UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN

ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN

Trabajo de Investigación

Propuesta Didáctica para desarrollar la empatía en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E.10135 Pedro Ruiz Gallo de Muy Finca – Mochumí 2017

Presentado para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación

Investigadoras: Custodio Gonzales, Lucy del Pilar
Guevara Reyes, Mavi Sharon

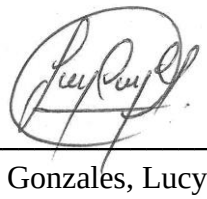
Asesor: Mg. Grimaldo Dermali Benavides Campos

Lambayeque – Perú

2018

Propuesta Didáctica para desarrollar la empatía en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E.10135 Pedro Ruiz Gallo de Muy Finca – Mochumí 2017

Trabajo de investigación presentado para obtener el Grado Académico de Bachiller en Educación



Custodio Gonzales, Lucy Del Pilar
Investigadora



Guevara Reyes, Mavi Sharon
Investigadora



Mg. Grimaldo Dermali Benavides Campos
Asesor

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES Y EDUCACIÓN
Programa de Complementación Académica Docente - PCAD

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Siendo las 8:00 horas del día 3 de Marzo del año dos mil dieciocho

En los ambientes de C.E.A.P. Pedro Ruiz Gallo ; se procedió al Acto de Sustentación del Trabajo de Investigación, presentado por el (la) (los/las) alumno (a) (s):

Custodio Gonzales Lucy del Pilar
Guevara Reyes Mavi Sharon

Ante el Docente que Desarrollo el curso TALLER DE INVESTIGACION, designado (a) mediante Resolución N° 0197 2018-D-FACHSE.

Luego de producido y concluido el Acto de Sustentación del Trabajo de Investigación titulado,

Propuesta Didáctica para desarrollar la empatía en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E. 10135 Pedro Ruiz Gallo de Muy Finca - Mochumi 2017

Y de conformidad con lo prescrito en el Art. 45 de la Nueva Ley Universitaria N° 30220; lo prescrito en el RENATI Títulos I, II, III y IV; y el Capítulo I, artículo 4 capítulo 4.5, Anexo N° 01; para la Obtención del Grado Académico de Bachiller en EDUCACION, y luego de las absoluciones a las preguntas planteadas por el Docente.
Se procedió a la Calificación de dicha Sustentación con el calificativo de 18 con Mención de Muy Bueno

Siendo las 8:50 horas del mismo día se dio por terminado el acto académico con La lectura del acta y firmada por el Docente.

Programa de Complementación Académica Docente PCAD

DOCENTE: Osmaldo Bernali Benavides Campos

FIRMA .....

V°. B° DIRECTOR PCAD

CONSTANCIA DE VERIFICACIÓN DE ORIGINALIDAD

Yo, **Grimaldo Dermali Benavides Campos** usuario revisor del Trabajo de Investigación titulado: **Propuesta Didáctica para desarrollar la empatía en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E.10135 Pedro Ruiz Gallo de Muy Finca – Mochumi 2017.**

Cuyo autor es **Custodio Gonzales Lucy del Pila**r, Identificado (a) con DNI: **46217259**; Código Universitario **251661I, y Guevara Reyes Mavi Sharon** con DNI:**42952314**; Código Universitario **251673G** declaro que la evaluación realizada por el Programa informático **SOFWARE TURNITIN,** ha arrojado un porcentaje de similitud de **14**%, verificable en el Resumen de Reporte automatizado de similitudes que se acompaña.

El suscrito analizó dicho reporte y concluyó que cada una de las coincidencias detectadas dentro del porcentaje de similitud permitido no constituyen plagio y que el documento cumple con la integridad científica y con las normas para el uso de citas y referencias establecidas en los protocolos respectivos. Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Se cumple con adjuntar el Recibo Digital a efectos de la trazabilidad respectiva del proceso.

Lambayeque, 22 de agosto del 2025.



Mg. Grimaldo Dermali Benavides Campos
Asesor
DNI:16524905

Se adjunta:
*Resumen del Reporte automatizado de similitudes
*Recibo Digital

Propuesta Didáctica para desarrollar la empatía en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E.10135 Pedro Ruiz Gallo de Muy Finca – Mochumi 2017

INFORME DE ORIGINALIDAD

14%	14%	2%	4%
INDICE DE SIMILITUD	FUENTES DE INTERNET	PUBLICACIONES	TRABAJOS DEL ESTUDIANTE

FUENTES PRIMARIAS

1	hdl.handle.net Fuente de Internet	13%
2	Submitted to Universidad Nacional de Loja Trabajo del estudiante	<1%
3	manglar.uninorte.edu.co Fuente de Internet	<1%
4	issuu.com Fuente de Internet	<1%
5	Submitted to Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo Trabajo del estudiante	<1%
6	alicia.concytec.gob.pe Fuente de Internet	<1%
7	Submitted to CONACYT Trabajo del estudiante	<1%
8	Submitted to Universidad de San Buenaventura Trabajo del estudiante	<1%

Excluir citas	Activo	Excluir coincidencias	< 15 words
Excluir bibliografía	Activo		

GRIMALDO DERMALI BENAVIDES CAMPOS
16524905
ASESOR

turnitin

Recibo digital

Este recibo confirma quesu trabajo ha sido recibido por Turnitin. A continuación podrá ver la información del recibo con respecto a su entrega.

La primera página de tus entregas se muestra abajo.

Autor de la entrega:	Lucy del Pilar Custodio Gonzales, Mavi Sharon Guevara Reyes
Título del ejercicio:	INVESTIGACIÓN
Título de la entrega:	Propuesta Didáctica para desarrollar la empatía en los estudia...
Nombre del archivo:	TRABAJO_INVESTIGACION_CUSTODIO_GONZALES.docx
Tamaño del archivo:	1.3M
Total páginas:	74
Total de palabras:	13,030
Total de caracteres:	69,148
Fecha de entrega:	22-ago-2025 01:18p. m. (UTC-0500)
Identificador de la entrega:	2709470460



UNIVERSIDAD NACIONAL "PEDRO RUIZ GALLO"
FACULTAD DE CIENCIAS HISTÓRICO SOCIALES
Y EDUCACIÓN

Propuesta Didáctica para desarrollar la empatía en los estudiantes del primer grado de secundaria de la I.E.10135 Pedro Ruiz Gallo de Muy Finca – Mochumi 2017

Trabajo de investigación para obtener el grado académico de Bachiller en Educación.

AUTORAS:
Custodio Gonzales, Lucy del Pilar
Guevara Reyes, Mavi Sharon

ASESOR:
Mg. Grimaldo Dermali Benavides Campos

Lambayeque, marzo del 2018



GRIMALDO DERMALI BENAVIDES CAMPOS
16524905
ASESOR

Derechos de autor 2025 Turnitin. Todos los derechos reservados.

Dedicatoria

A mis padres, por ser la base de mi formación académica y personal, y brindarme un apoyo incondicional a lo largo del tiempo; y a mis hermanos, por su constante compañía y respaldo.

Lucy del Pilar Custodio Gonzales.

A mi familia por ser el motor de mi vida, en especial a mi madre por su apoyo y amor infinitos.

Mavi Sharon Guevara Reyes

Agradecimiento

Expresamos nuestro sincero agradecimiento al director de la IE N.° 10135 “Pedro Ruiz Gallo” del caserío Muy Finca de Mochumí por las facilidades brindadas para recopilar la información necesaria para este trabajo, así como a los estudiantes del primer grado “A” de secundaria por su entusiasta participación en la aplicación del programa.

Las autoras

Índice

Acta de sustentación ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Constancia de verificación de originalidad ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Reporte automatizado de similitudes ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Recibo digital ..... **¡Error! Marcador no definido.**
Dedicatoria vii
Agradecimiento viii
Índice ix
Resumen xi
Abstract xii
Introducción 13
Capítulo I: Problema de investigación 16
1.1. Realidad problemática 16
1.2. Formulación del problema 20
1.3. Objetivos de Investigación 20
1.3.1. Objetivo General 20
1.3.2. Objetivos Específicos 20
Capítulo II: Marco teórico – conceptual 21
2.1. Antecedentes 21
2.2. Base teórico – científica 22
2.2.1. Teorías sobre la empatía 22
2.2.2. Desconexión moral en la perspectiva de la teoría social cognitiva 25
2.1.1.1. Mecanismos de desconexión moral 26
2.2.3. Teoría sociocultural 32
2.3. Definición de Términos 34
2.3.1. Empatía 34
2.3.2. Propuesta didáctica 34
Capítulo III: Aspectos metodológicos 35
3.1. Tipo de investigación 35
3.2. Diseño de investigación 35
3.3. Población y muestra 36
3.4. Hipótesis 36
3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos 36

3.6. Procesamiento estadístico de datos. 37
Capítulo IV: Resultados 39
4.1. Puntajes obtenidos por las y los estudiantes en el Pretest (bes) 39
4.2. Nivel de empatía cognitiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Pretest 40
4.3. Nivel de empatía afectiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Pretest 41
4.4. Nivel de empatía de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Pretest. 42
4.5. Puntajes obtenidos por las y los estudiantes en el Postest (BES) 43
4.6. Nivel de empatía cognitiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Postest 44
4.7. Nivel de empatía afectiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Postest 45
4.8. Nivel de empatía de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Postest 46
Capítulo V: Propuesta 48
5.1. Fundamentación teórica 48
5.1.1 Modelo teórico 51
5.2. Objetivos 52
5.3. Actividades 52
Conclusiones 74
Recomendaciones 75
Referencias Bibliográficas 76
Anexos 82

Resumen

Esta investigación de tipo cuantitativo y diseño cuasi experimental evaluó los efectos de una propuesta didáctica en el desarrollo de la empatía en 27 estudiantes de primer grado de secundaria de la IE N.° 10135 "Pedro Ruiz Gallo" en Muy Finca, Mochumí. El punto de partida fue un diagnóstico que identificó graves dificultades de convivencia, comunicación predominantemente agresiva y niveles deficientes de empatía entre los alumnos. La intervención, sustentada en los marcos teóricos de Davis (empatía), Vygotsky (Zona de Desarrollo Próximo) y Bandura (desconexión moral), consistió en la aplicación de 10 sesiones de tutoría con actividades vivenciales. Para la medición de los niveles de empatía (cognitiva, afectiva y global) antes (pretest) y después (postest) de la intervención, se utilizó la Escala Básica de Empatía (BES). Los resultados del pretest indicaron que el 59% de los estudiantes se ubicaba en un nivel bajo de empatía global, sin que ningún estudiante alcanzara un nivel alto. Tras la aplicación de la propuesta, el postest reveló una mejora significativa: el 85% de los estudiantes logró un nivel alto de empatía global, eliminándose por completo el nivel bajo. Se concluye que la implementación de la propuesta didáctica fue efectiva para desarrollar de manera significativa la empatía en los estudiantes, lo que valida la hipótesis de investigación. El estudio enfatiza la pertinencia de integrar programas de educación socioemocional en el contexto escolar.

Palabras Clave: Empatía, Propuesta Didáctica, Educación Secundaria, Habilidades Socioemocionales, Convivencia Escolar.

Abstract

This quantitative research with a quasi-experimental design evaluated the effects of a didactic proposal on the development of empathy in 27 first-grade secondary students from the IE N.° 10135 "Pedro Ruiz Gallo" in Muy Finca, Mochumi. The study was initiated based on a diagnosis that revealed serious coexistence issues, predominantly aggressive communication, and low levels of empathy among students. The intervention, grounded in the theoretical frameworks of Davis (empathy), Vygotsky (Zone of Proximal Development), and Bandura (moral disengagement), involved the implementation of 10 tutoring sessions with experiential activities. The Basic Empathy Scale (BES) was used to measure levels of empathy (cognitive, affective, and global) before (pretest) and after (posttest) the intervention. Pretest results showed that 59% of the students were at a low global empathy level, with no students reaching a high level. Following the intervention, the posttest revealed a significant improvement: 85% of the students achieved a high global empathy level, and there were no students remaining at the low level. It is concluded that the implementation of the didactic proposal was effective in significantly developing student empathy, thereby validating the research hypothesis. The study emphasizes the relevance of integrating socioemotional education programs within the school context.

Keywords: Empathy, Didactic Proposal, Secondary Education, Socio emotional Skills, School Coexistence.

Introducción

Esta investigación se realizó en la IE N° 10135 “Pedro Ruiz Gallo” del caserío Muy Finca, distrito de Mochumí.

De acuerdo con el diagnóstico de la Coordinación de Tutoría (2017), las relaciones entre compañeros son tensas, ya que el 95% de los estudiantes presenta un estilo de comunicación **agresivo** (usan un tono de voz elevado, lenguaje despectivo o insultante, no muestran disposición a escuchar, no toman interés por los sentimientos o perspectivas del otro, culpan a los demás, usan gestos amenazadores o directamente la violencia física), Mientras tanto, el 5% restante se comunica de manera **pasiva** (hablan en voz baja, no defienden ni respetan sus propios derechos, tienen dificultad para expresar con claridad sus opiniones y sentimientos), Esto provoca que dicho grupo sea vulnerable a sufrir maltrato psicológico o físico en el aula.

El 98% de los estudiantes de secundaria carece de herramientas para resolver conflictos adecuadamente, lo que genera frecuentes discusiones y peleas dentro y fuera del aula; ante estas situaciones, la mayoría opta por callar o apoyar a una de las partes.

También se observa con frecuencia el **bloqueo social**, donde algunos estudiantes son excluidos deliberadamente de trabajos en equipo e interacciones sociales (conversaciones, juegos, actividades grupales, etc.). Este tipo de acoso escolar es más frecuente en el primer grado de secundaria. Lo preocupante es que quienes promueven esta exclusión la niegan y no son conscientes de las posibles consecuencias para la víctima, como baja autoestima, aislamiento, inseguridad y depresión.

En este clima de tensión y hostilidad, los estudiantes fracasan cuando se les propone desarrollar actividades de aprendizaje en equipo, ya que no son capaces de

dialogar asertivamente ni de llegar a consensos en beneficio de todos. El resultado final de estas experiencias de trabajo colectivo son maestros estresados por tener que regular constantemente la conducta y estudiantes reprobados por no lograr culminar la tarea encomendada.

En cuanto a las habilidades prosociales, como la **empatía** y la **cooperación**, estas se encuentran poco desarrolladas. La mayoría de estudiantes no logra ponerse en el lugar del otro antes de opinar o actuar de forma que pueda causar daño. En cuanto a la cooperación, solo colaboran cuando existe un incentivo (nota o premio), y las pocas muestras de apoyo mutuo observadas se dieron entre compañeros que ya pertenecían a su círculo cercano.

Frente a esta problemática que dificulta la convivencia y el desarrollo de las competencias del currículo nacional, la investigación se centra en la **empatía**, pues en el ámbito educativo esta habilidad socioemocional impulsa la colaboración, el cuidado, la prevención del daño, la búsqueda de acuerdos ante diferencias y la disposición a disculparse por errores. Además, fomenta la autonomía en la toma de decisiones, el bienestar mental, la regulación emocional y la conexión interpersonal, estando también vinculada a la imaginación, la flexibilidad cognitiva, la creatividad, la apertura a recibir ayuda y la capacidad de adaptación.

Nuestra hipótesis establece que la implementación de una propuesta didáctica fomentará el desarrollo de la empatía en los estudiantes de primer grado “A” de secundaria de la IE N.° 10135 “Pedro Ruiz Gallo” de Muy Finca, Mochumí.

La meta fundamental de este estudio es implementar un plan educativo que fomente la empatía entre los alumnos del primer grado “A” de secundaria de la Institución Educativa N. ° 10135 “Pedro Ruiz Gallo”. Los objetivos específicos son: 1) Diagnosticar

el nivel de empatía antes de la implementación de la propuesta, mediante la Escala Básica de Empatía (BES); y 2) Determinar nivel después de su aplicación, utilizando el mismo instrumento.

Este informe de investigación se divide en 5 capitulos.

El primer capítulo trata sobre el tema de investigación, explicando en profundidad la situación problemática, planteando la cuestión y estableciendo tanto el objetivo general como los específicos.

El capítulo dos ofrece el contexto teórico, detallando la historia de la investigación, las teorías que apoyan la propuesta pedagógica (la que integra la empatía según Davis, la sociocultural de Lev Vigotsky y la de la desconexión moral de Bandura) y la explicación de los conceptos fundamentales.

El tercer capítulo detalla el método utilizado, indicando la clase y configuración del estudio, el grupo poblacional y la muestra, la hipótesis planteada, así como los métodos y herramientas para la recopilación de información y el análisis estadístico realizado.

El cuarto capítulo ofrece un análisis de los resultados obtenidos en el pretest y postest, los cuales están dispuestos en tablas y gráficos.

El quinto capítulo presenta los principios teóricos que respaldan la propuesta educativa destinada a fomentar la empatía, así como su propósito y las actividades asociadas.

Por último, se presentan las conclusiones y las recomendaciones.

Capítulo I: Problema de investigación

1.1. Realidad problemática

Según la UNESCO (2016), dos de cada diez estudiantes en el mundo sufren acoso y violencia escolar, siendo el hostigamiento verbal el más frecuente, aunque también ha incrementado la violencia perpetrada mediante internet y redes sociales, este estudio estima que cada año 246 millones de niños y adolescentes sufren algún tipo de violencia en las instituciones educativas.

En Perú, la plataforma virtual Síseve del Ministerio de Educación registró, entre septiembre de 2013 y enero de 2018, un total de 16,864 casos de violencia en sus distintas modalidades en instituciones educativas de todo el país.

Los informes mencionados evidencian la gravedad de la violencia escolar, pero surge la pregunta: ¿cuál es su causa?

Diferentes estudios han verificado que tener una falta de empatía está proporcionalmente relacionada con la intimidación escolar. Chaux, Molano y Podlesky (2009) hallaron que en las escuelas donde los estudiantes mostraban mayor empatía, el nivel de intimidación era, en promedio, menor. Esto indica que fomentar la empatía en las escuelas podría reducir la intimidación (Chaux, 2013, p. 143). De manera similar, Endrensen y Olweus (2001) y Olweus (1993) señalan que la falta de empatía es posiblemente la particularidad más representativa de los agresores. A menudo, los agresores no perciben el daño que causan o no les interesa, y al no sentir remordimiento por el desconsuelo ajeno, tienden a repetir su conducta de forma continua (Chaux, 2013, pág 144).

La empatía y la culpabilidad que la acompaña actúan como un freno interno para evitar dañar a otros; sin embargo, cuando este freno no existe, las personas pueden maltratar con facilidad, especialmente si ello les aporta reconocimiento, beneficios o gusto (Chaux, 2013, pág 144).

Por esto, la empatía resulta esencial para impedir la acometida de los agresores y para incentivar que los testigos actúen en defensa de la víctima, ya que, sin desarrollarla, es más probable que se limiten a ser observadores pasivos o incluso refuercen la conducta agresiva. (Chaux, 2013, 145).

En 2017, la IE N.° 10135 “Pedro Ruiz Gallo” del caserío Muy Finca, distrito de Mochumí, tenía 317 alumnos: 219 en primaria y 98 en secundaria. Al igual que en otras instituciones, se observan diversos problemas vinculados a la falta de empatía.

Un ejemplo de esto, se ha identificado que la relación entre compañeros es conflictiva, donde el 95% de los alumnos utiliza un modo de comunicarse de forma agresiva (agravios, gritos y golpes), mientras que el 5% restante se localiza en una comunicación de modo pasiva, lo que los convierte en blanco de maltrato anímico o corporal en el aula[1].

En las reuniones de enseñanza, en la formación de grupos, varios estudiantes muestran poca disposición para trabajar con determinados compañeros, lo que suele generar disconformidades que terminan en disputas, riñas y el descuido del ejercicio que se asignó.

El 90% de los alumnos desconoce cómo manejar un problema, lo que provoca enfrentamientos internos y externos del salón de estudios; ante esta situación, la mayoría opta por guardar silencio o respaldar a uno de los dos bandos.

Las destrezas prosociales, como la empatía y la colaboración (solidaridad), estas destrezas se encuentras escasas. En cuanto a la empatía, en la mayor parte de los alumnos no se ponen en el zapato del otro antes de hacer un comentario o realizar una acción que pueda causarle daño. De acuerdo con esto, los alumnos únicamente colaboran solo si hay presencia de algún un incentivo (nota o recompensa), y las escasas muestras de "empatía" o "solidaridad" se han dado hacia personas que cuentan con su amistad o intimidad.

El 95% de los alumnos no respeta las reglas de armonía y presenta dificultades para tener una conducta de respeto con docentes y compañeros. La mayoría considera, de forma errónea, que dichas normas vulneran sus derechos y, por ello, no deben cumplirlas, lo que provoca rigidez entre alumnos y entre los maestros y alumnos.

En el ámbito ético-moral, casi toda la población estudiantil no valora el uso de principios como la humildad, el compromiso, la modestia o la moralidad. Sus deliberaciones suelen orientarse a obtener complacencia o beneficios, sin considerar los posibles perjuicios para otros o para sí mismos.

En cuanto a las destrezas intrapersonales de los alumnos, puede afirmarse que se encuentran en una etapa incipiente, como se detalla a continuación:

- **Autoconocimiento emocional:** Los estudiantes presentan problemas para identificar y comprender sus propias emociones, distinguirlos y reconocer sus causas.

- **Autorrespeto:** La mayoría de los estudiantes tiene dificultad para reconocer los aspectos efectivos de su personalidad, prestando más atención a su aspecto físico que a su bienestar o estado anímico.

- **Autocontrol de impulsos:** Donde el 95% de los alumnos, no saber cómo reconocer sus emociones o los sentimientos que lo embargan, dado esto suelen dejarse llevar por esas emociones o sentimientos, reaccionando con explosiones violentas que generan conflictos con compañeros, maestros y padres.

- **Autonomía:** Del cual el 98% de los alumnos tienen escases de libertad para decidir, guiándose por la opinión de la mayoría en lugar de sus propios criterios sobre lo correcto o incorrecto. En el ámbito académico, su cumplimiento de deberes depende de la presión del docente o de los castigos impuestos por sus padres.

En el salón de clases de 1° de nivel secundaria se han identificado diversos escenarios de intimidación (bloqueo social) vinculadas por escases de empatía. A continuación, se describen dos de estos casos:

- El primer caso es el de Neyda (14 años), una alumna con un delicado estado de salud en la piel que sufre de intimidación por parte de sus compañeros, quienes no la incluyen en los trabajos en equipo y la agreden verbalmente con apodos como "podrida". Donde se identificaron que Elmer (14 años) y Cristhian David (13 años) son los que lideran estas intimidaciones. Al hacerles preguntas, ellos justificaron su conducta alegando que la mayoría del aula actúan igual. Neyda ha decidido encerrarse y pasar los recreos alejada de todos sus compañeros. Por ello la mayoría de la clase no muestra algún tipo de preocupación por ella ni considera el impacto de la exclusión, e incluso expresa simpatía hacia sus intimidantes.

- El segundo caso involucra a Cristhian Joel (12 años) y Rodrigo (13 años), quienes, tras un altercado, se dejaron de comunicar entre ellos. El contexto se agravó en el momento en que Rodrigo incitó hacia sus compañeros a hacer lo mismo y difundió chismes sobre Cristhian Joel. Estos chismes provocaron que sus compañeros

dejaran de hablarle y lo excluyeran de los trabajos grupales. De igual manera con la situación anterior, ni al intimidador ni el resto de los alumnos han considerado el desconsuelo que siente Cristhian Joel al ser excluido de todo.

1.2. Formulación del problema

¿En qué medida la implementación de una propuesta didáctica desarrollará la empatía de los estudiantes del primer grado “A” de secundaria de la IE N° 10135 “Pedro Ruiz Gallo”?

1.3. Objetivos de Investigación

1.3.1. Objetivo General

- Implementar una propuesta didáctica para desarrollar la empatía de los estudiantes del primer grado “A” de educación secundaria de la IE N.° 10135 – “Pedro Ruiz Gallo” del caserío Muy Finca del distrito de Mochumí.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Diagnosticar el nivel de empatía de los estudiantes de primer grado “A” antes de la implementación de la propuesta didáctica, mediante la aplicación de la Escala Básica de Empatía (BES).

- Determinar el nivel de empatía de los estudiantes de primer grado “A” luego de la aplicación de la propuesta didáctica, utilizando la Escala Básica de Empatía (BES).

Capítulo II: Marco teórico – conceptual

2.1. Antecedentes

Ochoa, Tánori, Váldes (2017). Relación entre empatía, desconexión moral y acoso entre pares. Instituto Tecnológico de Sonora, San Luis Potosí, México. En esta investigación, la combinación entre la empatía emocional, la ruptura moral y la agresión proactiva se probaron juntos. Primero, los resultados exponen una relación de denegación y reveladora entre la empatía emocional y la ruptura moral que coincide con Ortega, Sánchez y Menesini (2002), lo que confirma que la ausencia de empatía emocional causa una ruptura moral y, en consecuencia, agresión. También concluyen que promover la empatía por las víctimas es una habilidad importante para la prevención de la agresión de los compañeros.

Sáenz (2017). Desarrollo de la empatía en la educación primaria: propuesta de intervención educativa, Salamanca, España. Se deduce que enfatiza la importancia de la empatía y las habilidades socioemocionales en general para promover las prácticas democráticas y la procedencia activa, las cuales pueden ser el obediencia, la paciencia, el comportamiento prosocial, la buena clase climática y prevenir las situaciones de intimidación o el acoso estudiantil. También propone cambios en la destreza educativa y el ímpetu de la intersección y la educación interdisciplinaria, por lo tanto, la libertad del maestro para desarrollar recomendaciones que satisfagan las necesidades y requisitos de los estudiantes, personas clave en el desarrollo del aprendizaje.

Luna y De Gante-Casas. (2017). Empatía y gestión de conflictos en alumnos de secundaria y bachillerato. Universidad de Guadalajara, México. Concluye que los frutos de su investigación evidencian una posible correlación entre la empatía y los

diferentes estilos en el procedimiento de problemas que los jóvenes utilizan para emplear los problemas interpersonales con los demás alumnos de la escuela.

Muñoz y Chaves (2013). La empatía: ¿un concepto unívoco? Katarsis, Envigado, Colombia. Concluye que desde sus inicios el término empatía ha tenido distintas interpretaciones, las cuales el modelo integrador de Davis (1980, 1983) intenta unificar al mostrar que incluye componentes tanto cognitivos como emocionales, punto central del debate hasta entonces. Actualmente, las diferencias no se centran en si es un anómalo epistémico o apasionado, sino en considerarla como parte de la idea del mundo (Teoría de la Mente).

2.2. Base teórico – científica

2.2.1. Teorías sobre la empatía

El término empatía fue utilizado formalmente por primera vez en el siglo XVIII por Robert Vischer, quien empleó la palabra alemana "Einfühlung", que significa "sentirse dentro de". Más tarde, en 1909, Titchener adoptó el término "empatía" basado en la etimología griega "empatheia", que significa "sentir dentro". Originalmente, la palabra fue empleado por teóricos de la estética para describir las capacidades de percibir las experiencias subjetivas ajenas. Según la teoría de Titchener, la empatía surge de una imitación física de la angustia del otro, lo que a su vez provoca sentimientos similares en uno mismo (Goleman, 1996, pág. 112).

Desde la óptica cognitiva, Dymond presentó en 1949 la idea de "asunción de roles". En este mismo enfoque, Hogan (1969) describió la

empatía como el intento de captar lo que sucede en la mente de otras personas, es decir, la elaboración personal de los estados mentales ajenos.

El proceso mental que integra la empatía, en otras palabras, la capacidad de adoptar la perspectiva de otro, se encuentra intrínsecamente vinculado a la intensidad de la provocación (Fernández-Pinto, López-Pérez y Márquez, 2008).

A finales de los años 60, se consolidó un enfoque de la empatía que otorgaba mayor relevancia a su mecanismo afectuoso que al cognoscitivo, precisando como un sentimiento compartido o representante. **Stotland** (1969) Es "la reacción apasionada de quien observa al percibir que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción". Hoffman (1987) define la empatía como la respuesta afectiva más adecuada a la situación de otro que a la propia. De manera similar, Merhabian y Epstein (1972) describen la empatía como una respuesta apasionada representante ante las emociones extrañas, es decir, sentir lo que otra persona siente.

Alrededor de 1980, se inició la creación de una definición que engloba la empatía, teniendo en cuenta tanto sus elementos racionales como emocionales. En esta línea, Davis sugiere una perspectiva variada de la empatía y elabora el IRI (Índice de Reactividad Interpersonal) para evaluarla. Años más tarde, Eisenberg estableció la diferenciación entre adoptar una perspectiva sensorial, mental y emocional (Eisenberg y Strayer, 1987). Para esta autora, tomar una perspectiva sensorial implica la habilidad de visualizar cómo ve otra persona las cosas desde su posición, evaluada a través de la prueba de las tres montañas de Piaget (Schaffer, 2002).

La visión integradora sostiene que la empatía abarca aspectos cognitivos y afectivos. Basándose en esto, Davis (1980) define la empatía como un constructo multidimensional compuesto por cuatro componentes interrelacionados. En la dimensión cognitiva, distingue la fantasía, que es la tendencia a identificarse con personajes ficticios, y la adopción de perspectivas, equivalente a la adopción de perspectiva cognitiva mencionada previamente. En cuanto a la dimensión afectiva, Davis propone dos escalas: angustia empática, que es la inclinación a sentir compasión y preocupación por los demás, y aflicción personal, que se refiere a la ansiedad que surge al presenciar una situación desagradable que afecta a otro. Es importante destacar que, actualmente, la definición más aceptada de empatía es la de Davis (1996): "un grupo de conceptos que incluye los mecanismos para empatizar con otra persona y las reacciones emocionales y no emocionales" (pág.12).

Nuestra propuesta educativa adopta un enfoque holístico, dado que las tareas están elaboradas para que los alumnos entiendan de manera cognitiva y emocional las posibles experiencias de otros en contextos determinados. Estas acciones incluyen los tres procedimientos destacados por Feshbach y su equipo (1983): 1) identificar y etiquetar las emociones en otras personas, 2) poner en práctica el punto de vista ajeno y 3) reaccionar emocionalmente a sus circunstancias (Chaux, 2013, pág. 145).

2.1.1. Importancia de la empatía como competencia ciudadana

Desde la perspectiva de las habilidades cívicas o emocionales, el estudio de la comprensión y el respeto mutuo es importante en el entorno

educativo, dado que investigaciones iniciales llevadas a cabo en diferentes partes del planeta han demostrado que:

a) La empatía se vincula con la conducta prosocial, lo que impulsa a las personas a actuar de manera solidaria, brindar cuidado, evitar causar daño, procurar la conciliación de diferencias y ofrecer disculpas al reconocer errores; además, favorece la autonomía en la toma de decisiones y contribuye al bienestar mental. En términos generales, favorece la regulación emocional y las relaciones interpersonales, y presenta una relación positiva con la imaginación, la habilidad de adaptarse mentalmente, la innovación, la apertura a aceptar apoyo y la capacidad de ajustarse (Davis, 1980, 1983; Eisenberg &; Strayer, 1987; Hoffman, 1981, 2000; Clemente &; Adrián, 2004; Ruiz &; Chaux, 2005; Garaigordobil &; García, 2006; Martínez-Ferrer et al. , 2008; entre otros).

b) Los niveles reducidos de empatía se asocian con comportamientos disruptivos o antisociales, incumplimiento de normas, limitada comprensión de las experiencias ajenas, dificultades para entablar amistades e, incluso, con un bajo rendimiento académico (Eisenberg & Strayer, 1987; Hoffman, 1981, 2000; Clemente & Adrián, 2004; Ruiz & Chaux, 2005; Martínez-Ferrer et al., 2008; Musitu, Jiménez& Povedano, 2009, entre otros).

2.2.2. Desconexión moral en la perspectiva de la teoría social cognitiva

La teoría del aprendizaje social, formulada por Bandura en los años 80, plantea que los individuos son tanto resultados como actuantes de su ambiente. Esto significa que sus comportamientos producen cambios en su entorno, el cual también influye en sus acciones (Azzi, 2011). Desde esta perspectiva

teórica, se sugiere que la conexión entre la mente y la conducta es influenciada de manera bidireccional por la interacción de elementos personales, contextuales y conductuales. Este enfoque interaccionista se extiende también al terreno de la moral, reconociendo que las acciones éticas surgen de la interacción reciproca entre factores cognitivos, emocionales y sociales (Bandura, 2002).

2.1.1.1. Mecanismos de desconexión moral

Los seres humanos hemos creado normas éticas que guían nuestra vida, entendidas como principios morales que consideramos válidos y procuramos aplicar en nuestra conducta. Sin embargo, en ciertas circunstancias, podemos recurrir a diversas “estrategias psicológicas” que nos permiten llevar a cabo acciones que resultan incoherentes con dichos principios.

Según Bandura, los individuos poseen mecanismos de autocontrol ético que nos ayudan a diferenciar lo justo de lo injusto en nuestro comportamiento, y a menudo nos reprimimos cuando actuamos de forma inapropiada o poco ética.

No obstante, en diversas circunstancias, la autocensura moral puede desvincularse de la conducta inapropiada, lo que permite que una persona lleve a cabo acciones incorrectas sin experimentar autocensura.

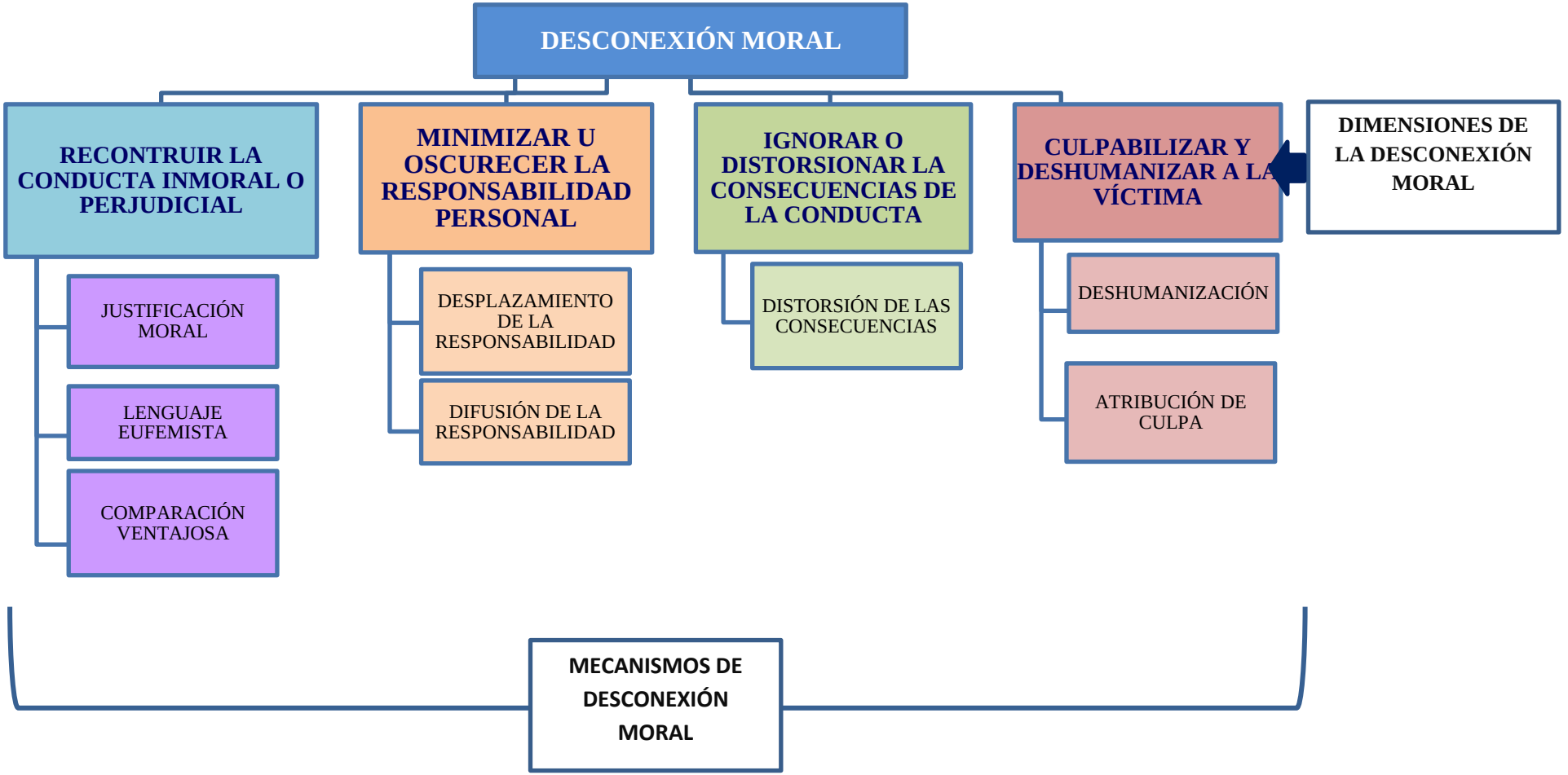
El psicólogo Albert Bandura denomina mecanismos de desconexión moral a aquellos pensamientos que en ocasiones empleamos para justificar nuestra conducta**.**

Bandura plantea cuatro tipos de mecanismos cognitivos que las personas utilizan para justificar conductas inmorales, los cuales explican por qué, aun sabiendo lo que es correcto, en algunas ocasiones actuamos de forma inadecuada. Estos mecanismos se relacionan con:

MECANISMO DE DESCONEXIÓN MORAL	**EJEMPLO**
• La reinterpretación de la propia conducta, de forma que deje de ser vista como inmoral.	*No es un robo, sino simplemente tomar prestado el dinero.*
• La atribución de la responsabilidad en la acción, permitiendo que quien la ejecuta minimice su participación en el daño causado.	*No actué de manera individual; la participación fue colectiva.*
• La interpretación de los efectos generados por las propias acciones.	*No hay problema en golpear a un hijo; se considera parte de su educación y se piensa que unos golpes no causan daño grave.*
• La forma en que se percibe a las víctimas del maltrato, ya sea restándoles valor como personas o responsabilizándolas de lo que les ocurre.	*No se les considera personas, sino terroristas, por lo que se justifica que reciban el trato que están recibiendo.*

En última instancia, los mecanismos de desconexión moral permiten que las personas se desinhiban y lleguen a cometer actos de violencia graves contra otros. Estos mecanismos se organizan en cuatro categorías principales, según el ámbito en el que actúan: (1)

Reinterpretación o modificación de la conducta dañina, ubicada en el ámbito de la acción misma; (2) disminución o negación de la responsabilidad individual por el perjuicio ocasionado, correspondiente al ámbito de la ejecución; (3) tergiversación o minimización del efecto de la conducta dañosa y sus consecuencias, en el ámbito de los resultados; y (4) atribución de culpa y deshumanización de la víctima, en el ámbito del destinatario de las acciones (Bandura, 1990b, 1999b; Obermann, 2011b; Osofsky et al., 2005).


DESCONEXIÓN MORAL
RECONTRUIR LA CONDUCTA INMORAL O PERJUDICIAL
JUSTIFICACIÓN MORAL
LENGUAJE EUFEMISTA
COMPARACIÓN VENTAJOSA
MINIMIZAR U OSCURECER LA RESPONSABILIDAD PERSONAL
DESPLAZAMIENTO DE LA RESPONSABILIDAD
DIFUSIÓN DE LA RESPONSABILIDAD
IGNORAR O DISTORSIONAR LA CONSECUENCIAS DE LA CONDUCTA
DISTORSIÓN DE LAS CONSECUENCIAS
CULPABILIZAR Y DESHUMANIZAR A LA VÍCTIMA
DESHUMANIZACIÓN
ATRIBUCIÓN DE CULPA
DIMENSIONES DE LA DESCONEXIÓN MORAL
MECANISMOS DE DESCONEXIÓN MORAL

LA JUSTIFICACIÓN MORAL:	
Mediante este mecanismo, la conducta se presenta como legítima y aceptada tanto a nivel personal como social, al justificarla como orientada a fines considerados nobles o valiosos.	**Ejemplo:** ● "Robé, pero lo hice con el propósito de comprarle zapatillas a mi hijo y evitar que sintiera vergüenza". ● "No pagó su deuda, pero se considera aceptable porque era la única forma de evitar que la empresa quebrara". ● "La tortura se justifica si con ello se logra que alguien confiese, pues eliminar el crimen amerita cualquier medio".

LENGUAJE EUFEMÍSTA:	
Este mecanismo opera ignorando o restando importancia a las consecuencias de la conducta.	**Ejemplo:** ● "¿Qué daño puede causar copiarse? No perjudicas a nadie con ello". ● "No hay problema en arrojar esta pequeña basura a la calle, es algo mínimo que no contamina". ● "Un golpe ocasional no le hace daño a nadie. No importa si se les pega a los niños, nadie muere por ello".

COMPARACIÓN VENTAJOSA:	
Por medio de este mecanismo, las conductas se perciben de distinta forma dependiendo de con qué se las compare.	**Ejemplo:** ● "No soy alcohólico, únicamente bebo ocasionalmente; el que realmente lo es, es mi vecino, quien perdió su empleo por su consumo". ● "Lo que hago no es corrupción; corrupción es la del gobierno, lo mío es una falta menor en comparación". ● "La violencia se justifica, pues incluso las democracias se originaron mediante actos violentos aún mayores".

DESPLAZAMIENTO DE LA RESPONSABILIDAD:	
Consiste en reducir o disimular el grado de implicación personal en el daño ocasionado.	**Ejemplo:** ● "Yo acataba las instrucciones, no eran mis propias sugerencias".

	• "El superior me indicó que firmara". • "No actué, observaba lo que hacían los otros, sí, pero no intervenía".

DIFUSIÓN DE LA RESPONSABILIDAD:	
La responsabilidad se diluye al repartirse entre varias personas o mediante la realización conjunta de la acción.	**Ejemplo:** • "No es responsabilidad de nadie. Todos somos parte de esto. • "Sólo me encargaba de firmar los documentos. Era una persona diferente quien se aseguraba de que llegaran a su lugar de destino. Ignoraba quién los redactaba o cuál era su propósito. " • "Administré la inyección, pero no retiré el medicamento en mal estado. El médico que realizó la operación debería tener conocimiento o bien la enfermera que midió la presión. Además, el departamento de compras adquirió el producto defectuoso, y el director del hospital estaba al tanto y no informó".

MINIMIZACIÓN, IGNORANCIA O DISTORSIÓN DE LAS CONSECUENCIAS:	
Mediante este mecanismo, las acciones pueden parecer distintas dependiendo del término con el que se las describa.	**Ejemplo:** • "Mi hijo no es un delincuente, solo es un poquito movido". • A los civiles que mueren durante un conflicto bélico se les denomina "daños colaterales" • Los animales no son asesinados, sino "beneficiados".

DESHUMANIZACIÓN:	
Este mecanismo consiste en modificar la forma en que percibimos a las víctimas, quitándoles su humanidad o	**Ejemplo:** • "No hemos exterminado personas, sino solamente a comunistas gusanitos.

negándoles cualidades propias de los seres humanos.	• “Los indígenas son criaturas carentes de razón y emoción, no razonan ni experimentan lo que nosotros sentimos”. • “Los palestinos son animales”

ATRIBUCIÓN DE CULPABILIDAD:	
Se responsabiliza a las víctimas por el daño que han sufrido.	**Ejemplo:** • “No está bien que se piense que los hombres homosexuales contraen SIDA solo porque llevan una vida sexual activa. • "Ella se lo merece por usar ropa que expone su cuerpo. " • "La pobreza de ellos es resultado de su falta de esfuerzo. "

2.2.3. Teoría sociocultural

La teoría del desarrollo psíquico humano de Vygotsky, conocida como histórica-cultural o sociocultural, se centra en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). Este concepto ha sido el enfoque de numerosos estudios sobre la educación y la creación de métodos de enseñanza (Baquero, 1997, pág.137).

Vigotsky describe la Zona de Desarrollo Proximal como “la distancia que existe entre el nivel de desarrollo actual, que se determina por la capacidad para solucionar un problema de forma independiente, y el nivel de potencial que se puede lograr, el cual se valora a través de la resolución de un problema con la asistencia de un adulto o colaborando con un compañero más capacitado" (cf. Vigotsky, 1988:133).

La idea central se completa con otras cláusulas que indican:

1. Aquello que en el presente se lleva a cabo con la ayuda o guía de una persona más experta en el área, en el futuro podrá realizarse de manera autónoma, sin requerir dicha asistencia.

2. Esa autonomía en la ejecución se logra, de forma algo paradójica, Gracias a la ayuda o respaldo obtenido, se forma una conexión activa entre la educación y el crecimiento (Baquero, 1997, pág. 137).

Vigotsky argumentó que estos ejemplos muestran un principio de desarrollo universal aplicable a las capacidades mentales superiores, lo cual es totalmente aplicable a las técnicas de instrucción infantil. Consideramos que el componente esencial del ZDP es una cualidad inherente al aprendizaje; en otras palabras, el aprendizaje pone en marcha una serie de procesos internos de crecimiento que operan únicamente cuando el niño se relaciona con su entorno social y trabaja en conjunto con sus compañeros**.** Una vez que estos procesos se han asimilado, se integran en los logros de desarrollo autónomos del niño (op. cit.: 138).

Vigotsky explica que, para que la comunicación entre el infante y el facilitador promueva el crecimiento, es crucial tener momentos de aprendizaje y educación efectivos. De aquí se deriva una de las sugerencias educativas de Vigotsky: un aprendizaje o enseñanza de calidad debe actuar sobre los niveles más altos de la ZDP, es decir, sobre aquellas habilidades en proceso de adquisición que solo se manifiestan con la colaboración de otro. Por esta razón, la enseñanza debe situarse “a la vanguardia” del desarrollo.

En este sentido, Chaux (2013) sostiene que “una iniciativa para fomentar habilidades cívicas o emocionales como la empatía debe

fundamentarse en un principio de complejidad creciente, manteniéndose siempre dentro de la zona de desarrollo cercano de los alumnos (Vigotsky, 1978), En otras palabras, se trata del nivel de dificultad en el que las tareas suponen un desafío para los alumnos (no son excesivamente sencillas), pero un desafío que pueden lograr (no son demasiado complicadas). De acuerdo con Vigotsky (1978), la Zona de Desarrollo Próximo hace referencia a las actividades que los estudiantes son capaces de hacer con el apoyo de un adulto o un compañero, pero que les resultan muy difíciles de realizar por sí mismos.

En síntesis, la propuesta busca que los estudiantes apliquen la empatía en contextos progresivamente más complejos y reciban retroalimentación que les permita fortalecerla y perfeccionarla (Chaux, 2013, pág.78).

2.3. Definición de Términos

2.3.1. Empatía

"Conjunto de teorías que, además, incluyen los procesos de empatizar con los demás y respuestas tanto emocionales como no emocionales" (Davis, 1996, pág.12).

2.3.2. Propuesta didáctica

"Consiste en llevar a cabo actividades que implementen estrategias y procedimientos para fomentar determinadas habilidades y conocimientos, considerando el entorno donde se llevará a cabo y un análisis previo, lo cual ayudará a justificar y alcanzar los objetivos propuestos" (Pérez, J. y Merino, M., 2013).

Capítulo III: Aspectos metodológicos

3.1. Tipo de investigación

Cuantitativa

La investigación cuantitativa es aquella en la que los planteamientos a investigar son específicos y delimitados desde el inicio de un estudio. Además, las hipótesis se establecen previamente, esto es, antes de recolectar y analizar los datos. La recolección de los datos se fundamenta en la medición y el análisis en procedimientos estadísticos.

Esta es una investigación cuantitativa puesto que se han empleado medios matemáticos y estadísticos tradicionales para medir el nivel de empatía en una determinada población de estudiantes y comparar dichos resultados para verificar la hipótesis (Hernández, Fernández y Baptista,2006).

3.2. Diseño de investigación

Diseño cuasi-experimental de un solo grupo, con mediciones antes y después de la intervención, representado en el siguiente esquema:

$$O_1 \quad X \quad O_2$$

En este esquema se utiliza una evaluación previa (O_1) para evaluar la variable dependiente (grado de empatía), luego se implementa la intervención o variable independiente (X) y, finalmente, se realiza una evaluación posterior para medir

nuevamente la variable dependiente (O_2). Se verifica el impacto de la intervención al comparar los resultados de la evaluación posterior con los de la evaluación previa.

Este tipo de diseño requiere que la ejecución del pretest, tratamiento y postest se realice en un periodo de tiempo lo más corto posible, con el fin de prevenir que factores externos influyan en los resultados del postest (Buendía, Colás y Fuensanta,1998, pág. 95).

3.3. Población y muestra

La población y muestra está formada por **27** estudiantes del primer grado "A" de educación secundaria de la IE N° 10135 "Pedro Ruiz Gallo", 16 varones y 11 mujeres, los cuales fueron elegidos por conveniencia es decir se utilizó un muestreo no probabilístico.

3.4. Hipótesis

Si se aplica una propuesta didáctica se desarrollará la empatía de los estudiantes del primer grado "A" de la IE 10135 "Pedro Ruiz Gallo" del caserío de Muy Finca, Mochumí.

3.5. Técnicas e instrumentos de recolección de datos

El instrumento empleado para la recolección de datos fue la **Escala Básica de Empatía** (BES), elaborada originalmente por **Jolliffe y Farrington (2006)** y adaptada por Sánchez- Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. **(2007)**. La escala adaptada consta de **9** ítems y puede ser aplicada de forma individual y grupal a adolescentes a partir de los 12 años.

La escala consta de dos factores: Empatía Emocional y Empatía Cognitiva. La subescala de Empatía Emocional está formada por 4 ítems (1, 2, 3 y 6) que evalúan el grado de congruencia emocional con las emociones de otra persona (p.ej. “Después de estar con un amigo/a que está triste por algún motivo suelo sentirme triste”).; el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach, para la escala fue de **63**.

La subescala de empatía emocional o afectiva se califica con puntajes de 0 a 16. Estos puntajes se distribuyen en tres intervalos: [0 – 4] (empatía afectiva baja), [5 – 9] (empatía afectiva media) y [10 – 16] (empatía afectiva alta).

La subescala de Empatía Cognitiva está formada por 5 ítems (4, 5, 7, 8 y 9) que miden la capacidad de comprender la realidad desde el punto de vista de otra persona (p.ej. “Cuando alguien está deprimido suelo entender cómo se siente”); el coeficiente de fiabilidad, alfa de Cronbach para la escala fue de **.73**.

La subescala de empatía cognitiva se califica con puntajes de 0 a 25. Estos puntajes se distribuyen en tres intervalos: [0 – 7] (empatía cognitiva baja), [8 – 15] (empatía cognitiva media) y [16 – 25] (empatía cognitiva alta).

Finalmente, para saber cuál es el nivel de empatía global se suman los puntajes obtenidos en ambas subescalas obteniéndose un puntaje entre 0 y 45. Dicho puntaje se divide en tres intervalos: [0 - 12] (empatía baja), [13 - 25] (empatía media) y [26 - 45] (empatía alta).

3.6. Procesamiento estadístico de datos.

Los datos conseguidos mediante la aplicación del pretest y el postest (Escala Básica de Empatía (BES) se procesaron teniendo en cuenta el sexo de los participantes

y los puntajes obtenidos en cada subescala. Posteriormente se sumaron los puntajes de la escala de empatía afectiva y cognitiva para conocer el nivel de empatía global.

Estos resultados se distribuyeron en tablas de frecuencia y se representaron a través de gráficos de barras elaborados con el programa Excel 2016.

Capítulo IV: Resultados

4.1. Puntajes obtenidos por las y los estudiantes en el Pretest (bes)

PUNTAJES OBTENIDOS POR LAS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO

N°	EMPATÍA AFECTIVA	EMPATÍA COGNITIVA	PUNTAJE TOTAL
1	7	14	21
2	4	13	17
3	9	6	15
4	10	5	15
5	7	7	14
6	8	5	13
7	7	6	13
8	4	8	12
9	5	7	12
10	5	7	12
11	5	7	12
12	6	6	12
13	5	6	11
14	4	5	9
15	4	5	9
16	4	5	9

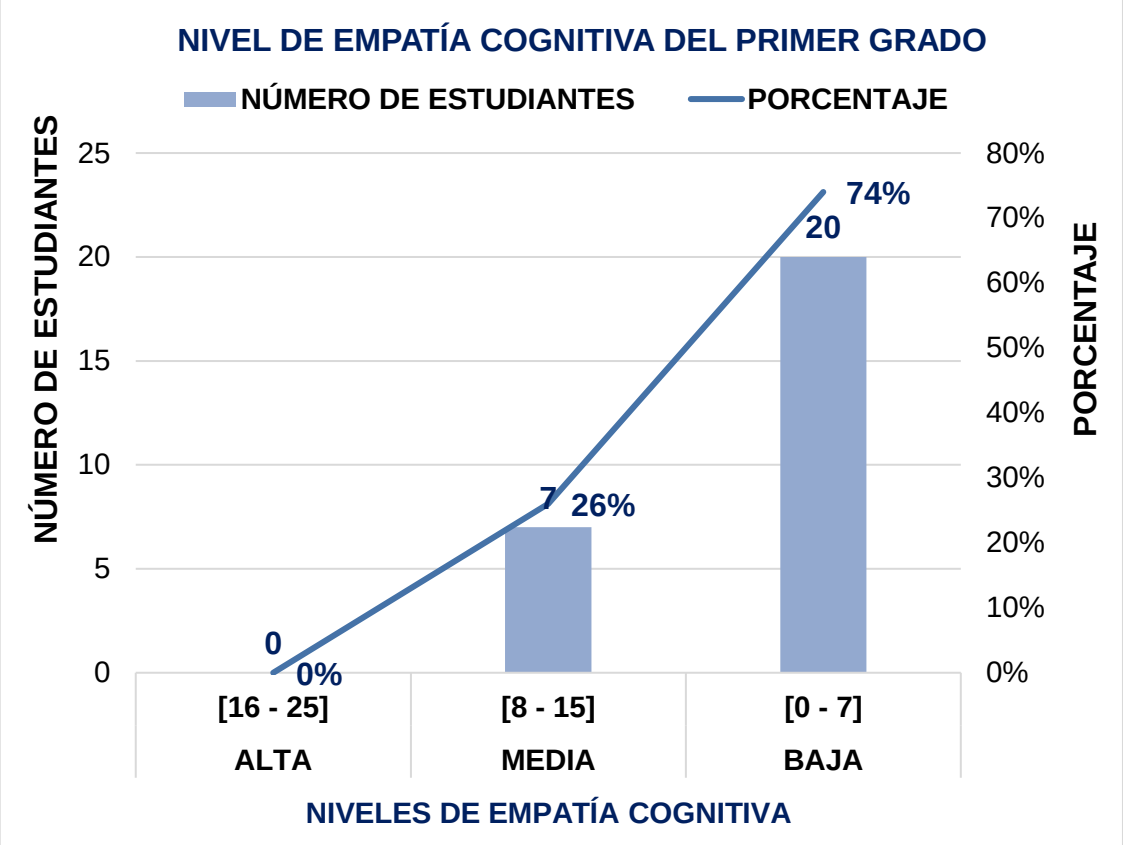
PUNTAJES OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO

N°	EMPATÍA AFECTIVA	EMPATÍA COGNITIVA	PUNTAJE TOTAL
1	10	9	19
2	10	8	18
3	8	9	17
4	7	10	17
5	6	6	12
6	6	6	12

7	7	5	12
8	6	5	11
9	4	7	11
10	5	5	10
11	4	6	10

4.2. Nivel de empatía cognitiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Pretest

EMPATÍA COGNITIVA DEL PRIMER GRADO			
NIVELES	**INTERVALOS**	**NÚMERO DE ESTUDIANTES**	**PORCENTAJE**
ALTA	**[16 – 25]**	0	0%
MEDIA	**[8 – 15]**	7	26%
BAJA	**[0 – 7]**	20	74%
TOTAL		**27**	**100%**



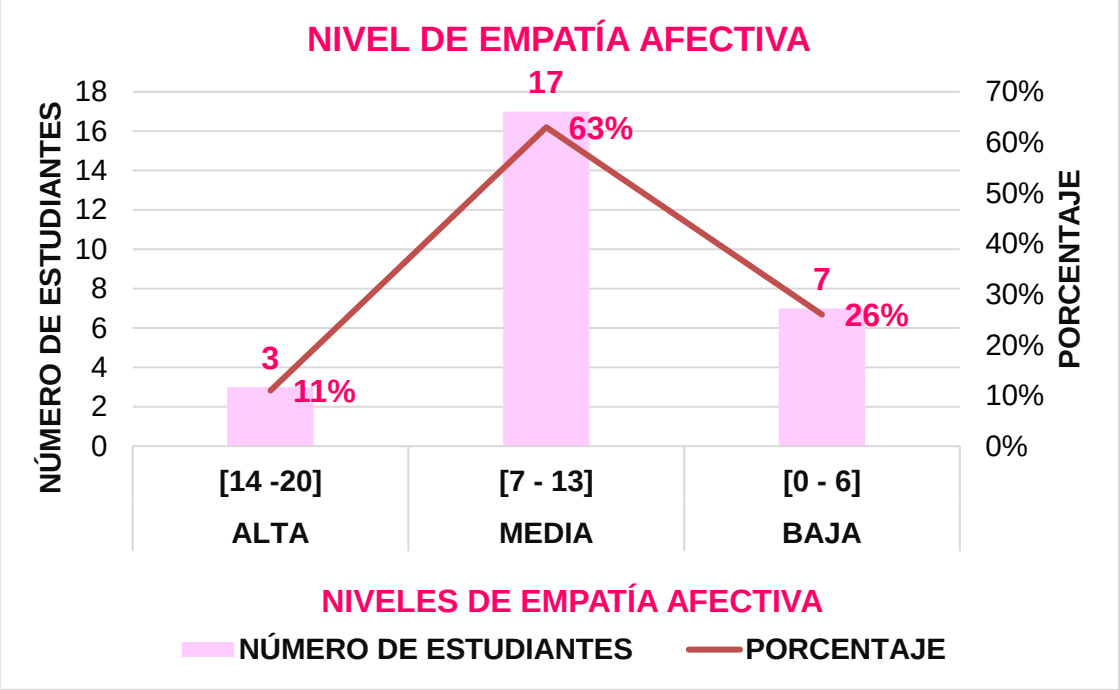
Respecto al NIVEL DE EMPATÍA COGNITIVA de los 27 alumnos evaluados, se observa que el 74% se encuentra en el rango **[0 - 7]**, correspondiente a un nivel bajo, donde se agrupa la mayoría de los alumnos.

En segundo lugar, el 26% de los alumnos se sitúa en el rango **[8 - 15]**, que representa un nivel medio de empatía cognitiva.

En tercer lugar, se observa que ningún alumno se encuentra en el rango **[16 - 25]**, que indica un nivel alto de empatía cognitiva.

4.3. Nivel de empatía afectiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Pretest

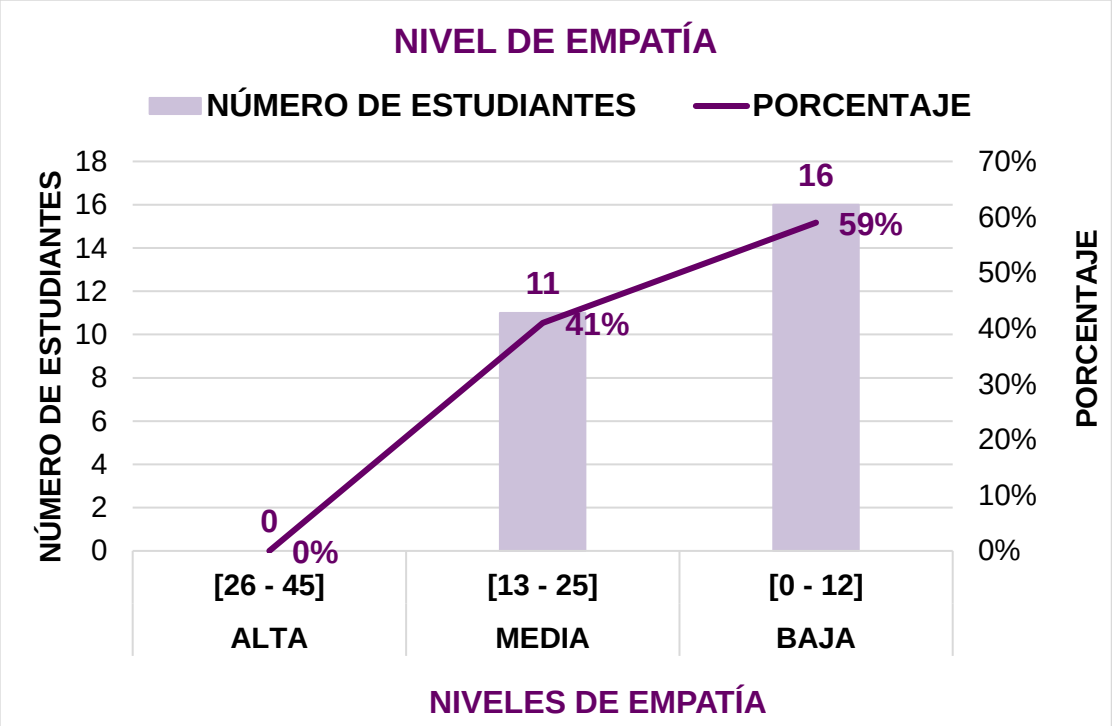
EMPATÍA AFECTIVA			
NIVELES	**INTERVALOS**	**NÚMERO DE ESTUDIANTES**	**PORCENTAJE**
ALTA	**[14 – 20]**	3	11%
MEDIA	**[7 – 13]**	17	63 %
BAJA	**[0 – 6]**	7	26%
TOTAL		**27**	**100%**



Respecto al NIVEL DE EMPATÍA AFECTIVA de los 27 alumnos encuestados, el 26% se sitúa en el rango [0 - 6], asociado a un nivel bajo, mientras que el 63% se encuentra en el intervalo [7 - 13], correspondiente a un nivel medio y donde se concentra la mayor proporción de participantes. Del mismo modo, el 11% de los alumnos se sitúa en el rango de [14 -20], lo que indica un alto nivel de empatía afectiva.

4.4. Nivel de empatía de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Pretest

NIVEL DE EMPATÍA DEL PRIMER GRADO			
NIVELES	**INTERVALOS**	**NÚMERO DE ESTUDIANTES**	**PORCENTAJE**
ALTA	**[26 – 45]**	0	0%
MEDIA	**[13 – 25]**	11	41 %
BAJA	**[0 – 12]**	16	59%
TOTAL		**27**	**100%**



En relación al NIVEL DE EMPATÍA observado en los 27 alumnos encuestados, un 59% de ellos se sitúa dentro del intervalo [0 - 12], lo que indica que poseen un nivel bajo de empatía.

Un 41% de los estudiantes se encuentra en el intervalo de [13 - 25], lo cual refleja un nivel de empatía moderada. Por otro lado, en el rango de [26 - 45], el cual se relaciona con un nivel elevado de empatía, no se observa la presencia de ningún alumno.

Como resultado, se concluye que, de un total de 27 alumnos de primer año de secundaria, el 59% (lo que corresponde a 16 alumnos) muestra falta de empatía.

4.5. Puntajes obtenidos por las y los estudiantes en el Postest (BES)

PUNTAJES OBTENIDOS POR LAS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO

N°	EMPATÍA AFECTIVA	EMPATÍA COGNITIVA	PUNTAJE TOTAL
1	20	25	45
2	20	25	45
3	20	25	45
4	20	20	40
5	20	16	36
6	20	14	34
7	18	16	34
8	16	16	32
9	14	16	30
10	15	15	30
11	14	15	29
12	15	14	29
13	14	14	28
14	14	12	26

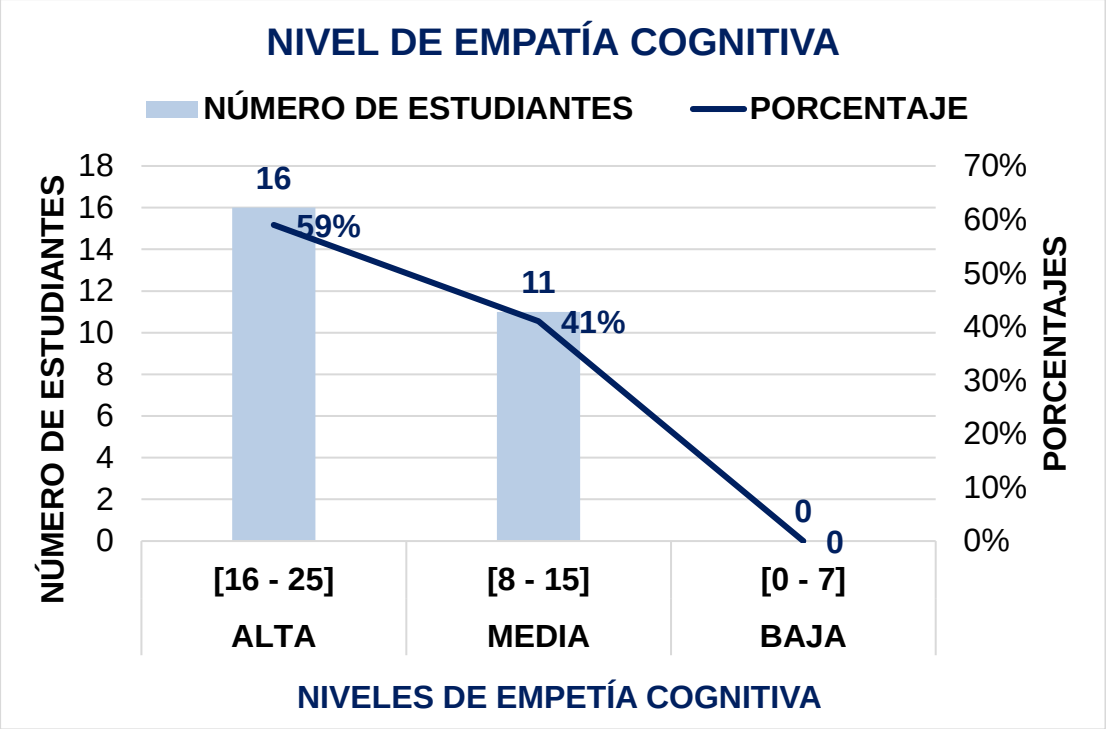
15	14	10	24
16	12	10	22

OBTENIDOS POR LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER GRADO

N°	EMPATÍA AFECTIVA	EMPATÍA COGNITIVA	PUNTAJE TOTAL
1	18	22	40
2	18	20	38
3	18	18	36
4	16	20	36
5	14	20	34
6	14	18	32
7	14	17	31
8	12	16	28
9	12	14	26
10	12	10	22
11	10	10	20

4.6. Nivel de empatía cognitiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Postest

EMPATÍA COGNITIVA DEL PRIMER GRADO			
NIVELES	**INTERVALOS**	**NÚMERO DE ESTUDIANTES**	**PORCENTAJE**
ALTA	**[16 – 25]**	16	59%
MEDIA	**[8 – 15]**	11	41%
BAJA	**[0 – 7]**	0	0
TOTAL		**27**	**100%**

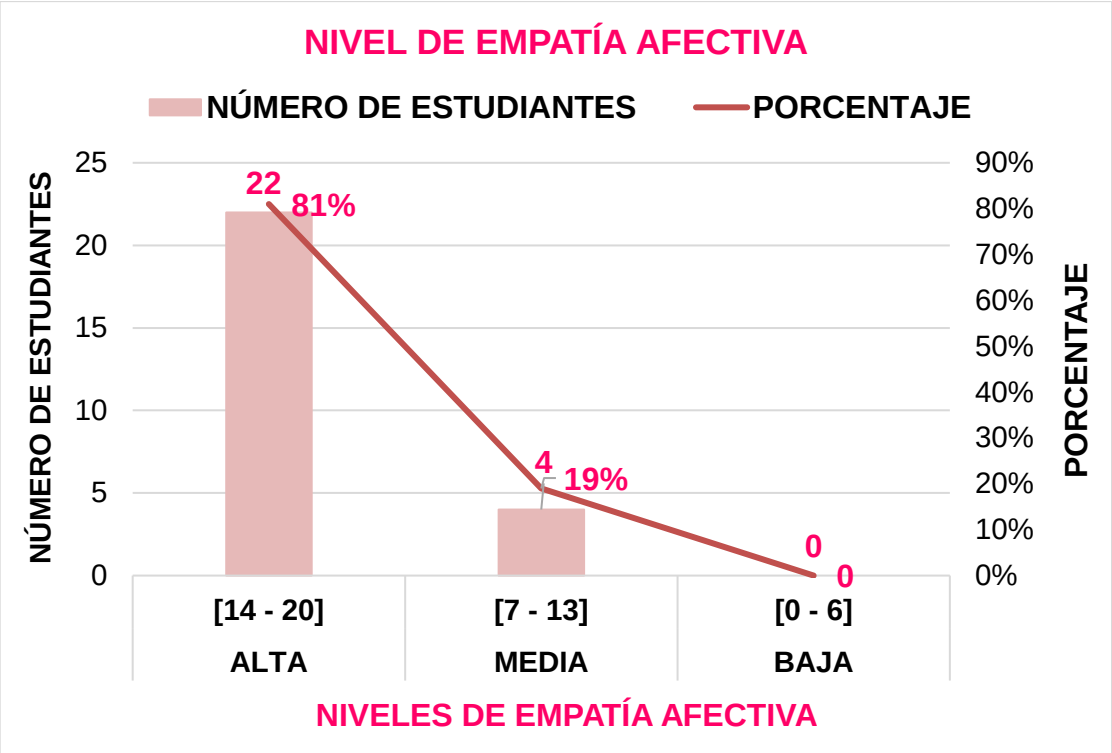


Respecto al NIVEL DE EMPATÍA COGNITIVA de los 27 alumnos evaluados, se observa que el 59% se encuentra en el rango [16 - 25], correspondiente a un nivel alto de empatía cognitiva.

En el rango [8 - 15], correspondiente al nivel de empatía cognitiva media, se encuentra el 41% de los estudiantes, mientras que en el nivel de empatía cognitiva baja no se registra ningún alumno.

4.7. Nivel de empatía afectiva de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Postest

EMPATÍA AFECTIVA			
NIVELES	**INTERVALOS**	**NÚMERO DE ESTUDIANTES**	**PORCENTAJE**
ALTA	**[14 – 20]**	22	81%
MEDIA	**[7 – 13]**	4	19%
BAJA	**[0 – 6]**	0	0
TOTAL		**27**	**100%**

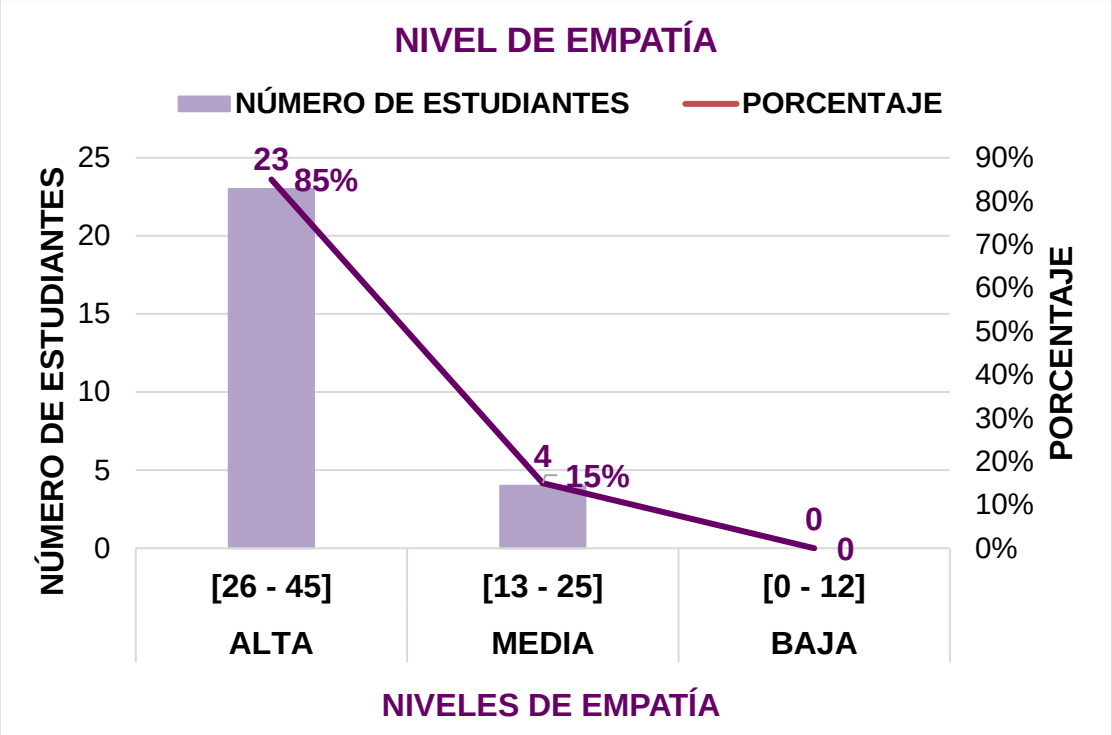


En cuanto al NIVEL DE EMPATÍA AFECTIVA de los 27 estudiantes que participaron en la encuesta, el 81% se encuentra dentro del rango [14 - 20], lo que indica un alto nivel de empatía afectiva.

En el rango medio de empatía afectiva, que abarca del 7 al 13, se identifica al 19% del total de los estudiantes, mientras que en la categoría de empatía afectiva baja no se reporta la presencia de ningún alumno.

4.8. Nivel de empatía de los estudiantes del primer grado de secundaria según el Postest

NIVEL DE EMPATÍA DEL PRIMER GRADO			
NIVELES	**INTERVALOS**	**NÚMERO DE ESTUDIANTES**	**PORCENTAJE**
ALTA	**[26 – 45]**	23	85%
MEDIA	**[13 – 25]**	4	15%
BAJA	**[0 – 12]**	0	0
TOTAL		**27**	**100%**



Respecto al GRADO DE EMPATÍA entre los 27 estudiantes que participaron en la encuesta, el 85% se sitúa en el rango [26 - 45], lo cual se asocia con un alto grado de empatía. Un 15% se encuentra en el rango [13 - 25], que está relacionado con un nivel medio de empatía. Por otro lado, en el rango [0 - 12], que denota un bajo grado de empatía, no se observa la presencia de ningún estudiante.

Capítulo V: Propuesta

5.1. Fundamentación teórica

Diversas investigaciones han evidenciado una relación directa entre la ausencia de empatía y la presencia de acoso escolar (bullying). En una investigación sobre la intimidación en Colombia, Chaux, Molano y Podlesky (2009) hallaron que las instituciones educativas con estudiantes que manifestaban mayores niveles de empatía registraban, en promedio, menos casos de intimidación. Esto indica que fomentar el desarrollo de la empatía en el ámbito escolar podría contribuir significativamente a disminuir los casos de acoso escolar (Chaux, 2012, p. 143). De manera coherente, Endrensen y Olweus (2001) y Olweus (1993) han evidenciado que la carencia de empatía constituye posiblemente el rasgo más característico de quienes intimidan. Estos individuos, con frecuencia, no perciben el daño que causan o, simplemente, no les preocupa; en consecuencia, al no experimentar malestar ante el sufrimiento ajeno, tienden a repetir sus acciones de forma reiterada (Chaux, 2012, pág 144).

La empatía, junto con el sentimiento de culpa que suele acompañarla, actúa como un freno interno que inhibe el daño hacia otros. Sin embargo, cuando este freno interno está ausente, las personas pueden dañar con facilidad a los demás, especialmente si ello les proporciona reconocimiento, beneficios materiales o, incluso, simple entretenimiento (Chaux, 2012, pág 144).

Por ello, la empatía resulta esencial para prevenir las conductas agresivas de los intimidadores y, además, es clave para incentivar que los testigos adopten comportamientos de defensa. Sin su desarrollo, es más probable que estos se limiten a ser observadores pasivos o incluso refuercen la agresión (Chaux, 2012, 145).

Por otro lado, Martín Roffman, investigador de la empatía, sostiene que esta constituye la base de la moralidad, pues es la capacidad de ponerse en el lugar de las posibles víctimas —quienes experimentan dolor, peligro o privación— y compartir su sufrimiento lo que impulsa a las personas a actuar en su favor. De esta manera, la empatía constituye un elemento esencial en distintas dimensiones del juicio y la acción moral. Ejemplo de ello son diversos estudios realizados en Alemania y Estados Unidos, los cuales evidenciaron que, a mayor nivel de empatía en una persona, mayor es su inclinación a favorecer el principio de distribuir los recursos según las necesidades de cada individuo. (Goleman, 1996, 119).

Considerando el significativo efecto que la empatía ejerce en disminuir el acoso y en fomentar una conducta ética, hemos desarrollado nuestra propuesta basada en la teoría empática de Davis, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky y el enfoque sociocognitivo de Albert Bandura respecto a la desconexión moral**.**

La teoría unificadora de la empatía la define como una habilidad en el ámbito socioemocional que abarca tanto el aspecto cognitivo como el emocional, los cuales son fundamentales para el crecimiento integral de los alumnos.

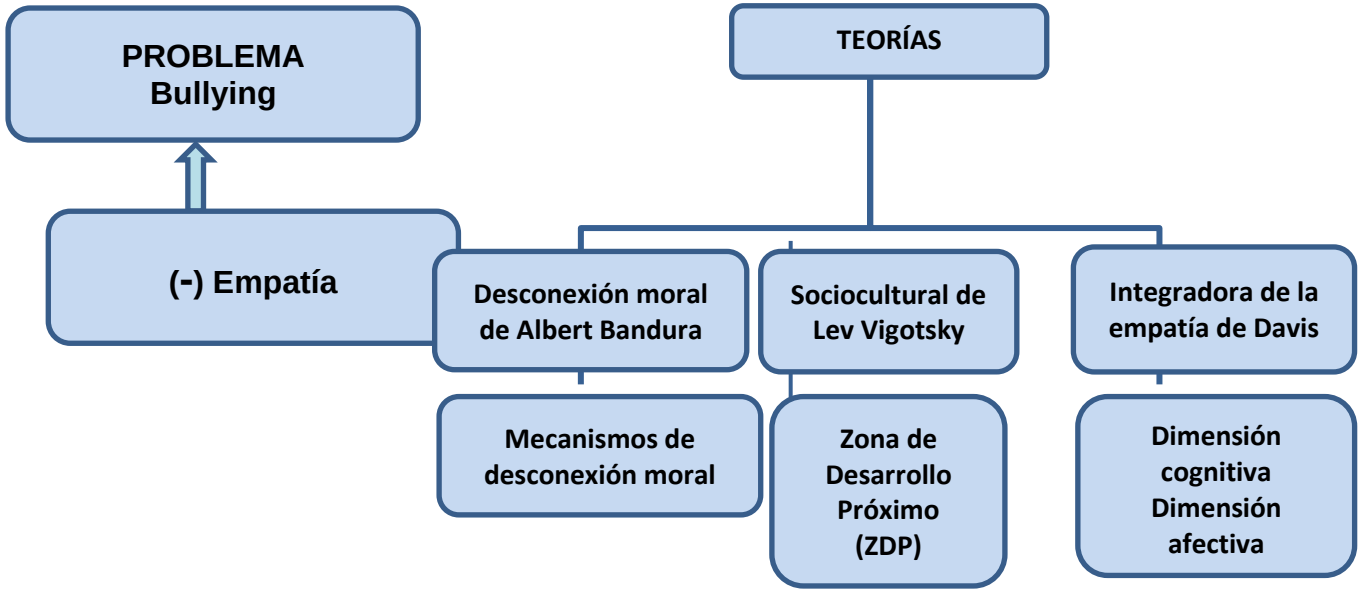
La teoría sociocultural de Lev Vigotsky guía la intervención docente para fomentar el desarrollo de la empatía. En este sentido, nuestra propuesta se fundamenta en el principio de aumentar progresivamente la complejidad, situando siempre las actividades en la zona de desarrollo próximo de los estudiantes (Vigotsky, 1978). Esto implica que las tareas deben representar un desafío para ellos, pero uno que sea posible de alcanzar: ni excesivamente sencillo ni excesivamente difícil. De esta manera, el docente actúa como mediador, facilitando que los estudiantes ejerciten la empatía en contextos progresivamente más complejos y ofreciéndoles

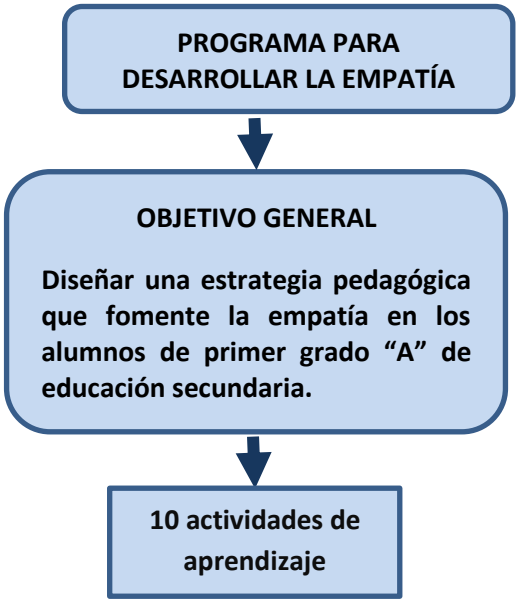
retroalimentación que les permita seguir fortaleciendo esta capacidad (Chaux, 2013, pág.78).

Finalmente, la teoría de la desconexión moral, desde el enfoque sociocognitivo, brindará a los estudiantes la comprensión de por qué la ausencia de empatía representa un riesgo para la convivencia. De esta forma, podrán identificar los mecanismos de desconexión moral que conducen a justificar actos injustos o violentos y aprenderán a eliminarlos de su discurso mediante la aplicación de la empatía.

En lo que respecta a la estructura de la propuesta, esta está conformada por diez actividades de aprendizaje, que se desarrollarán con una frecuencia semanal durante la hora destinada a tutoría (**40** minutos).

5.1.1 Modelo teórico





5.2. Objetivos

- Diseñar una estrategia pedagógica que fomente la empatía en los alumnos de primer grado “A” de educación secundaria.

5.3. Actividades

SESIÓN 1

ESTABLECIENDO NORMAS

PROPÓSITO:

Es importante que los alumnos comprendan que tienen responsabilidades hacia sus compañeros como parte de una comunidad y, de manera colaborativa, definan reglas y expectativas que favorezcan un ambiente de comprensión durante su proceso de aprendizaje.

ACTIVIDAD MOTIVADORA



- A los alumnos se les proporciona una ficha con la pregunta: ¿De qué manera deseas que tus compañeros te traten todos los días en clase?
- Los alumnos tienen que contestar a la pregunta utilizando únicamente una sola palabra.
- Se recopilan las fichas de cada alumno y se adhieren a la pizarra.
- Se realiza una charla con toda la clase sobre cuáles son las palabras más frecuentes, y se ofrece la oportunidad de justificar una palabra específica.

- Los estudiantes eligen sus tres términos preferidos, y las cinco palabras (o más) que reciban el mayor número de votos formarán la base de la carta.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DIARIA:

- En tu rutina diaria dentro del salón, ¿se notan estas expresiones? ¿Los demás las aplican? Y, ¿tú las utilizas?
- ¿Qué razones podrían explicar por qué no conseguimos esa clase de relación con nuestros compañeros?

- ¿Qué actitudes existen en tu clase que contradicen las frases que anotaron en las tarjetas?
- ¿Piensas que podemos fomentar un ambiente positivo entre compañeros? ¿De qué manera?

PONEMOS EN PRÁCTICA LO APRENDIDO

- Una vez que se han registrado varios sentimientos importantes, se colabora con los alumnos para transformar las palabras en las tarjetas en normas y expectativas. Por ejemplo, ¿de qué manera se manifiesta el "respeto" en la vida cotidiana?
- Es crucial que sean concretos: en lugar de que escriban "ser amable", motívalos a reconocer acciones específicas que pueden observar para que luego se sientan responsables de comportarse así. Por ejemplo, levantar la mano al hablar, mantener contacto visual, sentarse correctamente en la silla, etc.

NUESTRO COMPROMISO

Los fallos son inevitables, nadie se encuentra exento. Se motiva a los estudiantes a establecer recordatorios y llevar a cabo medidas específicas, como elaborar directrices que les permitan pedir disculpas de manera sincera, así como para asistir a sus compañeros y maestros en recuperar el ritmo.

SUGERENCIA: Consideren la carta como un texto dinámico, similar a una Constitución, que se puede ajustar o renovar a lo largo del año.

SESIÓN 2

ME PONGO EN EL LUGAR DEL OTRO

OBJETIVO:

Que los alumnos y las alumnas adopten el punto de vista de quienes sufren maltrato y reaccionen con empatía ante esa situación.

DINÁMICA

- Se muestran en la superficie de trabajo y de manera caótica 4 ilustraciones.
- Se anima a los alumnos y alumnas a rehacer el orden de la historia.

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- En tu rutina cotidiana dentro del aula, ¿has notado casos parecidos a los que se muestran?
- ¿Consideras que esto podría considerarse una forma de agresión? ¿Por qué piensas que sí o por qué no?

ACTUAMOS

- Con los cuerpos en forma de U, los alumnos cierran sus ojos e intentan visualizar las emociones del protagonista del cómic.
- En una hoja utilizando letras grandes, escriben una única palabra que refleje cómo se siente el personaje.
- Se solicita a cada uno que presente la palabra que han anotado y se comprueba si hay palabras similares.
- Se cuestiona: ¿qué emociones han experimentado al visualizar al protagonista? ¿qué emociones habrían sentido ustedes? ¿han reflexionado alguna vez sobre las sensaciones de una persona que es maltratada? ¿cuál es el término para describir la habilidad de percibir lo que otro siente? ¿qué sucede cuando una persona no puede entender los sentimientos de los demás?
- Se crean grupos de 4 alumnos, considerando que la tarea es juntarse con colegas con los que no se haya colaborado previamente.
- En conjunto, desarrollan maneras comprensivas de responder a la situación expuesta, tanto desde la perspectiva de testigos como desde la de la víctima.

ASUMIMOS COMPROMISOS

Los alumnos y las alumnas se dedican a reflexionar sobre lo que experimentaría una persona al ser ignorada y a actuar con los demás de la misma manera en que desean ser tratados.

Consejo: Recuerda que todos somos valiosos, nadie tiene derecho a hacerte sentir mal.

SESIÓN 3

PROMOVIENDO UNA CONVIVENCIA DE PAZ

OBJETIVO:

Lograr que los alumnos entiendan el sufrimiento del compañero agredido y motivar a quienes son testigos a intervenir por una convivencia armónica.

DINÁMICA

- En la carpeta se disponen tarjetas que muestren situaciones en las que se observe el abuso a compañeros por otros compañeros.

Escenario # 1



José se encuentra solo en el café. Mientras tanto, dos de sus compañeros de clase se acercan riendo para ocupar un lugar a su lado, bromeando sobre cuánto come, comparándolo con un cerdo y una pelota. José continúa comiendo, pero mantiene la cabeza agachada. Mayra, que está cerca, siente compasión por él, pero no actúa para ofrecerle apoyo

Escenario # 2

Daniel trabaja intensamente para completar un proyecto que le asignó su profesor de matemáticas, y además, llega al colegio con bastante antelación. Por otro lado, Michel no ha realizado la tarea y le advierte a Daniel que no podrá seguir siendo parte de su grupo si no le entrega el trabajo. Aterrorizado, Daniel le entrega la tarea, mientras que Rafael, amigo de Daniel, no actúa por temor a Michel.

Escenario # 3

Shelly invita a sus dos progenitores para que se encuentren con sus compañeros y docentes. Al día siguiente, Rachel le confiesa a Masha que no desea continuar siendo amiga de Shelly porque sus padres son "extraños". Shelly se une a Rachel y Masha para pintar, y Rachel exclama "Qué asco, no queremos personas raras aquí. Ve a sentarte a otro lado". Shelly se siente desdichada por el rechazo de sus amigas. Grecia, quien es amiga de Shelly, observa la situación y también decide distanciarse de ella por temor a que Rachel y Masha la abandonen como amiga.

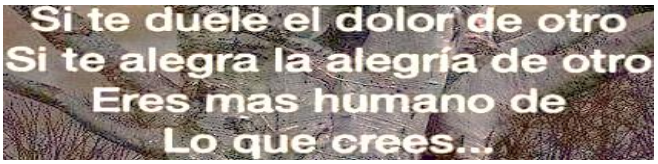
DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- ¿Este tipo de abuso es evidente en tu clase?
- ¿Qué piensas que siente el niño que es agredido? ¿Qué emociones experimentarías tú en su lugar?
- ¿Qué sentimientos tiene el alumno que es abusivo? ¿Qué crees que lo motiva a comportarse así?
- ¿Qué comportamiento tienen quienes son testigos de estas situaciones?
- ¿A cuál de los roles te sientes más cercano, la víctima, el agresor, o el que observa?
- ¿Qué acciones debemos emprender para erradicar estas situaciones de abuso hacia nuestros compañeros? ¿Qué tipo de rol debería cumplir cada uno de nosotros en estas circunstancias?

ACTUAMOS

- En equipos, los alumnos crean carteles con mensajes que promuevan la amabilidad y la camaradería.

  Por ejemplo:



ASUMIMOS COMPROMISOS

Asistir a mis colegas que están enfrentando ataques y promover el respeto hacia todos mis compañeros.

SESIÓN 4

¡ES HORA DE LAS CITAS!

OBJETIVO:

Promover las conexiones interpersonales entre los alumnos, facilitando la comunicación para solucionar disputas.

DINÁMICA



- A cada asistente se le proporcionará la representación de un reloj circular que muestra los 12 dígitos junto con un lápiz.
- - La instrucción del juego consiste en establecer encuentros con cada uno de sus colegas a diferentes horas, y nadie puede tener un encuentro programado con dos o más personas simultáneamente.
- - Los alumnos tienen que escribir en el reloj el nombre de la persona con la que han acordado la cita.
- - Cuando todos hayan establecido su cita, esta fase de la actividad habrá concluido.

- Inician las entrevistas. La persona a cargo de la actividad debe tener al menos 12 preguntas o actividades que los alumnos deben cumplir durante la entrevista. Por ejemplo, interrogantes significativos como: ¿Cuáles son tus habilidades, limitaciones, intereses personales? O actividades como abrazarse, intercambiar cumplidos, etc.
- En cada encuentro puedes asignar de 1 a 2 minutos. Es importante que seas estricto con el tiempo ya que se llevan a cabo 12 veces. También debes asegurarte de que nadie se quede sin compañía en algún encuentro.

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- Formaremos un círculo y discutiremos lo ocurrido en la actividad, será una breve reflexión grupal y plantearemos algunas preguntas como estas:
- ¿Fue sencillo llegar a un acuerdo respecto a los horarios?
- ¿Qué fallos surgen cuando tenemos diferencias? ¿Cuál es nuestra respuesta?
- ¿Y cómo reaccionaron al recibir un cumplido o un abrazo?
- ¿Cuál sería la forma correcta de comunicarnos o llegar a consensos?

- ¿Cómo es nuestra interacción cotidiana con los demás?
- ¿Piensas que a los otros les agrada o les molesta la manera en que los tratas?
- ¿Qué acciones debo tomar para fomentar una mejor convivencia con mis compañeros?

ACTUAMOS

- Los alumnos trabajan juntos para crear recomendaciones que fomenten una comunicación respetuosa.

  Por ejemplo:

  - Ser capaz de escuchar
  - Utilizar un lenguaje apropiado al comunicarnos
  - Mantener un diálogo para solucionar un conflicto, entre otros.

ASUMIMOS COMPROMISOS

- Los alumnos establecen un "Acuerdo de Compañeros", que implica firmar y poner su huella en un documento en el que se reitera la promesa de mejorar su trato entre ellos y fomentar la conversación en situaciones de desacuerdo para resolver conflictos de manera efectiva.

SESIÓN 5

¿QUÉ SUCEDE SI SOY YO?

OBJETIVO:

Conocer el momento y la manera adecuada de actuar de manera segura en casos de acoso y violencia en el aula.

DINÁMICA



- Los alumnos forman un enlace humano
- Inicia con la pregunta a los alumnos: "¿Has presenciado o escuchado alguna vez a alguien siendo acosado o descalificado? Si es el caso,
- ¿Qué emociones te provoca? "
- Comienza comentando sobre tu propia vivencia.
- Posteriormente, invita a los alumnos a expresar sus opiniones, cuando se sientan listos.

- Indíqueles que se levanten mientras comparten, entrelazando sus brazos con el compañero que está frente a ellos, creando así una cadena humana que narra historias sobre haber presenciado o escuchado actos de acoso o insultos.
- Una vez que cada estudiante haya relatado su experiencia, incentiva que la clase complete la cadena para formar un círculo conectado.
- A continuación, presenta las preguntas siguientes y permíteles un tiempo para que los alumnos den sus respuestas.:
  - ✓ ¿Cómo te afectó el hecho de ser la única persona que fue testigo de alguien siendo acosado?
  - ✓ ¿Cuál es tu sensación en este momento al darte cuenta de que todos en este lugar han presenciado o escuchado algo parecido?
- Explica a los estudiantes los conceptos de "testigo" y "espectador," o si trabajas con jóvenes adultos, pídeles que expresen sus propias perspectivas. Comunica a los alumnos que un único testigo o espectador puede sentirse incapaz de asistir a otros, sin embargo, la colaboración entre testigos o espectadores facilita la "defensa" contra el acoso y los ataques verbales.

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- Formula las preguntas que se mencionan a continuación y proporciona a los estudiantes el tiempo necesario para que puedan contestarlas:
  - ✓ ¿Qué emociones experimentaste cuando fuiste la única persona que notó a alguien siendo hostigado?
  - ✓ ¿Cómo te afecta en este momento el saber que todos aquí han presenciado o escuchado algo parecido?
  - ✓ ¿Qué pensamientos tendrías si fueras tú quien está siendo atacado? ¿Desearías que alguien interviniera en tu defensa?
  - ✓ ¿Cuál crees que sería la forma más efectiva de asistir a nuestros compañeros en estas situaciones?
- Presenta a los alumnos los conceptos de "testigo" y "espectador" o, si estás trabajando con adolescentes, pídeles que expongan sus propias opiniones. Indica a los estudiantes que un solo testigo o espectador podría sentirse incapaz de asistir a otros, sin embargo, cuando los testigos o espectadores se unen, resulta más sencillo "defenderse" frente a acosos y ofensas.

ACTUAMOS

- En equipos, ofrecen ideas acerca de cómo pueden reaccionar o qué pueden expresar al presenciar ofensas o acosos, anotando cada recomendación en una hoja de papel bond.
- Presenta la idea de una contestación segura, y que el grupo examine si cada propuesta evitará que las personas sufran, ya sea física o emocionalmente:
  - ✓ Di lo que sientes
  - ✓ Pide ayuda
  - ✓ Busca un amigo
  - ✓ Sal de la zona
- Aclara que las elecciones confiables sobre acciones suelen clasificarse en alguna de estas tres agrupaciones:
  - ✓ "Tomar una actitud" utilizando expresiones que interrumpen o finalizan los ataques verbales.
  - ✓ Solicitar la asistencia de un adulto.
  - ✓ Ignorando el incidente.

- Utilizando tres rotuladores de distintos colores, solicita a los alumnos clasificar cada una de las sugerencias en una de las tres categorías propuestas.
- Interroga a los alumnos: "¿Qué ocurre cuando un observador o testigo no responde a ataques verbales o acosos? "
- "¿Por qué podría alguien desestimar la agresión o los ataques verbales cuando son evidentes?
- Habla con los alumnos sobre que, aunque pasar por alto los comentarios hirientes y las amenazas puede ser, en ocasiones, la forma más sencilla de enfrentarlos, existen otros caminos que son seguros y que evitan que las mofas persistan. Resalta que, al no actuar frente a situaciones de insultos o acosos, se permite que alguien desanime o ataque a otros.

ASUMIMOS COMPROMISOS

- Los alumnos se agrupan para identificar las variadas formas de hostigamiento que podrían ocurrir en el salón y comunicarlos para solicitar apoyo y poner fin a esos comportamientos.

SESIÓN 6

PASA LA EXPRESIÓN

OBJETIVO:

Desarrollar la habilidad de interpretar las señales faciales y los sentimientos de otros, con el objetivo de entender lo que requieren

DINÁMICA

Formen un círculo: Organiza al grupo en una disposición circular para que cada persona tenga la oportunidad de mirarse entre sí.

Instruir: Describe que una persona comenzará el juego seleccionando una emoción que pueda reflejar a través de su rostro.

Los alumnos podrán observar la expresión únicamente una vez (cuando les sea "transferida"). Su oportunidad para "transferir la expresión" se señala con un ligero contacto en el hombro, instante en el que debe observar la expresión facial y luego transmitirla al siguiente participante.

Al momento de hacer la transferencia de la expresión, cada participante debe intentar deducir qué emoción se comunica sin decirlo en voz alta.

Elije la primera expresión: Pide a todos los que están participando que cierren los ojos o miren hacia el techo, de modo que no puedan ver la expresión facial inicial. Escoge el primer sentimiento, toca a la persona a tu lado en el hombro para indicar la expresión facial. De manera silenciosa, pídeles que reproduzcan la expresión y que la "transmitan" a la siguiente persona.

Nombre de la expresión: Cuando la última persona haya "captado" la emoción, permite que el grupo adivine el sentimiento mostrado. Pueden jugar tantas rondas como deseen.

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

Analiza:

- ¿Cuál fue el acontecimiento en el partido?
- ¿Qué destrezas emplearon para lograr jugar el partido exitosamente?
- ¿De qué manera podemos aplicar estas destrezas en circunstancias fuera del ámbito del juego?
- ¿Es sencillo para mí comunicar mis emociones?
- ¿Soy capaz de identificar con facilidad las emociones en las caras de los demás?
- ¿Me agradan todas las reacciones que observo en mis compañeros diariamente?

- ¿Cuáles son las reacciones de otros que no me agradan?
- ¿Qué reacciones me gustaría observar con más frecuencia?

ACTUAMOS

- Se proporciona a todos los alumnos hojas de papel en las que crean dibujos de las expresiones que desean observar en sus compañeros de clase, y luego las muestran en un cartel.

ASUMIMOS COMPROMISOS

Implementar formas de comunicación en las que estemos cómodos y que hagan sentir bien a nuestros compañeros de clase.

SESIÓN 7

PIENSO Y ACTÚO EMPÁTICAMENTE

OBJETIVO:

Es fundamental que los alumnos y las alumnas reconozcan que no existe excusa para herir a otros y que desarrollen la capacidad de reflexionar de manera empática antes de realizar un acto que perjudique a alguien más.

DINÁMICA

- Los alumnos se colocan en forma de U alternando a un joven y una joven.
- Se exhiben en la pizarra afiches con las frases a continuación:

"No estamos golpeándonos, solo estamos jugando"

"Pero si es una mentirita piadosa"

"Lo golpeé porque él me molestó primero"

"No la estamos molestando, la llamamos así porque todo el mundo lo hace"

- Luego de leer los carteles, se pregunta:
  - ✓ ¿Alguna vez han oído estas expresiones?
  - ✓ ¿Cuál fue el contexto?
  - ✓ ¿Piensas que estas explicaciones son válidas? ¿Por qué razón?

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- ✓ ¿Han tenido alguna vez la oportunidad de emplear esas expresiones?
- ✓ ¿Cuál fue su reacción al utilizarlas?
- ✓ ¿Qué emociones crees que experimentó la persona que recibió esas palabras?
- ✓ ¿Crees que deberías corresponder a la desconsideración de alguien con maldad? ¿Cuál es el motivo de tu respuesta?

- Se les hace saber a los alumnos que las oraciones expuestas antes son formas de desconexión moral que muchas personas tienden a emplear para aliviar su consciencia con respecto a comportamientos que reconocen como inaceptables.

Con el tiempo, estos mecanismos se convierten en un considerable impedimento para cultivar la empatía, ya que fomentan la costumbre de justificar conductas que perjudican o lastiman a los demás.

ACTUAMOS

- Se crean grupos de tres personas con una combinación de géneros. A cada grupo se le asignará de manera aleatoria un escenario que podría presentarse en su salón de clases, y deberán analizarlo mientras se ponen en la perspectiva de la persona afectada.

Juan tomó la bicicleta de Jorge sin su consentimiento y la ocultó. Para Juan, esto es simplemente una broma divertida.

¿Cómo piensan que se encuentra Jorge? ¿Podría ser simplemente una broma, como sugiere Juan? ¿Qué comentarios harían hacia Juan?

Pepito a menudo se dedica a ofender y poner apodos a sus compañeros, pero él piensa que eso no es tan grave como agredir físicamente.

¿Qué opinas sobre las emociones de los jóvenes que son objeto de insultos y apodos? ¿Es correcto que Pepito tenga esa percepción? ¿Cuál sería la respuesta de los demás hacia Pepito?

Carlos tiene conocimiento de que sus amigos, Joel y Luis, han robado el libro de matemáticas de Anita. Sin embargo, cuando le preguntan si sabe algo al respecto, él elige no decir la verdad. Carlos cree firmemente que es aceptable mentir si eso significa resguardar a sus amigos.

¿De qué manera piensas que se encuentra Anita? ¿Está Carlos en lo correcto? ¿Qué le convendría a Carlos comprender?

Katy piensa que al ridiculizar a Alicia no le está causando un daño verdadero, porque considera que otros también participan en esa conducta.

¿Cuál será el estado de ánimo de Alicia? ¿Es apropiado que Katy tenga esa opinión? ¿Qué debería entender Katy?

- Las agrupaciones analizan el caso que les ha sido asignado y posteriormente presentan a toda la clase las conclusiones a las que han arribado.

ASUMIMOS COMPROMISOS

- Se anima a los alumnos a asumir un compromiso. Por ejemplo: Asumo el compromiso de considerar las emociones de los demás antes de actuar de una manera que podría causarles dolor.

CONSEJO

Se les puede solicitar a los alumnos que redacten una reflexión sobre la siguiente cita: "Actúa con los demás de la misma manera en que deseas ser tratado".

SESIÓN 8

ME DETENGO, RESPIRO, ESCUCHO Y RESPONDO

OBJETIVO:

Es fundamental que los estudiantes utilicen la técnica DRER para establecer una comunicación empática y resolver disputas con sus compañeros.

DINÁMICA

- A través de la actividad denominada "mi otra mitad" se generan parejas. Para comenzar, se entrega a cada alumno un dibujo que se ensamblará con el de su pareja (por ejemplo, auto/timón). Todos los participantes se desplazan por el aula hasta que logran localizar la imagen que completa la suya.

- Cuando se han completado las parejas, se disponen en el aula en forma de semicírculo.

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- Dialogamos con el aula a partir de las siguientes preguntas:
  - ✓ ¿Te has sentido alguna vez muy enfadado con un compañero de clase?
  - ✓ ¿Qué acciones tomaste?
  - ✓ ¿Cuál crees que fue la reacción de la otra persona? Si tú hubieras estado en su situación, ¿qué emociones habrías experimentado?
  - ✓ ¿Crees que los gritos y la violencia son una buena forma de resolver disputas? ¿Por qué?
  - ✓ ¿Cuál sería tu opinión sobre la mejor manera de manejar un conflicto?
- Se proporciona a todos los alumnos una hoja que detalla cada etapa de la estrategia DRER. Algunos estudiantes leen en voz alta para el resto de la clase.

ACTUAMOS

- Se anima a las parejas que se formaron al principio a implementar la estrategia propuesta. Para ello, uno de los integrantes deberá expresar a su compañero algo que le haya incomodado, ya sea reciente o de antes. Este primer participante tomará el tiempo necesario para seguir los pasos de la estrategia. Después, cambian de roles; la persona que antes compartió ahora se convertirá en la que escucha.

- Una vez que todas las parejas completaron el intercambio de sus vivencias, se las vuelve a congregar en un círculo y se les formula una pregunta:
  - ✓ ¿Cómo se han sentido haciendo esta actividad?

- A cada estudiante se les solicita que expresen lo que piensan que la otra persona podría haber experimentado emocionalmente con respecto a lo que le estaba afectando.

- Se cierra la actividad planteando las siguientes interrogantes:
  - ✓ ¿Cuál es la relevancia de la empatía en nuestras relaciones con los demás?
  - ✓ ¿Qué aspectos disfrutas en ambientes donde la empatía caracteriza a las personas?

ASUMIMOS COMPROMISOS

- Los alumnos y las alumnas se comprometen a aplicar la técnica DRER para desarrollar su capacidad de empatía y abordar los problemas que puedan presentarse en el entorno educativo.

CONSEJO

Motivemos a nuestros alumnos a utilizar la técnica DRER en las diversas situaciones en las que participan.

SESIÓN 9

CONOCIENDO LAS RAZONES DEL OTRO, APRENDO A TOMAR SU PERSPECTIVA

OBJETIVO:

Es fundamental que los alumnos y las alumnas desarrollen la habilidad de entender el punto de vista de los demás, basándose en la comprensión de los motivos que impulsan sus comportamientos.

DINÁMICA

- Los y las estudiantes organizan sus carpetas formando un círculo.
- Se indaga entre los alumnos si alguno de ellos ha experimentado recientemente algún desacuerdo o discusión con otra persona.
- Se solicita la participación de dos voluntarios para dramatizar los acontecimientos, haciendo hincapié en las emociones presentes. Cada alumno asumirá su respectivo papel. Al concluir la representación, los personajes se cambian de vestimenta (suéter, chaqueta, bufanda, etc.) y también cambiarán sus roles dentro de la escena. Luego, recrean nuevamente la situación de conflicto.
- Al terminar la representación, se pregunta a los participantes:
  - ✓ ¿Cuál ha sido su experiencia al representar esta situación?
  - ✓ ¿Tuvo complicaciones al asumir otros roles?

Y al resto del aula:

- ✓ ¿En qué momento has tenido un desacuerdo con alguien al no comprender las razones de su comportamiento?

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- ¿Cuáles son sus acciones comunes ante un desacuerdo con un compañero de clase o un familiar?
- ¿Cuáles creen que son las razones que les dificultan empatizar con la otra persona?
- ¿Qué acciones podrían llevar a cabo para modificar lo que les impide comprender a los demás?

ACTUAMOS

- • Mostramos un segmento de la cinta Intensamente, después interrogamos a la clase:
  - ✓ ¿Cómo experimentarías las emociones si fueras el protagonista?
  - ✓ ¿Qué sensaciones crees que el personaje podría estar viviendo? ¿Qué te hace llegar a esa conclusión?
  - ✓ ¿Recuerdas un instante en el que tuviste emociones similares? Exprésalo ante la clase.
  - ✓ ¿Cuáles fueron las razones que la llevaron a esa elección?
  - ✓ ¿Qué habrías optado por hacer de otra manera en esa circunstancia?
  - ✓ ¿Con cuál de los personajes de la película sientes que tienes más afinidad y por qué motivo?

ASUMIMOS COMPROMISOS

Los alumnos y alumnas se dedican a adoptar la visión del prójimo con el fin de entenderlo mejor y prevenir disputas.

CONSEJO

Esta tarea puede ser implementada con un conjunto de alumnos de diversas edades y en varios campos y materias.

SESIÓN 10

DESCUBRIENDO EL YO OCULTO Y EL TÚ OCULTO

OBJETIVO:

Que los alumnos y las alumnas compartan sus experiencias para dejar atrás estigmas y darse cuenta de que existen más elementos que los conectan, que aquellos que los dividen.

DINÁMICA



- A cada alumno se le proporciona un par de hojas de papel, las cuales están plegadas por la mitad. En la parte superior de cada hoja se inscribirán las palabras "MEJOR" y "PEOR".
- En la primera página, el estudiante registrará tanto las experiencias más significativas como las más difíciles que ha vivido. En la segunda, anotará las decisiones más acertadas y las menos afortunadas que ha tomado hasta el momento.
    - Los estudiantes dedican un tiempo personal para terminar sus trabajos. Los guardan para revisarlos más adelante en la sesión.
    - Surge la siguiente cuestión: ¿Qué emociones han experimentado al finalizar cada tarea?

DISCUTE LA PRÁCTICA DIARIA:

- ¿Has dedicado algún momento a explorar la vida de tus compañeros en clase más allá de lo superficial?
- ¿Consideras que entender sus historias y experiencias podría facilitar una mejor comprensión entre ustedes y fortalecer su relación? ¿Por qué piensas así?

ACTUAMOS

- Se organiza la clase en parejas. Cada participante tendrá la oportunidad de leer su lista al otro. Ellos buscan descubrir similitudes y diferencias en relación a sus experiencias.
- En conjunto, analizan las similitudes que emergieron a partir de las siguientes preguntas:
    - ✓ ¿Cuáles son las lecciones que has obtenido de ese compañero o compañera que tanto respetas?
    - ✓ ¿Qué enseñanza te sorprendió de manera notable?

- ✓ ¿Cómo influirán estas enseñanzas en tus relaciones en el aula en el futuro?

ASUMIMOS COMPROMISOS

Los alumnos se comprometen conforme a las reflexiones obtenidas de la actividad anterior. De esta manera, podrían decidir incorporar en sus labores (discusiones, proyectos grupales, etc.) a aquellos compañeros con quienes normalmente no tienen contacto. Esto les permitirá fortalecer la camaradería en el aula.

CONSEJO

Los alumnos y las alumnas necesitan pensar en lo significativo que es entender las vivencias de los demás antes de asignarles etiquetas. Esto les dará la oportunidad de adoptar una nueva visión hacia quienes perciben como distintos.

Conclusiones

1. Se realizó un plan educativo enfocado en fomentar la empatía, fundamentado en la teoría integradora de la empatía de Davis, la noción sociocultural de Lev Vigotsky y el enfoque sociocognitivo de Bandura sobre la desconexión moral. Esta propuesta se ejecutó a través de diez encuentros de 45 minutos, programados semanalmente.
2. Al realizar una evaluación inicial para medir la empatía en alumnos de primer grado de secundaria, se detectó que el 59% se encontraba en el rango [0-12], lo que indica un bajo nivel de empatía. En contraste, el 41% de los estudiantes se clasificó en el rango [13-25], lo que sugiere un nivel medio de empatía. No hubo estudiantes que alcanzaran el nivel alto de empatía, establecido en [26-45]. Después de aplicar el tratamiento, los resultados del examen posterior mostraron que el 85% de los estudiantes logró un nivel alto de empatía, un 15% se ubicó en el nivel medio y no había estudiantes que continuaran en el nivel bajo de empatía.
3. La hipótesis planteada en esta investigación se verifica, dado que la implementación de la propuesta educativa favoreció un incremento en la empatía entre los alumnos de primer año de secundaria. En la evaluación inicial, el 59% se encontraba en una categoría de empatía baja; sin embargo, tras la intervención, el 85% logró un nivel de empatía alto. Esto señala que, de ese 59% que inicialmente mostraba un nivel bajo, el 15% progresó al nivel medio y el 44% alcanzó el nivel alto.

Recomendaciones

1. Se sugiere a los educadores de todos los grados educativos que enfoquen sus esfuerzos en cultivar la empatía. Esta habilidad es fundamental, ya que promueve un ambiente de convivencia armónica en el aula, ayuda a evitar comportamientos problemáticos y facilita un avance en el desempeño académico de los alumnos.

2. El enfoque del programa se ha dirigido principalmente a los alumnos; no obstante, es esencial incluir a los padres y a los profesores mediante la organización de talleres que promuevan el fomento de la empatía.

3. Los exámenes inicial y final no deberían llevarse a cabo con un intervalo de tiempo demasiado amplio, porque los resultados del examen final podrían verse afectados por diversas variables.

Referencias Bibliográficas

- Azzi, R. G. (2011). Desengajamento Moral na Perspectiva da Teoria Social Cognitiva. Psicologia Ciência e Profissão, 2011, 31 (2), 208-219.

- Baquero, R. (1997) Vigotsky y el aprendizaje escolar. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, S.A.

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. Journal of Social Issues, 46, 27-46.

- Bandura, A. (1990). Mechanisms of moral disengagement in terrorism. In W. Reich (Ed.), Origins of terrorism: Psychologies, ideologies, theologies, states of mind (pp. 161-191). Cambridge: Cambridge University Press.

- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. Personality and Social Psychology Review. (Special Issue on Evil and Violence), 3, 193-209.

- Bandura, A. (2002) Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, *71*, 364-374.

- Chaux, E. (2013). Educación, convivencia y agresión escolar. Lima: Taurus.

- Chaux, E. (2009). Socio-economic, socio-political and socio-emotional variables explaining school bullying: A country-wide multilevel analysis. *Aggressive Behavior*, 35, 520-529.

- Clemente R. A. & Adrián J. E. (2004). Evolución de la regulación emocional y competencia social. Revista Electrónica de Emoción y Motivación R.E.M.E, 7, 17-18.

- Davis, M. H. (1980) A multidimensional approach to individual differences in empathy. Catalog of Selected Documents in Psychology, 10, 85, (pp.1-17)

- Davis, M. H. (1996). A Social Psychological Approach. Westview Press.

- Dymond, R. R. (1949). A scale for the measurement of empathic ability. Journal of Consulting Psychology. 13, 127-133.

- Endrensen, I.M. y Olweus, D. (2001). Self-reported empathy in Norwegian adolescents: Sex differences, age trends, and relationships to bullying. En A.C. Bohart y D.J. Stipek (eds.), *Constructive and destructive behavior: Implications for family, school, y society*. Washington, D.C.: American Psychological Association, pp.147-165.

- Eisenberg, N., y Strayer, J. (1987) *Empathy and its development*. Cambridge University Press.

- Feshbach, N.D., Feshbach, S, Fauvre, M. y Ballard- Campbell, M. (1983). Learning to care: Classroom activities for social and affective development. s. l.: Good Year Books.

- Fernández, I. y López, B y Márquez, M. (2008) Empatía: medidas, teorías y aplicaciones en revisión. Murcia: Anales de psicología, vol.24, núm. 2, pp. 284-298.

- Frisancho, S. (2001). Educación y desarrollo moral. Lima: Programa especial MECEP, Ministerio de Educación, GTZ (Cooperación técnica República Federal de Alemania) y KFW (Cooperación Financiera República Federal de Alemania).

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

- Goleman, D. (1996) Inteligencia emocional. Madrid: Javier Vergara Editor, S.A.

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

- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. En N. Eisenberg y J. Strayer, Empathy and its development (pp. 47- 80). New York, NY, US: Cambridge University Press.

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

- Hernández, R., Fernandez-Collado y Baptista, P. (2006). Metodología de la Investigación. México: McGraw-Hill.

- Lucci, M. (2006). La propuesta de Vygotsky: La Psicología Socio-Histórica. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- Luna-Bernal, A. y De Gante-Casas. (2017). Empatía y gestión de conflictos en estudiantes de secundaria y bachillerato. Revista de Educación y Desarrollo, 40, pp.27-37, Guadalajara.

- Martínez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. Revista electrónica de investigación educativa, 1 (1). Consultado el 5 de febrero del 2018 en https://redie.uabc.mx/redie/article/view/6.

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

- Mehrabian, A. y Epstein, N. (1972). A measure of Emotional Empathy. *Journal of Personality*, *40*, 525-543.

- Ministerio de Educación del Perú. (2007). Pedagogía. Serie 2 para docentes de Secundaria. Procesos socioafectivos. Fascículo 4: Formación Ética y Moral. Lima.

- Muñoz, A. y Chaves, L. (2013). La empatía: ¿Un concepto univoco? Katharsis, N°16, pp.123-143. Envigado, Colombia.

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

- Obermann, M-L. (2011b). Moral disengagement in self-reported and peer-nominated school bullying. Aggressive Behavior, 37, 133–144.

- Osofsky, M. J., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2005). The role of moral disengagement in the execution process. Law and Human Behavior, 29, 371-393.

- Ochoa, J., Tánori, J. y Valdés, A. (2017) Relación entre empatía afectiva, desconexión moral y acoso entre pares. San Luis Potosí: XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A. y Reina, M. (2011). Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Junta de Andalucía, Consejería de salud.

- Olweus, D. (1993) Conductas de acoso y amenaza entre escolares. Madrid: Morata.

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

- Sáenz, J. (2017). Promoción de la empatía en educación primaria: propuesta de intervención educativa. Trabajo fin de grado, maestro en educación primaria. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- Shaffer, J. (2002). Teorías clásicas del desarrollo social y la personalidad. En Shaffer (2002) Desarrollo social y de la personalidad. (pp. 39-71) Thomson Editores Spain.

- Stotland, E. (1969). Exploratory investigations of empathy. En Berkowitz (Ed.), Advances in experimental social psychology, 4, p.272.

- Una caja de herramientas para promover la empatía en los colegios. Recuperado el 5 de febrero del 2018, de https://www.ashoka.org/es/focus/todos-los-niños-practican la empatía.pdf.

- United Nations. (2016). Ending the torment: tackling bullying from the schoolyard to cyberspace [Acabar con el suplicio: cómo abordar el acoso escolar, desde el patio del colegio al ciberespacio]. New York: United Nations Publications.

Anexos

ESCALA BÁSICA DE EMPATÍA (BES)

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

DIMENSIONES	NIVELES		
	ALTA	**MEDIA**	**BAJA**
EMPATÍA AFECTIVA	[14 - 20]	[7 - 13]	[0 – 6]
EMPATÍA COGNITIVA	[16 -25]	[8 - 15]	[0 - 7]
EMPATÍA	[26 - 45]	[13 - 25]	[0 -12]