



# Análisis de la empatía y el comportamiento prosocial

en los ciclos 4-5 en la  
Institución Educativa Distrital  
San José de Castilla, jornada tarde

Luis Harold  
Barriga Córdoba



Instituto Latinoamericano de Altos Estudios





Análisis de la empatía y el  
comportamiento prosocial  
en los ciclos 4-5 en la  
Institución Educativa Distrital  
San José de Castilla, jornada tarde



Análisis de la empatía y el  
comportamiento prosocial  
en los ciclos 4-5 en la  
Institución Educativa Distrital  
San José de Castilla, jornada tarde

Luis Harold Barriga Córdoba

Queda prohibida la reproducción por cualquier medio físico o digital de toda o un aparte de esta obra sin permiso expreso del Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–.

Publicación sometida a evaluación de pares académicos (*Peer Review Double Blinded*).

Esta publicación está bajo la licencia Creative Commons  
Reconocimiento - NoComercial - SinObraDerivada 3.0 Unported License.



ISBN 978-958-8968-30-8

© LUIS HAROLD BARRIGA CÓRDOBA, 2016  
© Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–, 2016  
Derechos patrimoniales exclusivos de publicación y distribución de la obra  
Cra. 18 # 39A-46, Teusquillo, Bogotá, Colombia  
PBX: (571) 232-3705, FAX (571) 323 2181  
[www.ilae.edu.co](http://www.ilae.edu.co)

Diseño de carátula y composición: HAROLD RODRÍGUEZ ALBA  
Edición electrónica: Editorial Milla Ltda. (571) 702 1144  
[editorialmilla@telmex.net.co](mailto:editorialmilla@telmex.net.co)

Editado en Colombia  
*Edited in Colombia*

*A mi familia, a la universidad y el colegio,  
que permitieron el desarrollo de este proceso tan enriquecedor para mi formación.*

*Espero entregar resultados que aporten a la educación de mi país que tanto lo necesita.*



## CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO PRIMERO	
MARCO TEÓRICO	15
I. Competencias ciudadanas: Una necesidad global	15
II. La empatía y conducta prosocial como eje central de las competencias ciudadanas	23
III. Empatía	24
IV. Conducta prosocial y su relación con la empatía	28
CAPÍTULO SEGUNDO	
JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	35
I. Objetivos	37
A. Objetivo general	37
B. Objetivos específicos	38
II. Contexto del Colegio San José de Castilla	38
CAPÍTULO TERCERO	
ASPECTOS METODOLÓGICOS	41
I. Tipo de estudio	41
II. Participantes	41
III. Instrumentos	42
IV. Procedimiento general	46
V. Análisis de datos	46

CAPÍTULO CUARTO	
RESULTADOS	47
I. Análisis descriptivo de todas las variables	48
II. Análisis correlacional de todas las variables	50
III. Análisis descriptivo para las puntuaciones de las pruebas TECA y AECS en función de la variable sexo en la categoría mujer	53
IV. Análisis correlacional para las puntuaciones de las pruebas TECA y AECS en función de la variable sexo en la categoría mujer	55
V. Análisis descriptivo para las puntuaciones de las pruebas TECA y AECS en función de la variable sexo en la categoría hombre	59
VI. Análisis correlacional para las puntuaciones de las pruebas TECA y AECS en función de la variable sexo en la categoría hombre	62
CAPÍTULO QUINTO	
DISCUSIÓN DE RESULTADOS	65
CONCLUSIONES GENERALES	73
RECOMENDACIONES FINALES	79
BIBLIOGRAFÍA	81

## INTRODUCCIÓN

El contexto educativo colombiano ha tenido diversos avances, entre estos se puede resaltar el trabajo en materia de cobertura llegando a sectores menos favorecidos que no se consideraban posibles de cubrir, se han ampliado las posibilidades para tener más acceso equitativo a la educación y se ha trabajado por disminuir la brecha de pobreza en pro de disminuir las brechas de desigualdad social, además que la inversión en ciencia y tecnología ha ampliado las posibilidades de desarrollo del país. Estos avances tienen implicaciones sociales que deben ser trabajados a nivel global, en pro de desarrollar competencias ciudadanas para que la población colombiana tenga mayores posibilidades de desarrollo en diversos contextos sociales, todo esto con el fin de adquirir habilidades socio-afectivas que permitan ser competitivos globalmente.

Las competencias ciudadanas son el eje sobre el cual se articula esta propuesta, y determina parámetros que configuran una cultura o sociedad. En dicho espacio se producen interacciones recursivas entre las prácticas ciudadanas y los entornos donde la diversidad construye y transforma sus propios espacios propiciando nuevas técnicas, artefactos, formas de organización etc, que constituyen los entornos que configuran prácticas ciudadanas posibilitando el desarrollo de potencialidades (MEDINA, 1991). El actual contexto social, ofrece diversos avances tecnológicos y depende de la cultura que dichos avances sean asimilados, caracterizados y utilizados en beneficio de la sociedad, y si bien es cierto que dichos avances han disminuido problemáticas sociales, políticas y económicas a partir de las transformaciones que de manera dinámica se van generando, y que a pesar del crecimiento aparentemente progresivo que nos ofrece dichos avances, se han generado conflictos internos a nivel cultural, puesto que irremediabilmente la falta de educación y conocimiento de la sociedad ante el desarrollo

genera exclusión y desigualdad a la hora de una democracia participativa y ecuánime (OLIVÉ, 2006), razón por la cual hay que prestar más atención a los procesos socio-afectivos como la empatía y la conducta prosocial si se pretende plantear un modelo de sociedad, que global y nacionalmente sea justa y equitativa con sistemas políticos y económicos legitimados que permitan estabilidad y una resolución pacífica de los conflictos, así como el desarrollo cultural y económico de las diversas culturas y sociedades y promover la educación, donde se proyecte su incorporación de manera que se dinamice la sociedad actual, con la finalidad de que las personas encuentren un mayor vínculo en su cotidianidad y el progreso que se ejerce continuamente (RAMÍREZ y RIVERO, 2008; OLIVÉ, 2006).

En la escuela es donde se desarrollan y potencializan las competencias ciudadanas, y el componente socio-afectivo es indispensable para que sean adquiridas. Entre los diversos aspectos que se trabaja en las competencias ciudadanas, la empatía y la conducta prosocial son elementos fundamentales y de base para construir ciudadanos cooperativos, capaces de pensar en el otro, en el bienestar común, en comprender las emociones del otro y en trabajar en equipo para lograr asimilar y comprender las necesidades del otro a pesar de las diferencias de personalidad presentes entre una y otra persona. El desarrollo de estos elementos socio-afectivos está ligado a la construcción de conocimiento y a la capacidad actitudinal que cada quien posea, lo cual requiere de competencias sociales a nivel global frente a las cuales la sociedad determina sus propios estándares de desarrollo. Tal es el caso de la propuesta de los pilares de la educación estipulados en el ámbito de la UNESCO, en donde se determinan las siguientes capacidades básicas: 1. El aprender a conocer, que se refiere a comprender no sólo el desarrollo de la capacidad para acceder a la información, sino también el deseo de conocer en forma permanente, comprender el mundo que lo rodea y sentir el placer de comprender y descubrir; 2. El aprender a hacer que hace referencia a promover el trabajo en equipo, y saber hacer frente a diversas situaciones; 3. El aprender a ser referido a la creatividad y a la capacidad de innovación de cada individuo, considerando su autonomía, capacidades y responsabilidad; 4. El aprender a convivir juntos en pro de desarrollar el conocimiento de los demás, su historia y sus tradiciones. Se podría conjugar estos cuatro pilares básicos, con la posibilidad de que sea el mismo estudiante quien maneje adecuada-

mente los destinos de su proyecto educativo y su proyecto de vida, con el fin de observar y tener resultados académicos de mejor calidad y de mayor involucramiento de los estudiantes por sí mismos (GUILLÉN, 2008). Si se analizan estos estándares, implícitamente se identifica que la empatía y los comportamientos prosociales están presentes en la propuesta de la UNESCO, y que el acoplamiento personal y colectivo de estos dos parámetros a partir de las propuestas pedagógicas en el aula de clase determinara ciudadanos con capacidades y competencias idóneas que impactaran en todas las esferas culturales y sociales, promoviendo convivencias activas y democráticas.

También es importante considerar la creación de ambientes propicios para la construcción de relaciones sociales, ya que es vital en la conservación de la cultura, especialmente en la misión de la construcción de una escuela para el desarrollo del aprendizaje. Por ello, es importante cuidar el ambiente social en el que se relacionan los niños y niñas, tanto la escuela como la familia, para asegurar que el reflejo sea positivo en la sociedad (PÉREZ, PINZÓN, GONZÁLEZ y SÁNCHEZ, 2005). Durante los últimos años se ha evidenciado una preocupación sobre distintas manifestaciones en las relaciones de los miembros de las instituciones educativas. Dichas interacciones se han visto afectadas ante las diferentes problemáticas que se dan en la sociedad; lo anterior altera la convivencia escolar y desvía el objetivo principal de la escuela: el aprendizaje (MESA, CARVAJAL, SOTO y URREA, 2013), razón por la cual es importante prestar atención a aquellas variables que afectan la convivencia en el aula de clase, y que desde el punto de vista de esta investigación recae en el estudio de la empatía y la conducta prosocial en el marco de las competencias ciudadanas. También es importante reconocer que en los colegios con ambientes positivos, los miembros se involucran en actividades y experiencias colaborativas y cooperativas que fomentan el aprendizaje y la resolución de problemas conectados al desarrollo de ciudadanía (HOMANA, BABER y TORNEY, 2006). Claramente este tipo de procesos comprenden una trascendencia del marco de las estrategias y de la aplicación de procedimientos didácticos, y se arraiga en la necesidad constante de cuestionar y de reflexionar sobre la participación y su finalidad, evitando así caer en contradicciones (OLIVEIRA, RODRÍGUEZ y TOURIÑÁN, 2006). Es decir que en gran medida nuestro comportamiento como ciudadanos depende de la educación recibida (ROVIRA, GIJÓN, MARTÍN y RUBIO, 2011).

Respecto a los comportamientos prosociales o cooperativos se ha encontrado y validado su relación con la empatía, y en este sentido se ha evidenciado que entre mayor sea el nivel de empatía mayor orientación a realización de conductas cooperativas (RUMBLE, 2002 cit. por GARAIGORDBIL y GARCÍA, 2006). Y aunque esto puede sugerir la importancia de trabajar la empatía con el fin de garantizar la ocurrencia de comportamientos cooperativos y prosociales, hay evidencia de que la empatía se puede desarrollar y estabilizar con la edad, además de que se relaciona también con la estabilidad emocional y con la aceptación al grupo (GARAIGORDBIL y GARCÍA, 2006). En este sentido se esperaría que aquellos niños y adolescentes con un alto nivel de empatía sean más sensibles ante las emociones de los demás y que se les facilite la expresión de ayuda y de compartir (PARRA, 2012). La empatía y las conductas prosociales y cooperativas son en gran medida parte de los procesos de construcción de ciudadanía, partiendo del hecho de que estas habilidades y comportamientos facilitan la organización y la dinámica social como tal. Esta organización en el caso del contexto escolar, permite afianzar conocimientos y habilidades, aumentar el nivel de compromiso hacia las actividades y formar, fortalecer y enriquecer las relaciones sociales (SALDARRIAGA, 2006). Además los estudiantes ejercitan diferentes tipos de competencias, principalmente las cognitivas, emocionales comunicativas e integradoras. De esta forma el benéfico es tanto a nivel individual como a nivel social (SALDARRIAGA, 2006).

Las competencias ciudadanas en la última década en Colombia han sido tema obligado del Ministerio de Educación y de políticas educativas para afianzar este campo en la escuela. La empatía como competencia emocional se ve reflejada en los diferentes comportamientos prosociales de la vida escolar que en la institución está marcada por las diferentes problemáticas de convivencia que cada día son más frecuentes y relevantes. El presente trabajo estará enfocado en analizar la relación entre los niveles de empatía y el comportamiento prosocial en los estudiantes de los ciclos 3, 4 y 5, donde el ciclo 3 corresponde a los grados sexto-séptimo; ciclo 4 a los grados octavo-noveno y el ciclo 5 a los grados décimo-undécimo.

## **CAPÍTULO PRIMERO**

### **MARCO TEÓRICO**

#### **I. COMPETENCIAS CIUDADANAS: UNA NECESIDAD GLOBAL**

Las competencias ciudadanas están directamente vinculadas con la formación integral de las personas, con la construcción de la identidad personal y comunitaria e influyen directamente en el proceso de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Es por esto que prestar atención a este enfoque, es fundamental para fomentar ciudadanos y ciudadanas equilibradas, que aporten al desarrollo de las sociedades desde la convivencia. Conceptualmente, se encuentran dos definiciones: RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA (2007) realizan una definición a partir de una extensa revisión teórica concluyendo que es un conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas encaminadas a fomentar el desarrollo moral en los seres humanos para lograr así, una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto. A nivel nacional, desde el ministerio de educación nacional las competencias ciudadanas son entendidas como el conjunto de conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática (Ministerio de Educación Nacional, 2004). En sí, se trata de ofrecer a los niños y niñas las herramientas necesarias para relacionarse con otros de una manera cada vez más comprensiva y justa para que sean capaces de resolver problemas cotidianos (Ministerio de Educación Nacional, 2004). Esto implica, aprender a vivir en la convivencia. Se hace énfasis en los niños niñas ya que si estas habilidades y conocimientos se desarrollan desde la infancia, los niños y las niñas podrán ir constru-

yendo los principios que fundamentan los derechos humanos y así los tendrán como horizonte para su acción y su reflexión. Al entender su verdadero sentido y al incorporarlos en la vida cotidiana, aprenderán, de verdad y no sólo en teoría, a promoverlos, a respetarlos, a hacerlos respetar y a buscar apoyo cuando estén en riesgo (Ministerio de Educación Nacional, 2004).

Es importante preguntarse en qué marco surgen las competencias ciudadanas en Colombia. Esta idea surgió del ministerio de educación nacional quien delego a la Asociación Colombiana de Facultades de Educación –ASCOFADE– la tarea de construir el proyecto “Estándares básicos de competencias ciudadanas” con el fin de fundamentar un camino que haga posible la paz en el territorio colombiano, mejorando los aprendizajes para ejercer la ciudadanía, desarrollar capacidades para transformar la realidad y comprometer a las personas a trabajar conjuntamente por el bienestar común. Este programa está organizado en tres núcleos temáticos que MIELES y ALVARADO (2012) resumen con claridad: 1. La convivencia y la paz, cuya base fundamental es la consideración de los demás y especialmente la consideración de cada persona como ser humano; 2. La participación y la responsabilidad democrática, que se orienta hacia la toma de decisiones en diversos contextos, teniendo en cuenta que dichas decisiones deben respetar tanto los derechos fundamentales de los individuos como los acuerdos, las normas, las leyes y la constitución que rigen la vida en comunidad; 3. la pluralidad, la identidad y la valoración de las diferencias, que parten del reconocimiento y el disfrute de la enorme diversidad humana y que tienen como límite los derechos de los demás. Estos ámbitos están siempre enfocados a la promoción de una convivencia basada en el respeto por el ser humano, y en el derecho por los derechos humanos basados en una ley de tolerancia que no acepta situaciones que vulneren por ningún motivo los derechos fundamentales.

Considerando el contexto en el cual se expresan las competencias ciudadanas, es importante reconocer a qué hacen referencia los elementos que constituyen este marco, a saber las competencias y la ciudadanía, para después entrar a reconocer los componentes que la constituyen y entre los cuales está nuestro centro de atención; las competencias emocionales.

Las competencias incluyen cuatro tipos de saber: 1. Esquemas de pensamiento que son saberes complejos que guían una acción; 2. Sa-

beres, que se refieren a qué es lo que se sabe; 3 Saberes procedimentales que implican el cómo hacer en contexto; 4. Las actitudes que son factores emocionales innatos que guía la forma como afrontamos un evento. Por tanto, las competencias van más allá de los conocimientos, son operaciones mentales complejas como: relacionar, recordar oportunamente, interpretar, asociar, inferir, tomar decisiones, inventar o encontrar soluciones a situaciones problemáticas de acuerdo con saberes específicos. Estas competencias se crean a partir de situaciones de interacción, transferencia y movilización de los conocimientos, y a su vez éstos son enriquecidos y consolidados (RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA, 2007). Siguiendo la línea de pensamiento de estos autores, ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos), esto quiere decir que sabe lo que hace, por qué lo hace y conoce el objeto sobre el que actúa. También implica tener la capacidad de ejecución, es decir el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente, implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta (VILLARINI, 1995, cit. por RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA, 2007). Esto implica que en general las competencias humanas presenten las siguientes características: 1. Son aprendizajes mayores o comprensivos, resultado de la totalidad de experiencias educativas formales e informales; 2. Son habilidades y capacidades generales que la persona desarrolla gradual y acumulativamente a lo largo del proceso escolar educativo; 3. Son características generales que la persona manifiesta en multiplicidad de situaciones y escenarios como parte de su comportamiento; 4. Son características que una comunidad estima como cualidades valiosas del ser humano; 5. Son capacidades generales que se desarrollan como parte del proceso de madurez, a partir del potencial humano para el aprendizaje, y ante los retos que las diferentes etapas de la vida le plantean a la persona; 6. Son un poder o una capacidad para llevar a cabo multiplicidad de tareas en una forma que es considerada como eficiente o apropiada.

Por otro lado, el concepto de ciudadanía que está en la base de los estándares básicos de competencias ciudadanas, parte de la premisa de que es característica de los seres humanos vivir en sociedad. Esto quiere decir que las relaciones humanas son necesarias para vivir y

darle sentido a la existencia. Esto es evidente desde el momento mismo del nacimiento ya que niños y niñas empiezan a aprender a relacionarse con otras personas y a entender qué significa vivir en sociedad. Este aprendizaje continúa toda la vida, y los aprendizajes primarios de casa y la escuela definirán el impacto en la sociedad (CEPEDA, 2004). La ciudadanía implica vivir en sociedad y en el contexto colombiano, implica vivir en una sociedad que busca ser democrática, pacífica, equitativa e incluyente, lo cual representa diversos retos. Por un lado está el reto de convivir pacífica y constructivamente con otros que frecuentemente tienen intereses que riñen con los nuestros. En segundo lugar está el reto de construir colectivamente acuerdos y consensos sobre normas y decisiones que nos rigen a todos y que deben favorecer el bien común. Y en tercer lugar, el ejercicio de la ciudadanía implica el reto de construir sociedad a partir de la diferencia, es decir, del hecho de que a pesar de que compartimos la misma naturaleza humana, somos diferentes en muchas maneras (CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ, 2004). Estos tres retos corresponden con los tres núcleos temáticos a los cuales ya se hizo referencia líneas arriba (convivencia y paz, participación y responsabilidad democrática y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias). En últimas, ser ciudadano es respetar los derechos de los demás, es un mínimo de humanidad compartida lo cual implica respetar unos mínimos que genera una confianza básica (MOCKUS, 2004, cit. por CEPEDA, 2004), esto implícitamente significa que el elemento central para ser ciudadanos radica en pensar en el otro.

Considerando que son claros los elementos constitutivos de las competencias ciudadanas, es importante reconocer los elementos que les dan contenido, es decir las dimensiones fundamentales para la acción ciudadana que son traducidas en conocimientos y habilidades que permiten que un ciudadano actúe de forma constructiva en una democracia. Esto implica tener dominio sobre ciertos conocimientos, desarrollar ciertas competencias básicas y estar en un ambiente que favorezca la puesta en práctica de dichas competencias. Esos tipos de competencias ciudadanas se refieren a los conocimientos, las competencias básicas cognitivas, emocionales y comunicativas y las competencias integradoras. Estas se describen a continuación con mayor detalle.

Los conocimientos, hace referencia a la información que deben saber y comprender las personas para el ejercicio de la ciudadanía (CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ, 2004). En la formación educativa, el

desarrollo de conocimientos pertinentes es una meta básica. Sin embargo, según CEPEDA (2004) la formación no debe centrarse exclusivamente en la adquisición de conocimientos porque ello no favorece el desarrollo integral requerido para el desempeño ciudadano en contextos reales, mientras que la acción centrada en posturas valorativas y de conocimiento a partir de un enfoque más activo y reflexivo por parte de los estudiantes se acerca más a dicho desarrollo. CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ, (2004). También resaltan que el conocimiento sobre los derechos fundamentales es uno de los aspectos centrales en la formación ciudadana. Saber qué derechos tienen las personas, conocer los diversos mecanismos que se han creado en nuestro contexto para su protección y saber cómo usar esos mecanismos facilita que las personas exijan el respeto de los derechos fundamentales.

Las competencias cognitivas se refieren a una serie de capacidades o procesos de pensamiento fundamentales en el ejercicio ciudadano. Según RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA (2007) dichas acciones implican la capacidad para ver la misma situación desde el punto de vista de las otras personas involucradas, la capacidad de reflexión y análisis crítico y la habilidad para identificar las consecuencias que podría traer una decisión personal o colectiva para la sociedad en general y a largo plazo. Dicho de otro modo, estas competencias cognitivas son el manejo que podemos darle a la información académica y social que tenemos para incluir a las otras personas, a los grupos sociales, al Estado y al medio ambiente en nuestras reflexiones y decisiones (CEPEDA, 2004). Estos mismos autores expresan que las competencias cognitivas son relevantes en todas las interacciones humanas, especialmente en el diálogo y la deliberación. Esta competencia también implica el desarrollo de pensamiento crítico, CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ (2004) expresan que es la capacidad que tiene una persona para cuestionar y evaluar la validez de cualquier creencia o fuente de información.

Las competencias comunicativas, hacen referencia a la capacidad de poder comunicarse con otros de manera efectiva. Según CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ (2004) entre más competente se sea en esta capacidad, más probable es interactuar de manera constructiva, pacífica, democrática e incluyente con los demás actores de la sociedad. Esto, desde la perspectiva de CEPEDA (2004) implica un intercambio en el que las personas involucradas se reconocen mutuamente como seres humanos que merecen respeto y atención. Esto permite que se facilite

la negociación de conflictos y la deliberación en consenso sobre temas de interés común, ya que saber comunicar lo que se desea fortalece las opciones de llegar a acuerdos justos que beneficien a las partes.

Las competencias integradoras articulan en la acción misma todas las demás competencias y conocimientos. RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA (2007) exponen como caso específico la resolución de conflictos, en el que como medida inicial se requiere conocer las dinámicas del conflicto y las formas de abordarlo, se requiere competencias cognitivas para generar ideas y opciones creativas ante las diferentes situaciones, se requiere la habilidad para transmitir asertivamente los propios intereses, y finalmente se requiere a autorregulación emocional para poder transmitir asertivamente mis necesidades.

Las competencias emocionales se abordan de último ya que son el eje de este trabajo, y requieren atención especial. Estas se consideran de especial interés ya que sin la capacidad de una regulación emocional, las otras competencias pueden verse afectadas en mayor o menor nivel según depende la carga emocional que se asigne a las partes involucradas. Las competencias emocionales según RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA (2007) son aquellas habilidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los demás para así responder constructivamente ante estas. Según CEPEDA (2004) identificar las propias emociones permite conocerse mejor a sí mismo y ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones, a construir una mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones; por ejemplo, poder identificar cuándo se está sintiendo rabia, captar la intensidad de esta emoción, comprender su función en la vida social y poder autorregularla. Este auto-reconocimiento emocional, permite responder de manera constructiva ante esta emoción, emprendiendo una acción colectiva, pacífica y democrática para solucionar el problema que está generando el malestar. Por otro lado, CHAUX, LLERAS y VELÁSQUEZ, (2004) exponen que esta competencia tiene un rol fundamental en los contextos educativos, ya que diversas investigaciones han mostrado que la formación cognitiva no es suficiente para tener impacto sobre la vida en sociedad, por eso resaltan las siguientes características o sub-competencias de la competencia emocional: 1. La capacidad de identificar las propias emociones en pro de reconocer los signos corporales asociados con las distintas emociones, saber reconocer los niveles de intensidad y los contextos o situaciones que generan emociones fuertes; 2. La capaci-

dad de manejar las propias emociones para tener cierto dominio sobre estas, esto implica que una persona pueda manejar sus emociones y no al contrario; 3. La capacidad de ser empáticos, es decir sentir algo compatible con lo que puedan estar sintiendo otros. Esta competencia es fundamental, porque puede ayudar a evitar que las personas maltraten a otros, razón por la cual está especialmente asociada con los comportamientos o conductas prosociales; 4. La capacidad de identificar las emociones de los demás, lo que implica identificar emociones en otros por medio de sus expresiones verbales y no verbales, teniendo en cuenta la situación en la que se encuentran. Este aspecto también está asociado con la conducta prosocial ya que al identificarme con la emoción de otro, puedo optar por buscar el bienestar colectivo.

MIELES y ALVARADO (2012), expresan que para que las competencias ciudadanas sean efectivas, es imprescindible que se parta del reconocimiento del contexto actual de globalización y posmodernidad, que plantea rupturas para el escenario escolar y desplazamientos sobre su función social, orientada a la construcción de la sociedad considerada deseable, y la formación de los individuos que puedan insertarse en ella activa y productivamente. Es por esto, que el contexto escolar ha de ser entendido como un escenario de democratización que aporta a la constitución de ciudadanos políticos, y un escenario en los que se pueda ayudar a formar capacidades para la actuación libre y responsable del bien común.

También es importante reconocer como son entendidas las competencias ciudadanas en otros contextos. A nivel global, un ejemplo clave para comprender la importancia de las competencias es el estudio realizado por la Red Europea de Información sobre la Educación Europea EURYDICE en el año 2006, en donde la educación para la ciudadanía es un instrumento para que niños, niñas y jóvenes se conviertan en ciudadanos y ciudadanas responsables y activos. Entiende que esta competencia incluye el aprendizaje de los derechos y deberes de los ciudadanos y ciudadanas, el respeto por los valores democráticos y por los derechos humanos, y otorga importancia a la solidaridad, la tolerancia y la participación en una sociedad democrática. Este estudio define tres ejes claves interdependientes que son fundamentales para la competencia social y ciudadana: 1. La cultura política; 2. El pensamiento crítico y el desarrollo de ciertas actitudes y valores; 3. La participación activa (EURYDICE, 2006).

La primera categoría se refiere a la adquisición formal de conocimientos teóricos, en su mayor parte relacionados con la historia, la geografía y otras ciencias sociales, con los principios en los que se basa la constitución y otras normas básicas, con los principales modelos organizativos y con el sistema político. Ésta es la parte más factible de evaluar.

La segunda categoría exige una mayor participación de las alumnas y los alumnos en materia de opiniones y actitudes. Pretende desarrollar en los jóvenes la conciencia y las actitudes necesarias para actuar en la sociedad como ciudadanas y ciudadanos bien informados y responsables. Los objetivos son menos “neutros” y más difíciles de evaluar que la adquisición de los conceptos formalmente definidos.

En la tercera, se espera que se movilicen y participen activamente en la vida política, social y cultural de la comunidad. Los objetivos tratan de proporcionar a las alumnas y los alumnos las oportunidades para que lleven adelante su compromiso de portarse cívicamente durante el trabajo en clase y fuera de ella, y de animarlos a que tomen distintas iniciativas. La finalidad última es alentarlos a que exploten lo que han aprendido en las dos categorías anteriores. La información de que disponen pretende ayudarles a comprender y mejorar la capacidad de participación activa y a aplicar destrezas eficaces de intervención y colaboración.

El estudio de EURYDICE (2006) no se refiere solo a las competencias ciudadanas sino que las articula con competencias sociales, de esta manera se configuran tres dimensiones en que se desglosa la competencia social y ciudadana a saber: La realidad social, la ciudadanía y la convivencia.

La dimensión de la realidad social se refiere a conceptos básicos y destrezas que ayudan a explicar cómo funciona la sociedad actual, cuáles son sus principales problemas, retos y dificultades, y hasta donde puede explicar el funcionamiento de la sociedad en sus aspectos económicos, laborales, de ocio, servicios sociales, etc.

La dimensión de la ciudadanía, esta relaciona con los derechos y deberes en una sociedad democrática, desde la vida cotidiana a las esferas públicas, la participación activa y el ejercicio de la ciudadanía. Esta dimensión pretende mostrar los efectos de la globalización y destaca la universalidad de los derechos humanos y de la infancia en sus distintas proyecciones.

La dimensión de la convivencia se centra en el análisis de los conflictos, prestando atención especial a su resolución por medio de un sis-

tema de valores por parte de cada uno de los alumnos y en las normas que rigen la convivencia entre personas.

Por último retomando el contexto local, en los estándares de las competencias ciudadanas, los conocimientos y las competencias comunicativas, cognitivas, emocionales e integradoras están diferenciadas para enfatizar su importancia y facilitar su desarrollo pedagógico, pero conviene siempre tener presente que las competencias ciudadanas son todas ellas que, articuladas entre sí, hacen posible que actuemos de manera constructiva en la sociedad (Cepeda, 2004).

## II. LA EMPATÍA Y CONDUCTA PROSOCIAL COMO EJE CENTRAL DE LAS COMPETENCIAS CIUDADANAS

Las competencias sociales, configuran un campo de trabajo extenso si se piensa en temas como educación para la paz, esto implica no solo prestar atención a elementos sociales, políticos y estatales como la normatividad jurídica, los diferentes procesos de paz, reconciliación y restauración por los que actualmente pasa el país, sino que también implica prestar atención a variables psicológicas que están implícitamente relacionadas en cada uno de estos procesos. Es por esto que en el apartado de competencias ciudadanas, se resaltó en diferentes momentos la importancia del trabajo en los componentes socio-afectivos y en la importancia especial que tiene la competencia emocional para poder ser ciudadanos activos, con incidencia política y con la capacidad de impactar en los diferentes escenarios políticos, educativos, de desarrollo y demás en los cuales la ciudadanía activa es fundamental. Esto no se logra sin un adecuado espacio para la convivencia, pero la convivencia no se logra sin capacidades básicas de auto-regulación emocional, ya que la naturaleza de las acciones sociales implica relacionarse y convivir con el otro lo que implica aceptar y trabajar desde la diferencia. La mejor forma para llegar a esto es por medio de un adecuado control socio-afectivo, haciendo énfasis en la capacidad de ser empáticos y en la capacidad de mostrar y fomentar conductas prosociales ya que somos sujetos sociales lo que implica reconocerse a sí mismo en pro del bienestar común. Para efectos prácticos de este apartado, se analizarán por separado la empatía y el comportamiento prosocial, para finalmente identificar como estas dos variables están asociadas según la literatura.

### III. EMPATÍA

La empatía, es un constructo psicológico ampliamente estudiado. En esta investigación se aborda desde el componente socio-afectivo. La empatía es una variable fundamental en el estudio de la conducta humana, y su análisis resulta de enorme interés tanto en el ámbito de la psicopatología como en el estudio de la conducta prosocial (FERNÁNDEZ-PINTO, LÓPEZ-PÉREZ y MÁRQUEZ, 2008). La empatía desde una visión integradora implica comprenderla como un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes diferentes que se encuentran inter-relacionados en los factores cognitivos y afectivos. DAVIS (1980) citado por FERNÁNDEZ-PINTO, LÓPEZ-PÉREZ y MÁRQUEZ (2008) expresa que en la dimensión cognitiva se distingue la fantasía que se refiere a la tendencia de identificarse con personajes ficticios, y la adopción de perspectivas que es la capacidad de representarse los pensamientos y motivos del otro. Desde la dimensión afectiva, DAVIS (1980) citado por FERNÁNDEZ-PINTO, LÓPEZ-PÉREZ y MÁRQUEZ (2008) propone dos escalas; la angustia empática que es la tendencia a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por otros; y la aflicción personal que es entendida como la ansiedad experimentada al ser testigo de un suceso desagradable para otro.

La empatía desde la perspectiva de BATSON (1991) citado por MEJÍA (2012) se entiende como una emoción ante la presencia de estímulos situacionales concretos frente a esta mirada se resalta la existencia del enfoque disposicional y el situacional. Por esta razón a algunos les parece interesante integrar ambas perspectivas en el estudio de la empatía. Si se analiza desde el punto de vista integrador, es decir, desde lo cognitivo y lo afectivo hay una distinción formal entre la adopción de perspectivas perceptual, cognitiva y afectiva, asumiendo que la adopción de perspectiva perceptual es la capacidad de representar la visión que tiene el otro en función de su localización y su evaluación; mientras que la capacidad de representarse en los pensamientos y motivos del otro ha sido incluida en la perspectiva cognitiva. Desde la perspectiva afectiva, la empatía se refiere a la inferencia de los estados emocionales ajenos.

También en la propuesta de SALOVEY y MAYER (1990) citado por MEJÍA (2012) se afirma que la empatía requiere que se identifiquen adecuadamente las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo

actitudes sino también, habilidades o competencias definidas personalmente. Esto se traduce en que cuando una persona escucha a otra con atención, interés, comprensión y concentración, se asume ha empatizado si logra sentir en sí mismo, la emoción que el otro relata y vivencia.

En la actualidad se define la empatía desde un enfoque multidimensional, poniendo énfasis en la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás, teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos, destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los otros. La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, la capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y las habilidades para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los otros (MESTRE, SAMPER y FRÍAS, 2008). La empatía se ha identificado también como un recurso fundamental para el desarrollo psicológico-emocional positivo (GUTIÉRREZ, ESCARTÍ y PASCUAL, 2011). GARAIGORDOBIL y DURÀ (2006) y MESTRE, FRÍAS y SAMPER (2004) exponen que la empatía incluye por parte del sujeto, respuestas emocionales como la capacidad para entender los estados afectivos de los demás, lo que supone realizar una elaboración cognitiva. Por otro lado, la empatía también se relaciona con la disposición de las personas a realizar comportamientos prosociales y es un factor importante que favorece la inhibición de la agresividad (MESTRE *et al.*, 2004; MESTRE, SAMPER y FRÍAS, 2008).

Desde una perspectiva práctica, relacionada un poco con las competencias ciudadanas la empatía reclama cada vez más atención ya que puede ser relevante en aspectos tales como el trabajo en equipo, el trato que se dispensa a las personas y hasta en el rendimiento laboral. En el ámbito de las profesiones educativas resulta innegable que los educadores de todos los niveles deben poseer un nivel empático suficiente que les permita comprender a los alumnos, familiares y colegas, hacia los que se ha de mostrar una actitud de diálogo y sintonización claves en las relaciones interhumanas y en todo el proceso educativo (MARTÍNEZ-OTERO, 2011). En este contexto educativo, la empatía permite el acercamiento al otro lo que favorece una especie de alianza educativa entre el profesor y el alumno, esto denota que la educación sea un proceso de naturaleza relacional en el que la empatía asume gran importancia tanto en la construcción de significados compartidos, como en la aproximación, el encuentro, la comprensión y el cambio personal (MARTÍNEZ-OTERO, 2011).

La empatía aparece como una respuesta universal, prácticamente involuntaria pero llega a convertirse en un proceso más complejo, que traspasa parámetros biológicos, neurológicos y sociales. Una persona adulta cuando empatiza sabe que su afecto empático es debido a sucesos que le ocurren a otra persona y se da porque tiene un conocimiento de lo que la otra persona está sintiendo. Esto implica que un conjunto de atribuciones sobre la situación percibida, juicios sobre las características y estado de la persona, se activen y modulen el afecto empático (MESTRE, PÉREZ, SAMPER y MARTÍ, 1998). Otro elemento importante en el estudio de la empatía es el factor motivacional que el proceso empático tiene en la conducta prosocial y altruista. HOFFMAN (1989) citado por RETUERTO (2002) afirma que la empatía es una fuente de motivación moral porque estimula la preocupación general por el bienestar de otros.

Otras variables importantes respecto a la empatía, se refieren a las diferencias de género y edad encontradas en diversos estudios, por ejemplo diversos estudios que consideran diferencias de género respecto a la empatía, han mostrado que las mujeres presentan mayores niveles de empatía que los varones (GARAIGORDOBIL y GARCÍA DE GALDEANO, 2006; ROSE y RUDOLPH, 2006; VAN TILBURG, UNTERBERG y VINGERHOETS, 2002, citados por GOROSTIAGA, BALLUERKA y SOROA, 2013), mientras que otras investigaciones han restringido esta superioridad al componente afectivo de la empatía (BARON-COHEN y WHEELWRIGHT, 2004; MUNCER y LING, 2006, cit. por GOROSTIAGA, BALLUERKA y SOROA, 2013). En cuanto a las diferencias en empatía en función de la edad, algunos autores han observado que a medida que aumenta la edad, desde la adolescencia a la juventud, también aumentan las puntuaciones en algunas dimensiones de la empatía (ALEXANDER, 2001; RETUERTO, 2004; VAN TILBURG *et al.*, 2002, cit. por GOROSTIAGA, BALLUERKA y SOROA, 2013). Sin embargo, otros estudios centrados en población infantil y adolescente no han encontrado diferencias entre sujetos de distintas edades (GARAIGORDOBIL, 2009; MESTRE *et al.*, 2004). HOFFMAN citado por RETUERTO (2002) también realizó medidas de diferencia entre género. Diferenció entre medidas de empatía, definida como respuesta emocional al estado afectivo del otro, e índices de toma de perspectiva y sensibilidad social. Concluyó que de acuerdo con el estereotipo cultural, la empatía entendida como una respuesta afectiva vicaria a los sentimientos de otra persona, era más relevante en las

mujeres que en los varones. Este autor sugiere que las mujeres tienen una tendencia mayor a imaginarse en el lugar de otros, mientras que los hombres tienden más a acciones instrumentales. Esta información es respaldada por EISENBERG y LENNON (1983) citados por RETUERTO (2002) quienes realizaron diferentes tipos de mediciones con técnicas observacionales, psicométricas, medidas fisiológicas de respuestas empáticas y respuestas a escalas de autoinformes. Estos autores observaron que en general las mujeres responden de manera más empática que los varones en procedimientos de autoinformes, situaciones simuladas e interpretación de historias.

Otros estudios también sugieren que los niños son más empáticos si a la hora de imponer disciplina se les ha llamado fuertemente la atención sobre el malestar que su conducta equivocada provoca en otros. También se estimula la empatía a través de la imitación que ellos ven, desarrollando de esta forma repertorios de respuestas empáticas, especialmente de ayuda a otras personas que se sienten mal (GOLEMAN, 1996, cit. por RETUERTO, 2002). Otro estudio de DAVIS y FRANZOI (1991) citados por RETUERTO (2004) encontró que con la edad se incrementa la toma de perspectiva y la preocupación empática, mientras que el malestar personal experimenta un descenso significativo. Por otro lado CARLO, EISENBERG y KNIGHT (1992) citados por RETUERTO (2004) hallaron una interacción curso-sexo significativa en toma de perspectiva, de modo que los estudiantes varones de 10.º puntuaban significativamente más que los de 7.º, pero las chicas de 10.º no diferían significativamente de las de 7.º. En preocupación empática, los estudiantes más mayores puntuaban significativamente más que los estudiantes más jóvenes. En malestar personal, no aparecían diferencias significativas en cuanto a curso. EISENBERG y colaboradores (1995) hallan un aumento de las puntuaciones en toma de perspectiva y preocupación empática, y un descenso de ellas en malestar personal, desde los 17-18 años a los 19-20 años.

Otra variable estudiada ha sido la inteligencia emocional a nivel interpersonal como intrapersonal. Diferentes estudios han encontrado que la habilidad intrapersonal está asociada a una mejor perspectiva empática y comprensión de las emociones ajenas, un mayor malestar personal relativo a los problemas o estados emocionales negativos de las otras personas, y un mayor bienestar personal relativo a las satisfacciones y estados emocionales positivos ajenos (EXTREMERA y

FERNÁNDEZ-BERROCAL, 2004; LÓPEZ-PÉREZ, FERNÁNDEZ-PINTO y ABAD, 2008; SALOVEY, STROUD, WOOLERY y EPEL, 2002, cits. por GOROSTIAGA, BALUERKA y SOROA, 2013).

De estos estudios, se extraen dos importantes conclusiones. 1. La empatía es una variable que parece relacionarse con diferencias individuales, tales como la personalidad y las diferencias de género; 2. Los resultados de las investigaciones realizadas hasta ahora parecen insuficientes para hacer conclusiones definitivas sobre las interrelaciones concretas entre la empatía y las variables de personalidad o el género, ya que tal y como señala DAVIS (1996) citado por FERNÁNDEZ-PINTO *et al.* (2008) parten de diferentes conceptualizaciones de la empatía y, en consecuencia, emplean distintas medidas para evaluarla, lo que hace que los resultados no sean comparables y favorece su ambigüedad e incluso su aparente contradicción. Desafortunadamente, en el contexto colombiano no se dispone de información precisa respecto a estas diferencias, razón por la cual es necesario plantear estudios descriptivos de dicho tema, y que esta investigación aborda como un objetivo específico.

#### IV. CONDUCTA PROSOCIAL Y SU RELACIÓN CON LA EMPATÍA

De acuerdo a lo planteado por URQUIZA y CASULLO (2005) se entiende por conducta prosocial a un conjunto de comportamientos humanos voluntarios a favor de otros seres humanos, considerando que en diversos casos puede revertirse en beneficios propios tales como conductas de donación de algo, consuelo o apoyo emocional, ayuda o colaboración para lograr determinados objetivos, defensa de otra persona, entre otros. Algunos de estos comportamientos se consideran altruistas cuando se hacen con la intención de ayudar a otro sin esperar ningún tipo de beneficio personal, sino que son llevados a cabo voluntariamente por motivos o valores internos sin buscar ningún tipo de recompensas externas (SÁNCHEZ, OLIVA y PARRA, 2006). También es importante resaltar que toda conducta altruista es prosocial, pero no toda conducta prosocial es altruista. REDONDO, RUEDA y AMADO (2013) expresan que diversos autores admiten que la conducta prosocial puede estar caracterizada tanto por motivos egoístas como por motivos altruistas, en muchas ocasiones no se puede diferenciar entre una conducta prosocial y una conducta no prosocial. En este sentido, FUENTES

*et al.* (1998) citados por REDONDO, RUEDA y AMADO (2013) presentan una distinción entre conductas prosociales y conductas altruistas, precisando que las conductas prosociales se entienden como aquellas conductas que benefician a otros y se realizan de forma voluntaria y en cambio, las conductas altruistas presentan un componente motivacional, ya que generalmente se realiza con la intención de beneficiar a otras personas excluyendo la voluntad de obtener recompensas a corto o largo plazo.

Otro elemento importante en la conducta prosocial, es que esta está enmarcada en un contexto social y por tanto, debería ser estudiada teniendo en cuenta el contexto interpersonal en el que se desarrolla. Al respecto SÁNCHEZ, OLIVA y PARRA (2006) exponen que hay trabajos investigativos que muestran que los adolescentes de las culturas tradicionales, que participan diariamente en contribuir al bienestar familiar son más prosociales que aquellos de culturas individualistas, donde prima la competitividad y la autonomía del individuo. También se ha hecho referencia a la influencia de los estilos de crianza en el desarrollo de la conducta prosocial y la empatía. SÁNCHEZ, OLIVA y PARRA (2006) citan a ZAHN-WAXLER, RADKE-YARROW y KING (1979) quienes demostraron que las madres de los niños que se mostraban más compasivos utilizaban un estilo no punitivo y afectuoso a la hora de educar a sus hijos, instándolos al consuelo de la víctima en el caso de que la hubiera, mientras que las madres más punitivas tenían hijos menos compasivos. En otro estudio de corte longitudinal, se encontró relación entre las interacciones mantenidas con los progenitores en la infancia y las reacciones emocionales de chicos de ocho y diez años a las señales de malestar de los otros. Las prácticas de crianza a los cinco años predijeron la empatía a los 31 años, y el tener una relación de apego seguro en la infancia predijo tanto la empatía como la conducta prosocial en los adolescentes. También es común considerar, que el desarrollo social positivo, tanto en lo referente a habilidades cognitivas como emocionales o comportamentales, depende de la aceptación del grupo de iguales. También se encuentra estudios que demuestran que lo habitual es que el grupo presione al individuo para que se comporte siguiendo los modelos que la sociedad considera adecuados (BERNDT, 1996; BROWN, CLASSEN y EICHER, 1986, *cits.* por SÁNCHEZ, OLIVA & PARRA (2006).

Desde otra perspectiva, para los teóricos del aprendizaje el comportamiento prosocial proviene de las contingencias ambientales. El entorno social mediante recompensas y castigos promueve comportamientos socialmente aceptables (URQUIZA y CASULLO, 2005). Otra teoría, quizá la más ampliamente aceptada en el estudio del comportamiento prosocial es la teoría del aprendizaje social de BANDURA (2982) citado por URQUIZA y CASULLO (2005). Según esta perspectiva se considera que los comportamientos prosociales son producto de un largo proceso de aprendizaje: el niño aprende, con el tiempo, a controlar y regular sus acciones en base a la anticipación de las consecuencias sociales. El ser humano, como sujeto cognitivo, puede pensar en la relación entre la conducta y sus consecuencias.

La conducta prosocial, se encuentra íntimamente relacionada con la empatía y su reconocimiento es ampliamente aceptado en la literatura. RETUERTO (2004) cita una gran cantidad de estudios empíricos que avalan correlaciones positivas entre empatía y conducta prosocial (RUSHTON,1980; BATSON y COKE, 1981; BATSON, SLINGSBY, HARRELL, PEEKNA y TODD, 1991; HOFFMAN, 1984, 1987, 1990; BARNETT, 1987; EISENBERG y MILLER, 1987; EISENBERG, MILLER, SHELL, MCNALLEY y SHEA, 1991; EISENBERG, CARLO, MURPHY y VAN COURT, 1995; EISENBERG, FABES, GUTHRIE y REISER, 2000; CAPRARA y PASTORELLI, 1993; FUENTES, APODAKA, ETXEBARRÍA, LEDESMA, LÓPEZ y ORTÍZ, 1993; ORTÍZ, APODAKA, EXEBERRÍA, ECEIZA, FUENTES y LÓPEZ, 1993; LÓPEZ, APODAKA, ECEIZA, ETXEBARRÍA, FUENTES y ORTIZ, 1994; BANDURA, BARBARANELLI, CAPRARA y PASTORELLI, 1996; DESMOND, 2002). Además no se han encontrado correlaciones entre el malestar general y la conducta prosocial, pero si se encuentran estudios que concluyen que la empatía es importante como elemento motivador de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva (RETUERTO, 2004). Estas investigaciones, han encontrado relaciones altamente significativas entre empatía y conducta prosocial lo que parece sugerir que desarrollando la empatía aumentará la conducta de ayuda y disminuirán los comportamientos antisociales como la agresividad, además se ha demostrado que la habilidad para para controlar las emociones o ser autocontrolado, juega un papel fundamental en la conducta de ayuda. Esto en términos de la teoría cognitiva social, describe una visión de la conducta humana subrayando que las creencias de autoeficacia autorregulatoria son claves para entender la competencia emocional de las

personas y el éxito en las relaciones interpersonales (Bandura, 2006, citado por GUTIÉRREZ, ESCARTI y PASCUAL, 2011). Por otro lado, y en esta misma línea las creencias de un individuo sobre su autoeficacia social favorecen la conexión social, la amistad, la cooperación y la conducta pro social (BANDURA, CAPRARA, BARBARANELLI, GERBINO y PASTORELLI, 2003; CAPRARA y STECA, 2005, cits. por GUTIÉRREZ, ESCARTI y PASCUAL, 2011). BANDURA (2006) también concluyó, con una muestra de adolescentes, que la autoeficacia autorregulatoria se encontraba directamente relacionada con la conducta antisocial, de tal modo que a menor autoeficacia mayor agresividad y mayor conducta antisocial (GUTIÉRREZ, ESCARTI y PASCUAL, 2011).

La empatía analizada desde una perspectiva multidimensional, que incluye componentes cognitivos y emocionales, se ha relacionado con la conducta agresiva y con la conducta prosocial. DAVIS (1983) ha descrito dos componentes centrales de la empatía, la preocupación empática (sentimientos de preocupación y tristeza ante la necesidad de otra persona) y la toma de perspectiva (la habilidad para comprender el punto de vista de la otra persona). Estudios posteriores han concluido que los individuos empáticos son menos agresivos por su sensibilidad emocional y su capacidad para comprender las consecuencias negativas potenciales para el mismo y los otros que se pueden derivar de la agresión; por tanto la empatía aparece negativamente relacionada con la conducta agresiva y positivamente relacionada con la conducta prosocial. Las diferencias de género constatan una mayor disposición empática en la mujer, que guarda relación con niveles más bajos de agresividad (CARLO, RAFFAELLI *et al.*, 1999; SINGH-MANOUX, 2000 cits. por MESTRE, SAMPER y FRÍAS, 2002). Estos diferentes estudios sugieren que la gente que puede regular sus emociones y la conducta relacionada con ellas es más probable que experimente empatía en lugar de malestar personal.

Respecto a diferencias de género en las conductas prosociales, en un estudio realizado por CARLO *et al.* (2003) citado por MESTRE, SAMPER, TUR, CORTES y NACHER (2006) se constataron no solo diferencias de género en las conductas prosociales a favor de las mujeres, sino que se encontraron diferencias en el tipo de conductas prosociales que realizan hombres y mujeres en la adolescencia. De esto se concluyó que los hombres realizan más conductas prosociales públicas (p. ej., conductas orientadas a ganar la aprobación de otros) mientras que las

mujeres de su mismo nivel de edad muestran más tendencias prosociales motivadas por la emoción empática. Por otro lado, estos autores aislaron las variables cognitivas y emocionales más relacionadas con la conducta prosocial en la adolescencia. Entre las variables cognitivas destaca la relación positiva de esta conducta con el razonamiento internalizado (argumentos que incluyen la comprensión de la situación del otro, la anticipación de consecuencias, principios de justicia, bien común, entre otros también de contenido empático) y con la empatía en su dimensión cognitiva de toma de perspectiva o capacidad para ponerse en el lugar del otro; por el contrario, la relación es negativa entre la conducta prosocial y el razonamiento hedonista y el razonamiento orientado a buscar la aprobación de los demás.

En cuanto a las variables emocionales relacionadas con la conducta prosocial, los autores concluyeron que existe una relación negativa entre dicha conducta y la agresividad, mientras que la relación es positiva entre la conducta prosocial y la empatía en su dimensión emocional de preocupación empática o capacidad para compartir sentimientos y emociones. Esto indica que procesos cognitivos de razonamiento ante problemas sociales junto con las emociones empáticas son las variables que alcanzan una correlación positiva y sistemática con la conducta prosocial en la adolescencia (MESTRE, SAMPER, TUR, CORTÉS y NACHER, 2006).

Un cuerpo creciente de trabajos apoya el supuesto de que la capacidad de autocontrol y la regulación de emociones desempeñan un papel importante en la conducta prosocial. Por el contrario, la impulsividad parece estar relacionada con el desarrollo de la conducta antisocial (BANDURA, 1999; CAPRARA y PASTORELLI, 1993; EISENBERG *et al.*, 2000, *cits. por* MESTRE, SAMPER, TUR, CORTÉS y NACHER, 2006). Los rasgos de temperamento o personalidad tales como impulsividad y autocontrol parecen estar íntimamente relacionados con el desarrollo de la conciencia y la conducta antisocial (EISENBERG, FABES, GUTHRIE y REISER, 2000). Esto quiere decir que los individuos poco controlados, a veces irritables e impulsivos son propensos a externalizar problemas de conducta en la infancia o más tarde en la adolescencia o edad adulta y por tanto llevar a cabo conductas desadaptadas (EISENBERG, FABES *et al.*, 2000; BANDURA, 1999; CAPRARA y PASTORELLI, 1993, *cits. por* MESTRE, SAMPER y FRÍAS, 2002). También se ha encontrado que la conducta prosocial es el resultado de múltiples factores individuales y situacio-

nales incluyendo los estilos de crianza parental y los aspectos empáticos relacionados. Por ejemplo EISENBERG y FABES (1998) citados por RICHAUD, LEMOS y MESURADO (2011) observaron que la calidez y aceptación parental facilita las acciones prosociales. Otros estudios mostraron que algunas prácticas parentales como la utilización de recompensas sociales se relacionan positivamente con las conductas prosociales (CARLO, MCGINLEY, HAYES, BATENHORST y WILKINSON, 2007, *cits.* por RICHAUD, LEMOS y MESURADO, 2011).

A pesar de que existen diversos enfoques para analizar la conducta prosocial, existen puntos de encuentro que se dan al considerar que las conductas prosociales y altruistas se conforman en el proceso de socialización, y se encuentran (aunque en diferentes grados) en todas las culturas, beneficiándose la especie, el grupo social y el propio individuo que las realiza, razones por la cual la empatía es un factor determinante para que la conducta prosocial se presente (GUIJO, 2002).



## **CAPÍTULO SEGUNDO**

### **JUSTIFICACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

En la revisión teórica realizada, no se han encontrado estudios en el contexto colombiano que permitan definir qué tipos de efectos o cómo interactúan la empatía y la conducta prosocial. Se han realizado estudios en los que se asume un patrón comportamental de dichas variables pero no se está teniendo en cuenta el contexto social de Colombia, el cual está ampliamente marcado por un proceso de violencia social por más de cincuenta años, con grupos armados ilegales que desarrollan acciones subversivas contra el Estado y la población civil, con bandas criminales ligadas al negocio de drogas ilícitas, con manifestaciones de violencia asociadas al conflicto armado, con desplazamientos internos, despojo de tierras y diversos problemas de relevancia asociados a la convivencia en los ámbitos urbano y rural (BELLO, 2014).

Este contexto desalentador, implica hacernos la pregunta de si las competencias ciudadanas abordadas desde la competencia afectiva pueden ser abordadas de la misma forma que en otros contextos sociales, de si los procedimientos de medición y evaluación son efectivos para determinar los niveles de empatía y conducta prosocial, y si dichos procedimientos son adecuados para evaluar dichas competencias. Un ejemplo de los niveles de violencia a nivel global lo da el boletín de prensa “Forensis 2013” de Medicina Legal (2014), en este se establece que el reporte de violencia interpersonal fue de 158.798 casos y de 68.230 en cuanto a violencia intrafamiliar. Específicamente en cuanto a menores de 18 años, se presentaron 9.708 casos de violencia perpetrada por familiares, 5.186 casos en niñas y 4.522 en niños.

En materia de convivencia, en la ciudad de Barranquilla se realizó una caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de 332 estudiantes de diferentes colegios del grado sexto al noveno. Los resultados mostraron que la mayor frecuencia de agresiones es el mal-

trato verbal, seguido por el físico y la exclusión social que se presentó entre las edades de 12 y 14 años (HOYOS, APARICIO y CÓRDOBA, 2005, cit. por LÓPEZ DE MESA, CARVAJAL-CASTILLO, SOTO-GODOY y URREA-ROA, 2013). En Colombia la tasa de homicidios para el año 1992 fue de 77,5 por cada 100.000 habitantes en el período 1987-1992, en países como Brasil fue 24,6, Bahamas 22,7, México 20,6, Nicaragua 16,7, Venezuela 16,4, Argentina 12,4, Sri Lanka 12,2, Perú 11,5, Ecuador 11,0 y Estados Unidos 8,0 en un período casi similar (1986-1989), y para mencionar sólo a los más violentos. Más aún, a lo largo del pasado decenio se agravó notablemente el fenómeno en Colombia. Así, el número de homicidios pasó de 36 por cada 100.000 habitantes en 1981 a 48 en 1985 y a 80 en 1990 (MONTENEGRO y POSADA, 1994).

Este contexto invita a pensar que no se puede asumir de la misma forma la empatía y la conducta prosocial, ya que las características contextuales de Colombia pueden llevar a pensar que dichos parámetros no actúan de la misma forma, razón por la cual hay que evaluar dichas variables para conocer la forma en que interactúan y son asumidas por la población juvenil. Por otro lado, en el ámbito educativo colombiano no se conocen estudios asociados a estas variables, y en el caso del Colegio San José de Castilla solo existe un acercamiento hecho por la Universidad de los Andes, titulado *Competencias ciudadanas: De los estándares al aula: una propuesta de integración a las áreas académicas* compilado en el 2004, bajo la dirección del profesor ENRIQUE CHAUX. En dicha propuesta se articula la del Ministerio de Educación, que a su vez es evaluada actualmente en las Pruebas Saber. En el documento se plantea que no es suficiente una asignatura donde se prioriza la teoría de la Constitución, sino que es necesario buscar espacios donde los alumnos desarrollen la capacidad de pensamiento crítico a través de una propuesta integral de formación ciudadana, basada en unos principios y ámbitos relacionando las competencias comunicativas, emocionales y cognitivas en competencias integradoras, generando espacios democráticos que se vean reflejados en la acción ciudadana. El colegio es un espacio privilegiado para la enseñanza de las competencias ciudadanas, de manera que la empatía y el comportamiento prosocial son fundamentales para la convivencia pacífica en la escuela y su desarrollo implicaría evitar que las personas maltraten a otros.

En el contexto de la medición de las variables de empatía y conducta prosocial, es pertinente tener en cuenta los índices como descripción

de factores culturales dado que pueden explicar la predisposición a que se presenten u ocurran demostraciones de violencia de parte de niños y adolescentes, con el agravante de que estos fenómenos se comienzan a ver como normales (MARTÍNEZ-OTERO, 2005) y que la falta de control y toma de decisiones sobre el manejo de estas problemáticas puede conllevar a la ocurrencia de conductas no solo de agresión hacia otros sino incluso hacia instituciones (SÁNCHEZ y FERNÁNDEZ, 2007). Sobre lo anterior es necesario mencionar que aunque los hechos de violencia en contextos escolares tengan características definitorias, en la práctica resolutive es necesario abordar cada hecho desde sus particularidades.

Es por esto que resulta importante realizar una evaluación de la empatía y la conducta prosocial, como ejes fundamentales que pueden dar parámetros claros y pertinentes para abordar las competencias ciudadanas en toda su complejidad, teniendo presente que las características contextuales de Colombia tienen diversas particularidades en términos de falta de convivencia, razón por la cual es importante conocer si los niveles de empatía y conducta prosocial están o no asociados con la literatura considerando diversas variables demográficas. De esta forma se plantea la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué niveles de empatía y conducta prosocial presentan los estudiantes de acuerdo al sexo y ciclo de estudio en el Colegio San José de Castilla?

## I. OBJETIVOS

### *A. Objetivo general*

Determinar los niveles de empatía y conducta prosocial que presentan los estudiantes del Colegio San José de Castilla de acuerdo al sexo y ciclo de estudio en que se encuentren, identificando que tipo de asociación se presentan entre estas variables.

### *B. Objetivos específicos*

- Identificar si existen correlaciones entre las variables de empatía, conducta prosocial, sexo y ciclo de estudio.
- Determinar si la Prueba AECS (actitudes y estrategias cognitivas y sociales) permite evaluar el comportamiento prosocial.
- Describir cuantitativamente en términos de estadística descriptiva las variables estudiadas.
- Proponer según los resultados obtenidos, parámetros para abordar integralmente las competencias ciudadanas.
- Identificar variables intervinientes en el proceso de medición y evaluación y que puedan afectar el objetivo general de la investigación.

## II. CONTEXTO DEL COLEGIO SAN JOSÉ DE CASTILLA

La Institución Educativa Distrital Colegio San José de Castilla, presta servicio educativo a la comunidad de la localidad de Kennedy con base en su proyecto educativo institucional denominado: “Un camino hacia la convivencia y la comunicación en red con el mundo”, adoptando como modelo pedagógico el humanismo que enfatiza en el desarrollo de la persona como ser autónomo. Para el cumplimiento de sus metas, el colegio cuenta con un equipo directivo, docente y administrativo comprometido con la construcción de un país y una ciudad posibles para todos.

El Colegio San José de Castilla está avalado por el Ministerio de Educación Nacional. Inició actividades en el año 1979 y cuenta en la actualidad con 3.400 estudiantes en edades comprendidas entre los cinco y los 18 años, prestando servicios educativos de básica primaria y secundaria. Los 3.400 estudiantes están distribuidos en las jornadas mañana-tarde con 40 cursos por jornada, provenientes en su mayoría de los barrios Castilla, Valladolid, Patio Bonito, Tintal y Visión Colombia. El estrato socio-económico de los estudiantes es dos y tres y provienen en su mayoría de familias nucleares cuyas fuentes de ingresos son la pequeña y mediana empresa, trabajo independiente y emplea-

dos del sector público y privado. Dentro de los programas de bienestar estudiantil un promedio de 480 educandos hacen uso de las 13 rutas gestionadas ante de la Secretaría de Educación y 2.300 escolares se benefician del programa de nutrición de la Secretaría de Educación Distrital con el refrigerio escolar.

Las políticas que determinan el accionar del colegio son: 1. Educación para la vida; 2. Formación para la autonomía responsable; 3. Habilidades para aprender por sí mismo; 4. La construcción colectiva del conocimiento; 5. La auto-evaluación como fundamento para el crecimiento personal; 6. Prácticas cotidianas de los principios de convivencia social; 7. Trabajo en equipo como fortaleza institucional; 8. La práctica de la participación como valor para el desarrollo comunitario. Dentro de los principios fundamentales que guían el actuar, se encuentra el aprender a comunicarse, aprender a interactuar, aprender a decidir en grupo, aprender a cuidarse, aprender a cuidar el entorno, y, aprender a valorar el saber cultural y académico.

El colegio se enmarca dentro del modelo pedagógico constructivista desde lo social y lo cognitivo, por lo cual se denota la necesidad de entregar al estudiante herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo. El constructivismo educativo propone un paradigma en donde el proceso de enseñanza se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica construcción operada por la persona que aprendes.

Las problemáticas frecuentes que afectan a la institución son el fracaso escolar estudiantes, evidenciado en el bajo desempeño. Esta situación se atiende con la implementación de estrategias de mejoramiento por parte de cada uno de los estamentos y miembros de la comunidad educativa tales como talleres, videos, prácticas educativas, sistema de estímulos etc.; y con la implementación y retroalimentación del Sistema Institucional de Evaluación. Por otro lado, hay problemáticas en los alrededores del colegio por el constante hurto del que son víctimas los estudiantes y vecinos del sector sin embargo el colegio cuenta con un sistema de vigilancia privada.



## **CAPÍTULO TERCERO**

### **ASPECTOS METODOLÓGICOS**

#### **I. TIPO DE ESTUDIO**

La presente investigación es un estudio descriptivo correlacional de tipo transversal. Es transversal porque se han tomado varios grupos de sujetos con diferentes características según el grado de escolaridad y sexo, y han sido evaluados de forma independiente en un único momento temporal. Es correlacional porque pretende identificar relaciones entre los atributos, los cuales son las puntuaciones de las pruebas, el sexo y el grado de escolaridad.

#### **II. PARTICIPANTES**

Se seleccionaron 100 estudiantes del Colegio San José de Castilla, los cuales serán discriminados por el grado de escolaridad de octavo a once de bachillerato, y por sexo. La selección de los participantes se realizará por muestreo probabilístico estratificado. El muestro probabilístico implica que todos los elementos de la población tienen la misma probabilidad de ser escogidos, se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, las unidades de análisis se seleccionan aleatoriamente. El muestreo probabilístico estratificado, hace referencia a subgrupos de la población que se divide en segmentos y se selecciona una muestra para cada segmento. En este caso la muestra se divide según el grado de escolaridad, y para cada grado de escolaridad se dividen los sujetos en partes iguales según el sexo presente.

### III. INSTRUMENTOS

A los grupos seleccionados se le aplicaron dos pruebas psicométricas: test de actitudes y estrategias cognitivo sociales (AECS) y el test de empatía cognitiva y afectiva (TECA). La prueba AECS se utilizó para evaluar la conducta prosocial. Este test evalúa actitudes sociales y estrategias de pensamiento social y está constituida de la siguiente forma: actitudes sociales. Comprende los siguientes aspectos: prosocial, antisocial y asocial; Estrategias de pensamiento social: Competencia social e incompetencia social. Su administración es individual y colectiva y se aplica a adolescentes y adultos, con una duración de aplicación promedio de 45 minutos aproximadamente. El instrumento de evaluación AECS (MORALEDA *et al.*, 2004) permite obtener una visión de la competencia social de los adolescentes. Los autores proponen un modelo teórico donde la competencia social es considerada como el resultado de la expresión de ciertas actitudes básicas de la persona y de la actuación de ciertos procesos y estrategias cognitivas. Concretamente, en este instrumento se consideran nueve escalas de actitud social y diez escalas de pensamiento social.

Para efectos de la presente investigación, se utilizarán los datos de la escala actitud social de la prueba AECS, la cual es comprendida en el texto como conducta prosocial, que se compone de las siguientes nuevas subescalas según los autores de la prueba (MORALEDA, GONZÁLEZ y GARCÍA, 2004):

1. Conformidad con lo que es socialmente correcto (*con*): Es el acatamiento de a las reglas y normas sociales que facilitan la convivencia y el respeto mutuo. Puntuaciones altas significan respeto por las normas que rigen la convivencia, desagrado por molestar a otros, cuidado hacia cosas comunes, aceptación de decisiones democráticas y respeto hacia las personas de autoridad. Puntuaciones bajas significan ausencia de respeto hacia las normas de convivencia, agrado por molestar a otros, descuido de cosas comunes, no acepta decisiones democráticas y falta en respeto a personas de autoridad.
2. Sensibilidad social (*sen*): Es la tendencia a sintonizar con los sentimientos ajenos. Puntuaciones altas indican escucha y comprensión hacia otros, aprecio hacia quienes lo rodean, sentimientos de ale-

gría por el éxito de otros, aflicción por la desgracia de otros, aceptación de la diferencia. Las puntuaciones bajas indican ausencia de escucha y comprensión hacia los demás, desprecio por los otros, sentimientos de envidia, manifestaciones de frialdad e intolerancia a la diferencia.

3. Ayuda y colaboración (*ac*): Se refiere a compartir con los demás lo propio. Puntuaciones altas indican agrado por prestar objetos personales, da ayuda sin molestarse con lo que está haciendo, actitud voluntaria para participar en trabajos comunes y manifestaciones de colaboración en trabajos de grupo. Puntuaciones bajas indican molestia por prestar objetos personales, molestia por ser interrumpido, ausencia de actitud voluntaria para trabajar en común y manifestaciones de individualismo en trabajos grupales.
4. Seguridad y firmeza en la interacción (*sf*): Hace referencia en tener confianza en las propias posibilidades para conseguir objetivos de interacción. Puntuaciones altas indican demostraciones de seguridad frente a otros, defender con firmeza los derechos propios, habilidades de afrontamiento, seguridad para decir no y demostraciones de respeto sin timidez. Puntuaciones bajas indican manifestaciones de inseguridad ante otros, actitudes de cobardía, evitación de problemas por miedo a las consecuencias, dificultad para decir no y sentimientos de miedo ante figuras de autoridad.
5. Liderazgo prosocial (*lid*): Se refiere a la tendencia a dar ideas en un grupo. Puntuaciones altas indican agrado por sugerir ideas en pro de objetivos comunes, facilidad para aunar al grupo en torno a objetivos comunes, claridad para dirigir y organizar actividades y demostraciones de seguridad y entusiasmo. Puntuaciones bajas indican preferencia por escuchar y hacer lo que otros dicen, percepción de que no son tenidas en cuenta sus opiniones, ausencia de reconocimiento como líder y no trasmisión de entusiasmo.
6. Agresividad - terquedad (*agr*): Se refiere a expresiones violentas contra personas o cosas. Puntuaciones altas indican manifestaciones de hostilidad e intolerancia, comportamientos de amenaza e intimidación, suspicacia, terquedad e inflexibilidad, gusto por dis-

cutir y protestar. Puntuaciones bajas indican actitud tolerante, sociable y paciente, comportamientos de amabilidad, no murmullos sobre otros, demostraciones de flexibilidad en discusiones y desagrado por discutir y protestar.

7. Dominancia (*dom*): Se refiere a la búsqueda por puestos de autoridad. Puntuaciones altas indican satisfacción por mandar e imponer sus criterios, competitivismo, demostraciones de auto suficiencia y manipulación de otros. Puntuaciones bajas indican desagrado por mandar a los demás, desagrado por competir, demostraciones de humildad y sencillez y desagrado por aprovecharse de otros para conseguir fines personales.
8. Apatía - retraimiento (*ap*): Hace referencia a la ausencia de interés por integrarse a otros grupos. Puntuaciones altas indican disgusto por la integración a grupos, preferencia al trabajo individual, desagrado por comentar cosas personales, actitud reservada. Puntuaciones bajas indican gusto por integrarse a otros grupos, referencia a trabajar en compañía, agrado por comentar cosas a otros, actitud sociable.
9. Ansiedad - timidez (*ans*): Indica tendencia a la timidez y manifestaciones de miedo a expresarse. Puntuaciones altas indican sentimientos de temor ante la sociedad, vergüenza, sentimientos de culpa, comportamientos inhibitorios por defender sus propios derechos, tendencia a evitar las dificultades por miedo al fracaso. Puntuaciones bajas indican apertura a las relaciones sociales, tranquilidad y trato fácil, sentimientos de seguridad y firmeza para defender opiniones propias, habilidades de afrontamiento.

El test de empatía cognitiva y afectiva (TECA) de BELÉN LÓPEZ *et al.* (2008) es una medida global de la empatía compuesta por 33 ítems. En su versión original en castellano, presenta una estructura de cuatro factores. La primera dimensión, adopción de perspectivas hace referencia a la capacidad intelectual o imaginativa de ponerse en el lugar de otra persona (p. ej. intento comprender mejor a mis amigos mirando las situaciones desde su perspectiva). La dimensión comprensión emocional se refiere a la capacidad de reconocer y comprender los es-

tados emocionales, las intenciones y las impresiones de las otras personas (p. ej. me doy cuenta cuando alguien intenta esconder sus verdaderos sentimientos). El estrés empático es la capacidad de compartir las emociones negativas de otra persona (p. ej. no puedo evitar llorar con los testimonios de personas desconocidas). Finalmente, la dimensión alegría empática hace referencia a la capacidad de compartir las emociones positivas de otra persona (p. ej. cuando a alguien le sucede algo bueno siento alegría). Los ítems se responden en una escala tipo Likert que oscila entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

Respecto a la prueba TECA, los autores LÓPEZ-PÉREZ, FERNÁNDEZ-PINTO y GARCÍA (2008) definieron las puntuaciones de las cuatro sub-escalas de la siguiente manera:

1. Adopción de perspectiva (*AP*): Puntuaciones altas indican facilidad para la comunicación, tolerancia y sociabilidad. Puntuaciones bajas indican pensamiento menos flexible poca capacidad para comprender estados mentales de los demás y obstáculos para establecer relaciones con otras personas.
2. Comprensión emocional (*CE*): Puntuaciones altas indican facilidad para la lectura emocional, interpretación de comportamientos verbales y no verbales y atención a los estados emocionales de otros. Puntuaciones bajas indican la muestra de dificultades en la capacidad de reconocimiento de estados emocionales de otros e importantes problemas en las habilidades de relación con los demás.
3. Estrés empático (*EE*): Puntuaciones altas indican tenencia de redes sociales de calidad, calidez y emotividad en las relaciones interpersonales. Puntuaciones bajas indican problemas para conmovirse con facilidad, baja emotividad e instancia emocional.
4. Alegría empática (*AE*): Puntuaciones altas indican facilidad para alegrarse con eventos positivos ajenos, puntuaciones bajas indican baja tolerancia a compartir las emociones positivas de los demás.

#### IV. PROCEDIMIENTO GENERAL

La aplicación de las pruebas no requirió de disposiciones metodológicas complejas, se dispuso de las indicaciones que cada uno de los test planteaba. La aplicación se realizó según los grupos definidos por el muestreo aleatorio. Se aplicó en cuatro diferentes momentos según el grado de escolaridad, en la aplicación no se discrimino por género.

Las pruebas fueron aplicadas al mismo tiempo, en un lapso de una hora. La aplicación se realizó al grupo de la jornada de la tarde. Se dispuso de un salón con buena iluminación y ventilación. Las instrucciones se dieron de acuerdo a la información suministrada por los manuales. Se daba espacio para preguntas y dudas. Antes de iniciar la aplicación los estudiantes firmaron el consentimiento informado. Las hojas de calificación se marcaron de acuerdo al grado de escolaridad y género, se calificaron según indicaciones del manual y se tabularon las puntuaciones en una tabla de Excel.

#### V. ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis descriptivo y correlacional se utilizó el paquete estadístico IBM - SPSS STATISTICS versión 2.0 con licencia para uso educativo. Se realizaron análisis estadísticos descriptivos para cada una de las variables según las respuestas a las test en funciones de la variable género (hombre y mujer).

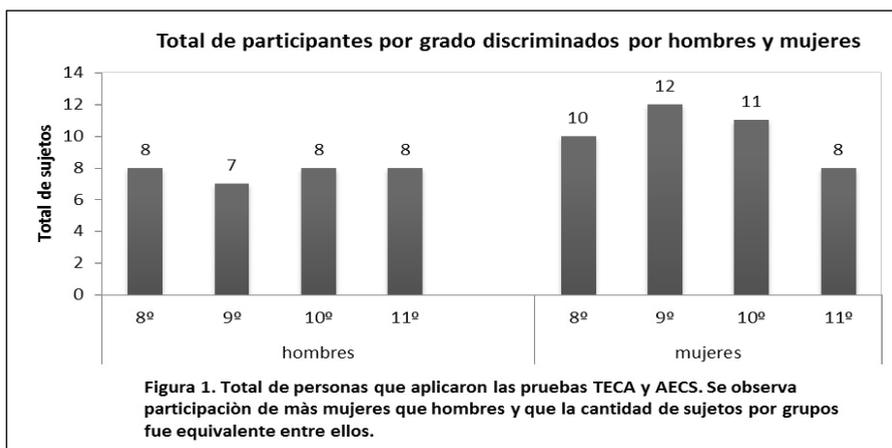
## **CAPÍTULO CUARTO**

### **RESULTADOS**

El total de la muestra fue de 72 personas, inicialmente se realizó un muestreo aleatorio estratificado para 100 sujetos, pero al momento de realizar la aplicación no se pudo contar con la muestra definida, razón por la cual se aplicaron los instrumentos con el número total de asistentes presentes, considerando aplicar los restantes en otro momento, sin embargo por motivos procedimentales se optó por trabajar con los 72 sujetos.

En la figura 1 se puede observar la distribución de hombres-mujeres en función del grado y el sexo. Si bien, participaron más mujeres que hombres, esto no representa grandes diferencias respecto a la muestra, su única implicación recae en el tipo de estadísticos aplicados que serán no paramétricos, esto también porque no se encontró normalidad en los datos (ver análisis correlacional). También se observa que los grupos por grado fueron equivalentes tanto para hombres como mujeres. A pesar de que el dato de grado 11 para mujeres fuera de ocho personas, esto no representa un distanciamiento considerado que pueda afectar análisis descriptivos posteriores.

El promedio de hombres por grado fue de ocho participantes, y el promedio de mujeres por grado fue de diez participantes. Esto indica que las diferencias en el análisis posterior no tienen mayores consideraciones, porque la media por grupos está relativamente cerca y no hay un grado alto de dispersión de datos en relación al número de participantes por género.



## I. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TODAS LAS VARIABLES

Para esta investigación, es de especial importancia el análisis descriptivo de los datos obtenidos, esto es, porque nos permite determinar las tendencias en los niveles de empatía y conducta prosocial. La razón de esto es que la forma como se presenten las medidas de tendencia central y de dispersión, indicara la tendencia de cómo los participantes respondieron a las pruebas, cuál fue su comportamiento y distribución de dichos datos según el parámetro de evaluación. El parámetro utilizado y sugerido por las pruebas AECS y TECA fue las puntuaciones centiles, datos que fueron obtenidos a través de los baremos y con los cuales se trabajó el análisis estadístico.

En la tabla 1, se pueden observar los estadísticos descriptivos para las puntuaciones de la prueba AECS y TECA cuando se analiza en conjunto todos los datos. Es importante aclarar que las puntuaciones reportadas son centiles, esto porque la baremación de las pruebas los sugiere como mejor referente de análisis. Las puntuaciones centiles corresponden a análisis en tanto por ciento, lo que quiere decir que van de cero a 100, la media corresponde al percentil 50 y los valores extremos corresponde a puntuaciones por debajo del percentil 25 y por encima del percentil 75. En la tabla 1, se puede observar que en términos generales los datos se encuentran dispersos, no hay consistencia entre ellos y por tanto no presentan distribución normal.

Esto es ratificado por el índice de curtosis el cual en todas las variables es negativo, indicando que hay menor concentración de datos en

torno a la media. La media para la mayoría de datos en las dos pruebas está por debajo del percentil 50, lo cual indica puntuaciones bajas para ambas pruebas. Tomando los datos de las pruebas y promediándolos obtendríamos una media de 43,47 lo cual indica una tendencia a puntuaciones bajas, y si le sumamos los valores de la asimetría que en la mayoría de variables son positivos y bastante alejados de la media, confirmaríamos la tendencia a puntuaciones bajas. Esto quiere decir, que la mayoría de personas tienen tendencia a presentar bajos niveles en empatía cognitiva y social y en las subescalas de actitud social. Esta información también es corroborada por las puntuaciones que arrojan los percentiles 25, 50 y 75. Tomando como referente el percentil 50 y promediando las puntuaciones de ambas escalas, obtendríamos un valor promedio para dicho percentil de 39. Esto indicaría que en promedio el 39% de los participantes obtienen puntuaciones medias o normales para las dos escalas (esto sin contar la desviación estándar por encima y debajo de la media lo cual indicaría mayor dispersión de datos). Este 39% es un valor bajo si consideráramos encontrar puntuaciones en promedio normales para todos los sujetos. Esto en conjunto con los datos de asimetría, indica que la mayoría de datos tienen tendencia a presentar puntuaciones o niveles bajos en empatía y conducta prosocial.

## Análisis de la empatía y el comportamiento prosocial...

Tabla I. Estadísticos descriptivos de todas las variables según los resultados obtenidos y analizados en conjunto para las pruebas AECS Y TECA.

	N		Media	Mediana	Moda	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis	Percentiles		
	Válidos								25	50	75
Sexo	72		,569	1,000	1,0	,4986	-,286	-1,974	,000	1,000	1,000
Nivel	72		9,458	9,000	9,0 <sup>a</sup>	1,0998	,043	-1,305	8,250	9,000	10,000
Edad	72		15,431	15,000	15,0	1,4323	,291	-,769	14,000	15,000	16,750
AP	72		39,806	40,000	40,0	27,6933	,479	-,798	20,000	40,000	62,500
CE	72		55,403	60,000	60,0	25,0934	-,280	-,827	30,000	60,000	75,000
EE	72		40,792	37,500	75,0	25,6224	,298	-,969	20,000	37,500	63,750
AE	72		44,792	41,500	65,0 <sup>a</sup>	30,2836	,174	-1,387	20,000	41,500	68,750
Total	72		41,917	35,000	35,0	26,8012	,580	-,786	20,000	35,000	65,000
Sen	72		37,375	27,500	10,0	28,1762	,586	-,820	11,250	27,500	58,750
Ac	72		35,403	32,500	10,0	27,5419	,603	-,594	10,000	32,500	53,750
Lid	72		44,306	40,000	40,0	29,5395	,213	-1,233	16,250	40,000	70,000
Dom	72		40,236	37,500	10,0	30,6936	,283	-1,276	10,000	37,500	68,750
Sf	72		37,000	30,000	10,0	27,3316	,579	-,610	10,000	30,000	55,000
Agr	72		43,736	40,000	25,0	23,6958	,417	-,807	25,000	40,000	60,000
Ap	72		48,458	40,000	30,0	27,2634	,274	-1,049	30,000	40,000	70,000
Ans	72		54,458	52,500	10,0 <sup>a</sup>	26,4255	-,095	-,792	35,000	52,500	75,000
Con	72		44,917	42,500	50,0	26,6784	,274	-,725	25,000	42,500	65,000

Nota: En términos generales, se puede observar que en la mayoría de datos la moda, media y mediana se encuentran muy alejadas entre sí, lo cual indica que en conjunto con la desviación estándar los datos se encuentran dispersos. Las puntuaciones se encuentran en centiles y es en este sentido que se analizarán, por ejemplo para la variable "total" de la prueba TECA, la moda se encuentra en el percentil 35, esto indica que la mayoría de puntuaciones obtenidas para la prueba TECA se encuentran en el percentil 35, lo cual corresponde a puntuaciones bajas en empatía cognitiva y social. Las Variables AP; CE; EE; AE y Total corresponden a la prueba TECA, las demás variables corresponden a la subescala Actitudes Sociales de la prueba AECS, dicha subescala se compone de Sen; Ac; Lid; Dom; Sf; Agr; Ap; Ans Y Con.

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

## II. ANÁLISIS CORRELACIONAL DE TODAS LAS VARIABLES

En el objetivo de la presente investigación, se busca identificar si existen asociaciones entre las puntuaciones de la prueba de empatía y de la subescala de conducta social de la prueba AECS. Teniendo en cuenta el análisis descriptivo realizado con anterioridad, no es necesario aplicar pruebas de normalidad para reconocer que no existe en los datos, por este motivo se aplicó el análisis correlacional de Spearman.

En la tabla 2, se observan los índices de análisis correlacional encontrados para los datos en conjunto. Algunas salvedades antes de realizar el análisis. Se interpretan los índices de correlación de la variable "total" de la prueba TECA con los índices obtenidos en las subescalas de actitudes sociales (lo que es entendido como conducta prosocial según el contexto). No se analizan las correlaciones de las subescalas de la prueba TECA porque la variable "total" las contiene en su puntuación. Aquellos índices de correlación que sean estadísticamente significati-

vos y que estén por debajo de 3, no serán tenidos en cuenta para interpretación ya que son asociaciones muy bajas y no aportan en contexto información.

En la tabla 2, se observa que el “total” correlacionó positivamente con las subescalas *sen*, *ac*, *lid*, *sf* y *con*. No se obtuvieron correlaciones negativas entre total y alguna puntuación en las subescalas de actitud social. Esto indica que puntuaciones altas en empatía están asociadas con puntuaciones altas en estas cinco variables de la subescala actitud social. La intensidad de estas asociaciones son media-baja, esto se debe al tipo de constructo analizado, ya que son variables que no delimitan rasgos extremadamente marcados de forma individual para cada prueba, sin embargo se esperarían asociaciones más fuertes entre pruebas, aunque esto puede deberse a la muestra utilizada.

Siendo específicos, la correlación encontrada entre el total de la prueba TECA y la variable *sen* (sensibilidad social) es positiva con una intensidad media-alta (0,624) esto indica que puntuaciones altas en el total de la prueba de empatía están asociadas con puntuaciones altas en la subescala sensibilidad social. La correlación entre el total y la subescala *ac* (ayuda y colaboración) presenta un índice positivo medio (0,561) lo que indica que puntuaciones altas en empatía están asociadas con puntuaciones altas en ayuda y colaboración. También se identifica que puntuaciones altas en empatía están asociadas con puntuaciones altas en liderazgo prosocial (*lid*) aunque esta asociación es débil al presentar un índice de 0,302. Algo parecido sucede en la asociación entre el total de las puntuaciones de la prueba de empatía con la variable *sf* (seguridad y firmeza en la interacción) que presenta un índice de 0,342, y en la correlación con la variable *con* (conformidad con lo que es socialmente correcto) que presenta un índice de 0,356. Esto indicaría que puntuaciones altas en empatía cognitiva y social estarían asociadas con puntuaciones altas en seguridad, y con puntuaciones altas en conformidad con lo que es socialmente correcto, aunque dicha asociación es débil.

Se puede identificar porque estas tres asociaciones presentan índices bajos al observar qué correlaciones se presentan entre *con*, *sf* y *lid* respecto a las subescalas de la prueba TECA (adopción de perspectivas *ap*, comprensión emocional *ce*, estrés empático *ee*, alegría empática *ae*). Al respecto de *con*, se observa que está asociada positivamente con *ap* y *ae* pero con índices bajos (0,291; 0,366 respectivamente) esto quiere

decir que la ausencia de correlaciones entre comprensión emocional y estrés empático hacen que la asociación sea débil entre la puntuación total de empatía y la variable conformidad con lo que es socialmente correcto. *Sf* presenta correlaciones con *ce* y *ae*, estas asociaciones son positivas y bajas. Al igual que la interpretación anterior, la ausencia de correlaciones entre estrés empático y adopción de perspectivas hacen que sea débil la asociación de esta variable con el total de las puntuaciones de empatía. En relación a *lid*, presenta una correlación positiva y media con la variable *ae* (0,410) aunque la correlación se puede considerar alta, no puntúa con ninguna de las otras escalas. Las otras variables de la prueba TECA (*dom*, *agr*, *ap* y *ans*) que no presentan correlaciones con el total de la prueba de empatía, sí presentan correlaciones con por lo menos una de las subescalas de la prueba TECA. Es así que *dom* (dominancia) está asociada con la subescala o variable *ae* (alegría empática) con un índice débil de 0,257. La variable *agr* (agresividad-terquedad) esta asociada negativamente con la subescala *ap* (adopción de perspectivas) esto significa que puntuaciones altas en agresividad-terquedad están asociadas con puntuaciones bajas en la variable adopción de perspectivas o viceversa. La variable *ap* (apatía-retraimiento) está asociada con la subescala *ae* (alegría empática) de la prueba de empatía con un índice negativo de -0,248. Esto indica que puntuaciones altas en alegría empática están asociadas con puntuaciones bajas en apatía-retraimiento. La variable *ans* (ansiedad-timidez) no presenta ningún tipo de asociación con las subescalas de la prueba TECA. En general se puede dar a entender que existen correlaciones entre las puntuaciones de las dos pruebas.

El análisis correlacional de las puntuaciones en sexo, se analizaran en otro apartado al discriminar respuestas entre hombres y mujeres respecto a las puntuaciones en las dos pruebas. La variable edad presentó dos asociaciones con las variables liderazgo y dominancia pero estos índices son muy bajos para interpretarlos.

Tabla II. Índices de Correlación de Spearman para los datos en conjunto de las variables que componen las pruebas AECS y TECA<sup>8</sup>

	Sexo	Nivel	Edad	AP	CE	EE	AE	Total	Sen	Ac	Lid	Dom	Sr	Apr	Ap	Ans	Con	
Sexo	Coefficiente de correlación	1,000	-.045	-.041	-.101	-.023	-.269	-.052	-.176	-.297	-.319	-.220	-.049	-.066	-.011	-.262	-.033	-.174
	Sig. (bilateral)	.	.705	.729	.398	.848	.023	.664	.139	.011	.006	.664	.684	.584	.928	.026	.782	.146
Nivel	Coefficiente de correlación	-.045	1,000	.739	.104	.110	.167	.203	.204	.152	.154	.211	.308	.059	.046	-.045	.045	.336
	Sig. (bilateral)	.705	.	.000	.383	.356	.180	.087	.085	.203	.196	.075	.008	.624	.699	.706	.706	.004
Edad	Coefficiente de correlación	-.041	.739	1,000	-.032	-.059	.013	.105	.056	.084	.084	.281	.347	.099	.131	.096	.076	.231
	Sig. (bilateral)	.729	.000	.	.789	.622	.915	.165	.642	.485	.482	.027	.003	.457	.272	.423	.525	.051
AP	Coefficiente de correlación	-.101	.104	-.032	1,000	.239	.293	.532	.733	.372	.442	.165	-.015	.213	-.289	-.057	-.685	.291
	Sig. (bilateral)	.398	.383	.789	.	.044	.013	.000	.000	.001	.000	.165	.903	.072	.014	.632	.478	.013
CE	Coefficiente de correlación	-.023	.110	.059	.239	1,000	.006	.368	.521	.235	.197	.036	-.034	.340	-.068	-.117	-.046	.122
	Sig. (bilateral)	.848	.359	.822	.044	.	.958	.001	.000	.041	.097	.766	.776	.004	.573	.239	.104	.309
EE	Coefficiente de correlación	-.269	-.167	.013	.293	.006	1,000	.232	.529	.289	.251	.078	.067	-.011	-.013	-.166	-.038	.171
	Sig. (bilateral)	.023	.160	.915	.013	.958	.	.050	.000	.011	.033	.513	.574	.929	.916	.163	.750	.151
AE	Coefficiente de correlación	-.052	.203	.165	.532	.368	.232	1,000	.814	.613	.554	.410	.257	.355	-.020	-.248	-.011	.366
	Sig. (bilateral)	.664	.087	.165	.000	.001	.050	.	.000	.000	.000	.030	.002	.871	.036	.927	.002	.000
Total	Coefficiente de correlación	-.176	.204	.056	.733	.521	.529	.814	1,000	.824	.561	.302	.124	.342	-.092	-.207	-.021	.356
	Sig. (bilateral)	.139	.085	.442	.000	.000	.000	.000	.	.000	.000	.019	.299	.003	.443	.080	.859	.002
Sen	Coefficiente de correlación	-.297	.152	.084	.372	.235	.298	.613	.824	1,000	.853	.281	.206	.317	.015	-.139	.174	.384
	Sig. (bilateral)	.011	.203	.485	.001	.047	.011	.000	.000	.	.000	.017	.082	.007	.900	.245	.145	.001
Ac	Coefficiente de correlación	-.318	.154	.084	.442	.197	.251	.554	.561	.853	1,000	.820	.096	.572	-.035	-.217	-.027	.572
	Sig. (bilateral)	.006	.196	.482	.000	.097	.033	.000	.000	.000	.	.000	.421	.000	.770	.067	.820	.000
Lid	Coefficiente de correlación	-.220	.211	.261	.165	.036	.078	.410	.302	.281	.520	1,000	.462	.512	.135	-.212	-.278	.397
	Sig. (bilateral)	.064	.075	.027	.165	.766	.513	.000	.010	.017	.000	.	.000	.000	.259	.073	.018	.001
Dom	Coefficiente de correlación	-.049	.308	.347	-.015	-.034	.067	.257	.124	.206	.096	.462	1,000	.162	.513	-.008	-.068	.104
	Sig. (bilateral)	.684	.008	.003	.903	.776	.574	.030	.299	.082	.421	.000	.	.175	.000	.949	.572	.386
Sr	Coefficiente de correlación	-.066	.059	.089	.213	.340	-.011	.355	.342	.317	.572	.512	.162	1,000	.129	-.176	-.208	.469
	Sig. (bilateral)	.584	.624	.457	.072	.004	.929	.002	.003	.007	.000	.000	.175	.	.281	.140	.079	.000
Apr	Coefficiente de correlación	-.011	.245	.131	-.209	-.068	-.013	-.020	-.082	.015	.035	.135	.513	-.129	1,000	.204	.347	.034
	Sig. (bilateral)	.928	.689	.272	.014	.573	.916	.871	.443	.900	.770	.259	.000	.281	.	.025	.003	.776
Ap	Coefficiente de correlación	.262	-.045	.096	-.057	-.117	-.166	-.248	-.207	-.139	-.217	-.212	-.008	-.176	.264	1,000	.941	-.056
	Sig. (bilateral)	.026	.706	.423	.632	.329	.163	.036	.080	.245	.067	.073	.949	.140	.025	.	.003	.642
Ans	Coefficiente de correlación	-.033	.045	.076	-.085	-.046	-.038	-.011	-.021	.174	-.027	-.278	-.068	-.208	.348	.341	1,000	.026
	Sig. (bilateral)	.782	.706	.525	.476	.704	.750	.927	.858	.145	.920	.018	.572	.079	.003	.003	.	.831
Con	Coefficiente de correlación	-.173	.238	.231	.291	.122	.171	.369	.359	.384	.572	.397	.104	.459	-.034	-.056	.026	1,000
	Sig. (bilateral)	.146	.004	.051	.013	.309	.151	.002	.002	.001	.000	.001	.386	.000	.776	.642	.831	.

Nota: Se resaltan en color los índices de correlación que son estadísticamente significados, esto con el fin de facilitar la identificación. El análisis tendrá énfasis en la puntuación de la Variable "total" de la prueba TECA con las variables de la subescala de Actitudes Sociales de la prueba AECS. También se analizará que tipo de asociaciones existen entre las subescalas de Actitudes Sociales. No se analizará las asociaciones presentes entre las subescalas de la prueba TECA por que el total resume a todas estas. Tampoco se analizará aquellas correlaciones que tengan índices muy bajos como por ejemplo Lid y Ans de la prueba AECS que presentan un índice de correlación de 0,278. En la variable sexo, las puntuaciones negativas hacen referencia al género masculino, y las positivas al género femenino, esto se debe a que en la tabulación de los datos el valor asignado a la variable nominal Hombre fue de 0 y para la mujer fue de 1.

\*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

c. N según lista = 72

### III. ANÁLISIS DESCRIPTIVO PARA LAS PUNTUACIONES DE LAS PRUEBAS TECA Y AECS EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SEXO EN LA CATEGORÍA MUJER

Considerando este análisis en conjunto, y teniendo en cuenta los objetivos de la investigación, se realizaron análisis diferenciados para las variables hombre y mujer. Esta presentación de resultados, exponen el mismo modelo interpretativo aplicado al análisis conjunto, razón por la cual se encontrara similitudes en la forma de presentar el análisis de los estadísticos descriptivos y los índices de correlación.

En la tabla 3, se observan los estadísticos descriptivos para las puntuaciones de la prueba AECS y TECA cuando se analiza únicamente la variable sexo, teniendo como referente las puntuaciones de las pruebas AECS y TECA en función de mujeres. Al igual que el análisis grupal, es importante aclarar que las puntuaciones reportadas son centiles, porque la baremación de las pruebas lo sugiere como mejor referente de análisis. Las puntuaciones centiles corresponden a análisis en tanto por ciento, lo que quiere decir que van de cero a 100, la media corresponde al percentil 50 y los valores extremos corresponde a puntuaciones por debajo del percentil 25 y por encima del percentil 75.

En la tabla 3, se puede observar al igual que en los datos conjuntos, que en términos generales los datos se encuentran dispersos (más que

en el análisis conjunto, esto sucede porque se reduce el  $n$ , lo cual implica que la varianza es más elevada y por tanto la dispersión en los datos) no hay consistencia entre ellos y por tanto no presentan distribución normal. Los índices presentados por la curtosis así lo ratifican ya que todas las variables la expresan en negativo, indicando que hay menor concentración de datos en torno a la media. El análisis de la media, indica que para la mayoría de datos en las dos pruebas el puntaje centil está por debajo del percentil 50, expresando de esta manera que las mujeres obtuvieron puntuaciones bajas en ambas pruebas (centil 40 para la prueba AECS y centil 42 para la prueba TECA al promediar los puntajes obtenidos). Tomando los datos totales de las dos pruebas y promediándolos, obtenemos una media de 42,04 lo que confirma la tendencia a puntuaciones bajas, y sumándole los valores de la asimetría que a excepción de dos variables (*ce* y *ans*) presenta puntuaciones positivas, indicando que los datos tienden a agruparse en la zona de los valores menores a la media, y más alejadas en contraste con el análisis conjunto, confirmando así la tendencia de que las mujeres obtienen puntuaciones bajas. Resumiendo esto, la mayoría de mujeres puntuaron con bajos niveles en empatía cognitiva y social, y en las subescalas de actitud social. Al igual que el análisis conjunto, esta información es corroborada por las puntuaciones que arrojan los percentiles 25, 50 y 75.

Tomando como referente el percentil 50 y promediando las puntuaciones de ambas escalas, obtendríamos un valor promedio para dicho percentil de 37,5 (1,5 centiles por debajo del análisis general). Esto indicaría que en promedio el 37% de las mujeres obtienen puntuaciones medias o normales para las dos escalas (esto sin contar la desviación estándar por encima y debajo de la media lo cual indicaría mayor dispersión de datos, aunque mostraría erróneamente que la mayoría de datos se agrupan alrededor de la media, ya que al promediar los valores de la desviación estándar (27,80) y compararlos con el valor medio de la media para todos los datos, la dispersión o variabilidad sería en extremo grande, mostrando así que una desviación estándar por encima y por debajo estaría entre los percentiles 14 y 68, es decir la mayoría de los datos, pero nótese que este rango es en extremo amplio, confirmando así la dispersión de los datos. Este 37% es un valor bajo si consideráramos encontrar puntuaciones en promedio normales para todas las mujeres. Esto en conjunto con los datos de asimetría, indican que la ma-

yoría de las puntuaciones para las mujeres tienen tendencia a presentar puntuaciones o niveles bajos en empatía y conducta prosocial.

**Tabla III. Estadísticos descriptivos para la variable mujer en función de las puntuaciones que obtuvieron en las pruebas TECA y AECS**

	N		Media	Mediana	Moda	Desv. tip.	Percentiles			Asimetría	Curtosis
	Válidos						25	50	75		
Nivel	41		9,41	9,00	9	1,072	8,50	9,00	10,00	,105	-1,209
Edad	41		15,37	15,00	15	1,445	14,00	15,00	17,00	,151	-,868
AP	41		37,88	40,00	40	28,505	15,00	40,00	55,00	,651	-,382
CE	41		54,73	60,00	70	27,958	30,00	60,00	72,50	-,252	-,949
EE	41		34,59	30,00	25	23,865	15,00	30,00	50,00	,560	-,583
AE	41		43,61	35,00	25	30,764	15,00	35,00	72,50	,254	-1,437
Total	41		38,12	35,00	15	26,853	15,00	35,00	57,50	,770	-,393
Sen	41		30,59	25,00	10 <sup>a</sup>	25,948	10,00	25,00	50,00	,814	-,216
Ac	41		27,12	20,00	10	23,050	7,00	20,00	45,00	,575	-,846
Lid	41		39,39	35,00	10	31,424	10,00	35,00	67,50	,452	-1,156
Dom	41		39,56	30,00	10	34,199	10,00	30,00	75,00	,337	-1,528
Sf	41		35,83	30,00	10 <sup>a</sup>	28,333	10,00	30,00	57,50	,611	-,550
Agr	41		44,00	35,00	25	24,693	25,00	35,00	65,00	,462	-,883
Ap	41		55,17	55,00	30	28,780	30,00	55,00	80,00	,100	-1,476
Ans	41		53,12	55,00	10	28,038	30,00	55,00	75,00	-,133	-,986
Con	41		40,98	40,00	10 <sup>a</sup>	26,870	20,00	40,00	57,50	,423	-,473

Nota: En términos generales, se puede observar que en la mayoría de datos, la moda, media y mediana no presentan cercanía respecto a las puntuaciones centiles, lo que comparando con los valores de la desviación estándar y los asimétricos se puede decir que los datos son dispersos. Las puntuaciones presentadas se encuentran en centiles y hacen referencia a los datos obtenidos solo para la categoría mujer. Las Variables AP; CE; EE; AE y Total corresponden a la prueba TECA, las variables que corresponden a la subescala Actitudes Sociales de la prueba AECS, son Sen; Ac; Lid; Dom; Sf; Agr; Ap; Ans Y Con. el total de datos analizados es de 41 personas en contraste con los datos de hombres que son 31. los datos presentan distribuciones similares a los del análisis en conjunto lo que implica no normalidad, sesgo y tendencia a puntuaciones bajas.

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

#### IV. ANÁLISIS CORRELACIONAL PARA LAS PUNTUACIONES DE LAS PRUEBAS TECA Y AECS EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SEXO EN LA CATEGORÍA MUJER

El análisis correlacional para la variable mujer en función de las puntuaciones que obtuvieron en las pruebas TECA y AECS, se realizó aplicando el coeficiente de correlación de Spearman. Esto es así porque al igual que en el análisis general de las variables, el presente análisis descriptivo demuestra que no hay normalidad en los datos, por tanto no es necesario aplicar pruebas de normalidad y se debe aplicar un estadístico no paramétrico, para este caso el coeficiente de correlación por rangos de Spearman.

En la tabla 4 se pueden observar los índices de análisis correlacional encontrados para los datos de las dos pruebas respecto a la variable mujer. Se hacen las mismas salvedades que en el análisis general: Se in-

interpretan los índices de correlación de la variable “total” de la prueba TECA con los índices obtenidos en las subescalas de actitudes sociales. No se analizan las correlaciones de las subescalas de la prueba TECA porque la variable “total” las contiene en su puntuación. Aquellos índices de correlación que sean estadísticamente significativos y que estén por debajo del índice 3, no serán tenidos en cuenta para interpretación ya que son asociaciones muy bajas que no explican la razón de dicha asociación. Sin embargo, sí se observara que asociaciones pueden explicar el porqué de la presencia de puntuaciones bajas si llegan a existir. También se tendrá en cuenta las asociaciones presentes para las variables nivel de escolaridad y edad respecto a las puntuaciones de las dos pruebas.

En la tabla 4, se observa que las puntuaciones de las mujeres respecto a la variable “total” de la prueba TECA correlacionó positivamente con las subescalas *sen*, *ac*, *lid*, *sf* y *con* (al igual que en el análisis general). No se obtuvieron correlaciones negativas entre “total” y alguna puntuación en las subescalas de actitud social. Esto indica que las puntuaciones altas que presentan las mujeres en empatía están asociadas con puntuaciones altas en estas cinco variables de la subescala actitud social. La intensidad de estas asociaciones es media-baja. Esto como ya se explicó se debe al tipo de constructo analizado, ya que son variables que no delimitan rasgos marcados de forma individual para cada prueba, sin embargo se observan asaciones más fuertes en este análisis general.

Siendo específicos, la correlación encontrada entre el total de la prueba TECA y la variable *sen* (sensibilidad social) es positiva con una intensidad media-alta (0,558) esto indica que puntuaciones altas en el total de la prueba de empatía están asociadas con puntuaciones altas en la subescala sensibilidad social. La correlación entre el total y la subescala *ac* (ayuda y colaboración) presenta un índice positivo medio-alto (0,656) lo que indica que puntuaciones altas en empatía están asociadas con puntuaciones altas en ayuda y colaboración. También se identifica que puntuaciones altas en la prueba total de empatía están asociadas con puntuaciones altas en liderazgo prosocial (*lid*) aunque esta asociación (al igual que en el análisis general) es débil al presentar un índice de 0,328. Algo parecido sucede en la asociación entre el total de las puntuaciones de la prueba de empatía con la variable *sf* (seguridad y firmeza en la interacción) que presenta un índice de 0,336. A

diferencia del análisis general, la correlación de total de la prueba AECS con la variable *con* (conformidad con lo que es socialmente correcto) expresa que existe una asociación positiva media-moderada con un índice de correlación de 0,463. Esto indicaría que puntuaciones altas en empatía cognitiva y social estarían asociadas con puntuaciones altas en conformidad con lo que es socialmente correcto.

Se puede identificar porqué la asociación de las variables *lid* y *sf* presentan índices bajos al observar qué correlaciones presentan con las subescalas de la prueba TECA (adopción de perspectivas *ap*, comprensión emocional *ce*, estrés empático *ee*, alegría empática *ae*). La variable *lid* está asociada positivamente con *ae* con un índice medio (0,407) esto quiere decir que la ausencia de correlaciones entre adopción de perspectivas, comprensión emocional y estrés empático hacen que la asociación sea débil entre la puntuación total de empatía y la variable liderazgo prosocial, sin embargo hay que resaltar que la fuerza de la asociación es suficientemente fuerte para relacionarla con el total de la prueba de empatía, mostrando así que puntuaciones altas en alegría empática están asociadas con puntuaciones altas en liderazgo prosocial, y que esta es una variable importante respecto a las puntuaciones de las mujeres. *Sf* presenta correlaciones entre *ce* y *ae*, estas asociaciones son positivas y bajas (0,334 para *ce* y 0,357 para *ae*). Parecido a la interpretación anterior la ausencia de correlaciones entre estrés empático y adopción de perspectivas hacen que sea débil la asociación de esta variable con el total de las puntuaciones de empatía, aunque resalta de nuevo la importancia de la variable *ae*. A diferencia del análisis general de las otras variables de la prueba TECA (*dom*, *agr*, *ap* y *ans*) que mostraban asociaciones entre sub escalas, para la variable mujer solo presenta correlación la variable *dom* (dominancia) de la prueba AECS con la variable *ae* (alegría empática), esta asociación es positiva media baja (0,372) lo cual significa que puntuaciones altas en alegría empática están asociadas con puntuaciones altas en dominancia, de nuevo se resalta la importancia de la variable *ae* para el grupo de mujeres.

Por otro lado, el análisis de nivel de escolaridad con el total de la prueba TECA muestra una correlación positiva media, lo cual indica que a mayor nivel de escolaridad está asociado mayor nivel de empatía. Esta variable también muestra asaciones respecto a la prueba AECS en lo que respecta a dominancia (*dom*) y conformidad con lo que es so-

## Análisis de la empatía y el comportamiento prosocial...

cialmente correcto (*con*). Respecto a *dom* la relación es baja y positiva, indicando que altas puntuaciones en dominancia están asociadas con mayor nivel de escolaridad. Respecto a *con*, la relación es baja y positiva, indicando que puntuaciones altas en conformidad con lo que es socialmente correcto están asociadas con altos niveles de escolaridad.

El análisis de la variable edad respecto a las puntuaciones dadas por las mujeres en las pruebas, no muestra correlación con el total de la prueba del TECA pero si con la subescala alegría empática (*ae*) esto implica que puntuaciones altas en alegría empática están asociadas con tener mayor edad. También se presentan correlaciones positivas medias-bajas entre tres subescalas de la prueba AECS, a saber *lid* (0,335), *dom* (0,339) y *con* (0,366). Esto implica que a mayor edad tengan las mujeres están asociadas con altas puntuaciones en liderazgo, dominancia y conformidad con lo que es socialmente correcto.

Estos resultados en general, permiten dar a entender que si existen asociaciones de importancia entre las puntuaciones de la prueba AECS y las puntuaciones de la prueba TECA respecto a las puntuaciones que dan las mujeres en estas.

**Tabla IV. Índices de correlación de Spearman para la variable "Mujeres" respecto a las puntuaciones que obtuvieron en las pruebas AECS y TECA.<sup>c</sup>**

		Nivel	Edad	AP	CE	EE	AE	Total	Sen	Ac	Lid	Dom	Sf	Agr	Ap	Ans	Con
Nivel	Coefficiente de correlación	1,000	.749*	.192	.192	.254	.499**	.402**	.289	.280	.256	.309	.017	.071	.115	.209	.363
	Sig. (bilateral)		.000	.228	.230	.109	.001	.009	.067	.076	.107	.049	.915	.661	.473	.189	.020
Edad	Coefficiente de correlación	.749*	1,000	.058	.068	.042	.442*	.230	.290	.263	.335	.339	.096	.131	.144	.180	.366
	Sig. (bilateral)	.000		.720	.672	.794	.004	.147	.066	.097	.032	.030	.550	.413	.389	.291	.019
AP	Coefficiente de correlación	.192	.058	1,000	.160	.374*	.544**	.759**	.361	.333*	.125	.107	.171	-.139	.002	-.058	.266
	Sig. (bilateral)	.228	.720		.317	.016	.000	.000	.021	.000	.438	.505	.287	.386	.988	.717	.093
CE	Coefficiente de correlación	.192	.068	.160	1,000	-.062	.314*	.482**	.175	.206	.153	-.199	.334	-.106	-.010	-.029	.129
	Sig. (bilateral)	.230	.672	.317		.700	.046	.001	.274	.196	.341	.499	.033	.511	.950	.858	.423
EE	Coefficiente de correlación	.254	.042	.374*	-.062	1,000	.338	.587**	.306	.267	.077	.006	-.023	-.054	-.087	.022	.236
	Sig. (bilateral)	.109	.794	.016	.700		.030	.000	.051	.105	.632	.972	.887	.736	.588	.889	.137
AE	Coefficiente de correlación	.499**	.442*	.544**	.314*	.338	1,000	.819**	.600**	.659**	.407**	.372	.357	.188	-.048	-.022	.472
	Sig. (bilateral)	.001	.004	.000	.046	.030		.000	.000	.000	.008	.017	.022	.238	.767	.893	.002
Total	Coefficiente de correlación	.402**	.230	.759**	.482**	.587**	.819**	1,000	.558**	.656**	.328	.171	.336	-.014	-.032	-.054	.463*
	Sig. (bilateral)	.009	.147	.000	.001	.000	.000		.000	.000	.036	.286	.032	.929	.842	.740	.002
Sen	Coefficiente de correlación	.289	.290	.361*	.175	.306	.600**	.558**	1,000	.670**	.238	.296	.263	.206	.228	.207	.499**
	Sig. (bilateral)	.067	.066	.021	.274	.051	.000	.000		.000	.134	.060	.096	.196	.152	.195	.001
Ac	Coefficiente de correlación	.280	.263	.536**	.206	.257	.659**	.656**	.670**	1,000	.579**	.313	.542**	.088	.082	-.082	.590**
	Sig. (bilateral)	.076	.097	.000	.196	.105	.000	.000	.000		.000	.046	.000	.584	.701	.609	.000
Lid	Coefficiente de correlación	.256	.335*	.125	.153	.077	.407**	.328	.238	.579**	1,000	.622**	.577**	.217	-.145	-.398**	.355*
	Sig. (bilateral)	.107	.032	.438	.341	.632	.008	.036	.134	.000		.000	.000	.347	.385	.055	.011
Dom	Coefficiente de correlación	.309	.339*	.107	-.109	.006	.372	.171	.296	.313	.622**	1,000	.299	.630**	.103	-.042	.305
	Sig. (bilateral)	.049	.030	.505	.499	.972	.017	.286	.060	.046	.000		.057	.000	.520	.796	.053
Sf	Coefficiente de correlación	.017	.096	.171	.334*	-.023	.357	.336	.263	.542**	.577**	.299	1,000	.151	-.139	-.302	.394
	Sig. (bilateral)	.915	.550	.287	.033	.887	.022	.032	.096	.000	.000	.057		.347	.385	.055	.011
Agr	Coefficiente de correlación	.071	.131	-.139	-.106	-.054	.188	-.014	.206	.088	.217	.630**	.151	1,000	.309	.446*	.137
	Sig. (bilateral)	.661	.413	.386	.511	.736	.238	.929	.196	.584	.172	.630**	.347		.049	.003	.393
Ap	Coefficiente de correlación	-.115	.144	.002	-.010	-.087	-.048	-.032	-.228	.062	-.145	-.103	-.139	.309*	1,000	.639	.125
	Sig. (bilateral)	.473	.369	.989	.950	.588	.767	.842	.152	.701	.366	.520	.385	.049		.000	.437
Ans	Coefficiente de correlación	.209	.180	-.058	-.029	.022	-.022	-.054	.207	-.082	-.398**	-.042	-.302	.446*	.639*	1,000	.081
	Sig. (bilateral)	.189	.261	.717	.858	.889	.893	.740	.195	.609	.010	.796	.055	.003	.000		.613
Con	Coefficiente de correlación	.363	.366*	.266	.129	.236	.472**	.463**	.499**	.590**	.355*	.305	.394**	.177	.125	.081	1,000
	Sig. (bilateral)	.020	.019	.093	.423	.137	.002	.002	.001	.000	.023	.053	.011	.393	.437	.613	

Nota: Se resaltan en color los índices de correlación que son estadísticamente significativos, esto con el fin de facilitar la identificación de los índices. El análisis hace énfasis en la puntuación de la Variable "total" de la prueba TECA con las variables de la subescala de Actitudes Sociales de la prueba AECS. También se analiza que tipo de asociaciones existen entre las subescalas de Actitudes Sociales. No se analizará las asociaciones presentes entre las subescalas de la prueba, ni se analizará aquellas correlaciones que tengan índices muy bajos. Se considera importante analizar los índices de correlación presentes en las variables "nivel" y "edad" para luego poder contrastarlos con la información obtenida con el análisis de hombres.

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

c. N según lista = 41

## V. ANÁLISIS DESCRIPTIVO PARA LAS PUNTUACIONES DE LAS PRUEBAS TECA Y AECS EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SEXO EN LA CATEGORÍA HOMBRE

Antes de iniciar el análisis para la variable de los hombres, es importante aclarar, que las salvedades realizadas en el análisis para mujeres aplican igual para el análisis de las puntuaciones de los hombres, razón por la cual no se referenciaran de nuevo. También es importante que se reconozca que esta muestra tiene menos diez personas, y esto pudo haber influido en los resultados que se presentan aunque no exista evidencia como tal.

En la tabla 5, se observan los estadísticos descriptivos para las puntuaciones de la prueba AECS y TECA cuando se analiza únicamente la variable sexo, teniendo como referente las puntuaciones de las pruebas AECS y TECA en función de las puntuaciones entregadas por los hombres. Al igual que el análisis grupal y el análisis para mujeres es importante aclarar que las puntuaciones reportadas son centiles, porque la baremación de las pruebas los sugiere como mejor referente de análisis. Las puntuaciones centiles corresponden a análisis en tanto por ciento, lo que quiere decir que van de cero a 100, la media corresponde al percentil 50 y los valores extremos corresponde a puntuaciones por debajo del percentil 25 y por encima del percentil 75.

En la tabla 5, se puede observar al igual que en los datos conjuntos y en el análisis para mujeres, que en términos generales los datos se encuentran dispersos (en proporciones mucho menores que en el análisis general y el análisis para mujeres, esto sucede porque se reduce el “n” en muchas más personas (diez menos que en las mujeres), lo cual implica que la varianza sea menor y por tanto la dispersión en los datos) no hay consistencia entre ellos y por tanto no presentan distribución normal. Los índices presentados por la curtosis así lo ratifican ya que todas las variables la expresan en negativo, indicando que hay menor concentración de datos en torno a la media. El análisis de la media, indica que para la mayoría de datos en las dos pruebas el puntaje centil está por debajo del percentil 50, aunque no en proporciones tan alejadas como en el caso de las mujeres. Esto por la inclinación de la asimetría, indica que los hombres obtuvieron puntuaciones bajas en ambas pruebas (centil 48 para la prueba TECA y centil 45 para la prueba AECS al promediar los puntajes obtenidos). Tomando los datos

totales de las dos pruebas y promediándolos, obtenemos una media de 46,67 lo que no confirma la tendencia a puntuaciones bajas (como en el análisis de datos generales y puntuaciones de las mujeres) pero al analizar los valores de la asimetría que a excepción de dos variables (*ce* y *ee*) presenta puntuaciones positivas, indicando que los datos tienden a agruparse en la zona de los valores menores a la media, aunque más cercanos que el análisis conjunto, y el análisis de mujeres. A pesar de esta diferencia se confirma la tendencia de que los hombres obtienen puntuaciones bajas en las pruebas. Resumiendo esto, la mayoría de hombres puntuaron con bajos niveles en empatía cognitiva y social, y en las subescalas de actitud social. Esta información es corroborada por las puntuaciones que arrojan los percentiles 25, 50 y 75.

Tomando como referente el percentil 50 y promediando las puntuaciones de ambas escalas, obtendríamos un valor promedio para dicho percentil de 43,9 (seis centiles por encima del análisis general). Esto indicaría que en promedio el 44% de los hombres obtienen puntuaciones medias o normales para las dos escalas (esto sin contar la desviación estándar por encima y debajo de la media lo cual indicaría mayor dispersión de datos) Este 44% es un valor medio si consideráramos encontrar puntuaciones en promedio normales para todas las mujeres, sin embargo la interpretación de este valor debe ser tratado con extrema precaución, ya que la falta de diez hombres para igualar con el grupo de las mujeres hacen que los datos tengan menor variabilidad y se agrupen con más facilidad por el "n" reducido. Sin embargo, en conjunto con los datos de asimetría, se puede ratificar que la mayoría de las puntuaciones para los hombres tienen tendencia a presentar puntuaciones o niveles bajos en empatía y conducta prosocial.

**Tabla V. Estadísticos Descriptivos para la variable hombre en función de las puntuaciones que obtuvieron en las pruebas TECA y AECS**

	N Válidos	Media	Mediana	Moda	Dev. tip.	Percentiles			Asimetría	Curtosis
						25	50	75		
Nivel	31	9,52	10,00	8 <sup>a</sup>	1,151	8,00	10,00	11,00	-,042	-1,423
Edad	31	15,52	15,00	15	1,435	14,00	15,00	16,00	,509	-,651
AP	31	42,35	40,00	25	26,831	20,00	40,00	65,00	,278	-1,289
CE	31	56,29	60,00	60	21,133	35,00	60,00	75,00	-,257	-1,088
EE	31	49,00	55,00	65	25,924	25,00	55,00	65,00	-,047	-1,028
AE	31	46,35	45,00	20 <sup>a</sup>	30,068	20,00	45,00	70,00	,077	-1,312
Total	31	46,94	35,00	35	26,321	30,00	35,00	70,00	,425	-1,070
Sen	31	46,35	40,00	20	28,894	20,00	40,00	70,00	,336	-1,307
Ac	31	46,35	35,00	30 <sup>a</sup>	29,482	25,00	35,00	80,00	,355	-1,087
Lid	31	50,81	55,00	15 <sup>a</sup>	25,920	25,00	55,00	70,00	,063	-1,232
Dom	31	41,13	40,00	10	25,860	10,00	40,00	60,00	,190	-,802
Sf	31	38,55	35,00	10	26,330	20,00	35,00	55,00	,592	-,597
Agr	31	43,39	40,00	30 <sup>a</sup>	22,708	30,00	40,00	60,00	,350	-,645
Ap	31	39,58	35,00	30	22,621	25,00	35,00	60,00	,134	-,834
Ans	31	56,23	50,00	45 <sup>a</sup>	24,471	40,00	50,00	80,00	,051	-,478
Con	31	50,13	50,00	50	25,933	30,00	50,00	70,00	,145	-,867

Nota: En términos generales, se puede observar que en la mayoría de datos la moda, media y mediana no presentan cercanía respecto a las puntuaciones centiles, esto comparado con los valores de la desviación estándar y la simetría dan a entender que los datos son dispersos y no presentan normalidad. las puntuaciones presentadas se encuentran en centiles y hacen referencia a los datos obtenidos para las respuestas dadas por los hombres. Las Variables AP; CE; EE; AE y Total corresponden a la prueba TECA, las demás variables corresponden a la subescala Actitudes Sociales de la prueba AECS, dicha subescala se compone de Sen; Ac; Lid; Dom; Sf; Agr; Ap; Ans Y Con. El total de datos analizados es de 31 personas, esto es importante tenerlo en cuenta para interpretaciones ya que son 10 hombres menos que las mujeres. Los datos presentan distribuciones similares a los del análisis en conjunto y el análisis para mujeres, lo que indica no normalidad, variabilidad, sesgo y tendencia a puntuaciones bajas en las pruebas.

a. Existen varias modas. Se mostrará el menor de los valores.

El análisis correlacional para la variable hombre en función de las puntuaciones que obtuvieron en las pruebas TECA y AECS, se realizó aplicando el coeficiente de correlación de Spearman. Esto es así porque al igual que en el análisis general de las variables y en el análisis de las mujeres, el presente análisis descriptivo demuestra que no hay normalidad en los datos y por tanto, se debe aplicar un estadístico no paramétrico como lo es el coeficiente de correlación por rangos de Spearman.

En la tabla 6 se pueden observar los índices de análisis correlacional encontrados para los datos de las dos pruebas respecto a la variable hombres. Es importante recordar las salvedades realizadas en el análisis de las mujeres que no se nombraran aquí.

## VI. ANÁLISIS CORRELACIONAL PARA LAS PUNTUACIONES DE LAS PRUEBAS TECA Y AECS EN FUNCIÓN DE LA VARIABLE SEXO EN LA CATEGORÍA HOMBRE

En la tabla 6, se observa que las puntuaciones de los hombres respecto a la variable “total” de la prueba TECA correlacionó positivamente con las subescalas *sen*, *ac* y *ap* (a diferencia del análisis general y de mujeres). Se obtuvo una correlación negativa entre “total” y *ap*. Esto indica que las puntuaciones altas que presentan los hombres en sensibilidad social y ayuda-colaboración están asociadas con puntuaciones altas en empatía con una intensidad media, mientras que puntuaciones altas en apatía-retraimiento están asociadas con puntuaciones bajas en empatía con una intensidad media. Como ya se explicó en otros análisis, esta intensidad en las puntuaciones se debe al tipo de constructo analizado, ya que son variables que no delimitan rasgos marcados de forma individual para cada prueba.

Siendo específicos, la correlación encontrada entre el total de la prueba TECA y la variable *sen* (sensibilidad social) es positiva con una intensidad media-alta (0,675) esto indica que puntuaciones altas en el total de la prueba de empatía están asociadas con puntuaciones altas en la subescala sensibilidad social. La correlación entre el total y la subescala *ac* (ayuda y colaboración) presenta un índice positivo medio (0,446) lo que indica que puntuaciones altas en empatía están asociadas con puntuaciones altas en ayuda y colaboración. La correlación presente entre el total de la prueba TECA y *ap* (apatía-retraimiento) es negativa media (-0,425) lo cual indica que puntuaciones altas en el total de la prueba TECA está asociado con puntuaciones bajas en apatía-retraimiento o viceversa.

Se puede identificar porqué la asociación de las variables que son estadísticamente significativas es relativamente alta al observar qué correlaciones presentan con las subescalas de la prueba TECA (adopción de perspectivas *ap*, comprensión emocional *ce*, estrés empático *ee*, alegría empática *ae*). La variable *sen* está asociada positivamente con las variables *ae* (0,703), *ce* (0,377) y *ap* (0,415) esto quiere decir que puntuaciones altas de sensibilidad social de la prueba AECS están asociadas positivamente con puntuaciones altas en las variables alegría empática, comprensión emocional y adopción de perspectivas de la prueba TECA. Por otro lado, se encuentra asociación positiva alta

(0,514) entre *ae* y *ac* lo cual indica que puntuaciones altas en alegría empática están asociadas con puntuaciones altas en ayuda-colaboración. No hay correlaciones entre *ap* y subescalas de la prueba TECA, pero si asociaciones de *ap* con *sen* y *ac*. Esto indica que dentro de la prueba AECS, puntuaciones bajas en la subescala apatía-retraimiento están asociadas con puntuaciones altas en las subescalas sensibilidad social y ayuda-colaboración o viceversa.

A diferencia del análisis general de otras variables del TECA con la escala AECS no se encontraron otro tipo de asociaciones entre ellas.

Por otro lado, el análisis de nivel de escolaridad y edad no muestra ningún tipo de asociaciones con las puntuaciones de las pruebas TECA y AECS, lo cual contrasta con las asociaciones presentes en el análisis de las mujeres. En esto puede tener injerencia la diferencia de los “n” para los dos grupos.

Estos resultados en general, no permiten tener claridad respecto a si existen asociaciones de importancia entre las puntuaciones de la prueba AECS y las puntuaciones de la prueba TECA respecto a las puntuaciones que dan los hombres.

Tabla VI. Índices de correlación de Spearman para la variable “Hombres” respecto a las puntuaciones que obtuvieron en las pruebas AECS y TECA.\*

	Nivel	Edad	AP	CE	EE	AE	Total	Sen	Ac	Lid	Dom	Sf	Agr	Ap	Ans	Con
Nivel	Coefficiente de correlación	1,000	.729	-.063	-.018	.031	-.186	-.013	.020	.103	.308	.103	.020	-.239	-.142	.308
	Sig. (bilateral)		.000	.735	.924	.869	.316	.529	.943	.913	.582	.092	.882	.916	.194	.447
Edad	Coefficiente de correlación	.729	1,000	-.197	.015	-.160	-.227	-.255	-.198	-.112	.077	.336	.056	.129	.052	-.089
	Sig. (bilateral)	.000		.289	.938	.594	.220	.166	.285	.548	.679	.065	.766	.488	.783	.635
AP	Coefficiente de correlación	-.063	-.197	1,000	.365	-.172	.519	.693	.415	.331	.213	-.173	.267	-.513	-.104	-.147
	Sig. (bilateral)	.735	.289		.044	.354	.003	.000	.020	.069	.251	.352	.147	.003	.577	.431
CE	Coefficiente de correlación	-.018	.015	.365	1,000	.071	.467	.819	.377	.238	-.163	.163	.357	.036	-.296	-.060
	Sig. (bilateral)	.924	.938	.044		.705	.008	.000	.037	.197	.301	.301	.048	.847	.105	.747
EE	Coefficiente de correlación	.031	-.100	-.172	.071	1,000	.087	.437	.134	.100	-.061	.167	-.034	.048	-.143	-.201
	Sig. (bilateral)	.869	.594	.354	.705		.642	.014	.472	.593	.745	.368	.855	.800	.443	.279
AE	Coefficiente de correlación	-.186	-.227	.519	.467	.087	1,000	.789	.703	.514	.454	.077	.326	-.303	.580	-.014
	Sig. (bilateral)	.316	.220	.003	.008	.642		.000	.000	.003	.010	.682	.073	.097	.001	.939
Total	Coefficiente de correlación	-.118	-.255	.693	.619	.437	.789	1,000	.675	.446	.199	.047	.320	-.204	-.425	-.006
	Sig. (bilateral)	.529	.166	.000	.000	.014	.000		.000	.012	.282	.802	.079	.270	.017	.973
Sen	Coefficiente de correlación	-.013	-.198	.415	.377	.134	.703	.675	1,000	.643	.301	.886	.397	-.311	-.821	.090
	Sig. (bilateral)	.943	.285	.020	.037	.472	.000	.000		.000	.100	.644	.027	.088	.000	.316
Ac	Coefficiente de correlación	.020	-.112	.331	.238	.100	.514	.446	.643	1,000	.410	-.162	.668	-.170	-.424	-.026
	Sig. (bilateral)	.913	.548	.069	.197	.593	.003	.012	.000		.022	.384	.000	.359	.018	.891
Lid	Coefficiente de correlación	.103	.077	.213	-.163	-.061	.454	.199	.301	.410	1,000	.096	.357	-.006	-.185	-.128
	Sig. (bilateral)	.582	.679	.251	.381	.745	.010	.282	.190	.222		.609	.049	.974	.220	.491
Dom	Coefficiente de correlación	.308	.336	-.173	.163	.167	.077	.047	.086	-.162	.096	1,000	-.145	.295	-.198	-.149
	Sig. (bilateral)	.092	.065	.352	.381	.368	.682	.802	.644	.384	.609		.435	.108	.287	.423
Sf	Coefficiente de correlación	.103	.056	.267	.357	-.034	.326	.320	.397	.668	.357	-.145	1,000	.086	-.191	-.006
	Sig. (bilateral)	.582	.766	.147	.048	.855	.073	.079	.027	.000	.049	.435		.646	.303	.750
Agr	Coefficiente de correlación	.020	.129	-.513	.036	.048	-.303	-.204	-.311	-.170	-.006	.295	.086	1,000	.204	-.310
	Sig. (bilateral)	.916	.488	.003	.847	.800	.097	.270	.088	.359	.974	.108	.646		.272	.223
Ap	Coefficiente de correlación	-.239	.052	-.104	-.296	-.143	-.880	-.425	-.621	-.424	-.185	-.198	-.191	.204	1,000	-.115
	Sig. (bilateral)	.194	.783	.577	.105	.443	.001	.017	.000	.018	.320	.287	.303	.272		.538
Ans	Coefficiente de correlación	-.142	-.089	-.147	-.060	-.201	-.014	-.006	.090	-.026	-.128	-.149	-.060	.225	-.115	1,000
	Sig. (bilateral)	.447	.635	.431	.747	.279	.939	.973	.630	.891	.491	.423	.530	.223	.538	
Con	Coefficiente de correlación	.308	.041	.300	.111	.009	.222	.172	.186	.503	.365	-.399	.540	-.310	-.213	-.119
	Sig. (bilateral)	.092	.827	.191	.551	.963	.229	.356	.316	.004	.043	.102	.002	.060	.250	.524

Nota. Se resaltan en color los índices de correlación que son estadísticamente significados, esto con el fin de facilitar la identificación de los índices. El análisis hace énfasis en la puntuación de la Variable “total” de la prueba TECA con las variables de la subescala de Actitudes Sociales de la prueba AECS. También se analiza qué tipo de asociaciones existen entre las subescalas de Actitudes Sociales. No se analizan las asociaciones presentes entre las subescalas de la prueba AECS, ni se analizan aquellas correlaciones que tengan un índice por debajo de 3. Se considera importante analizar los índices de correlación presentes en las variables “nivel” y “edad” para luego poder contrastarlos con la información obtenida en el análisis de mujeres, aunque en este caso no se presentan asociaciones importantes en estas dos variables, posiblemente la falta de 10 hombres en contraste con el total del “n” de las mujeres (41) afecte las correlaciones.

\* La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

\*\* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

c. N según lista = 31



## **CAPÍTULO QUINTO**

### **DISCUSIÓN DE RESULTADOS**

Este estudio, se constituye en un primer acercamiento por parte del Colegio San José para la comprensión de las características cognitivas y comportamentales de los estudiantes en cuanto a las interacciones sociales. Lo anterior sugiere que del presente texto se pueden desprender varias preguntas que indaguen sobre la relación de la empatía y la conducta pro social con factores como el nivel socio económico o con la estructura familiar. Lo que aquí se plantea sirve como elemento a tener en cuenta para programas o planes de intervención que puedan asumirse desde la actividad académica.

Antes de discutir los resultados obtenidos, es importante recordar que el objetivo de la presente investigación es determinar los niveles de empatía y conducta prosocial que presentan los estudiantes del Colegio San José de Castilla, de acuerdo al sexo y ciclo de estudio en que se encuentren, identificando que tipo de asociación se presentan entre estas variables.

Los resultados obtenidos se prestan para múltiples discusiones. Inicialmente se observa que las puntuaciones para los dos test son bajas para el grupo en general, y para los análisis individuales en hombres y mujeres. Esto da a entender dos cosas: 1. Que la empatía y la conducta prosocial no son los referentes esperados para el país en general y menos aún para el Colegio San José; 2. Es una invitación directa a hacer inversión intelectual y formativa en el tema de competencias ciudadanas. Al parecer, los estudiantes no cuentan con habilidades de ponerse en el lugar o en los zapatos del otro, por lo que subestiman el daño que les pueden hacer a otras personas. Esto implica un descuido emocional por parte de las instituciones frente a la formación de estudiantes, y puede estar de alguna forma asociado a los constantes casos de agresión y maltrato entre pares.

Remitiéndonos a los resultados, los estudiantes tienden a mostrar bajas puntuaciones en empatía y conducta prosocial, esto implica para el caso de la empatía, que los estudiantes tengan poca capacidad para comprender a los demás y a identificar obstáculos para establecer relaciones interpersonales, además de esto, tienen tendencia a mostrar dificultades en la capacidad de reconocimiento de estados emocionales de otros, para conmovirse con facilidad y para tolerar o compartir emociones positivas o negativas de otros. Esto a largo plazo, puede implicar que los estudiantes se encuentren en riesgo psico emocional para interactuar efectivamente en la sociedad, e incluso aun en las aulas de clase. Basta recordar el *bullying*, donde la ausencia de empatía conlleva a múltiples formas de acoso escolar. Para NOLASCO (2012) la empatía presupone una concepción del hombre como ser abierto o permeable, capaz de interactuar con su entorno y con sus semejantes y de establecer vínculos afectivos con ellos. Pero si esto no se hace evidente en las formas de actuar de los estudiantes, se continuara perpetuando la indiferencia de las sociedades hacia las necesidades del otro. No basta con dar una limosna en la calle, se requiere de compromiso afectivo y emocional desde el aula de clase para formar a los estudiantes emocionalmente, teniendo como objetivo interiorizar en los estudiantes la necesidad de filiación y sentimiento por los otros.

Los resultados en cuanto a las bajas puntuaciones en empatía, también se pueden entender a la luz del contexto social colombiano. Basta recordar que el país vive un conflicto interno, prolongado por más de cincuenta años en donde el miedo, la frustración, el dolor y la indiferencia han marcado las formas de actuar. Al parecer se ha interiorizado un estado de indiferencia hacia el otro. Razón por la cual hay que retomar el desafío de las competencias ciudadanas para formar emocionalmente.

También están presentes factores familiares que inciden en la falta de empatía, y que conllevan a conductas disruptivas y violentas desde niño. Por ejemplo, la dirección general de prevención del delito y participación ciudadana del estado de México (2010) expone que hay una serie de factores familiares que inciden en conductas disruptivas y violentas en niños, adolescentes y jóvenes, en donde la crianza poco afectiva basada en el abuso y el rechazo, provoca que niños y adolescentes perciban al mundo como hostil e impredecible. Estas condiciones conllevan a que sean desconfiados, incrementando así la sensibilidad, mostrándose vigilantes de los estímulos negativos a los

que responderán de forma impulsiva y agresiva. Este tipo de estilos de crianza, provoca escaso apego familiar por parte de los hijos, los que serán evasivos en sus interacciones y demostrarán poca preocupación por los demás (baja empatía), resultando en ellos comportamientos oportunistas y agresivos (Dirección General de Prevención de Delitos, 2010). Este análisis superficial, pone de manifiesto que también hay que realizar trabajo con la familia, pues la educación emocional parte del hogar.

Estos factores contextuales, permiten explicar, aunque no a profundidad la falta de puntuaciones altas en empatía en los estudiantes del Colegio San José de Castilla. Estos resultados, también ponen de manifiesto que la necesidad de educar en competencias ciudadanas es un factor fundamental para desarrollar diferentes comportamientos prosociales de la vida escolar, ya que estos resultados ponen implícitamente de manifiesto las diferentes problemáticas de convivencia que se tiene en el aula de clase. Las relaciones humanas son necesarias para vivir y darle sentido a la existencia, y es tarea de la escuela afianzar dichas relaciones a partir de la comprensión emocional de los otros como sujetos sociales con los que se vive e interactúa constantemente.

En el caso de la conducta prosocial, los estudiantes también presentaron puntuaciones bajas en cada una de las escalas evaluadas. Esto es de esperarse, ya que teórica y empíricamente esta variable con la empatía presentan correlaciones directas, es decir si una sube la otra tiene tendencia a subir o viceversa. Entre mayor sea el nivel de empatía mayor orientación a realización de conductas cooperativas (RUMBLE, 2002 cit. por GARAIGORDBIL y GARCÍA, 2006).

Es importante recordar, que la conducta prosocial está enmarcada en un contexto socio cultural y por tanto, debería ser estudiada teniendo en cuenta el contexto interpersonal en el que se desarrolla. Al respecto SÁNCHEZ, OLIVA y PARRA (2006) exponen que hay trabajos investigativos que muestran que los adolescentes de las culturas tradicionales, que participan diariamente en contribuir al bienestar familiar son más prosociales que aquellos de culturas individualistas, donde prima la competitividad y la autonomía del individuo. La pregunta al respecto es ¿somos de una cultura tradicional o individualista? El contexto socio-cultural, invita a pensar que somos individualistas, y en este sentido se pueden observar los resultados aquí obtenidos.

Desafortunadamente en el uso de la prueba AECS no se tiene una valoración global de la escala de sociabilidad para dar un referente numérico sobre el comportamiento de las respuestas. Sin embargo, en conjunto se pudo observar bajas puntuaciones en las escalas al promediar los datos. Esto indica que los estudiantes tienen tendencia a una serie de características no prosociales tales como: ausencia de respeto hacia las normas de convivencia, parece que encuentran placer en molestar a otros, están inconformes con decisiones democráticas, no tienen la intención de escuchar y comprender a los demás, se manifiestan fríos e intolerantes hacia la diferencia, no les gusta compartir sus objetos personales, no les gusta el trabajo en equipo, son individualistas e inseguros antes otros, tienen dificultades para decir no, son sugestionables con facilidad, tienden a hacer lo que otros dicen, no opinan porque creen que no son tenidos en cuenta, no les gusta ser líderes, son o en extremo amables para evitar confortamientos, o en extremo agresivos e intolerantes con los otros, son tercos e inflexibles, pretenden imponer criterios personales, son en extremo competitivos y manipuladores, no les gusta comentar sobre situaciones personales, poseen sentimientos de temor hacia la sociedad y sentimientos de culpa.

Estas características, también son importantes de analizarlas en contexto. Están directamente relacionadas con el contexto violento e individualista de nuestro país. Sin embargo si consideramos lo que expone RICHAUD, LEMOS y MESURADO (2011) en el estudio relacional que realizaron entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez, podremos estar frente a una posibilidad donde quienes sientan satisfechas sus necesidades en una familia con vínculos seguros y afectuosos, estarán menos inquietos por sus propias preocupaciones y podrán interesarse y ser sensibles a las necesidades de los demás; al mismo tiempo, que quienes crecen en un ambiente de amor, aceptación y afecto, tendrán un buen modelo que adoptar sobre cómo actuar con los demás. Lo contrario ocurrirá cuando el modelo muestre agresividad y desconfianza para con el niño y para con los demás, lo que se traducirá en que éste sienta desconfianza y rechazo hacia los otros y que se comporte en forma no prosocial. En cambio, cuando el modelo parental es percibido como indiferente, no preocupado por los demás ni por satisfacer las necesidades emocionales del niño, éste sólo estará ocupado en cubrir sus propias necesidades sin importarle las de los

otros (RICHAUD, LEMOS y MESURADO, 2011). Esto sin lugar a dudas, es tarea de las competencias ciudadanas, involucrándose directamente con la familia para formar emocionalmente. Como lo expresaron en el marco referencial MIELES y ALVARADO (2012), para que las competencias ciudadanas sean efectivas, es imprescindible que se parta del reconocimiento del contexto actual de globalización y posmodernidad, que plantea rupturas para el escenario escolar y desplazamientos sobre su función social, orientada a la construcción de la sociedad considerada deseable, y la formación de los individuos que puedan insertarse en ella activa y productivamente. Es por esto, que el contexto escolar ha de ser entendido como un escenario de democratización que aporta a la constitución de ciudadanos políticos, y un escenario en los que se pueda ayudar a formar capacidades para la actuación libre y responsable del bien común, estas capacidades deben estar encaminadas al desarrollo de capacidades prosociales y de reconocimiento del otro, como un ser dotado de emociones, necesidades y respeto mutuo.

Respecto al sexo y ciclo de estudio, los análisis descriptivos corroboraron que tanto hombres como mujeres, presentan puntuaciones bajas en las pruebas AECS y TECA y que no existen asociaciones en la medida en que se avanza de grado escolar. Esto es de esperar, ya que los cambios generacionales se observan detalladamente cuando se pasa de una a otra etapa de desarrollo. En estos casos los estudiantes están iniciando la transición adolescencia temprana-tardía-adultes. Sin embargo, al analizar las correlaciones, se observa que las mujeres tienden a ser más empáticas (tal como lo predice la teoría) al paso de los años, cosas que no sucede con los hombres. Aunque cabe resaltar respecto a los hombres, que la falta de diez sujetos respecto a la muestra de las mujeres puede significar diferencias que no se tuvieron en cuenta. Sin embargo la tendencia de los datos, aunque no sean estadísticamente significativas, muestra que las mujeres tienden más a la empatía, que los hombres también muestran conductas empáticas pero que están son distantes.

Respecto a las correlaciones, tanto las puntuaciones de empatía como las de conducta prosocial, muestran que tal como lo predice la teoría, estas dos variables están asociadas y que como cambie una de estas variables, de alguna manera se presentaran cambios en la otra. Las mujeres presentaron mayores asociaciones entre empatía y conducta prosocial, y una de las principales características fue la impor-

tancia de la variable alegría empática, además de este se observa que a lo largo del tiempo, las mujeres tienden a ser más empáticas que los hombres. Esto es acorde a lo expresado por la teoría. También se observa que las mujeres presentan más asociaciones con el total de las puntuaciones en empatía que los hombres, aunque los hombres presentan asociaciones con la variable sensibilidad social, que recordemos hace referencia a sintonizar con los sentimientos ajenos. Esto no implica que los hombres sean más sensibles a comprender los sentimientos ajenos, sino que buscan mayor aprobación social, así que se exponen más en este sentido. Esto también está comprobado por la teoría, ya que como se expresó en el cuerpo empírico de este trabajo, en un estudio realizado por CARLO *et al.* (2003) citado por MESTRE, SAMPER, TUR, CORTÉS y NACHER (2006) se constataron no solo diferencias de género en las conductas prosociales a favor de las mujeres, sino que se encontraron diferencias en el tipo de conductas prosociales que realizan hombres y mujeres en la adolescencia. De esto se concluyó que los hombres realizan más conductas prosociales públicas (p. ej. conductas orientadas a ganar la aprobación de otros), mientras que las mujeres de su mismo nivel de edad muestran más tendencias prosociales motivadas por la emoción empática.

Estos resultados permiten determinar, que a pesar de que las puntuaciones en estas dos variables sean bajas, y tiendan a mostrar que en la población del Colegio San José de Castilla, la empatía y la conducta prosocial no son las esperadas para una sociedad, si tienden a un comportamiento normalizado o parecido a otros estudios a nivel internacional. Esto es extremadamente importante, porque permite analizar aquellos tipos de intervenciones que se han realizado en otros contextos y empezar reconfigurar las necesidades de nuestros estudiantes, esto implica que se requiera realizar más estudios respecto al tema, pero es alentador saber que por lo menos, desde el enfoque de las competencias ciudadanas se puede trabajar esta situación, ya que como lo expresaba MIELES y ALVARADO (2012), para que las competencias ciudadanas sean efectivas, es imprescindible que se parta del reconocimiento del contexto actual de globalización y posmodernidad, que plantea rupturas para el escenario escolar y desplazamientos sobre su función social, orientada a la construcción de la sociedad considerada deseable, y la formación de los individuos que puedan insertarse en ella activa y productivamente. Así que sí las características de los hom-

bres y mujeres del Colegio San José de Castilla son acordes a las diferencias a nivel global, se puede intervenir en las falencias presentadas en empatía y conducta prosocial para aportar a la construcción de una sociedad considerada deseable.

Hay que recordar que en el componente socio-afectivo de las competencias ciudadanas, se pretende según RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA (2007) identificar las emociones propias y las de los demás para así responder constructivamente ante estas. También es importante recordar lo que CEPEDA (2004) expone al afirmar que se debe identificar las propias emociones para conocerse mejor a sí mismo y autoayudarse a regular la intensidad de estas emociones, construyendo mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones; por ejemplo, poder identificar cuándo se está sintiendo rabia, captar la intensidad de esta emoción, comprender su función en la vida social y poder autorregularla. Así que el obstáculo es enseñar estas capacidades a nuestros estudiantes, considerando que tienen posibilidades de cambio, y todo depende del interés que se coloque desde la educación y desde las acciones pedagógicas, para transformar las bajas puntuaciones en empatía y conducta prosocial en altas.



## CONCLUSIONES GENERALES

La presente investigación, consideró como objetivo general determinar los niveles de empatía y conducta prosocial que presentan los estudiantes del Colegio San José de Castilla de acuerdo al sexo y ciclo de estudio en que se encuentren, identificando que tipo de asociación se presentan entre estas variables. Como ya se observó en el apartado anterior, los niveles de empatía y conducta prosocial presentan puntuaciones bajas en general para todas las escalas evaluadas, y esta misma situación se presenta respecto al análisis asociado al sexo y ciclo de estudio. Estos resultados no pueden ser considerados como alarmantes, o como puntuaciones que no se esperaran, representan más bien un diagnóstico en primera instancia del colegio, y según la forma de abordar estos dos temas, pueden ser una guía para hacer futuras intervenciones a nivel formativo y académico.

Es importante, resaltar el enfoque humanista y modelo pedagógico constructivista bajo el cual está fundamentado el colegio, esto indica que la institución está en la capacidad de flexibilizar y adaptar nuevas estrategias para hacer frente a las falencias en empatía y conducta prosocial, que indirectamente tiene que ver con las políticas que determinan el accionar del colegio, las cuales vale la pena recordar: 1. Educación para la vida; 2. Formación para la autonomía responsable; 3. Habilidades para aprender por sí mismo; 4. La construcción colectiva del conocimiento; 5. La auto-evaluación como fundamento para el crecimiento personal; 6. Prácticas cotidianas de los principios de convivencia social; 7. Trabajo en equipo como fortaleza institucional; 8. La práctica de la participación como valor para el desarrollo comunitario.

Si nos detenemos un instante y analizamos estas políticas a la luz de los resultados, observamos que no se está cumpliendo a cabalidad con el desarrollo de estas y que de no plantear nuevas estrategias que hagan frente a este diagnóstico, no se estará cumpliendo formativamente

con los intereses sociales de la institución. Tomando como ejemplo las puntuaciones de las subescalas de la escala empatía y comparándolas con las políticas de la institución, obtenemos que respecto a la subescala adopción de perspectiva (facilidad para la comunicación, tolerancia y sociabilidad), esta puede encontrarse relacionada con educación para la vida y prácticas cotidianas de los principios de convivencia social. Esto a nivel superficial se evidencia, ya que tal como desarrollemos habilidades para socializar, tengamos la capacidad de tolerar a otros a partir de la diferencia y desarrollemos capacidad de adaptarnos comunicativamente a diversos contextos sociales, determinaran la eficacia y eficiencia de la convivencia en grupos, y de la adecuada adaptación a los diferentes entornos de la vida. Pero según los resultados obtenidos, donde la tendencia según la media, es a presentar puntuaciones bajas en adopción de perspectiva, indicarían que los estudiantes no están prestando atención y desarrollando habilidades para hacer frente a las necesidades sociales de tolerancia y sociabilidad que le permitan adaptarse, ser cooperativo y tolerante, características que le permitan aportar a la construcción de una sociedad equitativa, justa y próspera.

Algo parecido sucede con las otras tres subescalas, que están encaminadas a analizar la facilidad para la lectura emocional, interpretar conductas verbales y no verbales, adherencia a redes sociales que permitan relaciones interpersonales y capacidad de tolerancia a eventos positivos que le suceden a otros. Superficialmente se pueden plantear asociaciones con políticas de la institución como habilidades para aprender de sí mismo, prácticas cotidianas de los principios de convivencia social, trabajo en equipo como fortaleza institucional etc. Asociaciones en las que las puntuaciones bajas en las subescalas opacan la labor realizada por el colegio.

Sin embargo, recordemos que el objetivo no es atacar las políticas de la institución, sino abordar una situación que puede tomar matices problemáticos si no se toman acciones encaminadas a desarrollar políticas del buen trato, donde el desarrollo de las competencias ciudadanas planteen una necesidad de implementación instrumental a nivel del mismo currículo. Es en este punto, donde proponer parámetros para abordar integralmente las competencias ciudadanas se vuelve una necesidad. Recordemos que este era uno de los objetivos específicos de esta investigación “proponer según los resultados obtenidos, parámetros para abordar integralmente las competencias ciudadanas”

e “identificar variables intervinientes en el proceso de medición y evaluación que puedan afectar el objetivo general de la investigación”.

Considerando la identificación de variables intervinientes en el proceso de medición y evaluación, podemos identificar que la ausencia de estudiantes durante el proceso, afectó los resultados respecto a las diferencias entre sexos, pero este aspecto también permite identificar la falta de compromiso por parte de estos, pues fueron citados a una sola aplicación y no asistió la tercera parte. Esto puede deberse a la falta de intereses y desapego de las normas. Esto, sumado al momento de la adolescencia, donde no se presta atención a las instrucciones si no es bajo contingencias, permite que se hagan sugerencias respecto a la forma como debería ser abordados los objetivos de conocimiento para con los estudiantes. Una forma puede ser la flexibilización de actividades, utilizando elementos lúdicos que contextualizados al entorno del estudiante, le inviten a desarrollar habilidades de compromiso y responsabilidad con actividades rutinarias de clase.

Este aspecto, está atado al otro objetivo específico que busca proponer estrategias para abordar las competencias ciudadanas respecto al componente afectivo. Pues bien, según los resultados de las pruebas aplicadas, es fundamental pensar la forma como actualmente se forma al respecto. Pensemos un momento las competencias ciudadanas. Recordemos que uno de sus objetivos, es fomentar ciudadanos y ciudadanas equilibradas, que aporten al desarrollo de las sociedades desde la convivencia, lo cual fundamentado en la definición de RODRÍGUEZ, RUIZ y GUERRA (2007) respecto a que es un conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas encaminadas a fomentar el desarrollo moral en los seres humanos para lograr así, una formación humana en unos individuos que actúen de manera constructiva y responsable en una sociedad, individuos que contribuyan a la convivencia pacífica, y respetuosos de las diferencias en cualquier contexto. Esta definición, hace énfasis en el individuo y su capacidad para influenciar su contexto a partir del actuar constructivo y responsable, esto nos lleva a pensar que una forma de influenciarlo desde la formación, es interviniendo en sus esquemas de pensamiento, a partir de prácticas contextualizadas en su diario vivir.

Otro elemento relacionado con el sujeto y su forma de ser en contexto, es considerar el avance de la ciencia y el impacto que esta tiene en la formación socio-afectiva. La empatía y conducta prosocial, puede con-

textualizarse en habilidades de interacción en un ambiente gobernado por los avances en ciencia y tecnología, es decir el avance de una sociedad está definido en parte, por la capacidad que tengan los ciudadanos de comprenderla, apropiarla y reproducirla en los diversos campos de interacción de una persona, acciones que en el contexto colombiano no se realizan o no son prioridad en los currículos de estudio. Esta falencia, también se puede reconocer a partir de los resultados obtenidos, por ejemplo, en las puntuaciones en alegría empática relacionadas con la tolerancia a compartir emociones positivas de los demás las cuales arrojaron datos cercanos a 40 puntos. Estas puntuaciones pueden relacionarse con aquellos estudiantes que son discriminados pero que sobresalen en matemáticas, o con aquellos que proponen innovaciones desde las materias de ingeniería o relacionadas con competencias investigativas. Estos estudiantes, por lo general son rechazados por sus pares, llamándoles “ñoños” o “nerds” lo cual es un indicador de discriminación y falta de empatía, que puede ser traducido en una forma de envidia por no poseer dichas habilidades. Pero este, no es un problema de personalidad sino de formación en ciencias, específicamente en alfabetización científica y la carencia que tienen los estudiantes respecto a la capacidad de argumentación. Se reconoce aquí una estrecha relación entre las competencias comunicativas y el aprendizaje de los modelos científicos, por lo que se propone la hipótesis de que a una mejora en dichas competencias corresponde un aprendizaje de mayor calidad; y que aprender a pensar es aprender a argumentar (JIMÉNEZ-ALEXANDRE y DÍAZ DE BUSTAMANTE, 2003).

En relación con esta perspectiva, denominada por algunos autores “aprendizaje como argumentación”, es posible decir que tiene como pionera, en el campo de la educación en ciencias, a KUHN (1992 y 1993); como precursores, los estudios de los procesos discursivos en el aula de clase, en los cuales se busca la comprensión del aprendizaje a través del análisis de los sistemas de comunicación o del discurso en el aula por ejemplo, SUTTON (1992 y 1997); CAZDEN (1991) y HENNESSEY (1991) citados por HENAO y STIPCICH (2008). En este sentido, es posible hablar de la construcción de conocimiento en el ámbito escolar, así como, de la concreción de un ideal de la educación en ciencias experimentales, para propiciar la inmersión de los estudiantes en la cultura científica y, como lo propone HODSON (2003), enseñar a hacer ciencia y enseñar sobre las ciencias, es decir enseñar, además de modelos expli-

cativos, procesos y actitudes inherentes a la producción, justificación, divulgación y evaluación de conocimientos, dando la posibilidad de hacer de las clases de ciencias el espacio para formar en la autonomía intelectual. Es decir, el espacio para preguntar, discutir, criticar y disentir; el lugar en el cual los y las estudiantes expresen y argumenten sus propias ideas en forma adecuada y, en lo posible, que para ello hagan uso de los discursos y de los modelos explicativos de las disciplinas científicas. Aquí se hace explícita la posibilidad de enseñar y aprender a razonar y a argumentar, tanto en el contexto de los debates públicos grupales o de los diálogos interpersonales, como en la elaboración de textos escritos que develen, por ejemplo, el uso apropiado de la literatura científica para sustentar aseveraciones de conocimiento y de valor (HENAO y STIPCICH, 2008).

Estos elementos propositivos, están relacionados con la calidad de los procesos de formación, de enseñanza aprendizaje y su utilidad social. KHUN y DEAN (2005) expresan que la calidad de los procesos de formación guardan relación con la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y con la utilidad socialmente reconocida de los conocimientos y habilidades adquiridos. Esto indica que los alumnos se enfrentan a situaciones en las que deciden qué estrategias adoptar para dar respuesta a demandas cognitivas y sociales de cada una. No es usual que el alumno promedio construya esa habilidad para situarse en un contexto y decidir el mejor curso de acción, esto da origen al “problema de la transferencia” que se refiere a la dificultad para transferir a la realidad extraescolar, las habilidades y conocimientos desarrollados en un contexto escolar (KUHN, 1992). Es por esto que el contexto debe ser dinámico, participativo, plantear continuamente problemas resolubles, debe ser estimulante para el proceso de enseñanza-aprendizaje e incluir el desarrollo de procesos en educación formal, no formal e informal (CORAGGIO, 1994). Esto indica que el alumno posee experiencias asociadas a contextos determinados que se traducen en conocimientos, categorías, criterios básicos, valores, actitudes, hábitos y expectativas; que inciden directamente en sus capacidades básicas y en la contribución a la producción colectiva de significados en el aula de clase (CORAGGIO, 1994). Ahora bien, si el Colegio San José de Castilla, presta atención a estos parámetros propuestos, que son el resultado del análisis crítico de los resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas, estará encaminando mejor las políticas de desarrollo y prac-

*Análisis de la empatía y el comportamiento prosocial...*

ticas institucionales, encaminadas a formar estudiantes con capacidad crítica en un contexto social que requiere de habilidades emocionales y afectivas, enmarcadas en competencias ciudadanas con sentido, dando así respuestas al proyecto educativo institucional denominado “un camino hacia la convivencia y la comunicación en red con el mundo”

## **RECOMENDACIONES FINALES**

Este estudio es un acercamiento inicial a una problemática poco estudiada en nuestro país. Es por esto que se debe continuar analizando qué otras características intervienen en el proceso de constitución de conductas empáticas y comportamiento prosociales. Este estudio aporta información relevante para pensar en caracterizar a la población académica en estos dos aspectos, y formular acciones prácticas, fundamentadas en estrategias de intervención validadas internacionalmente, ya que logramos identificar en este estudio que los estudiantes (por lo menos del Colegio San José de Castilla) tienen características similares a las descritas en otros estudios internacionales. Claro está, realizando procedimientos de estandarización validados para la población de Colombia. También es importante recordar, que los maestros tienen una responsabilidad social con el país y con los estudiantes, así que buenas prácticas pedagógicas vinculadas a un correcto desarrollo emocional, a partir de prácticas correctas desde la aplicación de las competencias ciudadanas desarrollaran mejores estudiantes, cooperativos, vinculados con la realidad del país y estables emocionalmente, dando así cuenta que la empatía y la conducta prosocial son variables fundamentales para generar cambios sociales y pensar en sí mismo en pro del reconocimiento común.

Este estudio, también se constituye en un primer acercamiento hacia la comprensión de las características cognitivas y comportamentales de los estudiantes en cuanto a las interacciones sociales. Lo anterior sugiere que del presente texto se pueden desprender varias preguntas que indaguen sobre la relación de la empatía y la conducta pro social con factores como el nivel socio económico o con la estructura familiar. Lo que aquí se plantea sirve como un elemento a tener en cuenta para programas que puedan asumirse desde el Colegio San José de Castilla.

En este sentido es valedero hacer, de forma general, algunas recomendaciones a partir de lo analizado.

Un primer elemento a plantear consiste en generar y reforzar procesos que fomenten de manera explícita espacios de trabajo en grupo, enseñándoles a los estudiantes a analizar e identificar las ventajas de este tipo de espacios. Esta propuesta se extiende a la realización de eventos ampliamente participativos con actividades culturales en la que los estudiantes tengan la oportunidad de expresarse. Este tipo de ejercicios académicos fortalece la cohesión grupal y es de hecho una forma de práctica constante de habilidades sociales para próximas tareas grupales. Además mejora las actitudes frente a la diferencia (LÓPEZ, 2008). Esto deja de manifiesto que el trabajo en grupo favorece procesos de aprendizaje y en la misma vía, el desarrollo personal de sujetos sociales.

Un segundo elemento a proponer es la vinculación masiva de los padres de familia, o de acudientes según sea el caso, a proyectos y procesos orientados a garantizar modelos parentales y estructuras familiares socialmente estables y al mismo tiempo dinámicas en las que el comportamiento social sea constantemente monitoreado y fortalecido en la amplitud de las dimensiones y manifestaciones descritas a lo largo de este trabajo. En otras palabras, es importante que los cuidadores entiendan que las prácticas parentales son apropiadas si promueven el óptimo desarrollo de las competencias del niño o adolescente (PONS SALVADOR, CEREZO, BERNABÉ, 2005). De igual importancia es el fortalecer el pensamiento crítico, con el fin de que los estudiantes puedan entender y cuestionar las dinámicas sociales y los factores culturales intervinientes.

Un tercer elemento, es analizar qué propuestas de otros estudios, fundamentadas en competencias ciudadanas pueden ser relevantes para aplicar en el contexto colombiano, ya que las características de los estudiantes respecto a las variables de empatía y conducta prosocial, son similares a las reportadas en otros estudios.

Finalmente, se recomienda ofertar actividades académicas en grupos, intervenciones en las que involucren a los padres de familia y acudientes, esto teniendo en cuenta que los padres monitorean, refuerzan y son modelos de reproducción, incentivar procesos de comunicación teniendo en cuenta datos de empatía y conducta prosocial aquí reportados. Incentivar el pensamiento autocrítico y autoconsciente que les permita analizar las dinámicas y los lleve a asumir posiciones emocionales, y logren así cuestionar la información y el contexto que los rodea.

## BIBLIOGRAFÍA

- BELLO-MONTES, CATALINA. "Desafíos y estado futuro de la convivencia en Colombia al 2025", *Revista Criminalidad*, vol, 56, n.º 2, Bogotá, 2014.
- CEPEDA, M. Ponencia: "Ciudadanía y estado social de derecho", *Foro Educativo Nacional de Competencias Ciudadanas*, Bogotá, 2004.
- CHAUX, ENRIQUE; JUANITA LLERAS y ANA MARÍA VELÁSQUEZ (comps). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Ediciones Uniandes, 2004.
- EURYDICE. *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*, Bruselas, EURYDICE, 2005.
- FERNÁNDEZ-PINTO, IRENE; BELÉN LÓPEZ-PÉREZ y MARÍA MÁRQUEZ. "Empatía: Teorías y aplicaciones en revisión", *Anales de Psicología*, vol, 24, n.º 2, Murcia, Universidad de Murcia, 2008.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, MAITE y AINHOA DURÁ ANABITARTE. "Relaciones del autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años", *Análisis y Modificación de Conducta*, vol. 32, n.º 141, España, 2006.
- GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, MAITE y PATRICIA GARCÍA DE GALDEANO. "Empatía en niños de 10 a 12 años", *Psicothema*, vol. 18, n.º 2, 2006.
- GOROSTIAGA, ARANTXA; NEKANE BALLUERKA y GORETTI SOROA. "Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional", *Revista de Educación*, n.º 364, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013.
- GUIJO BLANCO, VALERIANA. *Estudio multifactorial de la conducta prosocial en niños de cinco y seis años*, Burgos, Universidad de Burgos, 2002.
- GUILLÉN CELIS, JENNY MATILDE. "Estudio crítico de la obra: 'La educación encierra un tesoro'. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por JACQUES DELORS", *Laurus Revista de Educación*, vol. 14, n.º 26, Caracas, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, 2008.

- GUTIÉRREZ SANMARTÍN, MELCHOR; AMPARO ESCARTÍ CARBONELL y CARMINAL PASCUAL BAÑOS. "Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares", *Psicothema*, vol. 23, n.º 1, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2011.
- HENAO, BERTA LUCILA y MARÍA SILVIA STIPCICH. "Educación en ciencias y argumentación: la perspectiva de Toulmin como posible respuesta a las demandas y desafíos contemporáneos para la enseñanza de las ciencias experimentales", *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, vol. 7, n.º 1, 2008.
- HOMANA, GARY; CAROLYN BARBER y JUDITH TORNEY-PURTA. "Assessing school citizenship education climate: implications for the social studies", *Circle Working Paper* 48, 2006.
- HODSON, DEREK. "Time for action: Science education for an alternative future", *International Journal of Science Education*, vol. 25, n.º 6, 2003.
- JIMÉNEZ ALEIXANDRE, MARÍA PILAR y JOAQUÍN DÍAZ DE BUSTAMANTE. "Discurso de aula y argumentación en la clase de ciencias: Cuestiones teóricas y metodológicas", *Enseñanza de las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, vol. 21, n.º 3, 2003.
- KUHN, DEANNA. "Thing as argument", *Harvard Educational Review*, vol. 66, n.º 2, 1992.
- KUHN, DEANNA. "Science as argument: Implications for teaching and learning scientific thinking", *Science Education*, vol. 77, n.º 3, 1993.
- KUHN, DEANNA y DAVID DEAN JR. "Is developing scientific thinking all about learning to control variables", *Psychological Science*, vol. 16, n.º 11, 2005.
- LÓPEZ DE MESA MELO, CLARA; CÉSAR ANDRÉS CARVAJAL CASTILLO; PEDRO NEL URREA ROA y MARÍA FERNANDA SOTO GODOY. "Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes", *Educ. Educ.*, vol. 16, n.º 3, Bogotá, Universidad de la Sabana, 2013.
- LÓPEZ ALACID, MARI PAZ. *Efectos del aprendizaje cooperativo en las habilidades sociales, la educación intercultural y la violencia escolar: Un estudio bibliométrico de 1997 a 2007*, Alicante, Universidad de Alicante, 2008. En línea: [[https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11068/1/tesis\\_lopez.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/11068/1/tesis_lopez.pdf)].
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, VALENTÍN. "La empatía en la educación: Estudio de una muestra de alumnos universitarios", *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, vol. 14, n.º 4, 2011.
- MARTÍNEZ-OTERO PÉREZ, VALENTÍN. "Conflictividad escolar y fomento de la convivencia", *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 38, 2005.

- MEJÍA DÍAZ, MARÍA ARNOLDA. *Conducta empática en los estudiantes de las ciencias de la salud*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 2012.
- MESTRE ESCRIVÁ, VICENTA; PAULA SAMPER GARCÍA y MARÍA DOLORES FRÍAS NAVARRO. "Procesos cognitivos y emocionales predictores de la conducta prosocial y agresiva. La empatía como factor modulador", *Psicothema*, vol, 14, n.º 2, Oviedo, Universidad de Oviedo, 2002.
- MESTRE ESCRIVÁ, MARÍA VICENTA; PAULA SAMPER; ANA M. TUR y M. T. CORTÉS. "Agresividad y afrontamiento en la adolescencia, Una perspectiva intercultural", *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 8, n.º 3, Almería, Universidad de Almería, 2008.
- MESTRE ESCRIVÁ, MARÍA VICENTA; ESTEBAN PÉREZ DELGADO; PAULA SAMPER GARCÍA y MANUEL MARTÍ VILAR. "Diferencias de género en la empatía y su relación con el pensamiento moral y el altruismo", *Anales de la Revista de Psicología General y Aplicada*, vol, 3, 1998.
- MESTRE, VICENTA; PAULA SAMPER; ANA M. TUR; M. TERESA CORTÉS y M. JOSÉ NÁCHER. "Conducta prosocial y procesos psicológicos implicados: Un estudio longitudinal en la adolescencia", *Revista Mexicana de Psicología*, vol, 23, n.º 2, México, Sociedad Mexicana de Psicología A.C., 2006.
- MIELES BARRERA, MARÍA DILIA y SARA VICTORIA ALVARADO SALGADO. "Ciudadanía y competencias ciudadanas", *Estudios Políticos*, n.º 40, Medellín, Universidad de Antioquia, 2012.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. "Formar para la ciudadanía sí es posible, lo que necesitamos saber y saber hacer", *Serie Guías*, n.º 6, Bogotá, MEN, 2004.
- MONTENEGRO, ARMANDO y CARLOS ESTEBAN POSADA. "Criminalidad en Colombia: Factores asociados", *Borradores de Economía*, n.º 4, Bogotá, Banco de la República, 1994.
- OLIVÉ, LEÓN. "Los desafíos de la sociedad del conocimiento: Cultura científico-tecnológica, diversidad cultural y exclusión", *Revista Científica de Información y Comunicación IC*, n.º 3, Sevilla, Universidad de Sevilla, 2006.
- OLVEIRA OLVEIRA, MARÍA ESTHER; ANTONIO RODRÍGUEZ MARTÍNEZ y JOSÉ M. TOURIÑÁN LÓPEZ. *Educación para la ciudadanía y dimensión afectiva*, 2006. En línea: [<http://redescपालcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/EDUCACION-SOCIEDAD/EDUCACION%20PARA%20LA%20CIUDADANIA%20Y%20AFECTIVIDAD.pdf>].
- PARRA ESQUIVEL, ELIANA ISABEL. "Habilidades mentalistas y conducta prosocial en niños escolarizados", *Salud Uninorte*, vol, 28, n.º 1, Barranquilla, Universidad del Norte, 2012.

- PÉREZ OLMOS, ISABEL; ÁNGELA MARÍA PINZÓN; RODRIGO GONZÁLEZ REYES y JULIANA SÁNCHEZ MOLANO. "Influencia de la televisión violenta en niños de una escuela pública de Bogotá, Colombia", *Revista de Salud Pública*, vol. 7, n.º 1, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- REDONDO PACHECO, JESÚS; SILVIA RUEDA RUEDA y CAMILA AMADO VEGA. "Conducta prosocial: Una alternativa a las conductas agresivas", *Revista Investigium Ire*, ciencias sociales y humanas, vol. 4, n.º 1, San Juan de Pasto, Institución Universitaria Cesmag, 2013.
- RETUERTO PASTOR, ANGEL. *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia*, Valencia, Universidad de Valencia, 2002.
- RETUERTO PASTOR, ANGEL. "Diferencias en empatía en función de las variables género y edad", *Apuntes de Psicología*, vol. 22, n.º 3, 2004.
- RICHAUD DE MINZI, MARÍA CRISTINA; VIVIANA LEMOS y BELÉN MESURADO. "Relaciones entre la percepción que tienen los niños de los estilos de relación y de la empatía de los padres y la conducta prosocial en la niñez media y tardía", *Avances en Psicología Latinoamericana*, vol. 29, n.º 2, Bogotá, Universidad del Rosario, 2011.
- RODRÍGUEZ, ANDREA CONSTANZA; SARA PATRICIA RUIZ LEÓN y YOLANDA M. GUERRA. "Competencias ciudadanas aplicadas a la educación en Colombia", *Revista Educación y Desarrollo Social*, vol. 1, n.º 1, Bogotá, Universidad Militar "Nueva Granada", 2007.
- PUIG ROVIRA, JOSEP M.<sup>a</sup>; MÓNICA GIJÓN CASARES; XUS MARTÍN GARCÍA y LAURA RUBIO SERRANO. "Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía", *Revista de Educación*, número extraordinario, 2011.
- SALDARRIAGA MESA, LINA MARÍA. "Aprendizaje cooperativo", en ENRIQUE CHAUX; JUANITA LLERAS y ANA MARÍA VELÁSQUEZ (comps). *Competencias ciudadanas: de los estándares al aula. Una propuesta de integración a las áreas académicas*, Bogotá, Ediciones Uniandes, 2004.
- PONS-SALVADOR, GEMMA; M.<sup>a</sup> ÁNGELES CEREZO y GLORIA BERNABÉ. "Cambio y estabilidad en los factores que afectan negativamente a la parentalidad", *Psicothema*, vol. 17, n.º 1, 2005. En línea: [[www.psicothema.com/pdf/3060.pdf](http://www.psicothema.com/pdf/3060.pdf)].
- SÁNCHEZ-QUEIJA, INMACULADA; ALFREDO OLIVA y ÁGUEDA PARRA. "Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia", *Revista de Psicología Social*, vol. 21, n.º 3, Fundación Infancia y Aprendizaje, 2006.

SÁNCHEZ BURÓN, ADOLFO y M<sup>a</sup> POVEDA FERNÁNDEZ MARTÍN. "Características de la agresividad en la adolescencia: Diferencias en función del ciclo educativo y del sexo", *EduPsykhé: Revista de Psicología y Psicopedagogía*, vol. 6, n.º 1, Madrid, Universidad Camilo José Cela, 2007.

SOLÍS RAMÍREZ, EMILIO y ANA RIVERO. "Ciencia para la comprensión", *Cuadernos de Pedagogía*, n.º 384, España, Ciss Praxis, 2008.

SUBSECRETARÍA DE PREVENCIÓN Y PARTICIPACIÓN CIUDADANA. *Factores familiares que inciden en la conducta disruptiva y violenta de niños, adolescentes y jóvenes*, México, Dirección General de Prevención del Delito y Participación Ciudadana, 2010.

URQUIZA, VALERIA y MARÍA MARTINA CASULLO. "Empatía, razonamiento moral y conducta prosocial en adolescentes", *Anuario de Investigaciones*, vol. 13, Buenos Aires, 2006.



Editado por el Instituto Latinoamericano de Altos Estudios –ILAE–,  
en octubre de 2016

Se compuso en caracteres Cambria de 12 y 9 pts.

Bogotá, Colombia