



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES
RELACIONADAS CON LA EMPATÍA EN
ESTUDIANTES PROTAGONISTAS DE SITUACIONES
QUE AFECTAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA VALDIVIA, DEL
MUNICIPIO DE VALDIVIA-ANTIOQUIA**

YENIFFER JULIETH BUELVAS YEPEZ

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



Competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en estudiantes
protagonistas de situaciones que afectan la convivencia escolar en la Institución Educativa
Valdivia, del municipio de Valdivia-Antioquia

Yeniffer Julieth Buelvas Yopez

Tesis o trabajo de investigación presentada(o) como requisito parcial para
optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Lina María Cano Vásquez

Doctora en Educación

Línea de Investigación:

Cognición y creatividad

Grupo de estudio:

Lenguaje, cognición y creatividad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Medellín, Colombia

2020



**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES RELACIONADAS CON LA EMPATÍA
EN ESTUDIANTES PROTAGONISTAS DE SITUACIONES QUE AFECTAN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VALDIVIA, DEL
MUNICIPIO DE VALDIVIA-ANTIOQUIA**

YENIFFER JULIETH BUELVAS YÉPEZ

**DIRECTORA
DR. LINA MARÍA CANO VÁSQUEZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACION
DEPARTAMENTO DE EDUCACION AVANZADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN**

2019



**COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES RELACIONADAS CON LA EMPATÍA EN
ESTUDIANTES PROTAGONISTAS DE SITUACIONES QUE AFECTAN LA
CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA VALDIVIA, DEL
MUNICIPIO DE VALDIVIA-ANTIOQUIA**

**Investigación para optar el título de Magíster en Educación
Línea Estudios Educativos en Cognición y Creatividad**

YENIFFER JULIETH BUELVAS YÉPEZ

**DIRECTORA
DR. LINA MARÍA CANO VÁSQUEZ**

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
MEDELLÍN
2020**

Dedicatoria

Muchas personas, pocas palabras que no alcanzarían a expresar este sentimiento tan grande, esta dicha y esta fortuna de estar escribiendo este apartado...sin duda no sabría cómo decirlo y es que no quiero terminar sin decir lo que de mi corazón sale. Solo Dios me dio la fuerza para continuar, mi madre mi motivación fue, mi asesora Lina mi guía y mi vitamina en los momentos que más lo necesitaba, mi Alma Máter la materializadora de este logro, y mi Gobernación de Antioquia la impulsadora de este sueño que apenas empieza.

Gracias... ¡Infinitas y eternas gracias!

Yeny J.

CONTENIDO

1. Introducción.....	11
2. Planteamiento del problema.....	14
3. Objetivos	25
3.1 Objetivo general.....	25
3.2 Objetivos específicos	26
3. Justificación	26
4. Antecedentes	28
4.1 Las competencias socioemocionales —CSE—	29
4.1.1 Ámbito internacional	29
4.1.2 Ámbito nacional	35
4.2 La empatía	38
4.2.1 Ámbito internacional	38
4.2.2 Ámbito nacional	40
4.3 La convivencia escolar	44
4.3.1 Ámbito internacional	44
4.3.2 Ámbito nacional	46
4.4 Estrategias para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales	48
4.4.1 Ámbito internacional	48
4.1.2 Ámbito nacional	50
5. Marco teórico conceptual	53
5.1 Concepciones de inteligencia y su relación con la competencia socioemocional	53
5.2 Concepciones de Inteligencia emocional.....	55
5.3 Competencias socioemocionales —CSE—	57
5.4 Concepciones de empatía	63
5.5 Perspectiva multidimensional de la empatía.....	67
5.6 Concepciones de convivencia escolar	72
5.7 Acciones de promoción y prevención.....	76

6. Marco metodológico	79
6.1 Población	80
6.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información	81
6.2.1 Prueba de empatía.	81
6.2.2 Observación participante.	82
6.2.3 Entrevista semiestructurada.	83
6.2.4 Grupos focales.	83
6.3 Fases del trabajo de investigación	86
6.4 Consideraciones éticas	87
7. Plan de análisis	87
8. Análisis y discusión de resultados	90
8.1 Caracterización de la empatía en estudiantes	91
8.2 Cambios en las competencias relacionadas con la empatía	106
8.3 Transformaciones en la convivencia escolar	113
9. Conclusiones	121
10. Recomendaciones	124
A nivel de procesos de convivencia escolar en las instituciones educativas	124
A nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, específicamente empatía.	125
11. Referencias	126
12. Anexos	136
Anexo 1. Evaluación multidimensional de la empatía para niños de 9 a 12 años	136
Anexo 2. Escala de apreciación para describir los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en los estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II	138
Anexo 3 Guía entrevista a docentes	140
Anexo 4 Entrevista a compañeros (grupos focales)	141

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. <i>Concepciones de inteligencia</i>	53
Tabla 2. Concepciones de Empatía	64
Tabla 3. Técnicas e instrumentos de investigación.	85
Tabla 4. Modelo de Matriz Categorial	86
Tabla 5. Resultados porcentuales por dimensión.	92
Tabla 6. Acciones y habilidades por dimensión.....	109
Tabla 7. Acciones y habilidades por dimensión.....	110
Tabla 8. Acciones y habilidades por dimensión.....	110
Tabla 9. Acciones y habilidades por dimensión.....	111
Tabla 10. Acciones y habilidades por dimensión.....	112

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Resultados de Empatía según las dimensiones	96
Figura 2. Dimensión contagio emocional	97
Figura 3. Dimensión Autoconciencia.....	98
Figura 4. Dimensión Toma de perspectiva.....	100
Figura 5. Dimensión Autorregulación.....	102
Figura 6. Dimensión actitud empática.....	104

Resumen

El presente trabajo de investigación se propuso analizar las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía, en estudiantes de entre 9 y 12 años, protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, que afectan la convivencia escolar. Para ello, se siguió un camino que incluye tres objetivos que buscan dar respuesta a los mismos.

Este estudio adopta un enfoque mixto. Desde la perspectiva cuantitativa se retoma, como apoyo para la caracterización de la empatía de la población sujeto de estudio, una escala - prueba de empatía para conocer el estado inicial de los estudiantes. Desde la perspectiva cualitativa, se aplicaron técnicas, propias del enfoque como la observación participante, la entrevista y los grupos focales. En cuanto al análisis se retoma la estadística descriptiva y el análisis de contenido.

El tipo de estudio es descriptivo-analítico, ya que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández et al., 2010)

El trabajo presenta 11 capítulos. Los capítulos 1,2,3, y 4 dan cuenta de la introducción, planteamiento, objetivos y justificación. Los capítulos 5 y 6 se configuran como el marco de referencia de la investigación. Por último, los capítulos 8, 9, 10 y 11 presentan el plan de análisis, la discusión de los resultados, conclusiones y recomendaciones.

1. Introducción

Convivir: aprender a vivir con otros, llevarse bien, interactuar de forma pacífica; qué más es posible decir sobre este concepto que hoy repercute significativamente en la sociedad, la comunidad, en la vida misma y, por supuesto, en la escuela. Ahora bien, si la convivencia va de la mano de las relaciones interpersonales y estas, a su vez, implican la necesidad de aprender a manejar las emociones, entonces, se estará en el campo de las competencias socioemocionales. Y es allí donde la presente investigación centra su foco de trabajo, específicamente en la empatía, por ser esta, un elemento fundamental para comprenderse a uno mismo y comprender a los demás.

En función de lo anterior, la investigación propuso analizar las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía, en estudiantes de entre 9 y 12 años, protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, que afectan la convivencia escolar. Para ello, se siguió un camino que incluye tres objetivos que se traducen en caracterizar la empatía en dichos estudiantes, describir los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía a partir de la implementación de acciones de promoción y prevención y, posteriormente, identificar las transformaciones en la convivencia escolar percibidas por los compañeros y profesores, después de aplicadas las acciones mencionadas.

De acuerdo con los objetivos, esta investigación tiene un enfoque cualitativo que “utiliza la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (Hernández, Fernández, y Baptista, 2010, p. 7); el estudio es de tipo descriptivo-analítico, y utiliza una técnica cuantitativa tipo escala, observación participante, entrevistas a docentes y grupos focales para la recolección de información cualitativa.

Teóricamente, la investigación asume el concepto de inteligencia emocional y uno de sus cinco dominios: empatía, propuesto por Goleman (1996). Así mismo, el concepto de competencia socioemocional de Rendón (2015), y las concepciones acerca de las cinco habilidades que componen la escala multidimensional de empatía de Decety y Moriguchi (2007). Finalmente, toma de la Ley 1620 de convivencia escolar, lineamientos legales pertinentes para el ejercicio (Colombia. Congreso de la República, 2013).

En su desarrollo, se aplicó una prueba de empatía a los participantes, se analizaron y se procesaron los resultados obtenidos con relación a las diferentes dimensiones. Posteriormente, se desarrollaron sesiones de trabajo y registro, a través de observación participante; por último, se realizaron entrevistas y grupos focales. Toda esta información permitió construir un ramaje de opiniones que evidenciaron los cambios o transformaciones en las competencias relacionadas con la empatía y con la convivencia escolar.

Desde la presente investigación, a partir de las acciones de promoción y prevención se movilizó a los estudiantes a reflexionar, a marcar un antes y un después, a ser mejores personas y a convivir con los otros. Es así como en cada sesión, se logró el objetivo propuesto.

En lo referente a convivencia escolar, se transformó la actitud de los estudiantes protagonistas en las clases, la disposición a ayudar a los demás, a entender al otro, a respetar las opiniones ajenas y a no utilizar apodos bajo ninguna circunstancia, a manejar los conflictos adecuadamente, y a mejorar las relaciones con profesores y pares.

Las transformaciones de los estudiantes fueron provocadas por las acciones de promoción y prevención desarrolladas en cada sesión y que apuntaban a trabajar desde las dimensiones de la empatía, la reflexión, mediación de conflictos, actitudes solidarias, fortalecimiento de actitudes positivas, comunicación asertiva, comprensión del significado de valores como la amistad y

tolerancia, actividades grupales, autoevaluación, actuaciones a partir de las experiencias del contexto, entre otras, y que fortalecieron habilidades entre las que destacan, actuar con tranquilidad, liderazgo positivo, aceptación de puntos de vista, capacidad de mostrar sentimientos de preocupación, mirada objetiva, valores como la tolerancia y el respeto, altruismo, búsqueda del bien común.

Luego de realizar el análisis de los datos se observó que las dimensiones más fortalecidas fueron autoconciencia, toma de perspectiva y actitud empática, porque se evidenciaron actitudes más armoniosas y llenas de respeto que dieron pie a un buen clima escolar. Lo más recurrente en los cambios identificados por docentes y estudiantes es que coinciden en que actitudes empáticas que se traducen en práctica de valores principalmente el respeto.

2. Planteamiento del problema

En los últimos años, la dimensión emocional ha ido tomando mayor importancia en los procesos formativos y cada vez se presta más atención a ella. Al respecto, se aprecia que, desde la educación, se han ido transformando los elementos teóricos que soportan el acompañamiento emocional de los estudiantes, acogiendo nuevas perspectivas relacionadas con las competencias socioemocionales —CSE— que orientan el establecimiento de relaciones más sanas entre pares y maestros; así mismo, se destaca la importancia de la familia y su papel como guía, para que los niños y jóvenes desarrollen control y expresión emocional (Mollón, 2015). En este sentido, es central pensar la necesidad de que la comunidad educativa trabaje integralmente en el desarrollo académico y emocional de los estudiantes (Morales García y Lopera Chaves, 2012).

En concordancia con ello, se encuentran las investigaciones desarrolladas por Morales y Lopera (2012), quienes brindan algunas herramientas para prever los conflictos emocionales en relación con el contexto educativo, familiar y social de los niños; y donde, de nuevo, se destaca el papel de los docentes, quienes a juicio de los autores, deben actualizarse y adentrarse a las nuevas temáticas relacionadas con el aspecto emocional, que van surgiendo en la actualidad, donde ya no son solo los contenidos académicos los que importan.

Fomentar en la escuela el interés por las CSE se erige, entonces, como un propósito inherente a la sociedad actual, pues las nuevas generaciones son demandantes de formación integral y de herramientas para enfrentar la realidad que las envuelve. Así, los objetivos que se plantean para este milenio consideran al sector educativo parte fundamental en la búsqueda por mejorar las relaciones sociales, por lo que, salvaguardar la convivencia y generar un ambiente escolar sano,

debe ser central para todos. En esta línea “el gobierno nacional crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar” (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2013, párr. 3).

Lo anterior pone de manifiesto que las transformaciones relacionadas con competencias socioemocionales y convivencia escolar, se deben poner en marcha en las instituciones educativas y deben permear los diferentes estamentos de la comunidad escolar. En ello, los docentes cumplen un importante papel dado que son quienes deben actuar como eje dinamizador del cambio, es decir, potencian el desarrollo de habilidades emocionales y responden a las exigencias, que, en materia formativa, se evidencian hoy en la escuela.

Las investigaciones nacionales e internacionales alientan a entender que es necesario desde la escuela desarrollar acciones encaminadas al fomento de las CSE y apropiarse de los conceptos asociados a ella. Se encuentran múltiples herramientas, elementos positivos y experiencias a este respecto, pero, se hace necesario que el docente se comprometa y muestre las posibilidades a los niños y niñas que tiene a su cargo.

Así, por ejemplo, programas de intervención pedagógica como *Aprender a pensar lo social*, presentan elementos pertinentes para el contexto escolar y retoman aspectos relacionados específicamente con la empatía (M. Rendón, Parra, Cuadros, y Barragán, 2009). Particularmente, en este programa, se destaca el papel fundamental de los docentes, quienes deben tener una mente abierta al cambio, que permita el avance de las instituciones educativas hacia los nuevos procesos que, en materia cognitiva y de convivencia, van surgiendo.

A nivel local, desde 2009 se desarrollan programas de intervención como *Aulas de paz*, que propenden por el desarrollo de competencias ciudadanas como la empatía y la toma de perspectiva

(M. Rendón et al., 2009). Esta estrategia, extiende la invitación a los docentes para que acojan elementos pertinentes para el desarrollo de CSE en sus contextos y puedan replicarlos.

En otras entidades territoriales del país, se han preocupado también por promover la convivencia. Tal es el caso de Medellín, capital del departamento de Antioquia que, en el Plan de Desarrollo 2016-2019, resalta que “para promover la convivencia ciudadana es necesario aprender a vivir juntos y para ello es preciso emprender procesos pedagógicos y de fomento del deporte que fortalezcan el capital social de los ciudadanos para la convivencia” (Colombia. Municipio de Medellín, 2016, p. 130). Esta postura la plantea en respuesta a los múltiples conflictos de convivencia que por años se han presentado en esa ciudad; situación que, por demás, no es ajena al departamento.

Desde esta perspectiva, se evidencia la necesidad de crear ambientes sanos para la convivencia, donde los niños y jóvenes cuenten con espacios de promoción de las competencias socioemocionales y se insista en la importancia de cultivar actitudes empáticas para promover la convivencia escolar. Esto, sobre todo, si se considera que el hombre es un ser social que se encuentra en constante interacción con el otro y que, específicamente, los escolares se encuentran en el proceso de socialización en aras de fortalecer sus vínculos con los compañeros, con sus maestros y con su entorno.

Ahora bien, con relación específicamente a la presente investigación, esta se centra en las competencias socioemocionales y en la empatía en estudiantes de la Institución Educativa Valdivia. Establecimiento público ubicado en la región norte del departamento de Antioquia, que atiende los niveles desde preescolar hasta media y cuenta con ocho sedes rurales. En la sede principal, atiende niños de primero a quinto grado de básica primaria.

La institución se encuentra inserta en un contexto social vulnerable, caracterizado por actos violentos, protagonizados principalmente por grupos al margen de la ley. Las situaciones de conflicto que se presentan en el municipio incluyen asesinatos, siembra de cultivos ilícitos, extorsión, fronteras invisibles, entre otras problemáticas sociales. Esto marca ampliamente al municipio, a su población en general, a las familias y a la comunidad educativa, por lo que se puede afirmar que el ambiente que se respira en la escuela no es de total paz y convivencia.

Esta es la realidad en la que crecen los estudiantes que, en algunos casos, han sido víctimas y han experimentado directamente la desaparición o muerte de un familiar a causa de las situaciones expuestas; y que han visto limitadas sus libertades pues el conflicto ha llegado, incluso, a impedir que los ciudadanos transiten libremente por el espacio público a la hora que deseen.

A esto se suman las problemáticas propias de las familias del municipio. Es frecuente encontrar estudiantes que provienen de familias extendidas y/o monoparentales, o viven con algún familiar diferente a sus padres, en la mayoría de casos la abuela. Y, en algunos casos, han estado en programas de acompañamiento desde la Comisaría de familia y el ICBF o han sido enviados a lugares de paso para el restablecimiento de sus derechos.

Son niños y jóvenes pertenecientes a familias que no cuentan con ingresos económicos suficientes para su sostenimiento. A veces, los estudiantes llegan a la escuela sin haber desayunado, con el uniforme desorganizado o despeinados, muestras de que no hubo un adulto responsable que estuviera pendiente de ellos. Algunos de estos se ven en la calle al acabar la jornada escolar y hasta caer la noche. Las experiencias que viven son, en muchos casos, son situaciones de riesgo porque en la calle también se exponen al abuso de sustancias psicoactivas y a la violencia, en general.

Todo esto deja un vacío en el importante papel que cumple la familia, al constituirse en la primera formadora del niño o niña y, en la que lo pone en relación con los otros y con el resto de

la sociedad. Con este panorama, no es de extrañar que los estudiantes presenten comportamientos agresivos, con actitudes intolerantes y egoístas con los otros compañeros, que solo reproducen lo que muchas veces ven en casa y que vienen a replicar en la escuela. Donde, además, es evidente el poco acompañamiento que reciben desde la familia.

En este sentido, diversos autores han centrado sus investigaciones en esta línea concluyendo que “al perderse desde la familia la importancia del otro, afecta en demasía el buen trato que se debe tener en el ambiente escolar, pues la alteridad se queda en una virtualidad que se aleja de la realidad” (Quiñonez y Valencia, 2016, p. 16). Esto, a su vez, se traduce en ausencia de valores y, por consiguiente, en falta de formación en competencias socioemocionales en los estudiantes, las mismas que son relegadas en su totalidad a la escuela.

A pesar de lo anterior, los niños de la Institución Educativa Valdivia están en capacidad de realizar las actividades escolares propuestas, son participativos, muestran habilidades y competencias en diferentes áreas. No obstante, algunos presentan continuas ausencias a la jornada escolar. Así mismo, se encuentran estudiantes que transgreden constantemente la norma y presentan una actitud desafiante frente a sus maestros, utilizan gestos y palabras inadecuadas con estos y con sus pares. De esta forma, se presentan situaciones de conflicto al interior de la institución, evidentes en agresiones de tipo físico, verbal y gestual.

Lo anteriormente descrito da cuenta de las relaciones entre los estudiantes como manifestación de las diferentes problemáticas presentadas en la convivencia escolar y en el desarrollo de la competencia socioemocional, específicamente la empatía, definida por Goleman como “el vínculo entre los sentimientos, el carácter y los impulsos morales” (1996, p. 31). Al respecto Goleman dice que “cuando la empatía no marcha de forma adecuada, la posibilidad de

obtener información clara y útil para responder socialmente se ve afectada” (M. Rendón et al., 2009, p. 35).

La empatía, facilita el trabajo en equipo en la medida en que cada integrante de un grupo puede aportar lo mejor de sí cuando se tienen presente las motivaciones, fortalezas, debilidades y perspectivas de los otros. Además, a partir de la labor del profesor y sus actitudes con los estudiantes, se puede promover la empatía entre pares y con la familia; aportando desde las particularidades, al proceso escolar y facilitando el desarrollo de esta habilidad a través de la práctica. Por el contrario, la falta de empatía genera inestabilidad emocional, dificultades a la hora de relacionarse y de adaptarse entre los estudiantes y aumenta las posibilidades de conflicto. Idea esta que es apoyada por Redondo y Inglés-Saura (2009), quienes resaltan que un individuo empático es capaz de visualizar las posibles repercusiones de sus actos en él y en sus semejantes, y para quienes se hace importante trabajar en pro de mantener buenas relaciones interpersonales.

En este sentido, en la IE Valdivia las situaciones de irrespeto frente a las diferencias son evidentes y constantes, máxime si se pertenece a religiones distintas o si se es de otra raza. Se aprecia, además, el incumplimiento de acuerdos y el no reconocimiento de las faltas que se cometen, es como si el hecho de aceptar lo que se hace, fuera una muestra de debilidad frente a los pares. Así mismo, los estudiantes muestran poca confianza hacia los docentes, no cuentan lo que les sucede, en caso de presentarse una situación de comportamiento que no les agrada prefieren desquitarse con los demás a través de golpes o amenazas. Muestran poca disposición al diálogo y a la reflexión y, un manejo inadecuado de los conflictos.

Frente al papel de los profesores, puede decirse que en la institución se aplican mecanismos de control que no desarrollan empatía entre pares, puesto que para evitar que se presenten agresiones físicas, verbales y gestuales, los docentes piden que los estudiantes cambien de puesto,

que haya un total silencio en las aulas y privilegian el trabajo individual. Además, se recurre a anotaciones en el libro de observaciones, se escuchan las posturas de las partes implicadas y después se busca la mediación, que muchas veces no es permitida por los involucrados en el conflicto; lo que trae consigo comportamientos inadecuados en el descanso o por fuera de la escuela, producto de los conflictos antes iniciados.

Con respecto al desarrollo de habilidades emocionales, específicamente la empatía, puede decirse que los espacios que se dan en la institución para potenciarla desde las áreas fundamentales y obligatorias, son realmente limitados, por no decir nulos, ya que, aunque a veces se pretende acompañar su desarrollo, ello queda en proyectos que no tienen un horario definido para ser aplicados y, por ende, relegados al olvido. Además, se tiene una concepción errónea acerca de que sólo el docente del área relacionada con ética y valores debe desarrollar este tipo de competencias y habilidades.

Así, dentro de la institución no se aprecia una reflexión consistente en relación con la empatía y su incidencia en la convivencia escolar. En este sentido, se evidencia que conflictos entre estudiantes son manejados inadecuadamente, y no se utilizan como oportunidades de reflexión y aprendizaje, como lo propone el Ministerio de Educación Nacional en la *Guía de convivencia escolar*:

utilizar estos conflictos como oportunidades para que todas las personas que conforman la comunidad educativa hagan uso del diálogo como opción para transformar las relaciones; el pensamiento crítico como un mecanismo para entender lo que ocurre; la capacidad de ponerse en los zapatos de otra persona e incluso sentir lo que está sintiendo (empatía) como una oportunidad para reconocerse, y la

concertación como herramienta para salvar las diferencias (Campo S. et al., 2013, p. 25).

Todo ello afecta la convivencia escolar en tanto las manifestaciones de los estudiantes se traducen en que se les dificulta ponerse en lugar del otro, se aprecia pobre actitud empática; les cuesta comprender la situación de los demás, por lo que muchos de ellos se ven indiferentes ante las situaciones que los afectan. También, son pocos los niños que ayudan a sus compañeros a alcanzar sus objetivos, tienen una actitud egoísta; no saben decir las cosas de buena manera, la mayor parte del tiempo están a la defensiva y responden con tono desafiante, palabras fuertes y groseras ante los estímulos del ambiente. Son poco asertivos.

Estas características evidencian la necesidad de desarrollar habilidades relacionadas con la empatía en los estudiantes, de forma tal que asuman una actitud comprensiva hacia el otro, para facilitar el manejo de los problemas. y, en consecuencia, vayan “aportando en el manejo adecuado de los conflictos para ayudar a la resolución de estos, así como al reconocimiento y enfrentamiento de la agresión relacional” (Anthony y Lindert 2012, citado en López de Mesa-Melo, Carvajal-Castillo, Urrea-Roa, y Soto-Godoy, 2013, p. 388).

Además, dentro de las prácticas educativas, juega un importante papel el direccionamiento institucional que desde el PEI sustenta el horizonte a seguir. De esta forma, la IE Valdivia proclama entre sus objetivos “Fomentar en el estudiante las competencias argumentativas, propositivas, ciudadanas y analíticas para que participe de forma crítica y reflexiva en la solución a problemas de su entorno social” (Institución Educativa Valdivia, s/f, p. 17).

Apoyando lo anterior, según Abarca (2003), se busca trabajar por una convivencia escolar positiva en todo momento, donde no sólo se privilegia el aspecto académico, sino que es importante trabajar el aspecto emocional y, en particular, la empatía al entenderse como la capacidad para

ponerse en el lugar de los demás. Esta es una variable muy importante para las relaciones interpersonales.

Cabe agregar aquí, que, entre los valores institucionales proclamados en el PEI de la institución se encuentran la convivencia, el respeto al otro, y la solidaridad. Así, el ser humano que pretende formar la institución es capaz de integrar sus habilidades emocionales para resolver conflictos escolares, manteniendo una sana convivencia, con un comportamiento de disposición, diálogo y capacidad de entender y ponerse en el lugar del otro. De acuerdo con lo anterior, se aprecia en la IE Valdivia, la necesidad de formar al educando como ser competente socioemocionalmente, con el fin de que se mantenga una convivencia escolar sana.

En relación con circunstancias presentadas en los grados cuarto y quinto de la institución, vale la pena señalar que dentro de las aulas de clase se han originado hechos que afectan la convivencia escolar, tipificadas en la Ley 1620 de 2013, como situaciones Tipo I y Tipo II. No obstante, aunque la ley también tipifica las faltas Tipo III, en la institución no se han presentado, y la mayoría de los casos, las situaciones se enmarcan en las faltas Tipo I y Tipo II, por lo cual solo se precisan estas:

Situaciones Tipo I. Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar y que, en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.

Situaciones Tipo II. Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciberacoso (*Cyberbullying*) que no revisten las características de la comisión de un delito y que cumplen con cualquiera de las siguientes características:

- Que se presenten de manera repetida o sistemática.

- Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados. (Colombia. Congreso de la República, 2013, pt. 40)

De acuerdo con estas definiciones, en la Institución Educativa Valdivia se han presentado, por ejemplo, situaciones donde algunos estudiantes generan el mal clima escolar porque según ellos “el profesor no me cae bien” y dicen que “no lo van a dejar dar clases”. También se han visto momentos en los que se burlan cuando el otro se equivoca o les asignan apodos a los compañeros, se golpean entre sí durante el descanso o cuando el profesor no está en el aula, además caen en irrespetos a los compañeros y profesores con palabras vulgares y hasta empujones.

Entre las situaciones Tipo II, en la institución se han presentado *bullying* (incitación a la violencia, maltrato físico, verbal, psicológico), daños en uniformes de otros compañeros, y actitudes como tirar los cuadernos o libros bruscamente cuando el profesor le hace una recomendación, golpear a compañeros con cualquier parte del cuerpo o con cualquier implemento escolar, empujar, gritar o escupir al compañero, humillar, atemorizar, degradar al otro mediante gestos o palabras, apodos ofensivos, burlas, amenazas, insultos, también excluir de grupos, difundir rumores o secretos que buscan generar imagen negativa de la persona.

En este sentido, la Ley 1620 de Convivencia Escolar crea mecanismos de prevención, protección, detección temprana y de denuncia ante las autoridades competentes, de todas aquellas conductas que atenten contra la convivencia escolar, la ciudadanía y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos de los estudiantes dentro y fuera de la escuela (Colombia. Congreso de la República, 2013). Esta Ley y su Decreto reglamentario 1965 de 2013 proponen desarrollar en las instituciones educativas una ruta de atención integral que incluye acciones de promoción y prevención para favorecer la convivencia escolar.

Dicha ruta pretende mejorar la convivencia y el clima escolar, intervenir oportunamente en los comportamientos que pueden afectar el contexto institucional en materia de derechos humanos y derechos sexuales y reproductivos, asistir oportunamente a los miembros de la comunidad educativa frente a las situaciones que afecten la convivencia escolar y seguimiento y evaluación de estrategias y acciones que garanticen lo anteriormente expuesto.

Es así como, al identificar las situaciones de conflicto que se hacen evidentes en la Institución Educativa Valdivia y que se relacionan con la falta de empatía por parte de los estudiantes, esto sustentado desde el pensamiento de Goleman (1996), quien en su teoría toca unas sub-aptitudes orientadas a ayudar a los demás, a esa apertura al otro que no se está evidenciando en estos estudiantes focalizados; en este sentido, se hace necesario encaminar dichas acciones de promoción y prevención, específicamente al desarrollo de la empatía, definida por Goleman como “la capacidad de comprender los sentimientos, motivos y preocupaciones de los demás; lo que conduce a un sentido de compenetración e intimidad con el otro (1996, citado en Rendón, 2016, p. 35). Este autor plantea, cinco sub-aptitudes que consolidan la empatía:

- Comprender a los demás: percibir los sentimientos y perspectivas ajenas e interesarse activamente en su preocupación.
- Ayudar a los demás a desarrollarse: percibir las necesidades de desarrollo ajenas y fomentar sus aptitudes.
- Orientación hacia el servicio: prever, reconocer y satisfacer las necesidades del otro.
- Aprovechar la diversidad: cultivar oportunidades a través de diferentes tipos de personas.
- Conciencia política: interpretar las corrientes emocionales de un grupo y sus relaciones de poder (Araujo y Leal-Guerra, 2007, p. 138).

El implementar acciones encaminadas al desarrollo de la empatía, como factor asociado a la convivencia escolar, dirigidas a estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, permitirá profundizar en el estudio de la empatía y su relación con la convivencia escolar.

De acuerdo con lo anterior, se espera responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo promover las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en estudiantes de entre 9 y 12 años, protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia, del municipio de Valdivia-Antioquia?
- ¿Qué características presentan las situaciones en las que se manifiesta la empatía de estudiantes entre 9 y 12 años, que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia?
- ¿Qué cambios se evidencian a partir de la implementación de acciones de promoción y prevención en las competencias socioemocionales, relacionadas con la empatía, de los estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II?
- ¿Qué cambios identifican en la convivencia escolar, los compañeros y profesores de estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, después de aplicación de acciones de promoción orientadas al desarrollo de la empatía?

3. Objetivos

3.1 Objetivo general

Analizar las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en estudiantes de entre 9 y 12 años, protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar en la Institución Educativa Valdivia del municipio de Valdivia-Antioquia, a partir de la implementación de acciones de promoción y prevención.

3.2 Objetivos específicos

- Caracterizar las situaciones en las que se manifiesta la empatía en estudiantes de entre 9 y 12 años que han sido protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia.
- Describir los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en los estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia, generadas por la implementación de acciones de promoción y prevención de acuerdo con la ruta de atención integral que propone el Ministerio de Educación.
- Identificar los posibles cambios en la convivencia escolar, que son percibidas por los compañeros y profesores de estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, después de aplicación de acciones de promoción orientadas al desarrollo de la empatía.

3. Justificación

La empatía es un concepto que en los últimos años ha repercutido fuertemente en el ámbito educativo. Diferentes investigaciones concuerdan en estudiar las competencias socioemocionales, desde la empatía, en relación con la convivencia escolar, lo que lleva a cuestionar precisamente sobre cómo la primera afecta la segunda. Así mismo, el estudio de la convivencia escolar ha generado inquietudes en varios investigadores, dando cada vez más importancia a este aspecto, que es básico para el adecuado clima escolar y por ende para el proceso de aprendizaje de los educandos.

Se espera entonces con la presente investigación analizar las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en estudiantes de entre 9 y 12 años, protagonistas

de situaciones Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar, a la vez que se realiza una caracterización de la empatía, se describen los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con esta y también se identifican las posibles transformaciones en la convivencia escolar percibidas por los compañeros y profesores, después de la aplicación de acciones de promoción orientadas al desarrollo de la empatía.

A nivel pedagógico, se busca potenciar la interacción entre pares, de tal manera que los y las estudiantes aumenten su capacidad de diálogo, de apertura hacia los demás, de colocarse en el lugar del otro, es decir, de empatía. Ello, con el fin de que se generen espacios para resolver los conflictos de forma pacífica y por la vía de la mediación.

Desde aspectos académicos, es importante el desarrollo de la presente investigación, porque realiza aportes a la IE Valdivia y a la comunidad académica en materia de convivencia escolar y empatía. En primera instancia a la institución educativa, puesto que la práctica investigativa permite generar aportes que propenden por el mejoramiento de la convivencia al interior de la misma. Y, en segundo lugar, a la comunidad académica ya que con los resultados obtenidos durante la investigación y la experiencia de campo es posible aportar a la construcción de la relación existente entre las categorías empatía y convivencia escolar, en la medida en que desde estas, se generen ideas innovadoras en los niños involucrados que se convertirán en el futuro transformador de la sociedad; en consecuencia, se traduce en una investigación abierta que puede dar el punto de partida a nuevos procesos investigativos que partan de la misma línea.

A nivel de las teorías sobre la cognición, la investigación propiciará comprender el desarrollo de la empatía en los y las estudiantes, así cuanto más abierto este cada uno a reconocer las propias emociones, se es más hábil para interpretar las de los demás y las causas que las provocan. En este sentido, según Goleman “la empatía permite que durante un encuentro

interpersonal se reconozca y se responda adecuadamente a los sentimientos y las angustias de los otros” (1996 citado en Rendón et al., 2009, p. 36).

A nivel social, se busca propiciar una adecuada convivencia escolar mediante el desarrollo de estrategias que partan de la misma y de la empatía como competencia socioemocional, permitiendo a los y las estudiantes relacionarse en un clima escolar positivo, en el cual se posibilite n los procesos de socialización y la apropiación de destrezas que los conduzcan a respetar las normas establecidas socialmente y, por ende, favorezcan el manejo de conflictos escolares.

A nivel emocional, las estrategias de promoción y prevención se implementan con el fin de que los y las estudiantes manejen sus emociones asertivamente, se busca resolver los conflictos desde la integración de valores y habilidades que les permitan equilibrar las diferentes emociones, entre ellas la empatía, apuntando en todo momento al mejoramiento de la convivencia escolar.

4. Antecedentes

Investigar, implica ir más allá, ser capaz de revivir en la mente el camino que otros han seguido, llegar hasta el final de este y seguir dando un paso cada vez más allá. Con la presente investigación se tiene la oportunidad de conocer acerca de empatía, convivencia escolar y estrategias para el desarrollo de las competencias socioemocionales. En este apartado se podrá evidenciar inteligencia emocional y la creatividad y su relación con estas últimas, las CSE.

Se ha encontrado que, países como España y Colombia son los mayores aportantes en materia investigativa en los temas de interés. Sobre la empatía se encuentra una tendencia a su estudio con enfoque multidimensional, siendo España el país con mayor número de investigaciones en el tema. En lo referente a convivencia escolar, se tiene convivencia y mediación de conflicto, incluyéndose también la normatividad escolar; destacan aquí países como Chile y Colombia,

siendo el primero el mayor aportante. En materia de estrategias de prevención para la convivencia escolar, nuestro país realiza significativos aportes, acompañado de España.

4.1 Las competencias socioemocionales —CSE—

4.1.1 Ámbito internacional.

Luego de realizar un recorrido por investigaciones nacionales y en su mayoría internacionales, es posible evidenciar muchos aportes desde España en lo referente a competencias socioemocionales, su relación con la inteligencia emocional, y la importancia de la educación emocional en la escolaridad.

Bisquerra y Pérez (2007), en uno de sus estudios se ocuparon de estudiar las competencias emocionales, entendidas como un subconjunto de las competencias personales. Exponen los trabajos en torno a estas competencias y aportan una conceptualización y una sistematización estructurada en cinco grandes bloques: conciencia emocional, competencia social, regulación emocional, autonomía emocional, habilidades de vida y bienestar. Esta investigación señala la importancia de las competencias emocionales como determinantes del éxito y la adaptación al contexto del individuo (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 67). En este sentido, las mismas son determinantes de la ciudadanía responsable, que, sin duda, deben hacer parte de todos.

En esta misma línea, Sainz, Soto, Ferrándiz, Fernández, y Ferrando (2011) estudian las diferencias entre CSE y creatividad y su relación según nivel de inteligencia, para lo cual hacen uso del método general de carácter descriptivo, correlacional e inferencia. Utilizan pruebas como: *Batería de aptitudes diferenciales*, *Test de pensamiento creativo de Torrance*, *Inventario de inteligencia emocional para niños y adolescentes*. Como resultado, esta investigación arroja que el

grupo con mayor nivel de inteligencia tuvo puntajes más altos en el desarrollo de habilidades emocionales.

García (2012), desde Costa Rica, apoya la idea donde la competencia emocional cada vez se va tornando más importante dentro del proceso de aprendizaje. Este autor propende por la noción de formar un estudiante integral en donde los aspectos cognitivo y emocional vayan de la mano. Otro punto importante, es el maestro y su papel en el proceso, el cual debe tener en cuenta tanto las emociones propias como las de los estudiantes con los que a diario comparte, también considera la importancia de los estilos de aprendizaje en el proceso. García continua su trabajo con la siguiente declaración,

Debemos tener claro que no se aprende lo que no se quiere aprender, no se aprende aquello que no motiva, y si algo no motiva se debe a que no genera emociones positivas que impulsen a la acción en esa dirección. Esta es la clave de considerar a las emociones como parte del aprendizaje, por lo cual la educación emocional se constituye, por derecho propio, en una necesidad que va más allá del ámbito escolar. (García, 2012, p. 18).

Esos hallazgos motivan a pensar en la importancia de propender por el desarrollo de las CSE, lo que debe empezar desde el docente para poder contagiar a los educandos y formar para que estos sean capaces de identificar sus emociones, aceptarlas y, posteriormente, manejarlas de forma adecuada para que sean capaces de actuar correctamente según cada circunstancia lo requiera.

Castillo y Greco (2014), desde Argentina, realizan aportes con su investigación sobre inteligencia emocional en niños rurales. Si bien es cierto que el aspecto cognitivo es fundamental,

el estudio de las emociones y los sentimientos han ido tomando más fuerza en los últimos años; aunque se ha hablado de inteligencia emocional, los estudios en niños son realmente escasos. Al respecto los ya citados autores se preocuparon en su estudio por describir las características de las habilidades cognitivas que se presentan desde la inteligencia emocional. Tomaron una muestra de 30 estudiantes de primaria de una escuela pública y trabajaron principalmente desde un estudio exploratorio con las emociones positivas.

Mollón (2015), llevó a cabo una investigación sobre educación emocional en la familia: *Escuela de padres: “+emocionales”*, llevado a cabo en el periodo 2014-2015. La autora resalta el papel de la familia dentro del proceso educativo, siendo la misma el primer contexto de socialización del niño o niña y, advierte la importancia de que se imparta una educación emocional, que permita que los padres, al ser el modelo de comportamiento de sus hijos, sepan identificar sus propias emociones, lo que facilitará que les brinden la ayuda adecuada cuando algo les suceda y, por ende, eduquen niños inteligentes emocionalmente. Se encuentra entonces, que estas investigaciones creen relevante la educación emocional dentro de los procesos educativos y de convivencia.

Desde los tópicos de relación entre las CSE, teoría de la mente y empatía, se han encontrado investigaciones que aportan referentes importantes a la presente. Una de ellas, el trabajo de Grajales (2016), y su aplicación de la *Prueba de correlaciones de Pearson para variables cuantitativas*. Entre los resultados de la investigación sobresalen: los niños rechazados presentaron menor puntuación en la escala de empatía cognitiva que aquellos con estatus popular. Respecto a la variable de empatía, no se observaron diferencias de género en el componente afectivo, pero sí en el cognitivo, presentan los niños mayor empatía de tipo cognitivo que las niñas.

Fernández y Montero (2016), desde España, realizan aportes a la inteligencia emocional desde la educación infantil. Resaltan el papel de los maestros a la hora de guiar a los alumnos para que vivan la experiencia de aprendizaje de una manera innovadora; así educar emocionalmente puede ser un gran paso para alcanzar un mejor proceso. Estos autores presentan unas actuaciones que desde la educación infantil pueden aportar ampliamente a la educación. Exponen la necesidad de educar la inteligencia emocional para aportar a la inteligencia cognitiva y a la consecución del éxito en diferentes ámbitos de la vida. En este sentido, se apoyan teóricamente en Goleman “con su idea acerca de que el grado de inteligencia emocional no está determinado genéticamente. Este autor señala que es posible ir aprendiendo a ser más intelectuales emocionalmente a medida que vamos teniendo distintas experiencias” (Fernández-Martínez y Montero-García, 2016, p. 57).

Como apoyo a lo anterior, los autores comparten unas estrategias para que los docentes desconocedores del tema se familiaricen y apropien del mismo y sean garantes y precursores del proceso educativo que exige la actual sociedad, porque ya no solo lo académico debe privilegiarse.

En consecuencia, desde su investigación se extiende la invitación a primero evaluarse emocionalmente como docente y ser consciente de que se es el modelo a seguir, luego crear un clima de apertura a la confianza, respeto y relajación, y también cuando se presente una emoción nombrarla, animar a los estudiantes a que dibujen lo que sienten o lo que deseen y se atrevan a hablar de ello; este es un punto muy importante que, según Fernández-Martínez y Montero-García, promueve la empatía.

Las investigaciones revisadas validan la importancia que tiene la competencia socioemocional y su estudio con relación al género y a la relevancia dada en la escuela, en función del desarrollo de un ciudadano responsable.

Heras, Cepa, y Lara (2016) investigaron sobre el desarrollo de las competencias emocionales de niños y niñas en España; con lo que pretendieron evaluar la competencia emocional en niños de 2º de primaria, enfatizando en regulación emocional, conciencia emocional, competencia social y habilidades de vida para el bienestar. La investigación arrojó entre sus resultados la necesidad de hacer seguimiento a los procesos emocionales para evaluar las competencias de los estudiantes en educación primaria ello, con la finalidad de incrementarlas en pro del desarrollo integral de los niños y niñas.

Es importante rescatar de esta investigación, los diferentes aportes en torno a que en la escuela además de lo cognitivo debe privilegiarse el desarrollo de competencias emocionales y que, los docentes las tratan de forma implícita en su práctica, al no haber una asignatura especial para las mismas. La investigación se realizó sobre una muestra de 123 alumnos (61 hombres y 62 mujeres) y aplicó la *Escala reconocimiento, regulación, empatía y resolución de problemas* (RRER) que mide el nivel de competencia emocional; entre sus resultados destacan la necesidad de implementar talleres y tareas donde se movilicen las competencias emocionales.

Siguiendo en esta categoría conceptual, en España se realizó una compilación de estudios que giran en torno a las CSE titulada *Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación*, la cual recoge 20 años de estudios en el tema y arroja, entre otras tendencias, las competencias emocionales en educación y beneficios de las CSE en convivencia escolar.

En esta línea de ideas, se encuentra un punto importante dentro de la investigación que apunta hacia la relevancia de la formación en competencias emocionales y sociales del alumnado y del profesorado, la cual es indispensable para que los beneficios reportados sean positivos tanto a nivel personal como grupal (Fernández-Berrocal, Cabello, y Gutiérrez-Cobo, 2017, p. 22).

Con lo anterior, se evidencia, el necesario papel del profesor, quien, al ser parte esencial del educar, debe tener presente que este proceso implica el manejo de competencias emocionales, debido a la constante interacción de las personas en el mismo. Los autores también le apuntan a la necesidad de entrenamiento de programas validados científicamente para el desarrollo de la CSE, puesto que, aunque se evidencian registros, muchas veces se genera una ambigüedad en la temática.

Otro aporte a citar es el de Gómez, Romera, y Ortega (2017), con su investigación *La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia*, donde se interesan porque la educación en la escuela se encamine hacia el desarrollo de actitudes y valores que permitan ser felices, y compartir solidariamente lo común y recíproco. Se aprecia entonces, la necesidad de una educación más allá de los contenidos curriculares, más humana.

La tendencia que se destaca en la investigación es la inteligencia moral, empatía y desarrollo moral. Los autores quieren apuntar a la práctica de habilidades que permitan la comprensión de sentimientos y emociones propias y ajenas, además, de ser capaces de ajustar los impulsos propios en búsqueda de lo que la convivencia amerita (Olga Gómez-Ortiz et al., 2017). Cabe agregar, que en los últimos años el estudio de la convivencia escolar ha ido en incremento y ello ha traído consigo, nuevas perspectivas que se dirigen hacia la importancia de esta dentro del desarrollo de habilidades emocionales de los alumnos.

Una investigación más, a señalar es la de Ruvalcaba, Gallegos, Flores, y Fúlquez (2013), centrada en las *Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes*, fue desarrollada con una muestra intencionada, no probabilística de 490 estudiantes y tuvo la aplicación de varios instrumentos, entre ellos la *Escala de clima escolar*, la *Escala de conductas positivas* y el *Inventario de competencias*

socioemocionales para adolescentes. Entre sus resultados arrojó que las competencias socioemocionales predicen el desarrollo de conductas prosociales y mejoran la percepción del clima escolar.

4.1.2 Ámbito nacional.

En el caso particular de Colombia, se encuentra *Aprender a pensar lo social*: programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar, dirigido a niños y niñas de 8 a 12 años (M. Rendón et al., 2009). Este trabajo se constituye en un referente clave para la presente investigación, ya que ha sido producto de los invaluable aportes del grupo de investigación Educación, Lenguaje y Cognición de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. En este sentido, desde la propuesta se plantea un cúmulo de referentes teóricos, conceptuales y prácticos pertinentes al interés particular de la presente y desde la cual se retoman elementos metodológicos.

Este trabajo se describe con mayor amplitud en el apartado 4.4 Estrategias para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales, dado que de él se retomaron elementos metodológicos para el desarrollo de estrategias en la presente investigación.

Del mismo grupo, interesa también la investigación *Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín*. Esta contó con una metodología mixta, de tipo descriptivo-correlacional-explicativa, cuasi-experimental con aplicación de pre-test y post-test. Entre sus resultados arrojó que los estudiantes asumieron poco a poco una nueva forma de trabajo fundamentada en el aprendizaje cooperativo; aunque son grupos difíciles por la cantidad y por las características socioemocionales,

se logró el desarrollo de las actividades consideradas en el programa de intervención y cambios en las problemáticas referidas por los maestros, lo que generó un mejor clima escolar (M. Rendón et al., 2009).

En Colombia, se continúan realizando estudios dirigidos a considerar el manejo de las emociones como factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. Es así como Cano y Zea (2012) apoyados en los preceptos de Goleman, buscan encaminar actividades hacia el establecimiento de hábitos y el fortalecimiento de habilidades emocionales, que conlleven a una sana convivencia y que promuevan el mejoramiento de la calidad de vida de cada individuo.

En este sentido, los investigadores ven la pertinencia de considerar los aportes del señalado autor, destacando también a Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples. Sin embargo, interesa aquí la referencia a Goleman (1995), desde donde se señala la necesidad de dar más importancia a la inteligencia emocional de cada persona que a su intelecto, para alcanzar el éxito, y, que esta no nace con nosotros sino que se puede alimentar, desarrollar y hacer crecer; lo que permitirá al individuo mantener mejores relaciones interpersonales y manejar bien las emociones (Cano y Zea, 2012). Igualmente, las autoras resaltan conceptos como empatía, manejado por Goleman (1995) quien alude a que se es emocionalmente experto, cuando se aprende a manejar los propios sentimientos.

Cabe, además, señalar la compilación de investigaciones relacionadas en el libro *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*, de Rendón (2016b). Desde esta se brindan antecedentes investigativos acordes, que pueden servir a la presente investigación. Expone Rendón (2016b) que, con la investigación realizada es posible aportar desde los aspectos teóricos y prácticos a la educación socioemocional en el espacio escolar. Un apartado del texto hace alusión

a la relación entre los estilos de enseñanza y su implicación en la educación socioemocional, y enfatiza en el papel del docente para formar estudiantes socioemocionalmente competentes.

Igualmente, Rendón (2015), en una investigación con metodología mixta, de tipo descriptiva, realizó un análisis de la relación entre la educación de la competencia socioemocional y los estilos de enseñanza de los docentes de la educación media del municipio de Caucasia. Entre sus resultados presenta que los estilos de enseñanza tienen una relación directa con la educación de la competencia socioemocional, en la medida en que permiten o no ambientes propicios para el diálogo, el manejo de conflictos y el fortalecimiento de las competencias emocionales y sociales, las cuales a su vez propician una convivencia ética en el ámbito escolar.

Desde Medellín se encuentran investigaciones relacionadas con el presente estudio, como la de Álvarez (2015), titulada *El bullying escolar y la competencia socioemocional: hacia el diseño de estrategias educativas antibullying*. Trabajo con enfoque cuantitativo de tipo descriptivo que realiza la caracterización de las experiencias sobre *bullying* y el estado de las competencias socioemocionales de los estudiantes de los grados 4° y 5°. Entre sus conclusiones presenta que en lo referente a las competencias socioemocionales las mujeres puntuaron más alto que los hombres, especialmente en el componente de conciencia social y, que los estudiantes de grado 4° gozan de mayores competencias en lo referente a habilidades sociales como la empatía.

Lo visto hasta aquí permite vislumbrar unas herramientas diagnósticas para el estudio de la competencia socioemocional y su aplicación en la escuela. Sin embargo, la mayoría de investigaciones rastreadas se ubican en estudios descriptivos, que, si bien arrojan características generales de la variable con relación a estudios realizados en la escuela, no presentan propuestas concretas para el desarrollo de las CSE.

4.2 La empatía

4.2.1 Ámbito internacional.

Con relación a la empatía, se encontraron también, múltiples investigaciones, de las cuales se referirán aquí las más pertinentes a la presente investigación. Para empezar, cabe señalar el estudio realizado por Fernández-Pinto, López-Pérez, y Márquez (2008): *Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión*, realizado en España. Esta investigación, se trata de constituir un modelo explicativo integrador de la empatía, y plantea las cuestiones que permanecen abiertas o que requieren de un mayor esfuerzo investigativo para avanzar en el estudio de este constructo.

La metodología usada es descriptiva. Y, entre sus principales aportes, resalta la importancia de integrar las perspectivas de la empatía que la conciben como una disposición interna del sujeto y aquellas otras que, desde la perspectiva social, plantean que es una emoción que no depende tanto de la persona, como de las características de la situación.

Garaigordobil y Maganto (2011) analizaron los cambios a nivel de género y empatía con resolución de conflictos, así como la relación entre estas dos variables y la identificación de las variables predictoras de la empatía. Entre sus resultados señalan que las chicas utilizan más estrategias de resolución de conflictos positivas-cooperativas. Así mismo, según ellos, hay correlaciones positivas entre empatía y resolución de conflictos. Entre las variables predictivas de la empatía están sexo femenino y la utilización de estrategias de resolución de conflictos.

En la investigación de Garaigordobil y Maganto (2011), los datos apuntan hacia la hipótesis de la diferenciación de género en empatía y sugieren modificar las pautas de socialización que se utilizan con los chicos, en la dirección de estimular más su desarrollo emocional (expresión y comprensión de emociones).

Así mismo, en España, Gorostiaga, Balluerka y Soroa (2014) lideraron una investigación de tipo descriptivo donde estudiaron la inteligencia emocional y la adaptación de los test TECA, para medir la empatía en niños y adolescentes, a la vez que evaluaron las correlaciones entre empatía e inteligencia emocional. De este estudio, se rescatan los avances en el conocimiento de las relaciones que presentan la dimensión cognitiva y la dimensión afectiva de la empatía con variables relevantes en el contexto educativo: la inteligencia emocional, con el género y con la edad.

En Concepción-Chile, Navarro, Maluenda y Varas (2016) estudiaron las diferencias en la empatía según el área disciplinar y el sexo, en 680 estudiantes universitarios. La investigación de tipo descriptivo transversal, encontró que las mujeres tienen mayor facilidad para reconocer las emociones; en cuanto al aspecto cognitivo no hay diferencias, pero en la respuesta afectiva siguen punteando las mujeres. Exponen los autores que la diversidad de instrumentos utilizados para medir la empatía, no contribuyen a la unidad de criterios frente a la misma.

En México, la investigación de Luna (2017), titulada *Relación entre estilos de manejo de conflictos y empatía multidimensional en adolescentes bachilleres*, desde un enfoque multidimensional analizó los factores mencionados, utilizando el *Análisis correlacional de Pearson*. En este ejercicio participaron 94 estudiantes con edades entre 15 y 18 años. En sus resultados se destaca, que puede ser fructífero abordar desde una perspectiva multidimensional el estudio del papel que cumple la empatía en los conflictos. Particularmente, los resultados apoyan la tesis de que los estilos integrativo y complaciente pueden estar relacionados positivamente con las dimensiones de preocupación empática y toma de perspectiva, también que los estilos de tipo evasivo y comprometido pudieran estar relacionados con la toma de perspectiva.

En Ecuador, Guzmán (2018) realizó una investigación que presenta la empatía como un constructo propio de la teoría de la comunicación, que trasciende a la perspectiva de la educación inclusiva. La metodología y técnicas utilizadas han seguido un modelo cualitativo-descriptivo con carácter exploratorio. Sus resultados recalcan el papel del profesor para ayudar al niño en su desarrollo integral. El objetivo de la investigación fue abrir un diálogo empático que invite a repensar mutuamente en la obligatoriedad de valorar la comunicación para que se garantice el derecho de la educación inclusiva que demanda intensificar acciones frente a las diversas características en los entornos de aprendizaje. Entre sus resultados resalta la necesidad de desarrollar un aprendizaje lleno de valores y experiencias afectivas, dotado de estrategias para mejorar la comunicación empática, es decir, que el docente debe comunicar con amor.

4.2.2 Ámbito nacional.

En cuanto a investigaciones locales relacionadas con empatía, la primera a presentar es la de Cuadros (2012), titulada *¿En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje?* En ella, se detiene especialmente en dificultades de aprendizaje, inteligencia emocional, autoconcepto, percepción de padres, maestros y alumnos. La investigación es de tipo descriptivo y comparativo, y aplicó la *Escala de inteligencia emocional para niños —EDIEN—*.

Construyó un sistema de cuatro hipótesis para el estudio, las cuales incluían diferencias entre los grupos con y sin dificultades de aprendizaje, en las que tiene en cuenta el sexo y la edad. Señala la investigadora, la posibilidad de establecer nuevas preguntas de indagación que permitan ampliar el conocimiento de los componentes emocionales y las habilidades implícitas en el desarrollo social.

Muñoz y Chaves (2015), en su estudio *La empatía: ¿un concepto unívoco?*, realizado desde una intención descriptiva, señalan la importancia de ser claros con relación a la perspectiva desde la cual debe mirarse la empatía. Si como una parte de la representación del mundo (teoría de la mente), una habilidad comunicativa, una competencia ciudadana o un componente de la inteligencia emocional. Siempre debe aclararse desde qué enfoque se mira ya que esta se ha vuelto multidimensional, y la trayectoria que ha tenido desde las diversas perspectivas ha sido variada.

Galvis (2014), desde Bogotá, desarrolla una investigación orientada al estudio y análisis teórico de la empatía, su desarrollo y el papel que desempeña en los procesos de interacción social, con miras a precisar aspectos de carácter neurobiológico, psicosocial y cultural que puedan incidir en los procesos de formación.

En este sentido, su investigación acerca de las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela, plantea importantes aportes a considerar, en la medida en que ven desde la empatía, la oportunidad de enfrentar las situaciones de conflicto escolar, y en el futuro, motivar al diseño de propuestas pedagógicas que enfrenten el problema en cuestión. La autora le apuesta a la promoción de situaciones que estimulen las neuronas espejos y permitan a los niños, niñas y jóvenes observar situaciones de la cotidianidad, en pro de generar empatía y poder sensibilizar y concientizar para construir contextos sociales armónicos.

Galvis (2014) habla del hecho de que las propuestas que se implementen, lo hagan en una cobertura total de todos los niveles, refiriéndose a preescolar, básica y media y con la implicación en el proceso de toda la comunidad educativa.

Un punto en común, entre las anteriores investigaciones señaladas radica en el hecho de considerar la implementación de experiencias educativas y pedagógicas orientadas al desarrollo de procesos empáticos, que propugnen por niños y niñas capaces de entender sus experiencias

emocionales y las de otros; lo mencionado hasta aquí podría contribuir a la generación de ambientes escolares más gratos.

Ossa (2016) planteó una investigación orientada hacia la incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales —empatía y regulación emocional— de niños y niñas del grado transición de una institución pública del municipio de Medellín. En la investigación se utilizó un diseño con pre-prueba y post-prueba y grupos intactos, con grupo experimental y grupo control. Ahora bien, en esta investigación múltiples conclusiones son expuestas, pero se destaca que los docentes deben familiarizarse con el tema de la formación emocional de los estudiantes, y de esta manera contar con bases estratégicas que les garanticen aportar a esta formación (Ossa, 2016, p. 110).

Concluye, luego de aplicadas las cinco escalas a los niños incluyendo IECA, que la lectura crítica de cuentos infantiles puede constituirse en una estrategia eficaz para favorecer las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños en edad preescolar.

Ríos (2017), desde Bogotá, realizó un estudio con una mirada diferente donde considera que la empatía puede formarse desde diferentes aspectos; en este caso, y apoyando una investigación que se llevó cabo en Barcelona, presentó la formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. La investigación, presenta el análisis de un estudio de caso que pretende evaluar la capacidad de empatía de los estudiantes frente a las víctimas del conflicto armado colombiano, y busca ayudar a los estudiantes a ponerse en el lugar del otro, también recoge las emociones y percepciones relacionadas con las imágenes artísticas (pintura).

El investigador utiliza la imagen artística como activador de empatía y, coincide con investigaciones ya mencionadas que recalcan que la empatía con fines educativos propende por el desarrollo de valores sociales y morales que, a su vez, colaboran con la sensibilidad del alumno

llevándolo a la reflexión. Se destaca también en la investigación, el hecho de que Colombia ha estado marcada por la guerra y el conflicto donde la escuela y sus actores no han sido la excepción; es así, como invita a pensar cómo el escenario educativo al estar rodeado por esta guerra, la mayoría de veces se resiste a analizarla, es como si en el país, lo importante fuera únicamente cumplir con estándares y lineamientos expedidos desde el Ministerio de Educación.

En esta investigación se aprecia la necesidad de contextualizar los procesos llevados a cabo en la escuela, puesto que, si no se tiene en cuenta la realidad inmediata, sino se parte del sentir de los propios, va a ser cada día más complicado generar en los estudiantes el desarrollo de las CSE como la empatía.

La empatía también ha sido estudiada junto a creatividad, para muestra de ello, se encuentra la investigación de López, Arias, González y García (2018), que busca conocer la relación entre estos dos constructos. Para ello, se aplica un diseño descriptivo y correlacional, así como uno cuasi-experimental. De este modo, al analizar la relación utiliza variables como el género y la edad. Entre los resultados se evidencia correlación entre empatía y creatividad de forma parcial. Los niños de menor edad puntúan mejor en empatía cognitiva y las mujeres sobresalen en la dimensión afectiva de la empatía.

Se puede concluir, luego de realizar el recorrido por investigaciones completas, relacionadas con las CSE y la empatía, que España es el país que más aporta estudios en esta temática y que Colombia, también tienen investigadores que se han interesado en ella.

4.3 La convivencia escolar

Para la presente investigación una variable que cobra importancia es la convivencia, específicamente en las escuelas, y las primeras investigaciones realizadas en el campo de la violencia escolar incluyen países como Noruega y Suecia, en las décadas de 1960 y 1980.

4.3.1 Ámbito internacional.

En cuanto al estado de la investigación sobre convivencia escolar, en Latinoamérica, algunos estudios tuvieron como finalidad arrojar un diagnóstico de esta, para ello, países como Chile, Argentina e, incluso la UNESCO, tuvieron participación (Beech y Marchesi, 2008; IDEA, 2005 citados en López de Mesa-Melo et al., 2013).

En Argentina, Colombo (2011) realizó la investigación *Violencia escolar y convivencia escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar*; para el cual utilizó un diseño cualitativo de tipo exploratorio. Entre sus supuestos importantes se encuentra que la conversación con el alumno y la aplicación de juegos tranquilos ocupan un lugar fundamental en la resolución de casos de violencia y en su prevención. Y, en lo concerniente a una estrategia de prevención, dice que debe partir desde la mirada del sujeto, en este caso, los docentes como principales creadores de un modelo de prevención desde la realidad cotidiana escolar.

Esta investigación señala la necesidad de que desde la institución escolar se diseñen proyectos en el tema de la violencia y convivencia escolar en los que participen los distintos actores. También que los docentes se apropien de su lugar y rol para crear acciones de prevención que trasciendan.

Kröyer, Muñoz, y Ansorena (2012), en Chile, enmarcan sus estudios investigativos titulados *Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿una oportunidad o una carga para la*

escuela?. Entre sus resultados se encuentran la dificultad de redacción o comprensión de los reglamentos internos como normas de convivencia. Poca claridad conceptual respecto a lo que es una “sanción” y lo que es un “procedimiento”; y hay una escasa aparición de enfoques más positivos de la normativa de convivencia escolar, en este sentido, la gran mayoría de los reglamentos se redactan en el plano de describir situaciones de violencia. Aboga, entonces, por la necesidad de procesos de formación y capacitación al interior de cada establecimiento en la tarea de construcción, elaboración y seguimiento de la normativa escolar.

En México, Baquedano y Echeverría (2013) describen y analizan una experiencia de intervención en competencias psicosociales para mejorar la convivencia escolar libre de violencia en una primaria pública. La metodología utilizada fue investigación-acción participativa, con 111 niños de entre 6 y 13 años, 7 docentes y un directivo del plantel educativo.

La intervención con los niños se centró en el desarrollo de competencias como autoconocimiento, empatía, respeto a la diversidad, colaboración, cooperación y resolución de conflictos. Con las maestras el objetivo fue compartir herramientas metodológicas para el desarrollo de dichas competencias, porque consideran al maestro como actor principal en el proceso y un agente que puede generar los cambios que se requieren.

Califican los resultados como significativos, pero resaltan puntos no muy favorables como el hecho de que las actividades fueron realizadas sin integrarse al componente curricular y, que se necesita mucha corresponsabilidad de los actores si en realidad se pretende mejorar la situación de conflicto y ayudar a la sana convivencia escolar. De esta forma, los autores declaran:

Desde nuestro punto de vista, la escuela es uno de los mejores lugares en donde todo esto puede ser aprendido de manera segura, siempre y cuando los participantes se responsabilicen e involucren debidamente en busca de un ambiente pacífico y

saludable, en el que los conflictos existen y, lejos de ser la justificación para los actos violentos, sean una oportunidad a sus integrantes de poner en juego sus competencias para la resolución de una manera asertiva, segura y libre de violencia, siempre con la obtención de un aprendizaje para la vida en una sociedad futura (Baquedano y Echeverría, 2013, p. 158).

Sandoval-Manríquez (2014), desde Chile, presenta el estudio *Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento*. En él se ponen en el centro las interacciones sociales que se dan al interior de la escuela, de forma tal que sostiene que una escuela donde prime un clima escolar seguro, lleno de confianza entre profesores y estudiantes, tendrá fácilmente una convivencia escolar sana y armónica.

En México, Fierro y Carbajal (2019) realizaron una revisión al concepto de convivencia escolar, con miras a clarificarlo y crear un lenguaje común para la región latinoamericana. Su investigación, de tipo exploratorio, mira la convivencia escolar desde varias perspectivas incluyendo la educación socioemocional. Resalta también, la empatía y la cooperación como herramientas inherentes al proceso de estudiantes y maestros que contribuyen a mejorar las relaciones interpersonales propias de la vida escolar.

López, Ascorra, Litichever y Ochoa (2019) se dieron a la tarea de analizar los resultados de estudios realizados en materia de violencia y convivencia escolar en América latina. En su trabajo, si bien defienden el hecho de que la escuela debe ser un espacio en donde los niños construyan aprendizajes académicos y socioemocionales, llegaron a la conclusión de que “la argumentación de los investigadores en violencia y convivencia escolar no tuvo peso suficiente, y primó el ‘sentido común’ de que la mejor solución es la vía punitiva” (V. López et al., 2019, p. 7).

4.3.2 Ámbito nacional.

En Colombia, se pueden encontrar múltiples trabajos que abordan la convivencia escolar, en diferentes contextos y, obviamente, dirigidas a estudiantes de diferentes grados. Se toman algunas de ellas como referentes para la presente investigación.

Benítez, Bastidas, y Betancourth (2013), desarrollaron el estudio: *Incidencia del pensamiento creativo en la convivencia escolar*. Este contó un diseño de corte cuantitativo cuasi-experimental, con diseño pre-prueba y post-prueba y un grupo intacto. En cuanto a los resultados, encontró que los niveles de desarrollo de los componentes del pensamiento creativo después de la intervención son diferentes; sin embargo, no hay correlación entre las variables pensamiento creativo y convivencia escolar. De este trabajo es valioso, además, el abordaje de la creatividad en relación con la convivencia, dado que esta se la ha encontrado como elemento recurrente en otros trabajos relacionados con inteligencia emocional.

Gaviria, Guzmán, Mesa, y Rendón (2016), en Antioquia, realizaron la investigación *Experiencias de convivencia en niños y niñas*. Con un diseño de corte cualitativo que arrojó entre sus conclusiones una preocupación acerca de que se hace difícil la formación de los niños y niñas en el cuidado de sí, debido a que hay una fuerte intención en modelar a los sujetos en función de las normas establecidas por los adultos y el sistema educativo; así, la vida escolar transcurre en medio de decisiones y mecanismos no pactados de forma consensuada, de procedimientos impuestos; en consecuencia, la convivencia en la escuela depende de referentes culturales y sociales enmarcados en enunciados morales.

En la parte norte de Colombia, Marrugo, Gutiérrez, Concepción y Concepción, M. (2016), realizaron la investigación *Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos*. Desde un diseño metodológico mixto, el trabajo presenta una estrategia

conformada por acciones como preparación del equipo formador, diagnóstico del estado actual de la convivencia en la institución educativa y, como producto final, entrega una cartilla pedagógica.

Sánchez y Sánchez (2018) realizaron una investigación de tipo mixto con el objetivo de analizar la convivencia escolar desde la perspectiva de la pedagogía afectiva en instituciones educativas para mejorar el trato en comunidad. Como resultado de esta, los autores proponen a los directivos docentes adoptar una campaña unánime para promover la autodisciplina, aplicada en el ejemplo cotidiano; esto, a su vez, repercutiría en el respeto por el manual de convivencia y por la autoridad.

Así mismo, sugieren tomar el espacio del recreo desde la lúdica, enseñar el juego del ajedrez, de los rompecabezas y recuperar las rondas infantiles; incentivar la meditación profunda en las aulas de clase o la oración reflexiva; fijar tiempo de calidad para estimular la práctica del abrazo en las aulas y descansos; la lectura y escritura de anécdotas o reflexiones en clase; la ambientación en toda la institución con música clásica o cristiana instrumental. Son variadas las propuestas que plantean en su investigación y que serían interesantes para aplicarlas en las escuelas.

4.4 Estrategias para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales

4.4.1 Ámbito internacional.

Con relación a la importancia que tienen las estrategias de promoción y prevención relacionadas con la convivencia escolar en instituciones educativas, se encontraron varias investigaciones y propuestas con elementos pertinentes para tener en cuenta.

En España, López (2005), en su investigación *La educación emocional en la educación infantil*, presenta conceptos y estrategias útiles para el presente ejercicio. En ella, algunas de las actividades realizadas se encaminan a trabajar desde la conciencia emocional, la regulación

emocional y la empatía. El trabajo parte del postulado de que la actuación pedagógica pretende potenciar la adquisición de competencias emocionales mediante estrategias emocionales y vivenciales como cuentos, títeres y algunas dramatizaciones; así como en la utilización de recursos de la vida cotidiana: noticias de prensa, fotografías familiares, canciones, juegos de falda, etc. De esta investigación se adaptaron varias actividades y se incluyeron como acciones de promoción y prevención para la presente investigación.

En México, Gutiérrez y Pérez (2015) realizaron la investigación documental *Estrategias para generar la convivencia escolar*. En ella, señalan que en las iniciativas en pro de la convivencia escolar es necesario trabajar en equipo con la comunidad educativa en general y que, esta solo se logra en la vivencia cotidiana, por lo que debe haber educación desde y para la acción que permita transformar la realidad.

En la investigación, se insiste en la necesidad de que la comunidad educativa en general, trabaje en equipo, con el fin de tener visiones globalizadoras e interdisciplinarias. Así mismo, es indispensable una estrecha relación entre conocimiento y afecto. Desde la dimensión organizativa se debe promover una la actitud del profesorado en favor de técnicas cooperativas de gestión para que exista la resolución pacífica de conflictos, por lo que se requiere trabajar sobre problemas concretos y siempre pensar alternativas de solución.

Navarro-Pérez y Galiana (2016), investigadores interesados por la prevención del conflicto escolar en el primer ciclo de primaria en España, sitúan su estudio en el enfoque mixto y su investigación es aplicada desde intervención social. Esta hace hincapié en el trabajo en equipo, el compromiso social, la elaboración de experiencias didácticas, lúdicas y transversales. Proponen estrategias basadas en metodologías colaborativas, en programas de competencia social, en la investigación-acción para la transformación y en la pedagogía humanista amigoniana.

García-Esparza y Méndez-Sánchez (2017), en México, desarrollaron una investigación orientada al entrenamiento de habilidades sociales, y su impacto en la convivencia escolar en un grupo de 12 niños de cuarto grado de primaria. Los investigadores buscaban impactar en la convivencia de los niños y niñas seleccionados a partir de la observación, el diseño y aplicación de dos estrategias y su posterior evaluación. Estas estrategias fueron *Me gusta, no me gusta* y *Acciones acertadas*, que correspondía a actividades sencillas realizadas con situaciones de la cotidianidad para que los niños y niñas generaran sus propias reflexiones. La investigación concluyó que a mayor y mejor convivencia escolar, la sensación de bienestar en los estudiantes aumenta.

4.4.2 Ámbito nacional.

En Colombia, también se han desarrollado investigaciones que buscan dar cuenta de estrategias para el fortalecimiento de las competencias socioemocionales en las instituciones educativas. Algunas de ellas, aportan elementos teóricos y sobre todo metodológicos para el abordaje de la presente investigación.

Rodríguez y Vaca (2010) realizaron la investigación *Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria*. A partir de la metodología investigación-acción, plantean diferentes componentes a desarrollar dentro de su trabajo tales como: análisis crítico del manual de convivencia, implementación de un programa psicoeducativo, asesoría psicológica individual o familiar y trabajo en redes intra y extramurales. Esta propuesta privilegia la metodología participativa y aborda categorías como trabajo en equipo, roles y manejo del conflicto.

Hurtado y Lancheros (2016), realizaron la investigación *Estrategia de gestión educativa para fortalecer la convivencia*, desde el paradigma socio-crítico, con enfoque cualitativo de tipo descriptivo y, basado en la investigación-acción. En ella, elaboran la propuesta *Abraza la diferencia*, una estrategia pedagógica conformada por cuatro talleres distribuidos en diez sesiones;

donde abordan actividades lúdicas, juegos de roles, situaciones de conflicto representadas con títeres, y estudios de caso para encontrar la solución.

Esta investigación insiste en que el desarrollo y la vivencia de los valores cobran sentido en la medida en que sean incorporados en el diario vivir del estudiante y sean asumidos como estrategias prácticas para la prevención y el manejo del conflicto. Además, recalca la necesidad de contextualizar la normatividad nacional en los manuales de convivencia de cada institución.

Finalmente, se referencia la propuesta *Aprender a pensar lo social* (M. Rendón et al., 2009), que había sido presentada previamente en el apartado 4.1 Las competencias socioemocionales — CSE—. Esta iniciativa ha sido validada y aplicada en varias investigaciones y coincide con el interés de la presente investigación. De ella, se retoman elementos como el programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y el aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar.

En *Aprender a pensar lo social* se privilegia el aprendizaje cooperativo (abordado desde diferentes autores), por lo que cada grupo tiene asignadas instrucciones claras para llevar a cabo una tarea específica, de manera que se brindan orientaciones acerca de qué hacer, en cuánto tiempo, cómo presentar el resultado y cómo se evaluará el desempeño. La propuesta recomienda delimitar el tiempo y dar instrucciones concretas, así la actividad será entendida.

Este ejercicio busca formar a los estudiantes para trabajar juntos, lograr objetivos comunes, alcanzar metas para sí mismos y para el grupo; afianza la interdependencia y la interacción positiva, en aspectos como: actitudes reflexivas y mayor autorregulación de sus emociones, respeto frente a las ideas y convicciones de los demás, expresión clara y oportuna de opiniones y argumentos, posición crítica, autoevaluación de comportamiento, sensibilidad frente a las dificultades de los

demás y autorregulación. Así mismo, aborda la empatía, en sesiones de trabajo específicas, lo que incrementa su pertinencia para la presente investigación.

El trabajo arrojó entre sus resultados que, aunque los estudiantes obtuvieron un puntaje medio alto en la prueba de competencia socioemocional, existen problemas de convivencia y de tipo socioemocional en: autoeficacia, autorregulación, autocontrol, solución de problemas, habilidades sociales y empatía. Así mismo, se aludió constantemente al diálogo como el mecanismo para educar las competencias socioemocionales y para la solución de conflictos.

A partir de esta revisión se puede decir que, en la convivencia está el pilar fundamental para hacer de la sociedad un espacio lleno de valores y comportamientos respetables y, si a ello se le agrega la posibilidad de intervenir mediante diversas propuestas con actividades pertinentes, se estará en un momento de cambio, que, si bien no resolverá todos los inconvenientes a nivel de convivencia escolar, brindará a docentes, estudiantes y comunidad educativa un clima agradable en la institución.

Desde esta mirada, es posible adaptar y desarrollar propuestas de intervención en pro de la práctica de la misma, se está ante un punto a favor desde el que se puede pensar en relaciones interpersonales reales y duraderas; de esta forma, está en las manos de los docentes trabajar siempre pensando en que cada clase y momento compartido sea un espacio para despertar el sentido de apropiación hacia la misma.

Para concluir, se encuentra que las investigaciones realizadas en el campo de las competencias socioemocionales, específicamente empatía y de la convivencia escolar, han pretendido analizar e implementar pruebas y propuestas que permitan trabajar esta competencia en la escuela y su incidencia en los procesos de convivencia y comportamiento. En este sentido, la revisión de literatura aporta diferentes perspectivas que, desde las experiencias se han dado en estos

años. Se visualiza que tanto estudiantes como docentes deben estar comprometidos en la preservación de un clima educativo agradable y que se debe conocer la normatividad y erigir parámetros que permitan el acceso a la convivencia, siempre adaptados al contexto específico.

5. Marco teórico conceptual

La presente investigación encuentra su sustento teórico en los conceptos: competencias socioemocionales, empatía (en relación con estas), convivencia escolar y estrategias de promoción y prevención (intervención).

5.1 Concepciones de inteligencia y su relación con la competencia socioemocional

El concepto competencias socioemocionales en los últimos años ha venido tomando auge, su origen teórico se encuentra en el concepto de inteligencia, por lo cual es necesario y pertinente abordar inicialmente este.

Por años se ha tratado de llegar a un concepto único de inteligencia, pero, muchas han sido las perspectivas desde la que se ha mirado, lo que lo hace un campo complejo, así como también lo ha sido llegar a una definición aceptada. En consecuencia, para ilustrar mejor, se presenta un recorrido de la evolución el constructo en la Tabla 1.

Tabla 1.
Concepciones de inteligencia

Autor	Concepto
Ebbinghaus (1885)	Inteligencia es el poder de combinación. Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones.
Binet (1905)	Se refiere a cualidades formales como la memoria, la percepción, la atención y el intelecto. Se caracteriza por comprensión, invención, dirección y censura.

Boring (1923)	Inteligencia es lo que miden los test de inteligencia.
Sternberg (1985)	Considera que la inteligencia está basada en tres categorías: habilidades analíticas, creativas y prácticas.
Salovey y Mayer (1990)	Proponen el término inteligencia emocional.
Goleman (1995)	Popularizó el término inteligencia emocional como la capacidad para reconocer los sentimientos propios y ajenos y la habilidad para manejarlos. La organiza en cinco capacidades: conocer las emociones y sentimientos propios, manejarlos, reconocerlos, crear las propias motivaciones y manejar las relaciones interpersonales.
Gardner (1983, 1993)	Considera que la inteligencia es la capacidad para resolver problemas o elaborar productos que pueden ser valorados en determinada cultura. Afirma que existen varios tipos de inteligencia: lógico-matemática, lingüística, musical, espacial, intrapersonal, interpersonal, corporal-sinestésica, naturalista y existencial.
Ardila (2010)	Inteligencia es un conjunto de habilidades cognitivas y conductuales que permiten la adaptación eficiente al ambiente físico y social. Incluye la capacidad para resolver problemas, planear, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender de la experiencia. No se identifica con conocimientos específicos ni con habilidades específicas, sino que se trata de una habilidad cognitiva general, de la cual forman parte las capacidades específicas.

Fuente: Ardila (2011).

Se identifica en las definiciones anteriores que la mayoría coinciden en considerar la inteligencia como una “capacidad”, que le permite al ser humano ir más allá y alcanzar los objetivos trazados, sea a nivel personal o social. Se aprecian también diferentes clasificaciones o subdivisiones de inteligencia, lo cual constituye un punto a tener en cuenta dentro del proceso educativo, por parte de los docentes, dado que el proceso de enseñanza-aprendizaje trasciende la barrera de lo académico.

5.2 Concepciones de Inteligencia emocional

El concepto inteligencia emocional fue propuesto por Salovey y Mayer quienes la definieron como la “habilidad para manejar los sentimientos y emociones propios y de los demás, de discriminar entre ellos y de utilizar esta información para guiar el pensamiento y la acción de uno mismo y de los demás” (Salovey y Mayer, 1990 citado en Sarrió, Barberá, Ramos, y Candela, 2002, p. 4).

Los autores anteriormente mencionados, exponen un modelo explicativo de la inteligencia emocional que comprende cinco capacidades: reconocimiento de las propias emociones, control emocional, capacidad de motivarse a uno mismo, empatía y habilidades sociales. En sus planteamientos, se hace evidente que la inteligencia emocional comprende dos vertientes, una intrapersonal y la otra interpersonal (Salovey y Mayer, 1990).

A lo anterior, se agrega la idea de que para alcanzar el éxito profesional se debe ir más allá de la inteligencia académica, pues quien es realmente exitoso es aquel que conoce sus emociones y es capaz de que estas jueguen a favor y se compenetren con la inteligencia (Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 1). En este sentido, ser capaz de automotivarse, autorregularse, tener actitud empática, colocarse en el lugar del otro, a nivel emocional le permitirá entenderse y entender a los demás, en pro de la mejora de relaciones interpersonales y convivencia.

Mayer y Salovey presentan un modelo de inteligencia emocional donde la definen como: “la habilidad de las personas para atender y percibir los sentimientos de forma apropiada y precisa, la capacidad para asimilarlos y comprenderlos de adecuada forma y la destreza para regular y modificar nuestro estado de ánimo o el de los demás” (Citado en Fernández-Berrocal y Extremera, 2002, p. 2).

Ahora bien, teniendo en cuenta todas estas apreciaciones se puede entrever la necesidad de conocer más el concepto, pues en el proceso educativo “leer” los propios sentimientos y los de los demás puede ser una herramienta eficaz para conseguir un mejor clima escolar. Cabe agregar que desde la perspectiva de Mayer y Salovey, “la inteligencia emocional se convierte en una posibilidad para acercarse a comprender los procesos de convivencia que ocurren en el contexto escolar y explorar formas de relación diferentes que favorezcan la interacción cotidiana dentro de este” (Camacho, Ordoñez, Roncacio, y Vaca, 2017, p. 26).

Las exigencias del mundo actual han llevado a considerar la importancia de la inteligencia emocional, es así como organismos internacionales como la UNESCO abogan por los pilares que requiere la educación del nuevo siglo, entre los que están aprender a ser y a convivir y que, además, se relacionan íntimamente con habilidades sociales y emocionales (citado en Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 113). En consecuencia, fueron Salovey y Sluyter (1997) quienes, basando su teoría en el paradigma cognitivo de la educación, dan una mirada más contundente a la competencia socioemocional, que ya no es vista como sinónimo de la inteligencia emocional.

Cuando Goleman publicó, *Emotional Intelligence*, en 1995, el concepto de inteligencia emocional, adquirió la importancia que ameritaba. Dice el autor que esta consiste en “conocer las propias emociones, manejar las emociones, motivarse a sí mismo, reconocer las emociones de los demás y establecer relaciones” (Goleman, 1995).

De esta forma, Goleman asume un modelo de inteligencia emocional que acepta los componentes cognitivos y no cognitivos de la inteligencia, en contraposición de Bar-On, que defiende a la inteligencia emocional como una inteligencia no cognitiva. Sin embargo, Goleman (1995) defiende la idea de que el cerebro emocional es anterior al cerebro racional, pero reivindica

las relaciones entre lo cognitivo y lo emocional, existiendo en primer lugar lo emocional. Así, Goleman (1996) distingue cinco competencias pertenecientes a la inteligencia emocional:

- **Consciencia emocional:** es la denominada consciencia de uno mismo, siendo esta la capacidad de reconocer un sentimiento en el momento en que surge, es decir, ser consciente de los propios estados internos, de los recursos y de las intuiciones.

Entre los aspectos relacionados con la consciencia cabe destacar el autoconcepto y la autoestima, en la medida en que se configuran como los que tienen más influencia en ella, aunque ambos aspectos pueden considerarse como un todo que es la representación global que cada uno tiene de sí mismo.

- **Autorregulación o capacidad para controlar las propias emociones:** implica la capacidad de controlar los propios estados emocionales, los impulsos y los recursos internos; en definitiva, un control que moviliza hacia la adaptación de los sentimientos al momento.
- **Motivación:** la persona ha de saber motivarse a sí misma y esto es facilitado por la existencia de tendencias emocionales que conducen hacia la consecución de unos objetivos delimitados por el individuo. Ordenar las emociones al servicio de un objetivo es esencial para prestar más atención para la automotivación, el dominio y para la creatividad.
- **Empatía:** es el reconocimiento de las emociones ajenas, es decir, es la toma de consciencia o el conocimiento de los sentimientos, las necesidades y las preocupaciones de otros.
- **Control de las relaciones:** hace referencia a la capacidad de relacionarse adecuadamente con las emociones ajenas.

5.3 Competencias socioemocionales —CSE—

Actualmente, no se presenta un concepto definido de las competencias socioemocionales, a pesar que muchos autores se han interesado en estudiarlas; por ello, se realizará un recorrido por

diversas propuestas que han buscado la consolidación del constructo. Es así, como Salovey y Sluyter “identifican cinco dimensiones básicas en las competencias socioemocionales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía, autocontrol” (1997, p. 11).

Goleman (1995) dividió el concepto de inteligencia emocional en cinco dominios (autoconciencia emocional, manejo de las emociones, automotivación, empatía y habilidades sociales) que, a su vez, incluían la existencia de veinticinco competencias. Se encuentra entonces, que ambos autores incluyeron la empatía como parte de sus teorías.

Siete años más tarde, Goleman, Boyatzis y Mckee propusieron tan solo cuatro dominios (conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones) y dieciocho competencias, entre las que se encuentra la empatía nuevamente (2002, citado en Bisquerra y Pérez, 2007, p. 66).

Otras apreciaciones importantes a destacar son las de Sarni, quien relaciona la competencia emocional con el concepto de autoeficacia, siendo esta la impulsadora para alcanzar los objetivos propuestos, pero para que se dé autoeficacia es necesario conocer las propias emociones y capacidad para regularlas (2000, citado en Bisquerra y Pérez, 2007, p. 67).

Posteriormente, Bisquerra y Pérez (2007), luego de analizar varias propuestas realizaron el siguiente resumen de los términos para referirse a las CSE, citando a autores como Graczyk, *et al.* (2000), Payton, *et al.* (2000) y Casel (2006):

- Toma de conciencia de los sentimientos: capacidad para percibir con precisión los propios sentimientos y etiquetarlos.
- Manejo de los sentimientos: capacidad para regular los propios sentimientos.

- Tener en cuenta la perspectiva: capacidad para percibir con precisión el punto de vista de los demás.
- Análisis de normas sociales: capacidad para evaluar críticamente los mensajes sociales, culturales y de los *mass media*, relativos a normas sociales y comportamientos personales.
- Sentido constructivo del yo (*self*): sentirse optimista y potente (*empowered*) al afrontar los retos diarios.
- Responsabilidad: intención de implicarse en comportamientos seguros, saludables y éticos.
- Cuidado: intención de ser bueno, justo, caritativo y compasivo.
- Respeto por los demás: intención de aceptar y apreciar las diferencias individuales y grupales y valorar los derechos de todas las personas.
- Identificación de problemas: capacidad para identificar situaciones que requieren una solución o decisión y evaluar riesgos, barreras y recursos.
- Fijar objetivos adaptativos: capacidad para fijar metas positivas y realistas.
- Solución de problemas: capacidad para desarrollar soluciones positivas e informadas a los problemas.
- Comunicación receptiva: capacidad para atender a los demás tanto en la comunicación verbal como no verbal para recibir los mensajes con precisión.
- Comunicación expresiva: capacidad para iniciar y mantener conversaciones, expresar los propios pensamientos y sentimientos con claridad, tanto en comunicación verbal como no verbal, y demostrar a los demás que han sido bien comprendidos.
- Cooperación: capacidad para aguardar turno y compartir en situaciones diádicas y de grupo.
- Negociación: capacidad para resolver conflictos en paz, considerando la perspectiva y los sentimientos de los demás.

- Negativa: capacidad para decir “no” claramente y mantenerlo para evitar situaciones en las cuales uno puede verse presionado y demorar la respuesta bajo presión, hasta sentirse adecuadamente preparado.
- Buscar ayuda: capacidad para identificar la necesidad de apoyo y asistencia y acceder a los recursos disponibles apropiados (Bisquerra y Pérez, 2007, p. 68).

Con relación a las competencias emocionales destaca la investigación de Bisquerra y Pérez que “las competencias emocionales son un aspecto importante de la ciudadanía afectiva y responsable, su dominio potencia una mejor adaptación al contexto; y favorece un afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores posibilidades de éxito” (2007, p. 9).

Aquí se suscita un punto a favor del conocimiento de las CSE, ya que las mismas pueden contribuir a generar estados de salud y bienestar y establecimiento relaciones interpersonales agradables, pero, para ello hace falta más conocimiento y manejo de las mismas. Sin embargo, estudios que se han realizado han arrojado como resultados que actualmente muchos jóvenes no se familiarizan con el concepto y no son conscientes de la importancia de este y, por consiguiente, de su manejo (Murillo, Cervantes, Nápoles, Razón, y Rivas, 2018).

Analizando las propuestas que presentan diferentes autores desde los años 90, se evidencia una gran variedad de inclusión de términos que apuntan a recoger las habilidades, aptitudes y capacidades para el manejo de las propias emociones y entender las de otros, en pro de garantizar unas relaciones interpersonales óptimas, y en donde se destaca la empatía como punto importante de las mismas.

A lo anterior, se agrega el concepto de CSE de Rendón:

La competencia socioemocional como las actuaciones sociales y emocionales de los sujetos de forma ética en diferentes contextos y situaciones problemáticas. La competencia socioemocional incluye la identificación, interpretación, argumentación y resolución de problemas socioemocionales, integrando valores, conocimientos y habilidades sociales y emocionales que se movilizan en la actuación en la realidad. Como toda competencia, pone en acción y de forma integrada tanto el saber ser, el saber conocer, como el saber hacer, en las diversas interacciones y en los diferentes ámbitos en los cuales se desempeñan los seres humanos, incluyendo el ámbito escolar. En este orden, la competencia socioemocional es multidimensional (cognoscitiva, actitudinal y conductual) y su ejercicio involucra la incertidumbre (Rendón, 2011 citado en M. A. Rendón, 2016a, p. 4).

Por su parte, Sainz, Soto, Almeida, Ferrándiz, Fernández y Ferrando (2011) estudiaron las diferencias entre CSE y creatividad, donde incluyen otro factor, el nivel de inteligencia. Se aprecia entonces que la competencia socioemocional puede ser multidimensional y aplicable a varios campos. Es así como su estudio y el de la creatividad ha ido en crecimiento, aunque aún no se tenga claridad en la relación que estos dos constructos juegan entre sí. En consecuencia, autores como Akinboyer (2003) y Cooper y Sawaf (1997) destacan la relación positiva entre emoción y creatividad (citado en Sainz et al., 2011, p. 100).

Desde la educación emocional, se expresa la necesidad de rescatar el papel de la familia dentro de la misma; al respecto conviene decir que, Mollón (2015) apoya estas ideas desde sus investigaciones, y brinda importantes aportes para padres y maestros. La familia como primera institución socializadora, tiene en sus manos una responsabilidad enorme, al ser el modelo para que

los hijos establezcan sus relaciones con otros. Y, al respecto, Mollón considera la importancia de que los padres aprendan técnicas para controlar las emociones, para ello, toma fundamentos de reconocidos autores como Goleman y Gardner. Así, retomando a Bisquerra (2000), este autor plantea:

Debemos dar a las emociones 'el valor añadido' que tienen en la formación integral de los niños, y para conseguirlo debemos fomentar una educación emocional que la entendemos como un proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo de las competencias emocionales como elemento esencial del desarrollo humano, con el objeto de capacitarle para la vida y con la finalidad de aumentar el bienestar personal y social (Mollón, 2015, p. 9).

Desde esta perspectiva, las CSE pueden ser desarrolladas al no ser consideradas como talentos innatos, sino habilidades aprendidas que deben trabajarse y desarrollarse (Rendón Uribe, 2015, p. 253). Es en este sentido, se invita a los docentes a entrar en procesos formativos y permanentes sobre la CSE, como factor importante dentro del proceso educativo para permitir la consecución de los objetivos a nivel académico y para garantizar unas relaciones interpersonales adecuadas que generen sana convivencia escolar.

Finalmente, resaltar que la CSE ha sido estudiada desde su relación con la teoría de la mente y la empatía. Grajales expresa que “si el niño presenta una buena comprensión de la mente, es empático e inteligente emocionalmente, habrá adquirido estrategias adecuadas para comprender la perspectiva de los demás, mantendrá una escucha y comprensión empática” (Grajales, 2016, p. 10). Es decir, los niños y niñas con estas características gozarán de mayor aceptación entre sus pares.

5.4 Concepciones de empatía

Los orígenes del término empatía se remontan a Aristóteles, algunos filósofos y pensadores como Leibniz y Rousseau habían señalado la necesidad de ponerse en el lugar del otro para ser buenos ciudadanos. Pero, el primer desarrollo sistemático, se constata en la psicología experimental americana de principio del siglo XX.

La empatía es un concepto que en los últimos años ha recibido muchos aportes. Tichener (1909) acuñó el término tal y como se conoce actualmente, valiéndose de la etimología griega $\epsilon\mu\pi\acute{\alpha}\theta\epsilon\iota\alpha$ (cualidad de sentirse dentro) (Citado en Fernández-Pinto et al., 2008, p. 28).

Según Salovey y Mayer (1990), la empatía “requiere la adecuada identificación de las respuestas emocionales en otras personas e implica no sólo actitudes sino también habilidades o competencias bien definidas” (Citado en Fernández-Pinto et al., 2008, p. 285). Bisquerra y Pérez la definen como la “comprensión de las emociones de los demás: capacidad para percibir con precisión las emociones y perspectivas de los demás y de implicarse empáticamente en sus vivencias emocionales” (2007, p. 10).

Existen muchas concepciones y estudios sobre empatía, así como lo exponen Fernández-Pinto et al. “para lograr un concepto único deben tenerse en cuenta e investigar relaciones entre cada elemento integrador de la misma, que permitan complementar además los modelos existentes” (2008, p. 296)

La empatía se relaciona con la resolución de conflictos escolares. Autores como Hoffman (1975, 1983), y Davis (1983), la han definido desde un enfoque multidimensional, haciendo énfasis en la capacidad de la persona para dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos

cognitivos como afectivos, y destacando la capacidad para discriminar entre el propio yo y el de los demás (Citado en Garaigordobil y Maganto, 2011, p. 256).

Según Decety y Moriguchi (2007), hay un alto acuerdo entre los investigadores acerca de tres aspectos primarios de la empatía:

- Una respuesta afectiva a otra persona, la cual, a menudo, pero no siempre, implica compartir el estado emocional de esa persona.
- Una capacidad cognitiva para ponerse en la perspectiva de otra persona.
- Mecanismos autorregulatorios y de control que modulan los propios estados (Citado en Richaud, Lemos, y Oros, 2017).

Al ser la empatía un constructo tan amplio, se ha hecho difícil su estudio, sin embargo, a continuación, se pretende realizar un recorrido por las principales teorías que la abarcan. La empatía ha sido mirada desde el componente afectivo por diversos autores y con el trabajo y amplia descripción realizada por Fernández-Pinto et al. (2008), fue posible obtener información valiosa que se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2.
Concepciones de Empatía

Enfoque	Autor	Concepto de empatía
Cognitivo	Robert Visser (S.XVIII)	Acuña el término alemán <i>Einführung</i> , que se traduciría como “sentirse dentro de”
	Lipps (S. XX)	La empatía se produce por una imitación interna que tiene lugar a través de una proyección de uno mismo en el otro.
	Mead (1934)	Consiste en la comprensión de los sentimientos de los otros, añade que adoptar la perspectiva del otro es una forma de comprender sus sentimientos.

	Fenichel (1947)	La empatía como identificación del otro.
	Dymond (1949)	Introduce el término adopción de perspectiva.
	Hogan (1969)	Construcción que uno mismo tiene que llevar a cabo sobre los estados mentales ajenos.
Afectivo	Scotland (1969)	Es la reacción emocional de un observador que percibe que otra persona está experimentando o va a experimentar una emoción.
	Hoffman (1987)	Define la empatía como una respuesta afectiva más apropiada a la situación de otra persona que a la propia.
	Mehrabian y Epstein (1972)	Sentir lo que la otra persona siente
	Batson (1991)	Sentimientos de interés y compasión orientados hacia la otra persona que resultan de tener conciencia del sufrimiento de ésta.

Fuente: Fernández, López y Márquez (2008, p.284-285).

En los aportes presentados desde los diferentes autores se aprecia que el término empatía llegó como respuesta a nuevas perspectivas donde la individualidad da paso al pensar en el otro como en nosotros, a darle importancia dentro de nuestra conciencia.

A partir de ello, surge otra perspectiva que buscó crear una visión integradora de la empatía a partir de los componentes cognición y emoción. Al respecto, Davis propuso un enfoque multidimensional de la empatía que incluyó cuatro componentes diferentes relacionados entre sí (1980, citado en Luna-Bernal, 2017). Desde la perspectiva cognitiva: adopción de perspectiva y fantasía y desde la perspectiva afectiva: angustia empática y aflicción personal.

Se debe tener en cuenta que Davis presentó un modelo integrador desde el cual unió los antecedentes, procesos y consecuentes de la empatía; y, aunque, él mismo lo criticó, porque va de forma unidireccional y no tiene en cuenta la actitud de la persona hacia la que se demuestra empatía;

se le debe abonar el hecho de haber logrado relacionar dos perspectivas que parecían muy distantes. Interrelación que se mantiene hasta hoy.

Es más, Davis logró la definición más aceptada de empatía: “conjunto de constructos que incluyen los procesos de ponerse en el lugar del otro y respuestas afectivas y no afectivas” (Citado en Fernández-Pinto et al., 2008).

Otra apuesta teórica es la de Goleman (1996) que, desde su definición de inteligencia emocional, destaca la empatía como una de las habilidades y la define como “la comprensión de los sentimientos de los demás, lo cual implica asumir su punto de vista y respetar las diferencias existentes en el modo en que las personas experimentan los sentimientos” (Citado en Ossa, 2016, p. 62). Goleman (1996), enfatiza en la empatía como conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. De ella, se desprenden las siguientes actitudes empáticas.

- Comprensión de los demás: tener la capacidad de captar los sentimientos y los puntos de vista de otras personas e interesarnos activamente por las cosas que les preocupan.
- Orientación hacia el servicio: anticiparse, reconocer y satisfacer las necesidades de los otros.
- Aprovechamiento de la diversidad: aprovechar las oportunidades que nos brindan diferentes tipos de personas.
- Conciencia política: capacidad de darse cuenta de las corrientes emocionales y de las relaciones de poder subyacentes en un grupo.

Cabe agregar que, para Goleman (1995), la empatía es sostenida por la autoconciencia y, las personas que están más abiertas a las emociones son más hábiles en la lectura de sentimientos del otro. Esta habilidad, además de lo señalado anteriormente, es abordada por varios autores como una conducta prosocial, entendiéndose este concepto “como una serie de conductas que benefician al otro” (Redondo y Inglés-Saura, 2009, p. 15).

En este sentido, su concepto también se amplía y se aparta totalmente de la agresividad y sus consecuencias, así un individuo empático, visualiza las posibles repercusiones de sus actos en él y en sus semejantes (Redondo y Inglés-Saura, 2009). Diversos estudios tal como el realizado por Redondo y Inglés-Saura (2009), con escolares españoles de 10 a 18 años han demostrado que los estudiantes prosociales presentan altas puntuaciones, son más empáticos.

5.5 Perspectiva multidimensional de la empatía

Se considera importante seguir con la perspectiva multidimensional de la empatía, más si se tiene en cuenta que es la que se adopta en la presente investigación y en base a la cual se aplican las pruebas pertinentes. Se adopta esta postura teniendo en cuenta que se muestra muy completa e incluye varios aspectos fundamentales de la empatía.

Richaud et al (2017) plantean la creación de una medida multidimensional de la empatía, para niños de 9 a 12 años, tomando como base el modelo de Decety y Jackson (2004) con el agregado de Gerdes y Segal (2009) de la acción empática (Richaud et al., 2017, p. 2). Destaca el autor, que el objetivo en un principio fue el de operacionalizar en niños, cinco aspectos de la empatía: respuesta afectiva o contagio emocional, autoconciencia emocional o autoconciencia, toma de perspectiva, autorregulación afectiva o regulación emocional y actitud empática (Richaud et al., 2017, p. 2).

Estas cinco habilidades componen la escala multidimensional de empatía para niños de 9 a 12 años, que se utilizó en la presente investigación y, se despliegan a continuación.

Según el Diccionario de Filosofía, la autoconciencia es la “separación que hace el hombre de sí mismo respecto al mundo objetivo, toma de conciencia de su relación con el mundo, de su

propio ser como persona, de su conducta, de sus actos, pensamientos y sentimientos, de sus deseos e intereses” (Rosental y Iudin, 1965, pp. 30–31).

Decety y Moriguchi (2007), definieron la autoconciencia emocional como la conciencia de sí mismo. Incluso cuando hay una identificación temporal entre el observador y su objetivo, no hay confusión entre el yo y el otro. En este sentido, tener autoconciencia emocional permitirá al estudiante ser reflexivo, pensar que, aunque el otro es diferente se le puede comprender e interactuar con él siempre de la mejor manera. Las personas con esta dimensión se caracterizan porque:

- Tienen conciencia de sus propios estados mentales y tienen la capacidad de atribuir estados mentales a otros.
- Poseen un claro sentido del yo, por lo que se adaptan fácilmente a la retroalimentación social que reciben de los demás y modelan y comprenden los mundos internos y subjetivos de otros.
- Inferen fácilmente las intenciones y las causas que están detrás de los comportamientos observados en otros, mejorando así la eficacia de la interacción.
- Tienen muy desarrolladas las funciones ejecutivas, es decir, los procesos que sirven para monitorear y controlar el pensamiento y las acciones, incluida la autorregulación, la planificación, la flexibilidad cognitiva, la inhibición de la respuesta y la resistencia a interferencias.
- Mentalizan tareas cognitivas como juzgar emociones en la mirada de otra persona, detectar y atribuir intenciones a personajes, comprender historias, detectar transgresiones sociales y apreciar el humor.

Otra definición de autoconciencia, es la de Fragoso y Luzuriaga, quienes dicen que “comprende las capacidades para atender señales internas; reconocer cómo los propios

sentimientos afectan el desempeño laboral; escuchar a la intuición, y poder hablar abiertamente de las emociones para emplearlas como guía de acción”(Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 116).

La siguiente dimensión de la empatía es toma de perspectiva, se define como la habilidad que posee un individuo para interpretar los estados mentales y emocionales propios y ajenos (Chávez y Gutiérrez, 2015, p. 6). Decety y Moriguchy (2007) la definen como la flexibilidad mental para adoptar la perspectiva subjetiva del otro. Desde esta óptica, si un estudiante desarrolla un nivel alto de toma de perspectiva le ayudará a entender por qué se dan determinadas actuaciones de los demás, lo que conducirá a desarrollar una actitud de comprensión y apertura para ayudar y crecer juntos en la convivencia. Las personas que tienen alto nivel de perspectiva se caracterizan porque:

- Usan el conocimiento que tienen como punto de anclaje para comprender a los demás.
- Ven a los demás a través de la propia cognición y utilizan su propio conocimiento (incluyendo creencias, opiniones, actitudes y sentimientos) como la base principal para comprender al otro.
- Anticipan lo que los demás piensan o sienten, especialmente cuando tratan de comprender los estados de ánimo de las personas que se perciben como similares a ellos mismos.
- Calibran la propia perspectiva a partir de la interacción con el otro o incluso por su mera imaginación. Dicha calibración requiere los recursos ejecutivos de la mente.
- Adoptan una perspectiva subjetiva del otro para comprender sus sentimientos. Este es un proceso autogenerado que opera con información representada internamente que es alimentada por la activación de representaciones compartidas.

Con respecto a este concepto Ochsner *et al.*, (2002) y Lietz *et al.*, (2011), dicen que la regulación emocional implica cambiar la forma en que las personas piensan, lo que a su vez cambia

la forma en que se sienten, un proceso cognitivo complejo (Citados en Richaud et al., 2013, p. 2).

En este sentido,

la autorregulación se refiere, en términos generales, a la habilidad de controlar y modular las expresiones emocionales (positivas o negativas) y de interactuar con otros de maneras cada vez más complejas de acuerdo a reglas sociales. También se refiere a la habilidad de adaptarse a situaciones emocionalmente desafiantes, inhibir comportamientos percibidos como inapropiados en un contexto dado y privilegiar comportamientos que son percibidos como socialmente esperados (Whitebread y Basilio, 2012, p. 21).

Como en las dimensiones de la empatía definidas anteriormente, Decety y Moriguchi (2007) realizan aquí su importante aporte al exponer que la regulación emocional consiste en los procesos regulatorios que modulan los sentimientos asociados a la emoción. Es de agregar aquí la importancia de desarrollar también la autorregulación en nuestros estudiantes, debido a que, si son capaces de controlar las expresiones emocionales, por ende, se les facilitará la interacción social y trabajar en pro de la convivencia escolar. Las personas que tienen alto nivel de regulación emocional se caracterizan porque:

- Tienen la capacidad de regular las propias emociones ya que sus funciones adaptativas son claras; lo que les permite una interacción social sana.
- Ejecutan procesos mentales para la regulación de la emoción influyendo en las emociones que tienen, cuándo las tienen y la forma como las experimentan y expresan; lo que también se aplica a la modulación de las dimensiones conductuales y fisiológicas de la emoción.
- Regulan su estado emocional y las consecuencias afectivas generadas en el yo a partir de estas, de acuerdo con la percepción o imaginación del estado afectivo del otro.

- Muestran sentimientos de preocupación hacia el otro.
- Pocas veces sufren angustia personal, es decir, una reacción emocional aversiva como la ansiedad o la incomodidad basada en el reconocimiento del estado o condición emocional de otra persona.
- Pocas veces presentan comportamientos agresivos y violentos.
- Presentan juicios sociales eficientes y comportamientos atravesados por la voluntad.

En el caso de la actitud empática, Eisenberg (2000) señala que “es la capacidad creciente del niño para sentir empatía hacia los demás, contribuye en gran medida a generar razonamiento prosocial maduro y a desarrollar una preocupación desinteresada por lograr el bienestar de cualquiera que requiriera ayuda” (Citado en Richaud et al., 2017, p. 2).

Según Decety y Moriguchi (2007), es el modo predeterminado para relacionarse implícitamente con los demás y puede ser responsable de la tendencia proyectiva de atribuir las características propias y los rasgos propios de los demás. Las personas que tienen alto nivel de regulación emocional se caracterizan porque:

- Adoptan más o menos conscientemente el punto de vista subjetivo del otro en relación con sí mismo.
- Interactúan con el otro a partir de la experimentación y el compartir de sentimientos comunes.
- Sienten una fuerte motivación altruista, que bajo ciertas circunstancias lleva a producir un comportamiento que puede ser juzgado como moral.
- Comprenden a los demás y experimentan sus sentimientos, lo que se manifiesta en la relación con sí mismo.
- Comparten y comprenden la experiencia subjetiva de los demás.

Otro de los conceptos suscitados dentro de las habilidades que conforman la empatía desde un enfoque multidimensional es contagio emocional, que, según Hatfield, Cacioppo, y Rapson (1993), consiste en la tendencia a imitar y sincronizar automáticamente conductas y expresiones, lo cual facilita la convergencia emocional entre las personas (Citado en Pinilla, 2017, p. 7).

Este concepto, para la presente investigación, es pertinente centrarlo desde la perspectiva de Decety y Moriguchi (2007), quienes lo definen como el intercambio afectivo entre el yo y el otro, basado en el acoplamiento automático de percepción-acción y las representaciones compartidas resultantes. Así, los estudiantes con alto nivel de contagio emocional constituirán un referente positivo dentro de la institución educativa, en la medida en que se interesan por dar un trato respetuoso a los demás, y buscan establecer mejores relaciones con los otros. Entre los indicadores de esta dimensión las personas se caracterizan porque:

- Presentan alta conciencia de los propios sentimientos en relación con y en respuesta a la interacción social.
- Interactúan con otros de forma respetuosa y delicada.
- Muestran dominio de la percepción y la acción en cuanto a las emociones, así, las acciones que realizan se codifican en términos de los efectos perceptibles que deben generar para establecer mejores relaciones con los otros.
- Tienen facilidad para entender el otro y sus propósitos.
- Generan conexión automática y no consciente entre el yo y el otro con gran facilidad.
- Tienen conciencia de que otros existen como entidades separadas.

5.6 Concepciones de convivencia escolar

La convivencia escolar ha sido un concepto, en ocasiones, poco claro porque ha sido entendido como sinónimo de clima escolar, y también como la cura para la violencia escolar, por

lo que han surgido varias perspectivas que a veces son contradictorias con la realidad de las instituciones educativas.

Para la presente investigación es necesario mirar la convivencia desde la perspectiva socioemocional, al respecto Fierro y Carbajal afirman que “el enfoque de Educación Socio-Emocional centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y, por tanto, como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela” (2019, p. 3).

Apoyando lo anterior,

en la dimensión psicoeducativa, el concepto de convivencia refiere un análisis de los sentimientos y emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo (Herrera y Bravo, 2011, p. 177).

Desde esta perspectiva, convivir implica reconocerse como un nosotros que es necesario para el desarrollo como seres sociales, que sienten y que en esos sentimientos encuentran la base de ser ellos mismos y de crecer socialmente.

Siguiendo con las diferentes miradas de convivencia, los ya mencionados Fierro y Carbajal presentan la convivencia escolar como educación para la paz, desde donde “la convivencia se centra en atender tanto las distintas manifestaciones de violencia directa como las raíces de las que se nutre” (2019, p. 4). En esta misma línea conceptual,

se argumenta que la convivencia escolar se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso,

en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental (Herrera y Bravo, 2011, p. 174)

Con base en lo anterior, se continúa en la lógica de valorar a cada persona y darle su lugar en las relaciones personales que a diario se dan. Ahora bien, continuando con otra definición, se entiende por convivencia:

la potencialidad que tienen las personas para vivir con otros, en un marco de respeto mutuo y de solidaridad recíproca. La convivencia escolar se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional que tiene incidencia significativa en el desarrollo ético, socioafectivo e intelectual de los niños y de los jóvenes (Sandoval-Manríquez, 2014, p. 161).

Es importante agregar la necesidad de mantener la convivencia en las escuelas, así se vive a gusto con el otro, se es capaz de compartir ideas y sentimientos, de colocarse en el lugar del otro, de procurar el bien ajeno y de sentirse a gusto con ello. De esta forma, las relaciones interpersonales y el propio desarrollo emocional de cada estudiante y maestro cada día irán en crecimiento.

A partir de las definiciones revisadas, se puede concluir que la concepción del “otro” como categoría relacionada con la propia individualidad hace parte del proceso y ayuda a construir la expresión “saber hacer juntos”.

En cuanto al aspecto normativo, la convivencia escolar se rige por la Ley 1620 de 2013 “Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar”. En ella se menciona la palabra convivencia más de 100 veces; sin embargo, en ningún

momento se define conceptualmente, solo se limita a relacionarla con los funcionamientos de los comités de convivencia escolar de las instituciones educativas (Colombia. Congreso de la República, 2013).

Esta Ley busca establecer mecanismos de detección temprana, prevención, protección y denuncias de aquellas conductas que no favorecen la convivencia. Promueve ambientes seguros para que todos los niños tengan la oportunidad de estudiar sin miedo y desarrollar sus talentos y habilidades. Además, busca crear pactos de convivencia contruidos por cada comunidad educativa en el marco de las garantías y los derechos establecidos por la ley y la Constitución política de Colombia.

Así mismo, define la Ruta de atención escolar, para situaciones que se presenten con relación a faltas cometidas que afectan la convivencia en las escuelas; dichas faltas se nombran como Tipo I, Tipo II y Tipo III (artículo 4). La presente investigación, centra su acción específicamente en las dos primeras, que se definen, de acuerdo a la Ley, de la siguiente manera:

- **Situaciones Tipo I.** Corresponden a este tipo los conflictos manejados inadecuadamente y aquellas situaciones esporádicas que inciden negativamente en el clima escolar, y que en ningún caso generan daños al cuerpo o a la salud.
- **Situaciones Tipo II.** Corresponden a este tipo las situaciones de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciberacoso (*Ciberbullying*), que no revistan las características de la comisión de un delito y que cumplan con cualquiera de las siguientes características:
 - a. Que se presenten de manera repetida o sistemática.
 - b. Que causen daños al cuerpo o a la salud sin generar incapacidad alguna para cualquiera de los involucrados (Colombia. Congreso de la República, 2013, p. 15).

Es indispensable que toda la comunidad educativa conozca los parámetros erigidos en la Ley 1620, y que en cada institución haya compromiso por parte de los integrantes del proceso, empezando por los miembros del comité de convivencia. En la presente investigación, dicho comité es pieza fundamental a la hora de liderar las acciones de promoción y prevención que se desarrollan en fin del mejoramiento de la convivencia escolar.

Los comités de convivencia, a su vez, se articulan a través del Sistema Nacional de Convivencia Escolar para promover principios como la participación, la corresponsabilidad, la autonomía, la diversidad y la integralidad; reconocer a los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y a la comunidad educativa como la responsable de formar para el ejercicio de los mismos. De igual forma, por medio de funciones específicas, comités y herramientas, compromete a las secretarías de educación, a los establecimientos educativos, a los directivos, a los docentes, a las familias y a todos los demás agentes relacionados con el sector a participar y apoyar la iniciativa (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, 2016).

5.7 Acciones de promoción y prevención

Para efectos de la presente investigación y con base en los objetivos planteados, se considera la pertinencia de incluir acciones de promoción y prevención para generar posibles transformaciones en la convivencia escolar. Desde esta mirada, Colombo (2011) presenta convivencia escolar con su antónimo violencia escolar, la cual se mira desde un enfoque que analiza los aspectos socioculturales; la investigadora destaca la importancia de acciones de prevención en las que los docentes contagien de compromiso a los demás actores participantes del proceso.

Las características particulares y la percepción que tengan los actores de cada institución es clave para realizar estrategias de prevención. Colombo afirma que “la violencia en las escuelas tiene la forma de un auténtico iceberg, de ninguna manera se trata de accidentes fortuitos y

aleatorios, en consecuencia, no pueden abordarse y tratarse tampoco de manera aislada” (2011, p. 85). Y no es que antes no haya existido la violencia escolar, sino que ahora es más visible porque de una u otra forma tiene implicaciones en toda la comunidad educativa padres, estudiantes y maestros. Por ello, estos últimos deben ser conscientes de la necesidad de contribuir a la construcción de la convivencia escolar. En esta línea, Jordán-Sierra señala que:

las cuestiones de convivencia, o de conflictividad, están arraigadas en el mundo de la vida de las personas que se rozan estrechamente en un contexto determinado; o dicho lo mismo de forma más concreta: son cuestiones que guardan una dependencia radical con el ámbito de las emociones y de las actitudes. Ahora bien, como sabemos, éstas últimas se configuran y educan en y a través de las experiencias que la ‘cultura viva’ del centro escolar, en nuestro caso, ofrece a los alumnos día tras día (Jordán-Sierra, 2009, p. 71).

En este orden de ideas, se hace necesario actuar ante las situaciones que pueden entorpecer la convivencia escolar, por lo cual se considera pertinente, pensar en la implementación de propuestas que permitan promover y prevenir estas situaciones. En conclusión, agrega Perrenoud, 1996:

la problemática conlleva a intervenir, por lo tanto, es necesario y urgente empezar actuar, a definir algunas acciones a realizar, no podemos ser solo espectadores, debemos de ser actores en esta vida, es vital hacer algo que favorezca la convivencia escolar decidir en la incertidumbre y actuar en la urgencia (Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015, p. 65).

Estas propuestas, sirven de apoyo para el desarrollo de actividades de promoción y prevención para la convivencia escolar, y, por ende, de estrategias y actividades pertinentes que sirvan de apoyo al desarrollo de los objetivos propuestos en la presente investigación.

De esta forma, la Ley 1620 de 2013 define las acciones de prevención y promoción en los artículos 36 y 37, de la siguiente manera:

Acciones de promoción. Se consideran acciones de promoción las políticas institucionales que se concentran en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, con el fin de generar un entorno favorable para el ejercicio real y efectivo de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el ámbito escolar.

Acciones de prevención. Son las que buscan intervenir oportunamente en los comportamientos que podrían afectar la realización efectiva de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el contexto escolar, con el fin de evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa. Hacen parte de las acciones de prevención:

1. La identificación de los riesgos de ocurrencia de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos, a partir de las particularidades del clima escolar y del análisis de las características familiares, sociales, políticas, económicas y culturales externas, que inciden en las relaciones interpersonales de la comunidad educativa, de acuerdo con lo establecido en el numeral 5 del artículo 17 de la Ley 1620 de 2013.

2. El fortalecimiento de las acciones que contribuyan a la mitigación de las situaciones que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos; identificadas a partir de las particularidades mencionadas en el numeral 1 de este artículo.

3. El diseño de protocolos para la atención oportuna e integral de las situaciones más comunes que afectan la convivencia escolar y el ejercicio de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos (Colombia. Congreso de la República, 2013, pp. 11–14).

Ahora bien, para la presente investigación, las acciones de promoción y prevención se consideran de amplia trascendencia, dado que son herramientas clave para el logro de los objetivos propuestos. En este caso en particular, algunas de las estrategias o actividades, fueron tomadas y adaptadas de la propuesta *Aprender a pensar lo social* de Rendón (2016b), y de la investigación de López (2005), *La educación emocional en la educación infantil*. Todas ellas, adecuadas a las necesidades de los estudiantes y al contexto escolar.

6. Marco metodológico

De acuerdo con los objetivos de la investigación, esta adopta un enfoque mixto que, “representan un conjunto de procesos sistémicos empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos así como su integración y discusión conjunta para realizar inferencias producto de toda la información recabada” (Hernández et al., 2010, p. 546). Desde la perspectiva cuantitativa se retoma, como apoyo para la caracterización de la empatía de la población sujeto de estudio, una escala - prueba de empatía para conocer el estado inicial de los estudiantes. Desde la perspectiva cualitativa, se aplicaron técnicas, propias del

enfoque como la observación participante, la entrevista y los grupos focales. En cuanto al análisis se retoma la estadística descriptiva y el análisis de contenido.

El tipo de estudio es descriptivo-analítico, ya que busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Hernández et al., 2010).

6.1 Población

La población la constituyen los estudiantes de la básica primaria de la Institución Educativa Valdivia. Son estudiantes con edades desde los 6 años hasta los 15, pertenecen a estratos 1 y 2. El acceso a los servicios básicos es muy limitado, y la mayoría no cuentan con acceso a internet o herramientas tecnológicas en casa. Sus padres en su mayoría se dedican a la agricultura, al comercio, son barequeros, trabajadores independientes y un porcentaje menor empleados de la Alcaldía Municipal y del Hospital.

Unidad de análisis

La unidad de análisis fue seleccionada teniendo en cuenta las reiteradas observaciones de los estudiantes en el libro observador donde se registran las faltas convivenciales, traducidas en situaciones Tipo I y Tipo II, según la Ley 16-20 de Convivencia Escolar. La investigación se concentra en un grupo de 20 estudiantes protagonistas de situaciones, Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar, donde 9 son hombres y 11 mujeres, pertenecientes a los grados 4° y 5° de básica primaria en la I.E. Valdivia. Los niños tienen edades entre 9 y 12 años. Su contexto socioeconómico se ubica en estrato 1, lo que se traduce en condiciones de vida con una calidad poco favorable, el acceso a los servicios públicos es bajo y son estudiantes que se benefician del restaurante escolar.

6.2 Técnicas e instrumentos de recolección de la información

De acuerdo con los objetivos del estudio, son los siguientes:

6.2.1 Prueba de empatía.

Richaud, Lemos y Oros (2017), plantean la creación de una medida multidimensional de la empatía, para niños de 9 a 12 años, tomando como base el modelo de Decety y Jackson (2004) con el agregado de Gerdes y Segal (2009) de la acción empática (Citados en Richaud et al., 2017, p. 2). Destaca Richaud et al. que, el objetivo fue operacionalizar en niños cinco aspectos de la empatía: respuesta afectiva o contagio emocional, autoconciencia emocional o autoconciencia, toma de perspectiva, autorregulación afectiva o regulación emocional y actitud empática (2017, p. 2).

Esta escala fue validada en varios estudios anteriores realizados en Argentina y, actualmente, se aplica en investigaciones desarrolladas por grupos de expertos de la Facultad de Psicología de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Montería. La escala se presenta en el Anexo 1.

Las sólidas propiedades psicométricas de la nueva escala confirman la noción de que los aspectos cognitivos y afectivos de la empatía están estrechamente relacionados. En consecuencia, sería inapropiado excluir cualquiera de estos aspectos si el propósito es lograr una visión global del fenómeno de la empatía. Sobre la base de los resultados obtenidos en este estudio, un mayor análisis de las interacciones entre las cinco dimensiones incluidas en este modelo, pueden conducir a una mejor comprensión de la experiencia empática general.

Dada su simplicidad y brevedad, esta nueva escala de autoinforme puede funcionar bien como un método para evaluar los problemas psicológicos clave que subyacen en numerosos

comportamientos infantiles predictivos del éxito o el fracaso de las relaciones sociales, la calidad de vida individual y el bienestar mental.

6.2.2 Observación participante.

Con esta técnica, donde existe un conocimiento previo del investigador sobre los sujetos a observar, se realizará una interacción diaria entre el primero y los segundos. Será la empatía el objeto de estudio a ser observado en el contexto de la Institución Educativa Valdivia a partir de las acciones de promoción y prevención implementadas desde el comité escolar de convivencia.

Rico, Alonso, Rodríguez, Díaz, y Castillo enfatizan en el concepto de observación participante con las siguientes ideas:

La observación participante tiene una metodología flexible, y los intereses se van concretando en el transcurso de la investigación. Esta concreción se hace en el espectro de las siguientes observaciones: unas de tipo descriptivo o panorámicas que brindan un panorama general del programa y sus actividades. Otras, centralizadas o enfocadas, con base en los hallazgos de la primera, permiten identificar aspectos mucho más específicos, para finalmente poder extraer los aspectos sustanciales de la problemática en estudio. Este último tipo de observación se ha llamado de tipo selectivo y su pertinencia es vital en la investigación. En suma, la observación participante opera como un "zoom" que se enfoca del panorama general a los detalles, en cuyos resultados aparece el investigador en la foto (2002, p. 36).

Para el caso particular del instrumento utilizado como guía de observación, este incluye una escala de apreciación, que incorpora un nivel de desempeño, que puede ser expresado en una escala numérica y descriptiva. Esto permite discriminar con un grado de mayor precisión el

comportamiento a observar. La guía se presenta en el Anexo 2. Escala de apreciación para describir los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en los estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II

6.2.3 Entrevista semiestructurada.

Según Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez-Hernández, y Varela-Ruiz,

en la entrevista semiestructurada, durante la propia situación de entrevista el entrevistador requiere tomar decisiones que implican alto grado de sensibilidad hacia el curso de la entrevista y al entrevistado, con una buena visión de lo que se ha dicho. Por ejemplo, ante una pregunta que ya se haya respondido, tal vez de paso, se tendrá que decidir si se realiza de nuevo para obtener mayor profundidad o dejarla fuera. Otro reto es el manejo de un tiempo limitado y el interés por hacer todas las preguntas de la guía. Asimismo, el entrevistador debe estar alerta de su comportamiento no verbal y sus reacciones ante las respuestas, para no intimidar o propiciar restricciones en los testimonios del entrevistado (2013, p. 164).

Para obtener la información necesaria desde la investigación a ambos grupos de participantes (estudiantes y docentes de estudiantes protagonistas de situaciones que afectan la convivencia escolar), se les aplicaron las dos técnicas: entrevista y grupos focales. La entrevista a docentes puede verse como Anexo 3.

6.2.4 Grupos focales.

La técnica de grupos focales “es un espacio de opinión para captar el sentir, pensar y vivir de los individuos, provocando auto explicaciones para obtener datos cualitativos” (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 56).

Se trata de una técnica que privilegia el habla, y cuyo interés consiste en captar la forma de pensar, sentir y vivir de los individuos que conforman el grupo. Los grupos focales se llevan a cabo en el marco de protocolos de investigación e incluyen una temática específica, preguntas de investigación planteadas, objetivos claros, justificación y lineamientos. De acuerdo al objetivo, se determina la guía de entrevista y la logística para su consecución (elección de los participantes, programación de las sesiones, estrategias para acercarse a ellos e invitarlos, etc.).

Una de las figuras centrales en un grupo focal es el moderador, quien dirige el diálogo basado en la guía de entrevista, previamente elaborada, da la palabra a los participantes y estimula su participación equitativa. Un buen moderador conoce el tema que va a indagar, muestra capacidad para estructurar y redondear temas, tiene claridad y sencillez de expresión lingüística, es amable y muestra sensibilidad de escuchar con atención. Tiene capacidad para dirigir e interrogar críticamente para confirmar datos, muestra buena memoria y retiene lo dicho. El moderador debe dar confianza a las personas tomando en cuenta lo que dicen, y abstenerse de dar su opinión (Hamui-Sutton y Varela-Ruiz, 2013, p. 57).

Los aportes de Rico et al. (2002), sobre la entrevista de grupo focal se centran en considerar que se trata de una entrevista colectiva que se aplica a personas que pertenecen a un mismo grupo de actores. En este tipo de entrevista operan los mismos criterios de la entrevista individual para el uso efectivo de la técnica. En el caso de la entrevista colectiva o de grupo focal, conviene que el grupo no sea muy grande, para que puedan participar todos. Lo ideal son grupos focales de seis a ocho personas, con variedad de posiciones o sentimientos sobre el problema o fenómeno social del

que se indaga, para así obtener una variedad de opiniones y perspectivas distintas. La guía de entrevista a grupo focal puede verse como Anexo 4.

De acuerdo con los objetivos específicos de la investigación, a continuación, se presenta la síntesis de las técnicas e instrumentos de recolección de la información:

Tabla 3.
Técnicas e instrumentos de investigación.

Objetivo específico	Técnica	Instrumento	Mecanismo de validación
Caracterizar las situaciones en las que se manifiesta la empatía en estudiantes de entre 9 y 12 años que han sido protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia.	Encuesta - Escala Multidimensional de empatía para niños de 9 a 12 años. (Anexo 1)	Cuestionario para caracterizar la Empatía.	La prueba ha sido piloteada y validada en investigaciones previas.
Describir los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en los estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia, generadas por la implementación de acciones de promoción y prevención de acuerdo con la ruta de atención integral que propone el Ministerio de Educación.	Observación participante. (Anexo 2)	Guía de observación con escala de apreciación para identificar la fuerza con la que aparece una conducta, específicamente relacionadas con la empatía.	Pilotaje y valoración de expertos.
Identificar los posibles cambios en la convivencia escolar, que son percibidas por los compañeros y profesores de estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, después de aplicación de acciones de promoción	Entrevista semiestructurada a docentes y grupos focales con estudiantes. (Anexo 3 y Anexo 4)	Cuestionario de preguntas abiertas dirigido a docentes y estudiantes.	Pilotaje Valoración de expertos.

orientadas al desarrollo de la empatía.

Fuente: Autoría propia

6.3 Fases del trabajo de investigación

La presente investigación se compone de seis fases:

- **Fase 1:** aplicación de prueba para caracterizar la empatía en estudiantes que han presentado situaciones Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar.
- **Fase 2:** diseño e implementación de estrategias de promoción y prevención para el desarrollo de la empatía, de acuerdo con los resultados de la prueba. Se retomarán elementos de la propuesta *Aprender a pensar lo social*, de acuerdo con el interés en la empatía y las características de la población sujeto de estudio.
- **Fase 3:** sistematización y análisis de la información de acuerdo con los objetivos y técnicas establecidas para el estudio. Trabajo de campo.
- **Fase 4:** análisis de datos de acuerdo con los instrumentos cuantitativos y cualitativos aplicados.
- **Fases 5:** elaboración de informe final.

Tabla 4.
Modelo de Matriz Categorial

Categoría primer orden	Categoría segundo orden	Categoría tercer orden
Inteligencia Gardner (1983, 1993).	Inteligencia emocional Salovey y Mayer (1989-1990) Goleman (1996).	Competencias socioemocionales Rendón (2016)

Competencias socioemocionales Rendón (2016)	Empatía Hoffman (1975, 1983) Davis (1983) Goleman (1996)	Dimensiones de Empatía: <ul style="list-style-type: none"> • Contagio emocional • Autoconciencia • Toma de perspectiva • Regulación emocional • Actitud empática • Richaud, Lemos y Oros (2017).
Acciones de promoción y prevención Ley 1620	Estrategias o actividades López (2015) Rendón (2016)	Actividades de trabajo cooperativo <ul style="list-style-type: none"> • Actividades artísticas • Actividades lúdicas Rendón (2016).

Fuente: Autoría propia

6.4 Consideraciones éticas

El presente estudio declara un compromiso profundo ético y responsable para con los participantes del mismo. Sigue las reglas estipuladas en los artículos 12, 13 y 14 de la Convención de los Derechos del Niño en relación con la participación de estos en investigaciones (UNICEF, 2014). Asegura la confidencialidad y el anonimato de los participantes. Procura ofrecer un ambiente libre, seguro y que genere confianza a los participantes; el investigador asumió un rol académico de confianza y profesionalismo. En ningún caso los resultados o datos aportados serán evaluados dentro del proceso académico del estudiante.

7. Plan de análisis

Durante la investigación, se diseñó una ruta de análisis determinada para responder a cada uno de los objetivos específicos.

Para caracterizar la empatía de los estudiantes entre 9 y 12 años que han sido protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, se realizó un análisis cuantitativo de los resultados que derivó la

prueba de empatía multidimensional. Esta prueba se aplicó antes de iniciar la propuesta *Aprender a pensar lo social* de Rendón, adaptada a las necesidades de los estudiantes de la presente investigación, con modificaciones en acciones de promoción y prevención para la convivencia escolar. Fue aplicada a 20 estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II en la Institución Educativa Valdivia. La prueba consta de 15 ítems, divididos de a tres enunciados por cada una de las cinco dimensiones de la empatía trabajadas: contagio emocional, regulación emocional, actitud empática, toma de perspectiva y autoconciencia.

Mediante un sistema de escala de apreciación, en el cual se hallaban las opciones: siempre, muchas veces, pocas veces, nunca; a partir de las selecciones realizadas por cada participante se obtuvieron unos resultados que ubicaban en un puntaje específico, que luego permitió sacar los porcentajes a partir de estadística descriptiva, para así obtener las medias.

Adicionalmente, para la información derivada de la observación participante y de la entrevista semiestructurada se realizó un análisis cualitativo de la información de acuerdo con las herramientas de análisis propuesto desde el análisis de contenido, este se hizo por categorías.

Dicho análisis, en la entrevista semiestructurada, se concentró específicamente en los componentes 3 y 4, dirigido a docentes y en los componentes 3, 4 y 5 del instrumento dirigido a grupos focales. Estos componentes, proponen, para los docentes cuatro preguntas y para los estudiantes cinco, en ambos casos abiertas, realizadas con el propósito de completar la descripción de los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en los estudiantes que afectan la convivencia escolar, y de poder identificar las posibles transformaciones.

Para Porta y Silva (2003), ‘El ‘Análisis de Contenido’ se configura, como una técnica objetiva, sistemática, cualitativa y cuantitativa que trabaja con materiales representativos, marcada por la exhaustividad y con posibilidades de generalización’ (Citado en Cano-Vásquez, 2017, p.

230). Lo que ofrece la oportunidad de revisar las respuestas dadas por los profesores y grupos focales, y poder constatar los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía y las posibles transformaciones en la convivencia escolar.

Continuando con los anterior, se deja claridad acerca de la ruta seguida para el plan de análisis de la información. Así, el primer objetivo fue abordado por la prueba de empatía y las entrevistas para obtener la información pertinente y necesaria. El segundo sobre describir los cambios se apoyó en la observación participante realizada por la investigadora en la aplicación de cada una de las sesiones, así como en las entrevistas aplicadas. Por último, el tercer objetivo, se apoyó en la información recolectada a partir de lo expresado en entrevistas y grupos focales por maestros y compañeros de estudiantes protagonistas de las situaciones Tipo I y Tipo II de la Institución.

El plan de análisis, siguió los pasos planteados por Cáceres (2003), quien a su vez, se basa en el modelo por pasos del desarrollo deductivo-inductivo propuesto por Mayring (2010, citado en Cáceres, 2003). A continuación, se amplía cada uno.

Selección del objeto de análisis dentro de un modelo de comunicación. A este primer paso corresponde, tener claridad sobre el objetivo propio de la investigación desde el inicio de la misma, en este caso caracterizar la empatía en los estudiantes, describir los cambios en las CSE relacionadas con la misma, e identificar las posibles transformaciones en la convivencia escolar.

Desarrollo del pre-análisis. Al tener claridad sobre el objeto de investigación se procede a recolectar los documentos y formular las guías de análisis que van a permitir establecer indicadores que permitan vislumbrar el camino para comprender la información que se tiene.

La definición de las unidades de análisis. Seguidamente, se identificó el alimento informativo principal que va a permitir obtener la información. En el caso de la presente investigación algunas de las unidades de análisis son:

- Conducta prosocial.
- Convivencia escolar.
- Control de emociones.
- Cambios de comportamiento.

Establecimiento de reglas de análisis y códigos de clasificación. En este paso se tuvo la oportunidad de clarificar y seleccionar la información para analizar de acuerdo a las categorías establecidas en el paso anterior, agrupando todo aquello que guarda relación.

Desarrollo de categorías. En este quinto paso, se pasó a encasillar la información previamente codificada. Esta es la parte donde se organizaron los datos casi en su punto final. Luego se presentó la información en los respectivos formatos. Por ejemplo, matriz de contingencia.

Integración final de los hallazgos. En esta parte final, se presentaron las categorías más importantes producto del objetivo real de la investigación; y las mismas, aunque no estén integradas en un único producto, pueden complementar la comprensión de la realidad investigada.

8. Análisis y discusión de resultados

Luego de recolectar la información, organizarla y clasificarla, se procedió a la presentación de los resultados con su respectivo análisis y discusión. El análisis se hace confrontando los resultados con la teoría abordada y la experiencia de campo, la discusión se hizo en simultáneo conversando con los antecedentes expuestos.

El capítulo se divide en tres partes, para presentar los resultados así: en la primera parte se da la caracterización de los estudiantes protagonistas de las situaciones Tipo I y Tipo II al aplicar la prueba de empatía multidimensional. En la segunda parte, se identifican y describen los cambios en las competencias relacionadas con la empatía de los participantes de las acciones de promoción y prevención, para ello se hace un análisis de la información recolectada en la observación participante realizada en cada una de las sesiones de trabajo. En la tercera parte, se hallan las posibles transformaciones en la convivencia escolar, luego de aplicadas las acciones de promoción y prevención, información producto de entrevistas a docentes y grupos focales de compañeros de los estudiantes parte del proceso.

El análisis se realizó siguiendo los objetivos propuestos por la investigación, por lo cual se creyó pertinente hacerlo de la siguiente manera:

8.1 Caracterización de la empatía en estudiantes

La población está compuesta por un grupo de 20 estudiantes de los grados 4° y 5° de la IE Valdivia, en el municipio de Valdivia-Antioquia. Sus edades van de los 9 a los 12 años. Pertenecen a estratos socioeconómicos 1 y 2 y, algunos, provienen de familias disfuncionales. Son chicos y chicas de personalidad extrovertida.

Para hacer parte del grupo, se seleccionaron niños y niñas que hubiesen protagonizado situaciones Tipo I y Tipo II que afectan la convivencia escolar, en la institución. En este sentido, se incluyeron niños y niñas agresivos, que de forma constante asignaban apodos y desafiaban a otros a jugar brusco, para luego terminar peleando o disgustados; también utilizaban palabras groseras con pares y profesores, además, demostraban poca apertura a otros, y baja disposición para colocarse en su lugar y entender por qué alguien tenía determinado comportamiento.

El primer objetivo que atiende a caracterizar a los estudiantes, se refiere específicamente a la situación inicial de los estudiantes, la cual fue analizada a partir de la prueba de empatía multidimensional para niños de 9 a 12 años. Los resultados que derivan de esta prueba son cuantitativos, así, los estudiantes se ubicaron en unos niveles de acuerdo con los puntajes obtenidos: alto, medio y bajo.

Al aplicar la escala de tipo cuantitativo que presenta las dimensiones que componen la empatía, fue posible obtener unos porcentajes que permiten observar los diferentes niveles predominantes en cada dimensión. De esta forma, es importante conocer que los estudiantes arrojaron sus resultados personales por dimensión atendiendo a la siguiente propuesta: de 1 a 4 donde: 1. Nunca; 2. Pocas veces; 3. Muchas veces y 4. Siempre, para casi todas las dimensiones; solamente la dimensión de Autorregulación emocional plantea una escala inversa donde 1. Siempre; 2. Muchas veces; 3. Pocas veces y 4. Nunca. La Tabla 5 presenta los resultados obtenidos en cada dimensión:

Tabla 5.
Resultados porcentuales por dimensión.

Dimensión	Nivel alto	Nivel medio	Nivel bajo
Contagio emocional	15 %	75 %	10 %
Autoconciencia	0 %	95 %	5 %
Toma de perspectiva	5 %	70 %	25 %
Actitud empática	30 %	70 %	0 %
Autorregulación	5 %	95 %	0 %

Fuente: autoría propia

La Tabla 5 se explica en función del primer objetivo de la investigación: caracterizar la empatía en estudiantes entre 9 y 12 años que han sido protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo

II, que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia, para direccionar la implementación de acciones de promoción y prevención desde el comité escolar de convivencia.

De esta manera, se obtuvieron los anteriores porcentajes en función de la aplicación de la prueba multidimensional de empatía, encontrando en la primera dimensión “contagio emocional”, que predominan los estudiantes en el nivel medio, se caracterizan por ser estudiantes que aunque han cometido faltas disciplinarias y han utilizado apodos y gestos desagradables con sus compañeros, son capaces de entender y estar con el otro aceptando sus diferencias físicas o morales, con ganas de mejorar las actitudes y comportamientos señalados anteriormente; por su lado, el nivel alto con 15 % y el nivel bajo con un 10 %, no son predominantes y estas actitudes extremas de ser capaz o no de entender y aceptar al otro y sentir como propios los sentimientos de los demás se presentan en pocos estudiantes.

La siguiente dimensión “autoconciencia”, arroja como resultado que el nivel medio sigue predominando con un 95 %, y que los estudiantes parte del proceso se caracterizan porque tratan de inferir fácilmente las intenciones y las causas detrás de los comportamientos de otros. Sin embargo, a los chicos que hicieron parte de la investigación les falta desarrollar más esta dimensión puesto que algunas veces no lo logran hacer, lo que se traduce en situaciones incómodas para las dos partes, porque como ellos tratan de entender qué es lo que sucede con el otro compañero, el porqué de su forma de actuar y no lo consiguen, esto se traduce en que las relaciones interpersonales con los demás no sea la más adecuadas y eficaces y, por ende, no se logre aumentar la empatía.

En el nivel bajo se ubicó un 5 % de los chicos (1) que entre sus características mayor presenta dificultades en esta dimensión, puesto que muestra una brecha grande entre su yo y el otro, lo que no favorece la empatía, puesto que con sus comportamientos muestra ser muy

egocéntrico y poca o nula preocupación por los sentimientos de los demás. Nadie se ubicó en nivel alto en la dimensión autoconciencia.

En la tercera dimensión “toma de perspectiva”, el porcentaje para nivel alto es del 5 %, siendo aún muy escaso. Al estudiante que se haya en este nivel, se le facilita comprender a los demás, entrar a su subjetividad y ver, por ejemplo, que cuando defiende su punto de vista, que es una situación muy común en el aula, comprende que, aunque el otro piensa diferente, su perspectiva es válida.

Predomina igual en esta dimensión el nivel medio con un 70 %, caracterizados porque son estudiantes que tratan de entender al otro, adoptar su perspectiva e inclusive desde sus creencias, actitudes y sentimientos, pero no lo logran en todos los casos, siguen creyendo que la razón la tienen ellos e inclusive si ven que su punto de vista no es tomado como el más importante, por ejemplo, cuando trabajan en grupos, prefieren salirse del mismo y trabajar individualmente. Así mismo, se ha evidenciado en la hora del descanso, cuando en la fila escolar se les da prioridad a niños con dificultades de movilidad muestran actitud de inconformismo.

Por último, el nivel bajo un 25 % es el porcentaje que predomina, siendo la dimensión con mayor número de estudiantes ubicados en este nivel. Están caracterizados por presentar dificultades marcadas a la hora de utilizar lo que saben, lo que han experimentado para comprender al otro, es muy complicado para ellos adoptar una posición de apertura que comprende al otro y que demuestra empatía, ello se ve constantemente cuando un compañero participa respondiendo a una pregunta lanzada por el docente sobre una actividad, y no acierta o es muy simple su respuesta, de inmediato no se hace esperar la actitud burlesca y con un toque de enojo de los estudiantes ubicados en este nivel que llegan a utilizar expresiones como “que va bobo”, “cállese”, “mira ve con la payasada que sale, no mijo mejor volteé el puesto”.

En la cuarta dimensión “actitud empática”, nadie se ubicó en nivel bajo y, el nivel alto contó con un 30 % de los participantes, siendo una cifra un poco más alta que en dimensiones anteriores, pero que necesita seguir trabajándose. Los chicos de este nivel muestran capacidad para compartir y comprender la experiencia subjetiva del otro, lo que ese otro vive, siente y expresa. Esto se evidencia en la escuela, donde la mayoría de estudiantes son de estratos socioeconómicos 1 y 2, cuentan con pocos recursos para alimentarse o para comprar materiales o útiles escolares.

Se ha encontrado que el compartir y el querer que el otro esté bien también ronda constantemente, por ejemplo, niños que comparten su desayuno e incluso sus útiles; sus padres o acudientes les traen de sus casas dichos elementos para que lo sigan haciendo y esto se traduce en una actitud empática que ayuda a que la convivencia se dé, pero se debe seguir cultivando esta dimensión, para así mantener mayores estudiantes en este nivel.

Por su parte, en el nivel medio vuelve a ubicarse la mayor cantidad de participantes, con un 70 %. Son chicos caracterizados por tratar de ver en la forma de actuar su compañero, su propia experiencia personal, se identifican con sus pares al mirar sus rasgos y actitudes, pero no siempre lo logran, porque, aunque a veces muestran una actitud altruista, les cuesta mantenerla.

En la quinta dimensión, “autorregulación”, nadie se ubicó en nivel bajo; y sigue predominando el nivel medio con 95 % de los participantes, caracterizados porque buscan regular sus emociones, aunque en todos los casos no lo consiguen, en consecuencia algunas veces son agresivos o violentos, deben seguir trabajando este aspecto, también la mayoría de ocasiones muestran preocupación por el otro, algunas veces sufren angustia personal, esto se evidencia cuando los estudiantes manejan los conflictos inadecuadamente como cuando en una discusión se suben los ánimos y aunque tratan de irse y dejar el conflicto así, prefieren decir una palabra que

agrava el problema y terminan enojados con sus compañeros o incluso se agreden físicamente, aunque no todos los días, se presenta ocasionalmente.

En el nivel alto se ubica el 5 % de los estudiantes. Estos chicos se caracterizan por tener interacción social sana, además regulan sus emociones y muestran preocupación por el otro lo cual ayuda a tener una actitud empática que puede ayudar al otro a autorregularse, por ejemplo, aunque el porcentaje se traduce en un solo estudiante de los que forman parte del proceso, que debe seguir trabajando en mantenerse en este nivel, los otros estudiantes de nivel medio buscan acercarse y tomar lo mejor de esta persona, ello se ha evidenciado en las aulas y en el descanso cuando le piden consejos o que los ayude a resolver algún conflicto, tiene un perfil de mediador.

De acuerdo con lo anterior, se presentan a continuación las características de la empatía de los estudiantes, de manera general y, particular a las dimensiones que esta comprende.

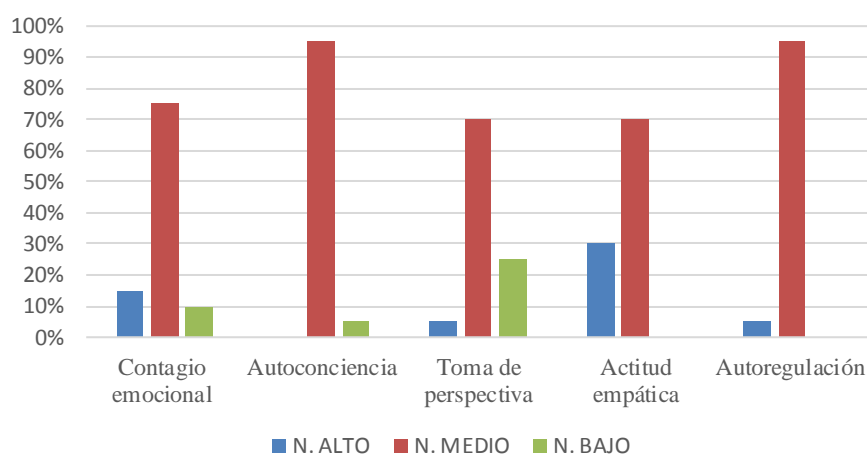


Figura 1. Resultados de Empatía según las dimensiones

Fuente: autoría propia

La Figura 1 muestra las dimensiones en una forma general, apreciándose que en las cinco predomina el nivel medio entre los estudiantes participantes del proceso investigativo. Ahora bien, a continuación, se detallará cada una de las dimensiones y las características de los chicos atendiendo a las mismas.

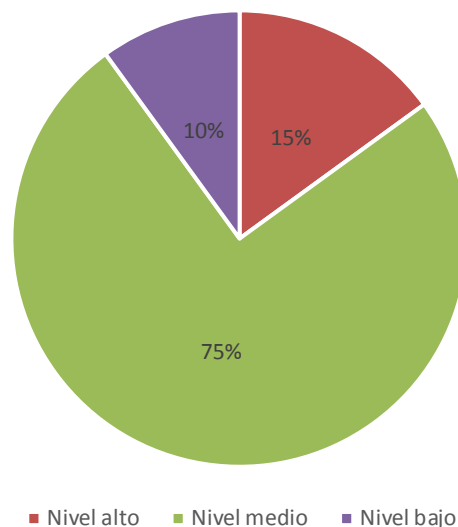


Figura 2. Dimensión contagio emocional

Fuente: autoría propia

De acuerdo a la información de la Figura 2, en la primera dimensión, **contagio emocional** solo un 10 % de los estudiantes se ubica en **nivel bajo**; estos chicos se caracterizan porque tienen dificultad para ser conscientes de los propios sentimientos en relación con y en respuesta a la interacción social, esto se evidencia cuando no respetan a los compañeros poniéndoles apodosos y lanzando expresiones como “don barriga”, “negra chocoana cuidado me ensucias de negro”, “cabezón”, “momia”, entre otros; también cuando son groseros con los profesores en el momento de recibir llamados de atención, y responden “venga coma chimba”, “llame a mi mamá, ella que me puede hacer”.

En esta dimensión, el 75 % de los estudiantes se ubica en **nivel medio**, lo que significa que las características mencionadas disminuyen un poco; es decir, ponen apodosos pero no muy frecuentemente, se burlan de otros cuando estos se equivocan, y aunque tratan de ser respetuosos no lo logran totalmente; frente a los llamados de atención, no responden groseramente pero, sí hacen gestos desafiantes como levantar los hombros, y quieren llamar la atención para lograr la aceptación en el grupo y ser líderes negativos.

Pocos niños están en **nivel alto**, el 10 % de ellos. En este nivel se caracterizan porque tienen facilidad para entender al otro y sus propósitos, esto se aprecia en situaciones donde un compañero está triste por algún motivo, entonces se muestran tristes, tratan de ponerse en la posición del otro

y comparten su felicidad. Así mismo, se identifica cuando los compañeros ríen y ellos también, sin importar el motivo.

Estos estudiantes son los que trabajan en grupo y no discriminan a nadie, les gusta atender las normas y respetan a los profesores sin ninguna dificultad, pero, algunas veces, muestran actitudes negativas que han resultado en conflictos, producto de que otros compañeros sienten envidia de ellos cuando les asignan trabajos para liderar en el aula o les gusta estar ayudando a los otros, por lo que han sido tildados de “lambones”, “sapos”, “preferidos”. Estas situaciones generan roces en los cuales, aunque estos estudiantes no son los que lo inician, se ven involucrados al responder negativamente con insultos, por lo cual se les registra su falta igual en el libro observador.

La siguiente dimensión a evaluar es la autoconciencia.

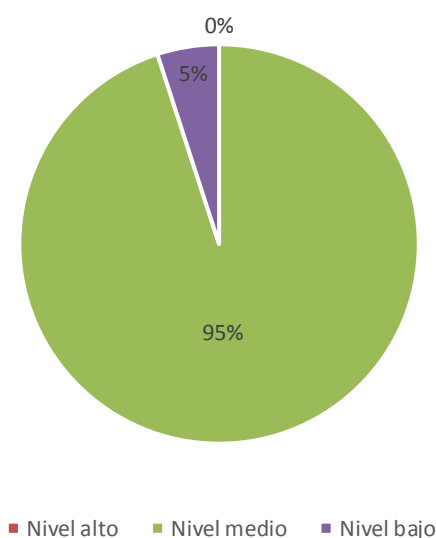


Figura 3. Dimensión Autoconciencia

Fuente: autoría propia

La dimensión autoconciencia se relaciona con la conciencia de sí mismo. En esta dimensión se aprecia una dominante tendencia hacia el nivel medio. De acuerdo a la información de la Figura 3, ningún niño se ubica en el **nivel alto**. En cambio, el 95 % deja claro que la tendencia es el nivel medio.

Ello se ve en comportamientos como, que generalmente están de buen humor, dicen chistes y aprecian el sentido del humor de los demás, en muchas ocasiones les piden a los profesores que narren historias graciosas o que digan trabalenguas. Los estudiantes en este nivel muestran un buen desarrollo de las funciones ejecutivas, esto se traduce en acciones como facilidad para planificar, son capaces de trazar una serie de pasos para alcanzar el objetivo propuesto, como por ejemplo cuando están en clase, ellos son capaces de decidir cómo realizar su trabajo para llegar al final de la actividad y obtener una buena calificación, la mayoría de estos estudiantes se ubican en un buen nivel académico.

Otra característica que muestran en su realidad es la capacidad de tomar decisiones, lo cual se ve aún más cuando saben que la opción que escogerán los beneficiará, por ejemplo, en una actividad grupal donde estaban jugando concéntrese, los grupos que obtenían más puntos eran en los que estaban estos niños.

Sin embargo, hay algunos aspectos de la empatía que no están presentes en estos chicos, como el hecho de que aunque son conscientes de que el otro tiene sus propios sentimientos y que es respetable su forma de pensar, en algunas ocasiones pueden ver que su compañero está triste y aburrido pero no por eso paran sus actividades, se ha notado indiferencia, egocentrismo y poca ayuda a sus compañeros, es más, lo hacen si algún profesor está presente observando para quedar bien; así, sean visto involucrados en situaciones de conflicto porque estas actitudes los llevan a ser señalados por otros compañeros como “poco solidarios”, y entonces empiezan las discusiones con palabras y gestos groseros, haciendo el conflicto más grande y grave porque utilizan gritos y ofensas.

Por su parte, una minoría de los estudiantes se ubicó en el nivel bajo, el 5 %. Estos se caracterizan por ser estudiantes muestran poco desarrollo de las funciones ejecutivas, se les

dificulta la organización de la información para alcanzar un objetivo. Esto se evidencia en que la mayoría de ocasiones no trabajan en sus cuadernos sino en hojas, no traen trabajos u olvidan los materiales requeridos, por ello, se puede decir que se les complica trazar y seguir planes; así mismo, cuando se les plantean preguntas sobre los trabajos hechos demuestran poca capacidad para almacenar información y para dar respuesta acertadas. En ocasiones se muestran de mal humor, y se les dificulta entender al otro, entonces, no entienden porque alguien está feliz o ponen quejas que no son ciertas, del tipo que el que obtuvo buena calificación hizo trampa.

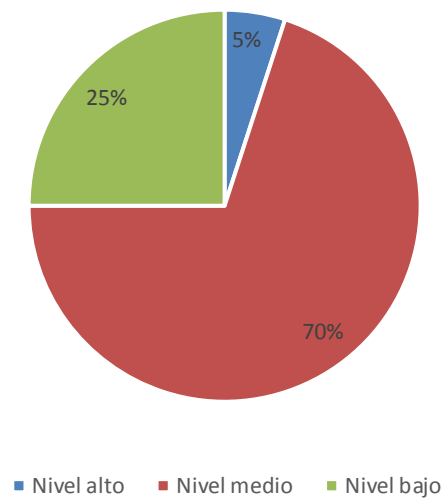


Figura 4. Dimensión Toma de perspectiva.

Fuente: autoría propia

La dimensión toma de perspectiva se refiere a la flexibilidad mental para adoptar la perspectiva subjetiva del otro. En esta dimensión el 5 % de los estudiantes se encuentra en el nivel alto de acuerdo con la Figura 4. Los niños y niñas en este nivel se caracterizan porque buscan comprender al otro partiendo de su propio conocimiento. Esto se evidencia cuando se han puesto actividades sobre situaciones propias del contexto que los llevan a pensar cómo actuarían si

estuviera frente a esta situación, por ejemplo, alguien olvidó los materiales, no llevo para comer o le desafiaron a cometer una falta, que traerá las consecuencias.

Aunque este porcentaje está en nivel alto, presentan comportamientos en lo referente a empatía que los han hecho protagonista de situaciones Tipo I y Tipo II, como adoptar la toma de perspectiva a conveniencia propia, es decir ayudan solo para que otros vean que lo hacen, o con algún interés para luego “cobrar” el favor, lo que podría verse como un “chantaje”, por ejemplo, dicen expresiones como “te ayudo pero luego le pegas a este niño o niña que me desagrada”, por lo cual han tenido sus faltas registradas al inducir a sus compañeros a actuar negativamente.

En esta dimensión, continúa predominando el nivel medio y se caracteriza principalmente por que las personas tratan de comprender los estados de ánimo de otros que perciben como similares a ellos mismos; en este sentido, los niños demuestran en sus acciones que en su grupo de pares tratan de entender lo que el otro piensa, por ejemplo, cuando están en una actividad grupal y cada quien da su opinión, hay quienes tratan de incluir y aceptar las ideas del otro y así evitan entrar en disputa.

También se han visto situaciones en las que se les facilita comprender y tratar de entender lo que el otro piensa, ello pasa cuando hay un conflicto y una de las partes está enfurecida, se logra ver que a los que pertenecen a este nivel les es más sencillo parar y escuchar y luego, decir lo que piensan para no seguir discutiendo.

Por ejemplo, hubo una ocasión cuando una estudiante iba bajando las escalas y un chico la empujó. Ella expresó que, aunque no fue la primera vez que actuaba de esta forma, ella no veía ninguna mala intención, y lo entendía como un juego. Pero, ese día la intención negativa se evidenció, puesto que la agredida momentos antes vio que otro niño le había pegado al agresor de ella, entonces éste, enfurecido, se dirigió a ella, y la empujo. Era habitual que la estudiante no

respondiera agresivamente, pero esta vez hubo una leve diferencia, le aclaró y dialogó con él acerca de que así no debían ser las cosas, que era necesario un cambio de actitud, entonces quien hasta ese momento fue agresor pareció entender que, aunque las situaciones de conflicto a diario se presentan, la salida no es la agresión, ni el mal trato con los compañeros.

El nivel bajo incluye a un 25 % de estudiantes. Los chicos en este nivel se caracterizan porque les es difícil comprender los puntos de vista de los otros compañeros y, en la realidad, se evidencian situaciones en las que prefieren dar un golpe antes de aceptar lo que el otro dice, o tratar de resolver el conflicto para beneficio de ellos, para lo cual utilizan apodosos y burlas o gestos obscenos para lograr que la otra persona no defienda lo que piensa y se silencie.

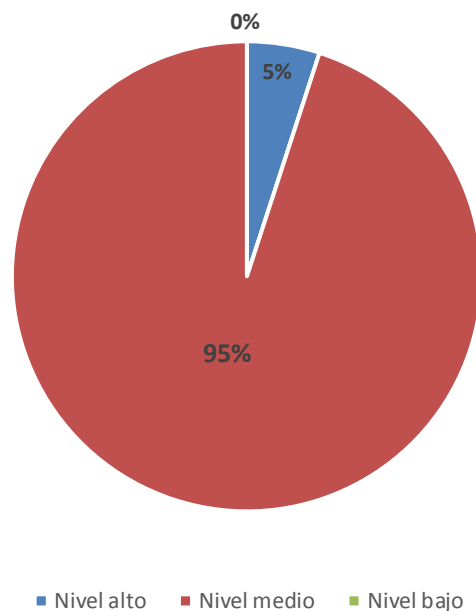


Figura 5. Dimensión Autorregulación.

Fuente: autoría propia

La autorregulación comprende los procesos que modulan los sentimientos asociados a la emoción. En el nivel alto se encuentran el 5 % de los participantes. Sus características incluyen la

capacidad de regular las propias emociones, lo que permite que tengan una sana interacción social, esto se nota cuando se han visto situaciones de conflicto entre dos de los estudiantes, quienes tienen una diferencia con relación a la posesión de un útil escolar (borrador). Uno se queja, inconforme porque según él, su borrador fue robado por otro compañero al que inclusive llama “ladrón”. Pero, el que tiene el borrador aun siendo acusado controla sus emociones y no discute, sino que coloca todo de su parte para aclarar la situación.

Este porcentaje de chicos, aunque pertenecen a nivel alto, hacen parte de la muestra porque, aunque han mostrado características y comportamientos propios de este nivel, no son consistentes todo el tiempo de sus actos, deben seguir fortaleciendo la dimensión, y así ser capaces de autorregularse y ayudar a otros a hacerlo, demostrando una actitud empática que ayude a la convivencia en la escuela.

El nivel medio también predominó en esta dimensión con un 95 %. Las personas con regulación emocional en este nivel presentan entre sus características que muestran sentimientos de preocupación hacia el otro, ello se evidencia cuando un estudiante ve que un compañero se sienta a llorar en la silla sin levantar su cabeza, de inmediato le pregunta la razón y conduce su inquietud al profesor en aras de mirar cómo es posible ayudarlo, estas situaciones se presentan a menudo. Ningún participante se ubicó en nivel bajo en esta dimensión.

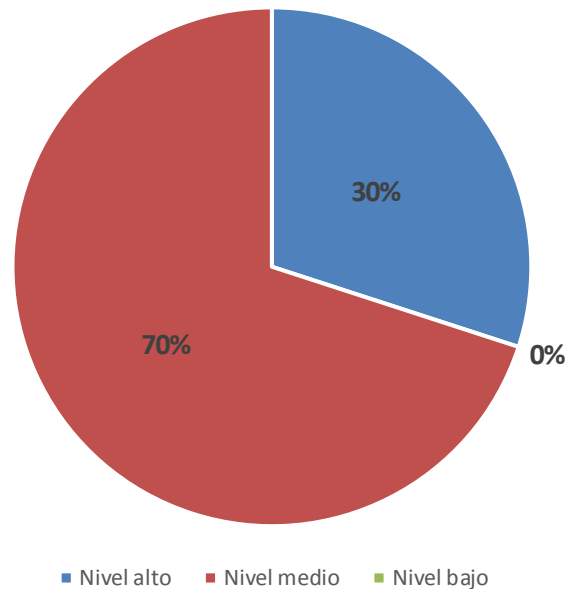


Figura 6. Dimensión actitud empática.

Fuente: autoría propia

La actitud empática muestra que en el nivel alto se ubican el 30 % de los estudiantes. Ellos se caracterizan por ser respetuosos y preocupados por los problemas de los demás, les gusta escuchar y son buenos conversadores. Esto se evidencia cuando un estudiante ve que otro no tiene los recursos para su regalo de fin de año y decide ayudarlo a conseguirlo hablando con sus papas; también, cuando le brindan apoyo a los compañeros que han faltado a clase para que se pongan a la par de todos o cuando se preocupan porque un compañero no pudo pagar una copia, entonces ellos lo hacen.

Aunque algunos estudiantes pertenecen a este nivel, presentan comportamientos que afectan la convivencia escolar, como el hecho de que al ser líderes y ver que los demás los toman de ejemplo, en muchas ocasiones le dan un giro negativo a ello como, por ejemplo, desobedecer normas estipuladas en el manual de convivencia de la institución, usar el uniforme inadecuadamente o hacer gestos graciosos para que los demás se rían en clase y ocasionar cambios

en el clima escolar. Ante esto, su actitud es muy aceptada por otros compañeros que desean ser como ellos.

En esta dimensión, también la mayoría de los participantes se ubican en el nivel medio. Aquí se caracterizan por la facilidad para leer los gestos de las otras personas y, desde su experiencia, tratar de comprender los comportamientos y brindar ayuda si la necesitan. Estas características se evidencian en la cotidianidad cuando los estudiantes ven un comportamiento inadecuado de otro compañero y ven los gestos de desagrado en los demás, entonces pasan a intervenir e indagar por la razón de la actitud.

También pueden estar dispuestos a ayudar. Muchas veces las otras personas con poca actitud empática se aprovechan de la situación y, por ejemplo, en el caso de no tener recursos para pagar materiales en la escuela, si llegan a llevarlos no les agrada mucho compartirlo, y pretenden que sus compañeros a diario les paguen el material que ellos consiguieron, para poder comprar dulces nos comparten con aquellos que se quedaron ayudándolos.

Cabe anotar también, que algunos aspectos del contexto influyen en que ellos se comporten de esta manera. Las problemáticas sociales del municipio, entre las que se encuentran estar una zona en medio del conflicto armado donde predomina el trabajo ilícito en algunas comunidades rurales, la siembra ilegal, la violencia, donde los grupos al margen de la ley atemorizan a la población con secuestros y “vacunas” (extorsión); llevan a la población a asumir actitudes poco empáticas hacia los otros, puesto que cada quien debe preocuparse por sí mismo, por estar bien sin ver si los demás lo logran. En estas zonas, en ocasiones les toca aplicar la ley de “sálvese quien pueda”, lo que afecta el tejido social y el sentido de comunidad.

Cabe agregar, que solo un estudiante se ubica en tres dimensiones en nivel alto, que son la dimensión actitud empática, contagio emocional y toma de perspectiva, en las dimensiones

restantes, autorregulación y autoconciencia se ubica en nivel medio. Por su parte, la mayoría de estudiantes se ubican en nivel medio y, solo un estudiante se encuentra en nivel bajo en tres dimensiones: contagio emocional, autoconciencia y toma de perspectiva, en las restantes: autorregulación y actitud empática, se haya en nivel medio.

8.2 Cambios en las competencias relacionadas con la empatía

Este apartado da respuesta al segundo objetivo específico: describir los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en los estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, que afectan la convivencia escolar de la Institución Educativa Valdivia a partir de la implementación de acciones de promoción y prevención. Para ello, se abordan las categorías: convivencia escolar, empatía y sus cinco dimensiones. La información que da respuesta a este objetivo parte de la observación participante realizada y a continuación se describen los hallazgos.

Durante la aplicación de las acciones de promoción y prevención, los estudiantes tuvieron un comportamiento menos agresivo. Por ejemplo, en las actividades desarrolladas desde su experiencia familiar y situaciones en la escuela, que llevaron a dramatizaciones producto de sus reflexiones; también los talleres sobre escucha y comunicación fueron fundamentales, porque los estudiantes tuvieron más consciencia de estos procesos. Otras actividades fueron la relacionada con destacar los valores de los compañeros y la participación en torno a cortos de videos y películas proyectados, que los llevaron a pensar y a identificarse cada vez más con lo que veían. Aquí fue muy importante que pudieron pensar y dar su perspectiva desde eso que estaban viviendo.

Para comprender la importancia y necesidad de estas acciones de promoción y prevención, es posible apoyarse en las ideas de Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia:

la problemática conlleva a intervenir, por lo tanto, es necesario y urgente empezar actuar, a definir algunas acciones a realizar, no podemos ser solo espectadores, debemos de ser actores en esta vida, es vital hacer algo que favorezca la convivencia escolar (2015, p. 65).

Así, es indispensable que desde la escuela estas acciones sean un elemento diario que motive a los estudiantes a reflexionar y a querer estar en convivencia en su espacio escolar.

En la experiencia investigativa, las acciones de promoción y prevención ayudaron a que la actitud y trato con los compañeros fuera más amable, esto se observó incluso desde la sesión número tres. Allí se evidenció que las actitudes de los niños eran más corteses y trabajaban a gusto en equipo; por ejemplo, la estudiante 10 prestaba sus útiles a quienes no traían, sonreía y tenía una actitud positiva para el trabajo con otros, inclusive decía “profé que rico estar en grupo, trabajemos y hagamos un buen trabajo”, se preocupaba si alguien no entendía la actividad, y expresó también “toma de mis colores”.

También el estudiante 1, expresó “profé qué necesita que le ayude”, a otros compañeros del otro grado también, “quieres que te ayude”, si alguien tenía dificultad para terminar; también le pedía al profesor ayudar a repartir el material, y también se puede hablar del hecho de que cuando alguien no asistía a la sesión se preocupaban por su ausencia. Se resalta la participación de estos dos estudiantes, ya que son líderes que mostraron actitudes egoístas en clase y, en la escuela en general.

Los cambios observados son positivos y ayudan a mejorar la convivencia escolar. Cambios como actitudes solidarias y colaboración condujeron a demostrar que son más empáticos. Y entonces, una persona empática es capaz de autorregularse emocionalmente, de este modo, según Decety y Moriguchi (2007), entre las características de la “autorregulación emocional”, está la

capacidad de mostrar sentimientos de preocupación por el otro, y ello se evidencia en las actitudes descritas anteriormente.

Siguiendo con lo anterior, con las actividades realizadas se encontraron niños dispuestos, que pudieron mejorar su autorregulación emocional, no actuando con enojo y demostrando liderazgo positivo en la institución. Así, por ejemplo, los estudiantes 2 y 3, en la sesión de trabajo seis, dirigían sus grupos sin tener problemas con los compañeros, dialogaban y aceptaban otros puntos de vista, aun cuando el otro pensaba diferente o quería que realizaran las actividades desde otro punto de vista. Así lo expresó uno de los estudiantes: “hagámosle, incluyamos las ideas suyas y así el trabajo, la dramatización nos va a salir más completa”. También reflexionaba y apreciaba lo que los otros decían y, ello permitió que la sesión transcurriera con calma.

De la misma forma, el estudiante 3, que en el aula de clases ha tenido comportamientos imponentes con los que quiere siempre ser escuchado y que sus ideas sean aceptadas, mostró una actitud más abierta al otro, en la que no solo su punto de vista era el que importaba o la última palabra. Esto se evidenció cuando empezó a preguntarle a los otros “¿ustedes qué situación creen que debemos dramatizar? ¿han tenido alguna experiencia en sus casas?” o, “así nos saldría más sencillo y los demás nos comprenderían”.

En este sentido, una característica de la autorregulación emocional, descrita por Decety y Moriguchi (2007), es aquella en la que las personas tienen la capacidad de regular las propias emociones, ya que sus funciones adaptativas son claras; lo que les permite una interacción social sana, y esto se evidenció claramente en la sesión grupal.

Tabla 6.
Acciones y habilidades por dimensión

Dimensión	Acciones de promoción y prevención favorecedoras	Habilidades fortalecidas en la dimensión a partir de las acciones de promoción y prevención
Regulación emocional.	Reflexión.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actuar con tranquilidad. 2. Liderazgo positivo. 3. Aceptación de otros puntos de vista. 4. Capacidad de mostrar sentimientos de preocupación.

Autoría propia

La dimensión “toma de perspectiva” también se potencia, cuando se adopta una posición subjetiva del otro para comprender sus sentimientos. Esto se evidenció en la medida en que con las acciones fueron capaces de ponerse en la posición de la otra persona y tratar de entender el porqué de su comportamiento, evitaron juzgar y ayudaron a encontrar posibles soluciones (Decety y Moriguchi, 2007).

Así se vivió en la sesión 9 cuando los estudiantes 8 y 9 defendieron sus puntos de vista al decir que para ellas era igual oír y escuchar, decían “yo escucho o yo oigo, y es lo mismo”. Sin embargo, los estudiantes 10 y 11 al escuchar a la investigadora explicar cada proceso, pudieron ponerse en el lugar de ellos y, mediante ejemplos con silbidos y una conversación, ayudaron a que las otras niñas comprendieran sin tener que discutir, sino que fue un momento agradable.

Ahora en clases, los estudiantes 4° y 5° están abiertos a escuchar a los demás, no los interrumpen cuando hablan y también muestran una actitud más empática, abierta al diálogo y amigable; cabe señalar que estas estudiantes, eran personas que discutían diariamente con sus compañeros y les costaba adoptar la toma de perspectiva.

Tabla 7.
Acciones y habilidades por dimensión

Dimensión	Acciones de promoción y prevención favorecedoras	Habilidades fortalecidas en la dimensión a partir de las acciones de promoción y prevención
Toma de perspectiva.	Actitudes solidarias. Reflexión. Mediación de conflictos.	1. Posición subjetiva que permite comprender al otro. 2. Tolerancia. 3. Aceptación de otros puntos de vista. 4. Capacidad de resolución de conflictos.

Autoría propia

La actitud empática tuvo un mayor nivel, porque los estudiantes se sentían identificados con las acciones presentadas, y encontraban la manera de estar dispuestos y abiertos al otro, para mejorar la convivencia, empezando por ellos mismos. Esto se identificó en las sesiones 10, 16 y 17, con las actuaciones de los estudiantes 6 y 7.

En este caso, el primero habló sobre lo amable que era el estudiante 7 y, eso le agradó a su compañero, entonces, el estudiante 6 expresó “yo veo que él es servicial, amigable y ayuda a los demás, ya no empuja en la fila de la tienda”. Así sucedió con la mayoría, se mostraron más compenetrados y concentrados con la parte positiva que poseen, fortaleciendo la actitud empática, que “es el modo predeterminado para relacionarse implícitamente con los demás y puede ser responsable de la tendencia proyectiva de atribuir las características propias y los rasgos propios de los demás” (Decety y Moriguchi, 2007, p. 21).

Tabla 8.
Acciones y habilidades por dimensión

Dimensión	Acciones de promoción y prevención favorecedoras	Habilidades fortalecidas en la dimensión a partir de las acciones de promoción y prevención
-----------	--	---

Actitud empática.	Reflexión. Fortalecimiento de actitudes positivas. Comunicación asertiva.	1. Aceptación de otros puntos de vista. 2. Capacidad de mostrar sentimientos de preocupación. 3. Liderazgo positivo. 4. Altruismo.
-------------------	---	---

Autoría propia

La autoconciencia emocional requirió más esfuerzo y motivación porque, si bien cada estudiante sabe que cada persona es diferente, con una forma de ser única, hubo muchos que confundían esto con egoísmo y falta de tolerancia hacia el otro, lo que se traducía en irrespeto, grosería y malos tratos.

Ello, se vio especialmente en las aulas de clase con expresiones como “deje de guevonear”, “vaya a joder a su madre”, ¡“ay! usted si es cansón”, “que tal yo juntarme con usted”, “ábrase pirobo”, “lo voy a cascar sino me da de muestra”, entre otras. Por esto, se escogió trabajar desde dramatizaciones producto de las situaciones cotidianas. Así, durante las sesiones 4, 5, 6 y 8, los estudiantes pudieron reflexionar y crear situaciones que permitieran resolver los conflictos que a diario experimentan en la escuela, de una forma pacífica y conveniente para todas las partes, en los que reine la empatía y se dé una convivencia escolar.

De esta forma, se encontró que, durante el trabajo realizado, la mayoría de los participantes demostraron características de la dimensión autoconciencia emocional, en virtud de “atender señales internas, reconocer como los propios sentimientos afectan el ambiente laboral” (Fragoso-Luzuriaga, 2015, p. 116).

Tabla 9.
Acciones y habilidades por dimensión

Dimensión	Acciones de promoción y prevención favorecedoras	Habilidades fortalecidas en la dimensión a partir de las acciones de promoción y prevención
Autoconciencia emocional.	Reflexión. Actuaciones a partir de experiencias del contexto. Resolución de conflictos. Autoevaluación.	Promoción de valores como la tolerancia. Motivación por trabajar en pro del bien común.

Autoría propia

En la dimensión contagio emocional fue más sencillo trabajar, porque fue evidente la actitud de acoger al otro y querer que esté bien, poder ayudarlo y animarlo para que no sienta tristeza. Por ejemplo, durante las sesiones 23 y 26, los estudiantes compartieron observando un video en el que los protagonistas se preocupaban por cuidarse y quererse, y cultivaban una buena amistad.

Hubo estudiantes de 5° en su mayoría, que se sintieron tan identificados, se emocionaron mucho y lloraron, pero, de inmediato sus compañeros los comprendieron y les abrazaban diciéndoles “tranquilos, así debe ser, apoyándonos unos a otros siempre”, o decían profe “no quiero que ella llore, más bien que se alegre porque la amistad es bonita”, o “ponerse en el lugar del otro nos ayuda a ser mejores niños”.

Con otra actividad, relacionada con empatía y convivencia, se evidenció apertura al otro, a lo que escribía y expresaba a ideas como “me gusta convivir tratando bien al otro”, “soy completamente feliz si el otro está feliz”, “que tu pienses diferente a mí, no quiere decir que no podamos entendernos”. Con esto se puede constatar lo expuesto por Decety y Moriguchi (2007), quienes sustentan que dentro de la dimensión contagio emocional, las personas interactúan con los otros de forma respetuosa y delicada, además, que tienen facilidad para entender al otro y sus propósitos.

Tabla 10.
Acciones y habilidades por dimensión

Dimensión	Acciones de promoción y prevención favorecedoras	Habilidades fortalecidas en la dimensión a partir de las acciones de promoción y prevención
Contagio emocional.	Reflexión. Actividades grupales.	1. Actuar con tranquilidad. 2. Apertura al otro.

Comprensión del significado de la amistad.	3. Capacidad de mostrar sentimientos de preocupación.
	4. Capacidad de identificar sentimientos y actitudes en los demás y sentirlas como propias.

Autoría propia

Siguiendo esta línea, es importante recordar uno de los conceptos de empatía expuesto por Goleman (1996), donde es vista como el reconocimiento de las emociones ajenas y, es precisamente ese sentir, lo que va a permitir comprender al otro, entender que, aunque no soy yo, sí hay una conexión desde las relaciones de convivencia que a diario se manejan, especialmente en la escuela. De esta forma, al interactuar en cada una de las sesiones de trabajo, se evidenciaron cambios en las competencias relacionadas con la empatía en estos estudiantes participantes, y estos se siguen evidenciando durante los descansos y actividades propias de la institución educativa.

8.3 Transformaciones en la convivencia escolar

Para dar respuesta al tercer objetivo, relacionado con identificar las posibles transformaciones en la convivencia escolar, que son percibidas por los compañeros y profesores de estudiantes protagonistas, se aplicaron entrevistas a docentes de los estudiantes participantes en las acciones de promoción y prevención, así como a estudiantes compañeros a través de grupos focales.

El proceso mostró que se transformó la convivencia escolar, a nivel de la comunicación y el respeto hacia el otro; desde el análisis, elementos presentes en la dimensión de actitud empática fueron más evidentes en cuanto al cambio, esto se ve reflejado en la medida en que se identificó una disminución en los conflictos escolares en las aulas de clases.

Estos cambios son nombrados por los docentes, por ejemplo, la profesora 1, pensaba que “estos estudiantes afectaban la convivencia escolar no permitiendo el desarrollo de las clases, haciendo sentir mal al compañero, y haciendo que el descanso no sea visto como un tiempo

agradable sino de temores porque te molestan todo el tiempo” pero, luego de la implementación de acciones manifestó que “los estudiantes son más conscientes de la forma en que tratan al otro (..), son más tolerantes, se respetan entre ellos mismos, [además se ve] respeto por compañeros y docentes y cumplimiento de normas, más que antes”.

Esto, en la teoría se ratifica con el postulado de Bravo y Herrera sobre convivencia escolar

como un proceso valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental, así los autores afirman que la convivencia escolar está marcada por actitudes de los sujetos que logran descubrir al otro, entenderlo y aceptarlo (2011, p. 177).

La profesora 2, también identificó transformaciones positivas, sobre las que manifestó que “se ha evidenciado cambio en algunos estudiantes en cuanto al respeto hacia sus compañeros, como, por ejemplo, ya no hay tantas burlas o apodos, se ayudan más entre sí y se preocupan por trabajar en grupo sin discutir”.

Así mismo, desde el proceso de observación participante se notó respeto en las formaciones que se realizan en la escuela, disminución de juegos bruscos y la llegada al aula de clases luego del descanso ya no está acompañada de empujones. Ahora, la convivencia se vive a diario, como lo expresan Bravo y Herrera

se trataría de un proceso basado en el descubrimiento del otro, en entender y aceptar que nuestro marco de referencia vivencial no es el único posible ni necesariamente el más adecuado, pero sí valioso, en el que el respeto, la valoración de la diversidad y la comunicación adquieren un papel fundamental (2011, p. 174).

Se aprecia entonces la fehaciente necesidad desarrollar acciones reales encaminadas a mejorar la convivencia y, ello empieza principalmente por los docentes como guías del proceso, para luego motivar a cada uno de los actores que conforman la comunidad educativa: padres y estudiantes.

En este sentido, la profesora 3 expresó que “han mejorado mucho su comportamiento, su rendimiento académico y su convivencia escolar. Ellos han mejorado, por ejemplo, la estudiante No. 11, ella era muy peleadora con sus compañeros, ya no”. Y, la profesora 4 opina, en cuanto a las transformaciones, que “algunos de ellos se notan que últimamente han cambiado un poco y que han tomado conciencia de la importancia de los valores para una sana convivencia. Ya respetan la forma de ser del otro compañero, lo dejan trabajar tranquilo”.

Estas apreciaciones son confirmadas desde las observaciones que se realizaron en las sesiones de trabajo, donde los participantes mostraron más compromiso en cuanto al buen trato con el otro. La práctica de valores, en especial de la tolerancia, ha sido un factor determinante dentro de estas transformaciones, ello se aprecia cuando ya no resuelven los conflictos agresivamente, evitan discutir y más bien muestran una actitud de escucha, recurren al docente cuando ven alguna injusticia, por ejemplo, cuando se colocan apodosos o excluyen a alguien del grupo.

Se aprecia entonces, la necesidad de educar emocionalmente y esto ha sido respaldado por diversos autores, entre los que se encuentran Fierro y Carbajal quienes afirman que “el enfoque de Educación Socio-Emocional centra su atención al desarrollo de habilidades sociales como elemento central de la convivencia y por tanto como factor predictor para la mejora de las relaciones interpersonales en la escuela” (2019, p. 3).

Esto implica que, es preciso para docentes y educandos reflexionar sobre la importancia de dichas habilidades y de estar siempre trabajando en el desarrollo de las mismas, especialmente en

la empatía, dado que, si se forman sujetos empáticos, serán seres más comprometidos con sus emociones y capaces de entender las de los demás.

La profesora 5 opinó sobre lo que acontecía en la escuela: “Siempre era un problema, siempre era una pelea, siempre uno se pasaba la hora arreglando situaciones, ahora, se han evidenciado cambios muy positivos, por ejemplo, son niños más tolerantes, tienen más autocontrol, ya buscan al docente para que ayuden a solucionar los problemas, no actúan de forma tan agresiva se calman, respiran, no agreden a su compañero”.

En conclusión, luego de aplicar las acciones de promoción y prevención la docente piensa que hay “una convivencia más pacífica, más tranquila, una convivencia más propicia para el aprendizaje”. Aspecto que puede apoyarse, al reconocer que

en la dimensión psicoeducativa, el concepto de convivencia refiere un análisis de los sentimientos y emociones que se exigen para relacionarse bien con los demás. Una dimensión social y moral que incluye el reconocimiento del otro, como semejante y diferente al mismo tiempo (Herrera y Bravo, 2011, p. 177).

Las acciones de promoción y prevención fueron un aliciente que contribuyó a que los participantes se autoreconocieran como importantes dentro de la escuela, pero que también vieran la trascendencia de saber coexistir y ayudarse con el otro.

De acuerdo a la información arrojada por las entrevistas, se evidenció la similitud en las opiniones de los docentes de los estudiantes protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II de la institución. Las respuestas giraron en torno al respeto hacia docentes y compañeros, cumplimiento de acuerdos, más tolerancia, comportamientos que incluyen aceptación de diferencias en cuanto a raza y credo, o puntos de vista diferentes, responsabilidad con los actos que realizan, respeto en la

fila y en el baño de la escuela, así como en el restaurante escolar y mejor clima escolar porque ahora están tranquilos en clases y, en el descanso han dejado los juegos bruscos y los apodos.

A la dimensión que más le apuntan las respuestas es a la “autoconciencia”, que se ve fortalecida porque, aunque fue la que más esfuerzo y motivación requirió, se evidenció que los estudiantes participantes fueron más conscientes de lo que pasaba a su alrededor como consecuencia de sus comportamientos con los cuales no ayudaban al ambiente y a la convivencia escolar.

En este sentido, la conducta predominante antes de las acciones se traducían en el irrespeto hacia compañeros y profesores expresada frecuentemente con la utilización de apodos y malos tratos hacia los compañeros, lo que, a su vez, afectaba la convivencia escolar.

Los docentes expresaron que las acciones de promoción y prevención que más contribuyeron a los cambios fueron, la sesión 4, donde se trabajó la dimensión autoconciencia y regulación emocional, la actividad relacionada con situaciones sobre la familia, y la sesión 5 enfocada en la dimensión autoconciencia, enfocada en juicios morales. Al respecto expresaron que estas sesiones les permitieron reflexionar acerca de sus comportamientos y contribuyeron a que quisieran cambiar, empezando desde ellos mismos.

Los docentes coinciden en decir que los cambios y transformaciones luego de la aplicación de las acciones de promoción y prevención han sido evidentes. Entre ellos destacan que la convivencia en el aula ha ido mejorando porque hay un clima más agradable y apto para el aprendizaje y para las relaciones interpersonales prosperas. También, hay más compañerismo, hay interés porque el otro esté bien, a gusto, sin tristeza, hay un clima de ayuda y servicio; en el patio, a la hora del descanso e inclusive en los actos cívicos, se ha visto una disminución del

incumplimiento de las normas estipuladas desde el manual de convivencia y sustentadas en la Ley 1620 de convivencia escolar.

No quiere decir lo anterior, que ya no haya ninguna falta, pero la convivencia ha mejorado notoriamente. Los estudiantes se muestran más empáticos con sus compañeros y docentes, y se esmeran por dar lo mejor de sí. Es alentador ver niños del grado 4º, que a diario estaban en disputa, tomar actitudes de autocontrol, querer ayudar al otro, entender y querer comprender por qué el otro se encuentra triste o enojado, ser capaces de identificar las emociones en los otros y actuar de la mejor manera.

En los grupos focales realizados con los estudiantes, se encontró evidencia de las transformaciones en la convivencia escolar. En el grupo focal 1 expresaron que los compañeros “eran muy groseros antes, ya no son tan así por lo que saben respetar la convivencia y saben convivir entre amigos”, un participante expresó: “Yo he visto algunos niños de 5º que han cambiado mucho, como, por ejemplo, que no le contestan a los profesores, ya no irrespetan a los demás, han tratado de ser más tolerantes con los demás, se están poniendo en los zapatos de ellos”.

Se evidencia entonces, actitud empática en este sentido, que se traduce, “en la capacidad del niño a desarrollar una preocupación desinteresada por lograr el bienestar de cualquiera que requiriera ayuda” (Richaud et al., 2017, p. 2). Esto se pone de manifiesto, desde las observaciones realizadas donde los estudiantes protagonistas de la propuesta lograron transformar positivamente sus comportamientos y generaron convivencia escolar.

En el grupo focal 2 se apoyó lo anterior, cuando dijeron que en su salón un compañero participante de las sesiones con las acciones de promoción y prevención de la convivencia escolar, “antes le decía groserías a la profesora cuando sacaba algo malo en matemáticas, llegaba y tiraba el cuaderno hacia la silla todo duro y comenzaba a tirarlo, ya no”.

En el grupo focal 3, se dijo, en la misma línea, que “algunos [compañeros] han cambiado mucho su forma de ser, antes eran groseros ya son compartidos, amables”. De manera similar opinaron en el grupo focal 4 al decir que “algunos [estudiantes] han cambiado algunas actitudes, como algunos compañeros de clase que ya antes eran así como antes decían groserías, antes lo trataban a uno mal, cuando paso lo del proyecto ya algunos han dejado ese vicio”.

Por último, en el grupo focal 5, un participante respondió que “mi compañero de 5º yo diría que cambio un poquito, ya por ejemplo cambió las notas, ya no es tan grosero, tan respondón, la otra compañera también mejoró mucho las notas en matemáticas, ella yo diría que antes era un poco chismosa, ya no”.

En consecuencia, las concepciones de los grupos focales, dejaron en evidencia los comportamientos que propician que la convivencia escolar se vea afectada, y aunque el cambio no fue de un 100 %, hubo mejoras en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía, las cuales han dado lugar a posibles transformaciones importantes en la convivencia escolar, que se aprecian en las aulas de clase más que todo, porque la mayoría de los estudiantes protagonistas de estas situaciones han renovado su rendimiento académico y acatan las normas que hay en la escuela, sin responder a los profesores de mala forma y siendo más respetuosos con los compañeros, además, sorprende que son capaces de aceptar los otros puntos de vista sin disputas, sino que ahora ya sus respuestas son más acertadas.

En las entrevistas realizadas a los grupos focales de estudiantes compañeros de los participantes del proyecto se encontraron similitudes con las respuestas dadas por los mismos chicos. Ellos enfatizan en el hecho de un cambio de actitud marcado en la mayoría de los compañeros, que se traduce en toma de perspectiva y en actitud empática, fue evidente en sus expresiones. Se resaltó el hecho de que hay más apertura al otro, más tolerancia y aceptación.

Los chicos que fueron protagonistas de situaciones Tipo I y Tipo II, pasaron a ser líderes positivos, colaboradores en el aula, buenos compañeros, trabajan en equipo sin discriminar y tratan de portar el uniforme adecuadamente. Además, si algún compañero no cuenta con el material requerido han tratado de compartir y ahora escuchan las opiniones de los demás sin interrumpir con burlas; ello ha ayudado a que la convivencia escolar mejore, y que la escuela, por ende, sea vista como un espacio agradable para crecer juntos y no como un lugar de agresiones.

Para los estudiantes, estos cambios fueron generados a partir de la aplicación de las acciones de la propuesta realizadas en las sesiones programadas, porque fueron momentos para reflexionar, trabajar con otros sin diferencias, buscar en sus experiencias la respuesta que necesitaban para entender que el cambio y la actitud viene desde uno, empezando desde su círculo más cercano: la familia, y luego seguir con la escuela.

Eso fue apoyado por el estudiante A, quien expresó: “ya no irrespetan a los demás, han tratado de ser más tolerantes con los demás, se están poniendo en los zapatos de ellos, y están tratando de cambiar para dar una mejor imagen”. Por su parte, el estudiante B, dijo:

cuando pasó lo de la propuesta vi que ellos han cambiado, ellos ya no son con antes, eran muy pone apodos en cambio ya no..., yo he visto su cambio, uno de mis compañeros antes lo trataba a uno mal, decía cosas, pero ahora ya no le dice cosas, ya es buen amigo yo he visto su cambio, y se preocupa por ser buen estudiante.

Cabe agregar aquí, que los estudiantes compañeros de los niños participantes, encontraron como elemento positivo la aplicación de estas acciones e inclusive pidieron ampliarlas hacia los otros grupos y por más tiempo. En este sentido, en la Ley 1620, las acciones de promoción y prevención tienen su sustento y son un elemento indispensable en materia de apoyo para mantener

la convivencia escolar. En consecuencia, se debe tener claridad sobre las mismas, que se definen como “las políticas institucionales que se concentran en el fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar”, además, buscan “evitar que se constituyan en patrones de interacción que alteren la convivencia de los miembros de la comunidad educativa” (Colombia. Congreso de la República, 2013, p. 11).

9. Conclusiones

En lo relacionado con las características de los estudiantes, se puede decir que antes de la aplicación de las acciones de promoción y prevención desde las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía para mejorar la convivencia escolar, los estudiantes protagonistas de las situaciones diariamente se veían inmersos en conflictos de convivencia dentro y fuera de las aulas, incluso con sus profesores, se veían peleas, discusiones, apodosos ofensivos, maltrato verbal, chismes, también irrespeto hacia los profesores y por sus compañeros, actitudes de indiferencia y egoísmo, poca práctica de valores y deseos de sobresalir o liderar, así sea de forma negativa.

Ahora bien, a partir de las acciones de promoción y prevención se movilizó a los estudiantes a reflexionar, a marcar un antes y un después, a ser mejores personas y a convivir con los otros. Es así como en cada sesión, se logró el objetivo propuesto. No se pretende afirmar que se dio una transformación total, pero sí se aprecia lo potente de las acciones para desarrollar las dimensiones de la empatía y lograr una convivencia escolar sana donde se entienda que el otro y sus emociones también valen al igual que las propias.

En lo referente a convivencia escolar, se transformó la actitud de los estudiantes protagonistas en las clases, la disposición a ayudar a los demás, a entender al otro, a respetar las

opiniones ajenas y a no utilizar apodosos bajo ninguna circunstancia, a manejar los conflictos adecuadamente, y a mejorar las relaciones con profesores y pares.

Las transformaciones de los estudiantes fueron provocadas por las acciones de promoción y prevención desarrolladas en cada sesión y que apuntaban a trabajar desde las dimensiones de la empatía, la reflexión, mediación de conflictos, actitudes solidarias, fortalecimiento de actitudes positivas, comunicación asertiva, comprensión del significado de valores como la amistad y tolerancia, actividades grupales, autoevaluación, actuaciones a partir de las experiencias del contexto, entre otras, y que fortalecieron habilidades entre las que destacan, actuar con tranquilidad, liderazgo positivo, aceptación de puntos de vista, capacidad de mostrar sentimientos de preocupación, mirada objetiva, valores como la tolerancia y el respeto, altruismo, búsqueda del bien común.

Luego de realizar el análisis de los datos se observó que las dimensiones más fortalecidas fueron autoconciencia, toma de perspectiva y actitud empática, porque se evidenciaron actitudes más armoniosas y llenas de respeto que dieron pie a un buen clima escolar. Entre ellas se destacan, la capacidad de dialogar frente a una situación conflictiva, paciencia a la hora de escuchar y evaluar los diferentes puntos de vista, respeto hacia las normas de la escuela y un mejor trato a todos los actores del proceso educativo.

El hecho de que estos estudiantes que han sido protagonistas de faltas Tipo I y Tipo II, estén interesados en dar lo mejor de ellos y canalizar su posición de líderes de manera positiva es un punto muy a favor para el proceso de convivencia.

Lo más recurrente en los cambios identificados por docentes y estudiantes es que coinciden en que actitudes empáticas que se traducen en práctica de valores principalmente el respeto, se

evidencian a diario en la institución y que ya no es importante ofender al otro sino más disfrutar y compartir momentos agradables.

En cada una de las entrevistas a los docentes y compañeros de los participantes se insiste en que la convivencia se ha visto fortalecida, porque ahora el clima escolar empezando en las aulas es como debería ser, sin insultos, indiferencia hacia el otro, malos tratos entre compañeros o actitudes desafiantes y groseras hacía los docentes, y algo más, esa capacidad de aceptar el punto de vista diferente, eso es un elemento que ha sido impulsador de que se mantengan las buenas relaciones interpersonales en pasillos, tienda y en el restaurante escolar.

Para finalizar, teniendo en cuenta la información obtenida en el apartado de los cambios en las CSE, se presenta el fortalecimiento de habilidades por cada una de las dimensiones de la empatía a partir de las acciones de promoción y prevención realizadas; en consecuencia, desde la Regulación emocional, partiendo de la reflexión fue posible evidenciar entre otras habilidades, actuar con tranquilidad, liderazgo positivo, la aceptación de otros puntos de vista, y una mayor capacidad de mostrar sentimientos de preocupación.

Desde la dimensión Toma de perspectiva, partiendo de actitudes solidarias, reflexión y mediación de conflictos, fue posible fortalecer entre otras, habilidades como adoptar una posición subjetiva que permite comprender al otro, práctica de valores como la tolerancia, capacidad de aceptación de otros puntos de vista y de resolución de conflictos.

La siguiente dimensión Actitud empática, también tuvo entre sus acciones de promoción y prevención la reflexión, acompañada del fortalecimiento de actitudes positivas y de comunicación asertiva, fortaleciendo de esta manera la aceptación de otros puntos de vista, también la capacidad de mostrar sentimientos de preocupación, liderazgo positivo y altruismo.

En cuanto a la dimensión Autoconciencia emocional, a partir de la constante reflexión y de las acciones producto de experiencias del contexto, la disposición hacia la resolución de conflictos, y la diaria autoevaluación de su comportamiento, fue posible la promoción de valores como la tolerancia y la motivación por trabajar en pro del bien común.

La última dimensión, Contagio emocional, además de la reflexión, como una de las acciones de promoción y prevención, fue complementada con actividades grupales, importantes para entender los valiosos puntos de vista de los otros y su aporte a los propios, también una mayor comprensión del significado de la amistad, lo cual a su vez, fortaleció habilidades como actuar con tranquilidad, apertura al otro, la capacidad de mostrar sentimientos de preocupación, así como de identificar sentimientos y actitudes en los demás y sentirlas como propias.

10. Recomendaciones

A la luz de los resultados encontrados, se recomienda a futuro desarrollar estudios que permitan comprender a profundidad los hallazgos de la investigación que se constituyen en nuevas ideas e interrogantes:

A nivel de procesos de convivencia escolar en las instituciones educativas

- Las acciones de promoción y prevención deben orientarse a mejorar la convivencia escolar diariamente.
- La institución educativa debe concentrar sus esfuerzos en relación con el sistema de convivencia escolar en asuntos como práctica de estrategias que permitan vivenciar situaciones

propias para resolver los conflictos presentados adecuadamente, contando con el apoyo de profesores y docente orientador.

- Analizar la actitud de los docentes frente a la convivencia escolar y las implicaciones que tiene su empatía en dichas actitudes.

A nivel de desarrollo de competencias socioemocionales, específicamente empatía.

- Estudiar las actitudes empáticas en los escolares desde el nivel 0 a 11° y sus transformaciones.
- Generar estrategias de fortalecimiento de la empatía en los estudiantes de primaria.
- La empatía se fortalece en virtud de mejorar la convivencia escolar y por ende las relaciones interpersonales, para ello la institución educativa debe hacer planes, propuestas o actividades orientadas al desarrollo de las competencias socioemocionales.

Se sugiere, además, considerar las siguientes ideas para el desarrollo de proyectos de investigación futuros:

- Investigaciones sobre empatía multidimensional en escolares y docentes de primaria.
- Investigaciones sobre el desarrollo de la competencia socioemocional y su influencia en la convivencia del ser humano pasando por las diferentes etapas (niñez hasta adultez).
- Investigaciones orientadas a conocer el nivel de empatía de profesionales docentes de escuela y docentes universitarios, hallando similitudes o diferencias.

11. Referencias

- Abarca, M. (2003). *Educación emocional en la educación primaria: currículo y práctica (Tesis doctoral)* (Universidad de Barcelona). Recuperado de <http://www.tdx.cat/handle/10803/2349>
- Alvarez, J. (2015). *El bullying escolar y la competencia socioemocional: hacia el diseño de estrategias educativas antibullying (Trabajo de Maestría)*. Universidad de Antioquia.
- Araujo, M., y Leal-Guerra, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *CICAG: Revista del centro de investigación de ciencias administrativas y gerenciales*, 4(2), 132–147.
- Ardila, R. (2011). Inteligencia. ¿Qué sabemos y qué nos falta por investigar? *Revista de la Academia Colombiana de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales*, 35(134), 97–103.
- Baquedano, C., y Echeverría, R. (2013). Competencias psicosociales para la convivencia escolar libre de violencia: experiencia en una primaria pública de Mérida, Yucatán, México. *Psicoperspectivas*, 12(1), 139–160. <https://doi.org/10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL12-ISSUE1-FULLTEXT-210>
- Benitez, F., Bastidas, J., y Betancourth, S. (2013). Creative thought incidence in school coexistence. *Revista Tesis Psicológica*, 8(1), 144–161.
- Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61–82.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Revista de la Escuela de Psicología Facultad de Filosofía y Educación*, 2, 53–82.
- Camacho, N., Ordoñez, J., Roncacio, M., y Vaca, P. (2017). Convivencia escolar y cotidianidad: una mirada desde la inteligencia emocional. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1),

24–47. <https://doi.org/10.18359/reds.2649>

Campo S., M. F., Alandete A., J. ., Figueroa D., M., Jiménez O., F. J., Zarate M., O. L., Santos Z., A., y Galeano M., O. L. (2013). *Guías pedagógicas para la convivencia escolar*. Recuperado de [http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia No. 49.pdf](http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia_No.49.pdf)

Cano-Vásquez, L. M. (2017). *Perfiles de docentes de acuerdo con las concepciones sobre el uso educativo de las TIC, usos de TIC en el aula y estilos de enseñanza (Tesis de doctorado)*. Universidad de Antioquia.

Cano, S., y Zea, M. (2012). Manejar las emociones, factor importante en el mejoramiento de la calidad de vida. *Logos ciencia & tecnología*, 4(1), 58–67. <https://doi.org/10.22335/rict.v4i1.169>

Carbajal-Padilla, P., y Fierro-Evans, M. C. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 18(1), 1–19. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>

Castillo, K., y Greco, C. (2014). Inteligencia emocional: un estudio exploratorio en escolares argentinos de contextos rurales. *Revista de Psicología*, 23(2), 116–132. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2014.36152>

Chávez, I., y Gutiérrez, M. (2015). Redes sociales como facilitadoras del aprendizaje de ciencias exactas en la educación superior Social Networks as Learning Facilitators for Exact Sciences in Higher Education. *Revista Apertura*, 7(2), 1–12. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/apertura/v7n2/2007-1094-apertura-7-02-00049.pdf>

Colombia. Congreso de la República. (2013). *Ley 1620 de 2013: por la cual se crea el Sistema nacional de convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la*

educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar (p. 25). p. 25. Bogotá, Colombia: Diario Oficial.

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). Ley de Convivencia Escolar. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/> website: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-322486.html>

Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016 - 2026*. Bogotá, Colombia.

Colombia. Municipio de Medellín. (2016). *Plan de desarrollo municipal 2016 -2019 Medellín cuenta con vos* (p. 550). p. 550. Medellín, Colombia: Gaceta Oficial.

Colombo, G. (2011). Violencia escolar y convivencia escolar: descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8–9(15–16), 81–104.

Cuadros, O. (2012). ¿En qué componentes de la inteligencia emocional se destacan los niños y niñas con dificultades de aprendizaje? *Uni-pluri/versidad*, 12(2), 34–44.

Decety, J., y Moriguchi, Y. (2007). The empathic brain and its dysfunction in psychiatric populations: Implications for intervention across different clinical conditions. *BioPsychoSocial Medicine*, 1, 1–21. <https://doi.org/10.1186/1751-0759-1-22>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., y Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162–167. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-50572013000300009&script=sci_arttext

Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., y Gutiérrez-Cobo, M. (2017). Avances en la investigación sobre competencias emocionales en educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del*

Profesorado, 31(1), 15–25.

Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2002). La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29(1).
<https://doi.org/10.1076/epri.10.10.4.6818>

Fernández-Martínez, A. M., y Montero-García, I. (2016). Aportes para la educación de la Inteligencia emocional desde la educación infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(1), 53–66. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1412120415>

Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B., y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de Psicología*, 24(2), 284–298.

Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior, ¿un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 6(16), 110–125. <https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.02.001>

Galvis, R. I. (2014). Las neuronas espejo y el desarrollo de la empatía frente a la agresión y el conflicto en la escuela. *Praxis Pedagógica*, (15), 43–53.
<https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.14.15.2014.43-53>

Garaigordobil, M., y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255–266.

García-Esparza, A., y Méndez-Sánchez, C. (2017). El entrenamiento en habilidades sociales y su impacto en la convivencia escolar dentro de un grupo de primaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 16(30), 151–164. <https://doi.org/10.21703/rexe.2017301511648>

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educacion*, 36(1), 1–24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44023984007>

Cómo citar el artículo Número completo Más información del artículo Página de la revista en redalyc.org Sistema de Información Científica Red de Revistas Científicas

Gaviria, Á., Guzmán, N., Mesa, O., y Rendón, P. (2016). *Experiencias de convivencia en niños y niñas de la Institución Educativa María Jesús Mejía sede primaria – Municipio de Itagiú (Trabajo de Maestría)* (Universidad de Manizales; Vol. 53).
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional* (Editorial Kairós, Ed.). Barcelona, España.

Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional* (Editorial Kairós, Ed.). Barcelona, España.

Gorostiaga, A., Balluerka, N., y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educacion*, (364), 12–38.
<https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253>

Grajales, C. . (2016). *Teoría de la mente, empatía y competencia socioemocional. Relación con la aceptación entre iguales y con la percepción sociométrica*. Madrid, España: Universidad de Málaga.

Gutiérrez-Méndez, D., y Pérez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *Raximhai*, 11(1), 63–81. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401004.pdf>

Guzmán, K. (2018). La comunicación empática desde la perspectiva de la educación inclusiva. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(3), 1–18.

Hamui-Sutton, A., y Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(1), 55–60. Recuperado de www.elsevier.com.mx

Heras Sevilla, D., Cepa Serrano, A., y Lara Ortega, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia.

- Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *Infad-Revista de Psicología*, 1(1), 67–73.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México DF-México: Mc Graw Hill.
- Herrera, L., y Bravo, I. (2011). Convivencia escolar en educación primaria. Las habilidades sociales del alumnado como variable moduladora. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (1), 173–212.
- Hurtado, N., y Lancheros, R. (2016). *Estrategia de gestión para fortalecer la convivencia, en estudiantas del ciclo I Y II del colegio Orlando Higuera Rojas IED (Bogotá) (Trabajo de Maestría)* (Universidad libre de Colombia). <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Institución Educativa Valdivia. (s/f). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Jordán-Sierra, J. A. (2009). Cultura escolar, conflictividad y convivencia. *Estudios sobre educación*, (17), 63–85.
- Kröyer, O., Muñoz, M., y Ansorena, N. (2012). Normativa y reglamentos de convivencia escolar, ¿Una oportunidad o una carga para la escuela? *Educere*, 16(55), 373–384.
- López-Fernández, V., Arias-Castro, C., González, K., y García, K. (2018). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1133–1149. <https://doi.org/10.5209/rced.54881>
- López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Urrea-Roa, P. N., y Soto-Godoy, M. F. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y Educadores*, 16(3), 383–410. <https://doi.org/10.5294/edu.2013.16.3.1>
- López, É. (2005). La educación emocional en la educación infantil. *Revista Interuniversitaria de*

Formación del Profesorado, 19(3), 153–167. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927009.pdf>

López, V., Ascorra, P., Litichever, L., y Ochoa, A. (2019). Violencia y convivencia escolar en América Latina: políticas, prácticas, marcos de comprensión y acción. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1–8. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1608>

Luna-Bernal, A. (2017). Relación entre estilos de manejo de conflictos y empatía multidimensional en adolescentes bachilleres. *RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 6(12), 80–106. <https://doi.org/10.23913/ricsh.v6i12.126>

Marrugo, G., Gutiérrez, J., Concepción, I., y Concepción, M. R. (2016). Estrategia de convivencia escolar para la formación de jóvenes mediadores de conflictos. *Escenarios*, 14(1), 72. <https://doi.org/10.15665/esc.v14i1.879>

Mollón, O. (2015). *Educación emocional en la familia. Escuela de padres: “+emocionales” (Trabajo de Maestría)* (Universidad Jaume). Recuperado de <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC2-educ-emocional.pdf>

Morales García, C., y Lopera Chaves, M. (2012). Implementación de un procedimiento psicoeducativo para detectar dificultades emocionales en niños escolarizados. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 3(2), 211–225. <https://doi.org/10.21501/22161201.886>

Murillo, N., Cervantes, G. A., Nápoles, A., Razón, A. C., y Rivas, F. (2018). Conceptualización de competencias socioemocionales y estilo de Vida de estudiantes universitarios de ciencias de la salud. *Polis*, 14(1), 135–153. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-23332018000100135

Navarro-Pérez, J. J., y Galiana, L. (2016). Prevención del conflicto escolar en primer ciclo de

- primaria. *Prisma Social*, (15), 562–608.
- Navarro, G., Maluenda, J., y Varas, M. (2016). Diferencias en empatía según sexo y área disciplinar en estudiantes universitarios chilenos de la provincia de Concepción, Chile. *Educación*, 25(49), 63–82. <https://doi.org/10.18800/educacion.201602.004>
- Olga Gómez-Ortiz, Eva Omera, y Rosario Ortega-Ruiz. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 88(31.1), 27–38. Recuperado de <http://www.redalyc.org/jatsRepo/274/27450136006/27450136006.pdf>
- Ossa, O. N. (2016). *Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional- de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cri*. Universidad de Antioquia.
- Pinilla, A. (2017). *Contagio emocional: Incidencia de los estados emocionales sobre la imitación de expresiones faciales (Tesis de Maestría)*. Universidad Nacional de Colombia.
- Quiñonez, E., y Valencia, J. (2016). Construcción de valores en la familia para la convivencia escolar. *Horizontes Pedagógicos*, 18(2), 8–25. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5896182>
- Redondo, J., y Inglés-Saura, C. (2009). *Conducta prosocial. Atribuciones causales y rendimiento académico en adolescentes* (p. 220). p. 220. Elche, España: (Ministerio de Educación y Ciencia de España).
- Rendón, M. A. (2016a). La convivencia y la educación de la competencia socioemocional (CSE) en instituciones educativas de 4 subregiones del departamento de Antioquia, Colombia.

Revista Internacional sobre Diversidad e Identidad en la Educación Volumen, 3(1), 1–29.

Rendón, M. A. (2016b). *Las competencias socioemocionales en el contexto escolar*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

Rendón, M., Parra, P., Cuadros, O., y Barragán, B. (2009). *Aprender a pensar lo social: Programa de intervención pedagógica basado en habilidades del pensamiento crítico reflexivo y aprendizaje cooperativo para el desarrollo de la competencia socioemocional en el contexto escolar*. Medellín, Colombia.

Rendón Uribe, A. (2015). Educación de la competencia socioemocional y estilos de enseñanza en la educación media. *Sophia, 11(2), 237–256.*

Richaud, M. C., Lemos, V., Oros, L. B., y Mesurado, B. (2017). Construct Validity and Reliability of a New Spanish Empathy Questionnaire for Children and Early Adolescents. *Frontiers in Psychology, 8(1).*

Rico, A., Alonso, J. C., Rodríguez, A., Díaz, Á., y Castillo, S. (2002). *La investigación social: Diseños, componentes y experiencias* (p. 49). p. 49. Bogotá, Colombia.

Ríos, S. M. (2017). Formación de la empatía a través del uso de la imagen artística. El caso de las víctimas de la violencia en Colombia. *Pensamiento, palabra y obra, (18), 52–63.*
<https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>

Rodríguez, M. C., y Vaca, P. (2010). Promover la convivencia escolar: una propuesta de intervención comunitaria. *Aletheia, (33), 179–189.*

Rosental, M., y Iudin, P. (1965). Diccionario filosófico. En *Filosofía.org*. Recuperado de <http://www.filosofia.org/urss/dsf.htm>

Ruvalcaba, N., Gallegos, J., Flores, A., y Fulquez, S. (2013). Las competencias socioemocionales

- como factor protector ante la sintomatología de ansiedad y depresión en adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 55–64.
- Sainz, M., Soto, G., Ferrándiz, C., Fernández, M. C., y Ferrando, M. (2011). Competencias socioemocionales y creatividad según el nivel de inteligencia. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(3), 97–106.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Imagination, cognition and personality. *SAGE journals*, 9(3), 185–211.
- Salovey, P., y Sluyter, J. D. (1997). Emotional development and emotional intelligence: Educational implications. En *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications*. New York, United States: Basic Books.
- Sánchez-Ortiz, J. M., y Sánchez-Reales, J. D. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *Encuentros*, 16(2), 92–116. <https://doi.org/10.15665/encuent.v16i02.1411>
- Sandoval-Manríquez, M. (2014). Convivencia y clima escolar: claves de la gestión del conocimiento. *Última década*, 22(41), 153–178. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362014000200007>
- Sarrió, M., Barberá, E., Ramos, A., y Candela, Á. (2002). Inteligencia emocional y la variable género. *REME Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10).
- UNICEF. (2014). *La Convención sobre los derechos y sus tres protocolos facultativos*. Buenos Aires, Argentina: UNICEF.
- Whitebread, D., y Basilio, M. (2012). Emergencia y desarrollo temprano de la autorregulación en niños preescolares. *Profesorado*, 16(1), 15–34.

12 Anexos

Anexo 1. Evaluación multidimensional de la empatía para niños de 9 a 12 años

Fecha: Día _____ Mes _____ Año _____

Sexo 1. Hombre ____ 2. Mujer 3. Otro ____

Edad _____

Institución educativa _____

Por favor, marca con una X en la opción que muestre mejor lo que a ti te pasa.

Marca una solo opción de para cada afirmación. No hay respuestas correctas o equivocadas.

Gracias por contestar a todos los ítems.

	Siempre	Muchas veces	Pocas veces	Nunca
Cuando veo llorar a alguien que no conozco siento ganas de llorar.				
Pienso que todos deberían ayudar a los niños en necesidad.				
Aunque otro piense distinto a mí, puedo aceptarlo.				
Tengo ataques de rabia.				
Cuando veo a alguien bailando me dan ganas de mover los pies.				
Me resulta fácil comprender las diferentes formas de pensar de otras personas.				

Cuando me enojo me cuesta mucho tranquilizarme.				
Cuando estoy con alguien que está triste yo también me pongo triste.				
Si un niño olvida su cartuchera, yo le prestaría mis útiles de la escuela.				
Me doy cuenta enseguida cuando alguien se siente mal.				
Todo el tiempo estoy cambiando, de a ratos me siento bien y de repente me enojo.				
Me doy cuenta cuando un amigo está aburrido.				
Deberíamos compartir con aquellos que tienen menos.				
Cuando discuto con alguien trato de entender lo que el otro piensa.				
Aunque yo esté contento, me doy cuenta si un amigo está enojado.				

Anexo 2. Escala de apreciación para describir los cambios en las competencias socioemocionales relacionadas con la empatía en los estudiantes protagonistas de situaciones

Tipo I y Tipo II

- Escala básica individual de observación de la empatía

Categoría	Aspecto a observar	Observaciones
Contagio emocional	Después de estar con alguien que está triste por algún motivo suele sentirse triste.	
	Cuando ve que alguien aplaude le dan ganas de aplaudir.	
	Cuando alguien ríe, suele sentir ganas de hacerlo.	
Autoconciencia	Cuando alguien parece tener un problema con el observado, hace un esfuerzo consciente para ver las cosas desde el punto de vista de la otra persona	
	Es capaz de notar que otro está enojado, aunque él esté contento	
	Por lo general está de buen humor	
Toma perspectiva	Cuando otro defiende ideas diferentes a las tuyas en una actividad grupal, es capaz de aceptar sus ideas.	
	Le es fácil comprender las diferentes formas de pensar de otras personas.	
	Cuando discute con alguien trata de entender lo que el otro piensa.	
Regulación emocional	Controla sus emociones, no expresándolas.	
	Cuando esta frente a una situación estresante, piensa en ella de una manera que le ayude a mantener la calma.	

	Cuando se enoja, le cuesta mucho tranquilizarse.	
Actitud empática	Comparte de su refrigerio con aquel compañero que no tiene para comer.	
	Si un compañero olvida su material de trabajo, le comparte del suyo.	
	Expresa sus ideas acerca de que todos deberían ayudar a los niños en necesidad.	

Anexo 3 Guía entrevista a docentes

Nombres: _____

Fecha: _____

1. ¿Qué comportamientos has evidenciado en estudiantes que generan situaciones de conflicto que afectan la convivencia en la institución educativa?
2. ¿De qué manera estos estudiantes afectan la convivencia escolar?
3. ¿Ha evidenciado alguna transformación en la convivencia escolar en los últimos meses?
¿Qué ha percibido diferente?
4. ¿Qué situaciones ha evidenciado en el comportamiento de los estudiantes a los que se les aplicó acciones de promoción y prevención orientadas al desarrollo de la empatía?
5. Si ha evidenciado transformaciones en su comportamiento, ¿cuáles han sido?

Anexo 4 Entrevista a compañeros (grupos focales)

Son muchas las ocasiones que te ha tocado estar junto a compañeritos o compañeritas que generan situaciones de conflicto en el aula de clases y presentan actitudes como irrespeto hacia maestros y pares, colocar apodos, maltratan a compañeros de forma verbal y/o física, utilizan expresiones groseras y gestos inadecuados para con los otros. Estas situaciones afectan la convivencia escolar.

Teniendo en cuenta lo anterior, responde:

- ¿Qué comportamientos has evidenciado en tus compañeros que comenten faltas que generan situaciones de conflicto la institución educativa?
- ¿De qué manera estos compañeros hacen que se afecte la convivencia escolar?
- ¿Qué has percibido diferente en los compañeros que cotidianamente generan situaciones de conflicto?
- ¿Has visto cambios en el comportamiento de los compañeros que generan situaciones de conflicto y que afectan la convivencia de la institución? ¿cuáles han sido esos cambios?