las edades y que además utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas que los hombres, quienes tienden a ser más agresivos en sus intercambios interpersonales. Lo anterior confirmó las correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos (de tipo cooperativo) y las correlaciones negativas entre empatía y resolución agresiva, halladas por otros autores.

Escrivá, Navarro y García (2004) también encontraron diferencias significativas entre los sexos; las mujeres obtuvieron mayores puntajes que los hombres en todas las dimensiones de la empatía y además hallaron que los resultados más elevados se presentaron en el componente de preocupación empática; es decir, las mujeres muestran una empatía más emocional y afectiva que los hombres, orientada a la situación particular de los demás. Los autores además encontraron correlaciones positivas entre la empatía, la conducta y el razonamiento prosocial y negativas con la conducta agresiva y la inestabilidad emocional; es decir que en la medida que se presente la empatía también se van a presentar modos de pensar y actuar de manera que la ayuda a los demás se realizará de manera voluntaria, favoreciendo el equilibrio entre los estados emocionales y disminuyendo la aparición de comportamientos violentos.

Estos estudios ponen de relieve la necesidad de diseñar e implementar estrategias que permitan mejorar las habilidades empáticas de niños y jóvenes, como una forma de prevenir y disminuir los conflictos escolares entre pares. Las diferencias tan marcadas en empatía entre hombres y mujeres podrían deberse a las distintas pautas de crianza con las cuales crecen unos y otras; ya que mientras que a los hombres se les enseña a ser competitivos y a ocultar sus emociones, a las mujeres se las anima a compartir y expresar sus sentimientos y a preocuparse por el bienestar de los demás, incluso a costa del suyo propio.

### **La empatía y su incidencia en las conductas agresivas y en los comportamientos prosociales**

Así como la empatía juega un rol importante en el fortalecimiento de las prácticas prosociales, la falta de ésta puede estar relacionada con la aparición de conductas agresivas o violentas.

Cuello (2014), encontró que las niñas puntuaron significativamente más alto que los varones en empatía; es decir, existe una mayor disposición empática en la mujer. Con respecto a la agresividad física y verbal encontró que los hombres obtuvieron puntajes significativamente más elevados que las mujeres, pero que en la medida que aumenta la toma de perspectiva y la preocupación empática en ellos, disminuyen las conductas agresivas directas hacia otros niños. Hernández (2013), en concordancia con todos los resultados previos encontró también que las chicas son más empáticas que los chicos; además que hay una relación negativa entre empatía y acoso escolar; es decir, cuanto menor es la empatía del sujeto, mayor puntúa en acoso y viceversa; esto significa que es más probable que las personas que puntúan bajo en empatía, participen en situaciones de acoso escolar en la posición de agresor, frente a las personas que

puntúan alto; las cuales, tienen menos posibilidades de participar en estas situaciones de acoso escolar; podría decirse entonces, que la empatía es un factor protector frente a la violencia relacional y que la falta de ésta se convierte en un factor de riesgo, especialmente para la violencia física o verbal contra los compañeros.

Ampudia, Manrique, Pomalaya, Reynoso, García, Sotelo y Chcaltana (2011), confirmaron la puntuación más elevada en las mujeres comparadas con los hombres, en todas las escalas de empatía. Con relación al contexto educativo, las diferencias de empatía de acuerdo al grado escolar se presentan en las escalas de la dimensión cognitiva; en las escalas de la dimensión afectiva, no se encontraron diferencias significativas; según los autores, los cambios evolutivos no son relevantes en la dimensión afectiva de la empatía y no acompañan a los cambios cognitivos; esto quiere decir la toma de perspectiva y la capacidad de ponerse en lugar del otro sí dependen del grado escolar; por lo tanto de la edad y, por el contrario, el contagio emocional y el malestar personal, componentes de la empatía afectiva se presentan en todas las edades, sin importar el grado escolar. Lo anterior indica la prevalencia del componente emocional (preocupación empática y malestar personal) sobre el componente cognitivo de la empatía durante diferentes etapas de la vida como la infancia y la adolescencia.

Desarrollar la empatía podría prevenir la agresión y favorecer las prácticas de comportamientos prosociales o socialmente aceptados. Garaigordobil y García (2006), encontraron en una de sus investigaciones mayores puntuaciones de empatía en las mujeres, que las personas con alta empatía presentan muchas conductas prosociales positivas, pocas conductas negativas y rasgos creativos de personalidad y que algunas variables que predicen la empatía están relacionadas con estrategias cognitivas asertivas de interacción social; es por esto que, las

autoras resaltan la necesidad de trabajar tempranamente la empatía en los contextos educativos comenzando desde la educación infantil. En esta misma línea, Mestre, Samper, Tur, Cortés y Nacher (2006), encontraron una correlación significativa y fuerte entre la conducta prosocial y la empatía en los adolescentes. La empatía es el mayor predictor de la conducta prosocial y además tiene una correlación negativa con el pensamiento hedonista y la agresividad física y verbal. Los autores proponen desarrollar la conducta prosocial ya que facilita las relaciones sociales e inhibe las conductas desadaptativas; insisten además, en la necesidad de educar en la empatía y en los estilos de razonar ante problemas sociales para potenciar el desarrollo prosocial de los adolescentes.

Continuando con el tema de la prosocialidad, Urquiza y Casullo (2006), encontraron en la población femenina mayores componentes emocionales en la empatía y mayores conductas de ayuda que en los hombres; sin embargo, que el poder razonar de manera prosocial no asegura o implica siempre que el sujeto se comporte de forma coherente con esa manera de pensar y que la adquisición del razonamiento internalizado permite comprender mejor lo que le está pasando al otro así como sentir compasión y comprensión, pero no garantiza por sí misma conductas prosociales.

Otros estudios de la empatía en ambientes educativos apuntan en la misma dirección; Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles (2011), encontraron diferencias significativas con respecto a las habilidades psicosociales. Son las mujeres quienes presentan mayor empatía, autoconcepto social, conducta sumisa y conducta de ansiedad social-timidez con relación a los hombres. Hallaron además correlaciones positivas entre la consideración por los demás y habilidades interpersonales y de comunicación, y correlaciones negativas entre estas variables con la baja

consideración por los demás; es decir, a menor consideración hacia los compañeros, mayores conductas de retraimiento y de agresión; señalan finalmente como variables predictoras de la empatía: la consideración por los demás, el autoconcepto social y académico y un bajo nivel de conducta agresiva.

Además de las correlaciones de la empatía con las conductas prosociales y la inteligencia emocional, otros investigadores han encontrado asociaciones con elementos importantes de las habilidades sociales. Moreno y Fernández (2011), encontraron que la capacidad empática puede ser un predictor de actitudes como el perdón o el pedido de explicación y que el déficit de empatía se relaciona con actitudes de venganza y de rencor y en menor medida, con la reacción hostil; además encontraron que la empatía tiene un mayor efecto inhibitorio frente a las respuestas más agresivas; lo anterior indica la pertinencia de desarrollar la habilidad empática como un factor protector frente a la conducta agresiva y como promotor de conductas altruistas y prosociales.

### **La tarea del docente no es únicamente enseñar, también es aprender.**

Practicar la empatía como una estrategia permanente en el proceso de enseñanza, favorece el aprendizaje de los estudiantes; por esto es importante que el docente tenga conocimientos sobre la empatía para poner en práctica en la labor pedagógica. En su investigación, Pérez (2011) encontró que los hombres obtuvieron puntuaciones más elevadas en las escalas cognitivas que en las afectivas y que además en éstas últimas, los resultados eran menores que los obtenidos por la mujeres; con base en lo anterior, el autor define el *estilo empático objetivo* como aquel que posee más características de tipo cognitivo o intelectual, el *estilo empático subjetivo* con rasgos más emocionales y afectivos y adicionalmente propone un *estilo empático intersubjetivo*, que se

distingue por un adecuado balance entre los dos componentes de la empatía. Estos hallazgos son de gran importancia para la labor docente, ya que, nos indica que independientemente del sexo del educador, dicho equilibrio entre los dos componentes ayudaría a una mejor aproximación a la realidad percibida por los demás y por consiguiente a la mejora en la relación pedagógica entre el docente y el estudiante.

En esta misma línea, Burgos (2009), basado en su investigación sobre la formación y desarrollo de habilidades de los educadores, propuso tres objetivos para desarrollar la escucha empática en el docente: primero *ofrecer a los educandos un espacio libre de juicios*, segundo *apoyar a los jóvenes a estar en contacto con sus sentimientos* y tercero *favorecer una relación positiva entre el educando y sus sentimientos*. Para el autor, un ambiente adecuado para la práctica de la escucha activa comienza con la actitud del docente en la cual deben primar la aceptación y el respeto por las experiencias vitales de los estudiantes y sus manifestaciones, más aún cuando el estudiante se muestre reacio a expresarse, a participar en actividades con sus compañeros o manifieste emociones negativas. El docente que busca empatizar con sus estudiantes debe plantearse continuamente una serie de interrogantes que le permitirán autoevaluarse y de ser necesario corregir el rumbo en busca de sintonizar con sus estudiantes; *¿qué palabras, posturas y gestos motivan a mis estudiantes?, ¿qué palabras, posturas y gestos los desmotivan?, ¿me comunico asertivamente?, ¿soy consciente del impacto que tienen mis señales no verbales cuando interactúo con ellos?*

Según Morris: “El docente a través de sus palabras, mensajes verbales y no verbales activas las neuronas motoras de los estudiantes continuamente” (Morris, 2014, p.12). Esto quiere decir, que el docente está “enseñando” continuamente ya que, al ponerse en escena en el acto



educativo está comunicando continuamente con todo su ser, con lo que muestra y con lo que oculta, con lo que dice y con lo que calla, con lo que muestra y con lo que oculta; gracias a las neuronas espejo o también llamadas “neuronas de la empatía” se puede predecir el resultado de una acción, incluso antes de que ésta se termine y adicionalmente es posible inferir la intención de las mismas. La autora plantea en su investigación que el estudio de este tema por parte de los docentes y la puesta en práctica de diferentes estrategias empáticas hacia los estudiantes contribuye a validar su implementación en el aula y a reconocer su relevancia en la praxis pedagógica.

### **Conclusiones**

El tema de la empatía continúa más vigente que nunca tanto en el campo de las neurociencias como en el ámbito educativo y es precisamente éste último el que requiere nutrirse de los nuevos descubrimientos hallados en este tema; la empatía es una asignatura pendiente en la escuela ya que ésta se ha enfocado en las últimas décadas al fomento de las destrezas y habilidades técnicas, al igual que al desarrollo de competencias laborales, olvidando su labor formativa en pos del desarrollo integral del individuo y más específicamente de su educación emocional, en la cual la empatía tiene un papel fundamental.

Los resultados de las investigaciones resaltaron la importancia de trabajar la empatía desde tempranas edades, comenzando en el hogar con la implementación de unos estilos de crianza más homogéneos entre los hombres y las mujeres, que permitan el libre desarrollo de las distintas habilidades en unos y otras y sentar las bases para una posterior interacción libre de estigmas sociales.

Según las investigaciones las niñas son más empáticas, prosociales y asertivas y los niños son hedonistas, competitivos y agresivos en la resolución de sus conflictos; la edad juega un papel fundamental en la adquisición de la empatía cognitiva; mientras que la empatía afectiva predomina desde los primeros años de vida y tiende a mantenerse durante los diferentes estadios del ciclo vital. La empatía es un importante predictor de las conductas prosociales, de la inteligencia emocional y de las acciones de perdón; así mismo, es un inhibidor de las conductas agresivas y hostiles; por lo tanto, es un elemento imprescindible en la prevención y atención del acoso o violencia escolar.

La escuela como segundo escenario de socialización, después de la familia, debe propender por el desarrollo de las habilidades empáticas desde la infancia utilizando estrategias para que los estudiantes tengan la posibilidad de ponerse en el lugar del otro, aprender a reconocer las emociones en los demás y a ofrecer ayuda cuando se necesite.

La empatía favorece la aceptación, la comunicación, la escucha activa y la comprensión; es por esto que todo educador debe formarse no sólo en habilidades técnicas y en la adquisición de un gran bagaje teórico, debe propender además, por el desarrollo de sus habilidades y competencias en el orden afectivo, emocional y comunicacional lo cual le permitirá un conocimiento y una comprensión más profunda de sí mismo y de los demás y la posibilidad de generar en cada uno de los encuentros pedagógicos unas prácticas relacionales que trasciendan el currículo academicista.

Algunas de las orientaciones a este respecto para el trabajo en la escuela según Garaigordobil y García (2006) serían: “la presentación de las perspectivas de los sentimientos

ajenos, la utilización del razonamiento como técnica educativa, la explicación de las consecuencias que la propia conducta tendrá para los demás y la exposición a modelos empáticos”. (p.185). Esta propuesta nos lleva a pensar en la posibilidad de hacer de la empatía una habilidad que se pueda desarrollar desde la infancia, con estrategias que permitan al estudiante ponerse en el lugar del otro, entender su forma de pensar y comprender sus estados emocionales.

Otros investigadores han encontrado correlaciones entre la empatía y la inteligencia afectiva de los adolescentes. Corbí, Pérez y Costa (2008), hallaron que la empatía y la inteligencia emocional predicen la inadecuación social y que además hay un posible efecto causal de la empatía sobre la inteligencia emocional. Estos hallazgos son de gran importancia ya que en los contextos escolares se presentan cada vez más dificultades de tipo relacional y emocional, las cuales dificultan que los estudiantes se adapten a la escuela; trabajar permanentemente desde la empatía tendría un gran impacto positivo en el desarrollo de la inteligencia emocional y social y por lo tanto favorecería la adaptación y los aprendizajes de los estudiantes.

## Referencias.

- Ampudia, L. G., Manrique, O. O., Pomalaya, R., Reynoso, E. B. Y., García, D. O., Sotelo, L y Chcaltana, H. C. (2011). Intimidación entre iguales (bullying): empatía e inadaptación social en participantes de bullying. *Revista de Investigación en Psicología*, 14(2), 15-28.
- Burgos, A. H. (2009). La importancia de la empatía en el trabajo del educador para unas relaciones saludables. *A tu salud*, (67), 15-19.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132.
- Corbí, R. G., Pérez, P. M., y Costa, J. L. C. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en Educación Secundaria Obligatoria. *Summa Psicológica UST*, 5(1), 21-32.
- Cuello, M. I. (2014). EMPATÍA Y AGRESIVIDAD FÍSICA Y VERBAL EN LA INFANCIA TARDÍA. In *VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Escrivá, V. M., Navarro, M. D. F., y García, P. S. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260.
- Fernández Pinto, I., López Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión.
- Filippetti, V. A., López, M. B., y Richaud, M. C. (2012). Aproximación Neuropsicológica al Constructo de Empatía: Aspectos Cognitivos y Neuroanatómicos. *Neuropsychological Approach to the Empathy Construct: Cognitive and Neuroanatomical Aspects. Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 6(1).
- Garaigordobil, M., y De Galdeano, P. G. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18(2), 180-186.
- Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia: Empathy and conflict resolution during infancy and adolescence. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Hernández, A. N. (2013). La empatía y su relación con el acoso escolar. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11(22).
- Mestre, M. V., Samper, P., Tur, A. M., Cortés, M. T., y Nácher, M. J. (2006). Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: un estudio longitudinal en la adolescencia. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 203-215.
- Moreno, J. E., y Fernández, C. (2011). Empatía y flexibilidad yoica, su relación con la agresividad y la prosocialidad. *Límite: revista de filosofía y psicología*, (23), 41-56.
- Morris, M. (2014). LA NEUROEDUCACIÓN EN EL AULA: NEURONAS ESPEJO Y LA EMPATÍA DOCENTE. *Diciembre Tacna-Perú 2014*, 7.
- Moya-Albiol, L., Herrero, N., y Bernal, M. C. (2010). Bases neuronales de la empatía. *RevNeurol*, 50(2), 89-100.
- Pastor, A. R. (2004). Diferencias en empatía en función de los variables género y edad. *Apuntes de psicología*, 22(3), 323-339.
- Pérez, V. M. O. (2011). La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(4), 174.



- Pérez, V. M. O. (2011). La mirada a la persona en la educación actual. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (17), 127-141.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A., y Parra, Á. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Urquiza, V., y Casullo, M. M. (2006). Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes. *Anuario de investigaciones*, 13, 297-302.