



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

La empatía entre los alumnos de telebachillerato del nivel medio superior, para mejorar la interacción alumno-alumno y maestro-alumno

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en educación con acentuación en educación media superior

Presenta:

Julia Cancino Cobos

Asesor tutor:

Mtra. Claudia Hortencia Aguayo Hernández

Asesor titular:

Dra. María Rosalía Garza Guzmán

Cabada, Veracruz, México

Noviembre, 2012

Agradecimientos

A mi madre, por apoyarme en las decisiones que tomo.

A Dios, por permitirme culminar una meta más, emprendida con dificultades.

A mis hermanos, por retarme y decirme que no es necesario seguir preparándose, con lo cual me motivan a seguir adelante.

Mi agradecimiento a la Mtra. Claudia Hortencia Hernández Aguayo, por compartir sus conocimientos, darme ánimos para terminar con éxito la tesis y tener la paciencia necesaria para brindar su apoyo en las inquietudes y dudas.

A la Dra. María Rosalía Garza Guzmán, por darme las ideas y la inquietud por investigar este tema tan interesante.

En especial a la Universidad Virtual que como institución comprometida con la sociedad, y que mediante el sistema de becas me brindó la oportunidad de continuar con mis estudios.

A todas las profesoras coordinadoras de los diferentes centros donde trabajé, por darme las facilidades para realizar las actividades requeridas durante el estudio de la maestría.

La empatía entre los alumnos de telebachillerato del nivel medio superior, para mejorar la interacción alumno-alumno y maestro-alumno

Resumen

En el proceso enseñanza-aprendizaje juegan un papel relevante las interacciones, las cuales deben ser positivas y favorecer un buen clima escolar entre los alumnos y el profesor. La investigación tuvo como objetivo conocer si el uso de la habilidad empática mejora las interacciones entre los estudiantes y el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo de tercer semestre del telebachillerato “Los Lirios”. El estudio siguió el enfoque cualitativo para analizar las interacciones entre los alumnos antes, durante y después del entrenamiento en empatía, mediante técnicas de observación y entrevistas semiestructuradas aplicadas a los alumnos y profesores. Los resultados obtenidos mostraron, por un lado, que el entrenamiento en empatía favoreció algunas habilidades hacia el trabajo en equipos, pero esto no indica que el grupo haya mejorado en el trabajo diario, porque no se realizaron observaciones en una clase normal y puede ser que los alumnos aún no presten atención en las clases, muestren conductas no participativas y no realicen cuestionamientos cuando tengan dudas. Por otra parte, se encontró que el profesor promueve el trabajo colaborativo para mejorar la responsabilidad individual y de convivencia entre los alumnos. Sin embargo, la opinión de los alumnos indica deficiencias por parte del maestro como: la falta de comunicación entre maestro-alumno que repercute en el comportamiento de éstos, el no tener en cuenta las opiniones de los estudiantes para tomar decisiones sobre la conducta de los

compañeros y la falta de empatía por parte del profesor. Por lo cual, ello implica la importancia del entrenamiento en empatía tanto en los alumnos como en el profesor.

Índice

Agradecimientos	i
Resumen	ii
Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Definición del problema.....	5
1.3. Objetivos	9
1.3.1. Objetivo general	9
1.3.2. Objetivos específicos.....	10
1.4. Justificación.....	10
1.5. Limitaciones y delimitaciones del estudio	12
Capítulo 2. Marco teórico	15
2.1. Teorías de enseñanza-aprendizaje.....	15
2.1.1. El proceso enseñanza-aprendizaje.....	19
2.2. Interacción en el aula	21
2.2.1. Interacción profesor-alumno	25
2.2.2. Interacción alumno-alumno	26
2.3. Habilidades sociales.....	32
2.3.1. Empatía	37
2.3.2. Empatía y adolescencia.....	42
2.3.3. Estrategias para el desarrollo de la empatía	45
2.3.3.1. <i>La técnica del role-playing</i>	46
2.3.3.2. <i>La técnica del role-mode</i>	49
Capítulo 3. Metodología	54
3.1. Enfoque de investigación	54
3.1.1. Justificación del enfoque de investigación.....	55
3.2. Participantes.....	56
3.3. Instrumentos	57
3.2.1. Guía de observación	58
3.2.2. Entrevista	60
3.2.3. Entrenamiento en empatía.....	61
3.2.4. La ética en la investigación.....	62
3.4. Procedimiento	63
3.5. Estrategia de análisis de información.....	66
Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados	68
4.1. Análisis de datos	69

4.1.1. Análisis de los procesos de interacción de los alumnos	69
4.2. Interacciones durante el entrenamiento.....	76
4.3. Interacción después del entrenamiento	80
4.3.1. Percepciones del entrenamiento	80
4.3.2. Interacciones de los alumnos después de entrenamiento.....	83
4.4. Percepciones de las profesoras en la forma de trabajar de los alumnos.....	86
4.5. Discusión de resultados.....	86
Capítulo 5. Conclusiones	94
5.1. Conclusiones de la investigación.....	94
5.2. Implicaciones de la investigación	96
5.3. Recomendaciones para futuras investigaciones.....	97
Referencias.....	99
Apéndices	108
Apéndice 1. Carta de consentimiento institucional.....	108
Apéndice 2. Carta de consentimiento de padres de los participantes.....	109
Apéndice 3. Guía de observación de una clase por equipos.....	110
Apéndice 4. Entrevista a estudiantes.....	111
Apéndice 5. Entrenamiento en empatía.....	112
Apéndice 6. Guía de observación entrenamiento en empatía	115
Apéndice 7. Entrevista a estudiantes después del entrenamiento en empatía.....	116
Apéndice 8. Entrevista a profesoras después del entrenamiento en empatía	117
Apéndice 9. Observación de una clase en equipos	118
Apéndice 10. Entrevistas a estudiantes antes del entrenamiento	121
Apéndice 11. Observación durante entrenamiento en empatía al grupo de tercer semestre.....	125
Apéndice 12. Entrevista a estudiantes después del entrenamiento.....	129
Apéndice 13. Observaciones de una clase en equipos después de entrenamiento	136
Apéndice 14. Entrevista a profesoras	138
Currículum Vitae	139

Capítulo 1. Planteamiento del problema

Los procesos de interacción en el aula cuentan con características particulares dependiendo del contexto en el cual se desarrollen. Esta investigación buscó conocer como la habilidad empática favorece el desarrollo de las interacciones entre alumnos del nivel medio superior. Para lo cual se definieron los objetivos, alcances y limitaciones del estudio, conociendo los antecedentes de investigaciones relativas a las habilidades sociales. Posteriormente, se desarrolla el marco teórico referente a la empatía, habilidades sociales e interacción en el aula. Para después describir el enfoque a utilizar, los instrumentos y la metodología bajo la cual se realizó la investigación. A continuación se analizaron los datos recopilados y así se detallan los hallazgos, que sugieren que es importante que en el aula se emplee el entrenamiento en empatía tanto en los alumnos como en el profesor, para mejorar las interacciones positivas en el aula.

En el primer capítulo se describen los elementos generales de la investigación con el objetivo de señalar el problema educativo que se investigó. Partiendo de la descripción de los antecedentes de este trabajo, se plantea la definición del problema de la investigación, se justifica la importancia de la investigación, se exponen los objetivos del mismo, asimismo se delimita el estudio en cuanto a límites temporales así como los alcances del estudio.

1.1. Antecedentes

En el quehacer diario del aula, acontecen las interacciones entre el profesor y los alumnos, las cuales no siempre son receptivas, y tampoco se promueve una

retroalimentación. El aprendizaje va a estar influido por las relaciones que se ejercen en el aula. En la actualidad, las relaciones y tipos de interacción que se presentan en el grupo son de interés para las investigaciones que buscan cómo mejorarlas.

Las transformaciones sociales traen consigo nuevos problemas, nuevos valores, nuevas posturas educativas que la familia, la escuela y la sociedad en general, deben tener en cuenta y tratar de asumir (Pereira de G, 2004). Cada época vive lo humano desde concepciones distintas y, por ende, la educación se enfrenta a desafíos considerables.

Uno de los problemas evidentes en la educación, es que se ha perdido de vista la naturaleza del hombre (Ortiz, 2004). Se busca reformar métodos y programas, sin embargo, se olvida profundizar y redescubrir a la persona para quien se trabaja. ¿Qué tipo de hombre se quiere formar?, ¿para qué sociedad?, serían los primeros cuestionamientos que se debe hacer si se quiere que algo cambie de manera significativa. Esto implica la necesidad de transformar métodos, programas e instrumentos.

El aprendizaje y el trabajo cooperativo, en la actualidad resulta útil para enfrentar los retos educativos y sociales (Ovejero, 1993; Johnson, Johnson y Holubec, 1999b). Ya que permite una mejor interacción y el desarrollo de mejores esfuerzos para el desempeño escolar, relaciones más positivas entre los alumnos y mejor salud mental. La cooperación es necesaria y puede suponer una contribución decisiva a un cambio que mejore la educación.

Dillenbourg, Baker, Blaye, y Malley (1996), consideran que existen tres enfoques desde los que se han estudiado las interacciones en contextos presenciales, que son: el del efecto, de las condiciones y de las interacciones. El paradigma del efecto busca confirmar las formas de organización social en el aula. El modelo de las condiciones pretende identificar las características de las situaciones cooperativas asociadas a un mejor rendimiento y aprendizaje de los alumnos. El enfoque de las interacciones analiza los efectos de las interacciones entre las variables como son, la composición del grupo, características del contenido o la tarea de aprendizaje y la actuación del profesor, las cuales interactúan unas con otras de manera compleja.

Por lo que resulta difícil establecer relaciones causales directas entre las variables y los efectos de la colaboración. Entonces, se hace necesario encontrar maneras de mejorar las interacciones en beneficio del aprendizaje de los alumnos. Al hablar de interacción, se requiere mencionar las habilidades sociales, las cuales son conductas aprendidas. Ante lo cual, éstas pueden ser enseñadas para mejorarlas y enriquecer las interacciones entre el profesor-alumno y entre iguales. Las habilidades sociales son consideradas como capacidades o destrezas que son necesarias para el desarrollo social del individuo (Boza et al., 2005).

Las interacciones algunas veces no logran ser significativas al generar conocimiento, la interacción educativa se logra cuando todos los integrantes actúan en torno a una tarea con un fin común (Coll y Solé, 1990). Lo cual, permite lograr el desarrollo de estas interacciones y tener un proceso de construcción de conocimiento compartido. En un estudio de tipo exploratorio se concluyó que existe evidencia

suficiente para defender la importancia de la interacción para el aprendizaje en grupo (Webb, 1984).

Estudios en los que se examinan la importancia de las habilidades sociales coinciden que el entrenamiento en éstas mejora las actividades de tipo cooperativo (León, 2006; Marín y León 2001). Por su parte, Poveda (2006) encontró que el aprendizaje cooperativo favorece las relaciones sociales positivas comparadas con un grupo de clase tradicional que favorece las relaciones sociales negativas. El entrenamiento en habilidades sociales favorece el ambiente escolar de los alumnos y disminuye las agresiones y conductas violentas en los adolescentes (Díaz-Aguado, 2005).

En la escuela de nivel medio superior telebachillerato “Los Lirios”, se tiene una matrícula general de 56 alumnos, los cuales están distribuidos en tres grupos, el primer grupo para el primer semestre, el segundo grupo para tercer semestre y el tercer grupo para el quinto semestre. El plantel cuenta con un personal docente de tres profesoras, que trabajan por asignaturas de acuerdo, a su perfil en los diferentes grupos. Es una institución educativa que presenta una pequeña población estudiantil, pero entre los grupos se manifiesta poca convivencia e integración. Al interior de cada grupo existe una integración grupal y preferencia hacia el trabajo individual que hacia el colaborativo.

Después de conocer la necesidad de las habilidades sociales en el desarrollo de las interacciones en el aula, se describe la problemática a investigar.

1.2. Definición del problema

En el proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere de una buena relación entre los mismos alumnos y el profesor. Esto es necesario, ya que el alumnado proviene de otro nivel educativo como la secundaria o telesecundaria los cuales presentan distintas formas de trabajo, además de los cambios propios de la etapa adolescente, y es cuando el desarrollo de las habilidades sociales juega un papel importante.

En el desarrollo de una sesión de clase de los grupos de la institución, según manifiestan las profesoras, se exhiben situaciones de desorientación, apatía, falta de compromiso con la tarea académica, conductas desordenadas, dificultades para la comunicación, falta de interés por la clase, poca disciplina y pláticas durante las clases. Cuando un alumno participa en clase, los demás compañeros no respetan su participación y hablan al mismo tiempo. La forma de trabajar en las tareas que eligen es individual, si se les pide trabajar en equipo, son ellos los que quieren formarlos, solo así trabajan a gusto.

A pesar de compartir la misma aula, los alumnos no tienen gran cercanía. Entre los alumnos que se llevan bien, si a alguno le surge una duda, pronto sus amigos o compañeros cercanos le explican y aclaran las dudas. Pero esto no sucede con todo los integrantes del grupo. Durante una clase de matemáticas, por ejemplo, se presentan situaciones con los alumnos que no entienden y hacen preguntas al profesor, enseguida varios compañeros responden “que no entiendes”, “que no sabes”, “tú nunca entiendes

nada” (utilizan palabras que no son muy adecuadas), y los estudiantes en lugar de preguntar mejor se quedan con la duda para no ser avergonzados por sus compañeros.

Algo más que mencionan los maestros, es que en el desarrollo común de una clase en el grupo de tercer semestre, los alumnos se caracterizan por hablar al mismo tiempo cuando se les plantea una pregunta, y cuando alguno de los compañeros hace una aportación sobre el tema, los demás no lo respetan, otros se encuentran platicando con los compañeros, dan la respuesta alzando la voz, y otro más ni siquiera saben del tema.

Por esta razón existe la necesidad de mejorar las habilidades sociales en los alumnos del grupo de tercer semestre de la escuela de nivel medio superior Telebachillerato “Los Lirios”, los cuales muestran escasas habilidades para trabajar en equipo. Las habilidades sociales son conductas para interactuar y relacionarse con los iguales y con los adultos de forma efectiva (Monjas y González, 2000). De acuerdo con la definición, estas habilidades pueden ser aprendidas si no se cuenta con ellas. El antecedente de las habilidades sociales afirma que una amplia gama de conductas disfuncionales del ser humano eran consecuencia de un déficit en las habilidades interpersonales (Ovejero, 1990).

Existen diferentes estudios que exploran la necesidad del entrenamiento de habilidades sociales para favorecer el ambiente escolar y que los alumnos mejoren sus relaciones con los compañeros. Durante el entrenamiento de habilidades sociales se desarrollan éstas, como en un estudio que analiza las relaciones entre la empatía y conducta social, en el cual se concluyó que los participantes que poseen alta empatía

tienen muchas conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, de consideración con los demás, de autocontrol, de liderazgo), disponen de muchas estrategias cognitivas de interacción asertivas (Garaigordobil y García, 2006). En otro estudio Sánchez, Oliva y Parra (2006), encontraron una clara relación entre la empatía y la conducta prosocial, siendo la empatía el principal predictor de la conducta prosocial.

El clima escolar que se vive en el Telebachillerato “Los Lirios”, en el cual se presenta poca convivencia con los diferentes grupos y grados, como en el grupo de tercer semestre, que posee pocas actividades de cooperación e integración a nivel grupal, puesto que durante el desarrollo de una clase, los alumnos prefieren trabajar de manera individual a actividades en equipo.

Por consiguiente se pretende mejorar el clima escolar de convivencia para favorecer el desarrollo de actitudes positivas para el aprendizaje y la interacción en el aula. Por esto es que se considera, de acuerdo con estudios de Garaigordobil y García (2006) y Sánchez et al. (2006) que el entrenamiento en la habilidad de empatía permite a los grupos un acercamiento entre los estudiantes para mejorar sus interacciones.

Diversos estudios mencionan la necesidad de que se implementen intervenciones para el desarrollo de las habilidades sociales y la integración del aprendizaje cooperativo. Y que formen parte del plan de estudios de la institución y no solo como un par de actividades, para así mejorar las relaciones y la forma de trabajar de manera cooperativa (Androjna, Barr, y Judkins, 2000; Cone, Fulton y Van, 2000; Díaz-Aguado, 2005).

Por eso, es que se requiere de mejorar la participación de los estudiantes en trabajos cooperativos, para saber si así se optimizan las interacciones de los alumnos. Ante este contexto es que surge la pregunta de investigación:

¿De qué forma la empatía entre los alumnos del grupo de tercer semestre del Telebachillerato “Los Lirios”, mejora la interacción alumno-alumno y maestro-alumno?

La indagación también pretendió responder a preguntas secundarias, las cuales se relacionan con los beneficios que brinda la habilidad empática. Esta habilidad es considerada una destreza de tipo emocional que busca entender el estado de otra persona. La empatía es necesaria para que dé lugar a una interacción social que permita la comunicación personal (Ruiz y Ispizua, 1989).

Otras preguntas a ser respondidas en esta investigación, y que se enuncian aquí como preguntas subordinadas son:

¿Puede el uso de la habilidad empática lograr mejor integración entre los alumnos?

¿Cómo se desarrollan las interacciones cuando se promueve la empatía entre los alumnos?

La categoría interacción alumno–alumno o conocida como interacción entre pares se refiere a los intercambios que se generan entre los alumnos y tienen determinadas características, como por ejemplo, la construcción de significados (Pinaya, 2005). La interacción alumno-alumno permite un mejor rendimiento de los alumnos y ésta se

manifiesta mediante el ayudar, compartir, explicar unos a otros y dar apoyo (Johnson, Johnson y Holubec, 1999a).

La categoría interacción profesor-alumno es el tipo de relación que articula y favorece la co-construcción de los significados y tareas de aprendizaje, así como los significados compartidos que se elaboran a propósito de los mismos aprendizajes (Cuadrado y Fernández, 2008). El profesor desempeña el papel de gestor, asesor y coordinador del proceso formativo, y genera un entorno educativo cooperativo, facilitando el desarrollo de la vida en el aula (Serrano, 1996).

La categoría empatía es parte de una habilidad social que mejora la comunicación e interacciones sociales (Ruiz y Ispizua, 1989). El entrenamiento de esta habilidad en los alumnos representa un paso para mejorar las maneras de comunicarse y trabajar en equipos (Sánchez et al., 2006), y la mejora del clima escolar (Barr y Higgings, 2007, 2009).

1.3. Objetivos

Establecidas las preguntas de investigación, a continuación se expresan los objetivos que se pretendieron alcanzar:

1.3.1. Objetivo general

Conocer si el uso de la habilidad empática mejora las interacciones de los alumnos y del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

1.3.2. Objetivos específicos

Determinar cómo se integran los alumnos con el uso de la habilidad empática.

Conocer el desarrollo de las interacciones en el grupo de tercer semestre.

1.4. Justificación

En el nivel medio superior la forma de trabajar es mediante el modelo educativo basado en competencias. En el cual, dos de las competencias genéricas con que debe cumplir el egresado son, la de “se expresa y se comunica” y “trabaja en forma colaborativa” (SEP, 2008b). Por consiguiente, el estudiante debe tener competencias sociales y saber trabajar de forma colaborativa. Después de analizar el contexto de la escuela Telebachillerato “Los Lirios”, se percibe que los alumnos no están cumpliendo con el perfil del egreso esperado. Al respecto conviene decir que el profesor debe comprender el rol que le corresponde como el de, construir un ambiente de aprendizaje colaborativo y el de, facilitar el desarrollo integral de los estudiantes (SEP, 2008a). Ya que entre sus competencias, el profesor puede mejorar las interacciones que se presentan en el aula, mediante el desarrollo de las habilidades sociales, como la empatía, en los alumnos.

De igual manera se puede comprender la necesidad de empezar a desplegar las habilidades entre los actores del proceso educativo para lograr un aprendizaje más efectivo. Mediante el desarrollo de mejores interacciones se promueve el aprendizaje, así como, el progreso de valores y actitudes como la solidaridad, la tolerancia, el compañerismo, la ayuda mutua y la cooperación.

Se buscó ver resultados favorables con la investigación durante y después del desarrollo de las interacciones de los alumnos en el grupo. Estos permitieron comprender la importancia de las habilidades sociales que los alumnos deben manifestar. Y, teniendo para esta investigación como principal habilidad social a la empatía y la utilidad de ésta en las interacciones entre el alumnado y el profesor.

Las conclusiones igualmente buscaron crear conciencia entre los profesores de la importancia del fomento de las habilidades sociales de los alumnos para un mejor desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje. De esta manera, los profesores puedan fomentar y desarrollar la habilidad empática en su práctica educativa y, con ello, se logren cumplir con los objetivos que marca el modelo por competencias.

Según Solomon et al. (1985), es necesario mejorar la cooperación de los estudiantes en el aula, dado que se deben introducir actividades cooperativas en la escuela. Y para que estas experiencias tengan efectos positivos es necesario que previamente se entrene a los participantes en habilidades sociales (Gillies, 1999). Es preciso considerar que, para que las actividades cooperativas se desarrollen en el aula, los alumnos deben poseer ciertas habilidades sociales y estar motivados para usarlas, esto, al trabajar juntos para conseguir una meta.

Las habilidades sociales deben enseñarse a los alumnos de manera ordenada como los propios contenidos académicos (Díaz-Aguado, 2005). Por eso se requiere crear conciencia en los alumnos de la necesidad de las habilidades sociales, así como

definirlas y modelarlas para llevarlas a la práctica de forma continua, evaluar su uso y asegurar que los alumnos y profesores las adopten en su práctica educativa.

A propósito se esperó ver resultados favorables hacia las interacciones de los alumnos y en los trabajos colaborativos, y que éstas sean basadas en el respeto para que favorezcan el aprendizaje y un buen clima escolar en el grupo.

1.5. Limitaciones y delimitaciones del estudio

Como toda investigación dada la naturaleza del problema de estudio, presentó limitaciones y delimitaciones que a continuación se describen.

El estudio pretendió analizar un grupo de alumnos para determinar si realmente el entrenamiento en la habilidad empática mejora las interacciones entre ellos. En el cual solo se vio su aplicación y qué mejoras se observaron durante y después del entrenamiento en empatía, pero no buscó determinar si esta habilidad es perdurable y tiene continuidad al pasar los alumnos al siguiente semestre.

Una limitación que se tuvo en el estudio fue que sólo se analizó a la empatía como una de las habilidades sociales y no todas las habilidades con las que debe contar el estudiante. Esto, porque el tiempo para realizar la investigación fue poco, por lo cual sólo se enfocó al análisis de la habilidad empática y sus beneficios para la convivencia en el grupo de tercer semestre. Para determinar si realmente el entrenamiento en la habilidad empática mejora las interacciones, se requiere de más tiempo del disponible.

La investigación únicamente se realizó con un grupo de la institución educativa, lo cual representó otra limitación, pues tal vez la investigación no tenga los mismos efectos si se comparan el desarrollo de la habilidad de empatía con otro grupo o si se aplicará en todo el plantel educativo. Asimismo, el emplear solamente una de las habilidades sociales, sin tener en cuenta otras habilidades que también repercuten en las relaciones de convivencia de los alumnos.

Otra limitación estuvo relacionada con la técnica de observación, cabe la posibilidad que los estudiantes al sentirse observados hayan modificado su conducta y que no actuarán de manera natural. O que se sintieran vigilados y juzgados por su conducta, y entonces las hayan modificado para brindar conductas esperadas y no lo que realmente pensaban y querían. Además, como analista, en el momento de realizar las observaciones, y análisis de las interacciones al interior de la clase pudo suceder que se escaparan detalles de cada una de las interacciones y conductas que manifestaron los alumnos. Aunado a la aplicación de los instrumentos, que se realizó de la manera lo más objetiva posible, pero recordemos que la realidad en el aula de clases es cambiante.

Otro limitante que se presentó fue durante el entrenamiento que se realizó mediante la estrategia del *role-playing* para fomentar en los alumnos la empatía, en la que pudo suceder que no se alcanzaran los objetivos esperados de la técnica, por el poco tiempo en el que se efectuó y que no se consiguiera en el grupo el dominio de esta técnica para que se lograra el desarrollo de la empatía en los alumnos. Asimismo, el tiempo considerado para el diseño de la estrategia didáctica, como, para su respectiva ejecución fue demasiado corto, ya que la técnica de *role-playing* como entrenamiento en

empatía, requiere que el alumno domine la técnica y no se sienta juzgado por sus compañeros durante el desempeño de papeles.

Entre las delimitaciones del estudio se tuvo la aplicación del estudio a un solo grupo del plantel educativo de nivel medio superior en la etapa adolescente, el tiempo en que se llevo a cabo fue el disponible durante la materia de proyecto I, analizando solo una de las habilidades sociales que es la empatía. Y este se aplicó mediante una metodología de tipo cualitativa dada las características de la pregunta de investigación y el carácter de las interacciones en el aula.

Al realizar el análisis y determinar el resultado del estudio no se pueden generalizar las conclusiones para todo la población estudiantil ya que al interior de cada aula de clase, los alumnos tienen y construyen sus propias realidades a la par con la realidad en común.

Capítulo 2. Marco teórico

En este capítulo se efectúa la revisión de la literatura de acuerdo a los conceptos de aprendizaje, interacción alumno-alumno, interacción alumno-profesor. También, se analizan las habilidades sociales destacando a la empatía como una de las habilidades para mejorar el desarrollo de las relaciones interpersonales. Al igual se mencionan algunas de las técnicas como el *role-playing* o desempeño de papeles, para fomentar el desarrollo de la empatía en el aula.

2.1. Teorías de enseñanza-aprendizaje

A través del proceso de socialización ocurre el proceso educativo, el cual no solo se presenta en la escuela. Para algunos autores el proceso de aprendizaje sucede en la escuela en una clase normal, donde el profesor explica a los alumnos mediante una clase expositiva y estos de manera automática adquieren los conocimientos. En el proceso educativo existen varios enfoques que analizan y explican como sucede el proceso enseñanza-aprendizaje.

Existen tres paradigmas que se han encargado del estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son el conductismo, cognitivismo y el constructivismo (Schunk, 1997). Cada uno de estos enfoques define al aprendizaje desde una serie de características.

Para el conductismo el aprendizaje es definido como un cambio en la conducta que puede ser observado y que responde a los estímulos del ambiente y se produce como

resultado de la experiencia (Ormrod, 2005). Tiene como principales representantes a Pavlov, Skinner, Watson, Thorndike, entre otros. Esta teoría se divide en dos tipos que son el conductismo clásico y el conductismo operante. El condicionamiento operante, como la teoría más utilizada del conductismo en el área educativa, fue desarrollado por el B. F. Skinner, la cual se enfoca al estudio de las consecuencias que se generan con los estímulos, es decir, las respuestas en las que el organismo posee control.

El conductismo es una corriente teórica de gran utilidad para realizar y lograr objetivos que permiten medir, comparar y se basa en el principio de estímulo respuesta. Se ha empleado en diferentes campos para modificar conductas indeseadas, mejorar las relaciones interpersonales mediante el uso de reforzadores como, dar un reconocimiento o un premio.

En otro enfoque, se encuentran las teorías cognitivas, en donde el aprendizaje es considerado como un cambio en las asociaciones o representaciones (procesos) mentales como resultado de la experiencia (Ormrod, 2005). Se orientan a los cambios internos que suceden en el estudiante implicados en el aprendizaje y poseen en común que el aprendizaje se manifiesta en los cambios de la conducta, pero por medio de procesos internos o mentales. Los principios del cognitivismo se remontan a la teoría de Edward Tolman que mediante sus experimentos planteó que el conocimiento se puede dar sin necesidad de un reforzador y que éste no siempre se manifiesta con el cambio de una conducta.

La teoría de Jean Piaget considerada como la más completa con varios ámbitos para el conocimiento, se centra en los procesos mentales y propone que el conocimiento se presenta mediante esquemas. En el cual el conocimiento se da por acomodación, donde un conocimiento se adapta a los esquemas ya existentes, y su complemento, la asimilación en la cual el conocimiento se produce cuando se reestructura un esquema existente o se adquiere uno nuevo. En la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel se plantea que el conocimiento es producto de la relación entre el conocimiento existente con los nuevos conceptos, y para que el aprendizaje sea significativo debe ser de interés para el alumno (Schunk, 1997). El profesor debe de buscar formas de motivar al alumno en la adquisición de nuevo conocimiento.

En general, las teorías cognitivistas toman en cuenta tanto los factores ambientales y el entorno en el que se desenvuelven las personas, y los procesos mentales que tienen una forma más compleja de adquirir éste y no sólo un aprendizaje memorístico como el planteado por las teorías conductistas. El cognitivismo toma en cuenta los procesos mentales del alumno que responde tanto a mecanismos internos como externos.

En un tercer enfoque, están agrupadas las perspectivas constructivistas que presentan diferentes posturas, en las cuales para algunas teorías el conocimiento se produce a nivel individual, en cambio otras consideran que el conocimiento se genera a través de la interacción que se da en la sociedad. Empero, todas comparten en común que el sujeto es un ser activo constructor de conocimiento, en la cual la realidad subjetiva, es individualista y para otros surge en el ámbito sociocultural.

Entre estas teorías, se encuentra la teoría sociocultural de Lev Vigotsky, la cual considera que el aprendizaje se produce a través de la interacción social e intercambio cultural de las personas. El reconoció que los niños son capaces de desarrollar conocimientos complejos siempre que sean guiados adecuadamente por los adultos. A esto lo llamó la zona de desarrollo próximo (ZDP) en la que se debe motivar al niño a realizar problemas difíciles de manera guiada, hasta que sea capaz de adquirir y resolver problemas por sí mismo.

Y desde esta postura surge una teoría derivada del constructivismo social, en la cual toma principal relevancia lo social, al considerar que los conocimientos se producen mediante el intercambio de diálogos en la sociedad. Asimismo, se destacan los contenidos donde el conocimiento es producido en diferentes contextos socioculturales mediante argumentos discursivos. La finalidad que persigue el constructivismo social no es solo la de co-construir conocimiento con los otros, sino que este conocimiento tenga una aplicación práctica en la sociedad para mejorarla y transformarla (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

La teoría constructivista considera a la escuela como un contexto para el intercambio cultural, además de los aspectos cognitivos, las capacidades como inserción social, interacción social (Onrubia, 2007). Estas teorías brindan a la educación nuevas formas de facilitar el conocimiento subjetivo a los alumnos.

En el constructivismo, el profesor debe crear ambientes de aprendizaje, cambia su rol de expositor a facilitador de aprendizaje, al permitir a los alumnos construir

conocimientos que sean útiles para un determinado contexto. Debe proporcionar ambientes reales y contextualizados que le proporcionen al estudiante el interés y compromiso por aprender algo que les sea útil para el buen desempeño, tanto en la escuela como en la sociedad. En este enfoque el alumno es responsable de su propio aprendizaje.

Los nuevos enfoques de aprendizaje constructivistas, han contribuido en el estudio y a proporcionar la importancia de las interacciones que ocurren en el aula y de su influencia en el aprendizaje. Las investigaciones referentes a las interacciones de alumno-alumno demuestran que este tipo de interacción logra beneficios en el aprendizaje (Lara, 1995).

2.1.1. El proceso enseñanza-aprendizaje

El proceso educativo que se realiza en el aula y tiene como principales componentes al alumno, profesor y el contenido, el cual no se presenta de manera aislada. Y estos componentes interactúan para lograr educar (al alumno) y educarse (a sí mismos), en un proceso de formación permanente. La educación es un proceso de interacción entre el profesor y el alumno. La interacción educativa en la educación, es una actividad que no puede acontecer sin que suceda la interacción entre los alumnos y el profesor (Báez y Jiménez, 1994).

La educación hace uso de las capacidades humanas como la inteligencia y tiene por finalidad hacer posible la socialización. La educación es una función social, una faceta muy destacada por quienes subrayan el carácter social de la institución escolar

(Fermoso, 1985). La escuela cumple la función socializadora, mediante un proceso de interacción, que es condición necesaria para que se cumplan esta función tanto en el profesor como el alumno (Rodríguez, 2005). El proceso de socialización permite las relaciones, la convivencia, la asimilación de conductas y los valores que son compartidos por los miembros del grupo, que constituyen la faceta psicosocial de la persona (Fermoso, 1985).

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la enseñanza le corresponde al profesor, que es el encargado de facilitar los contenidos culturales, y el aprendizaje corresponde al alumno, el cual debe ser el responsable y constructor de su propio conocimiento. El aprendizaje escolar es un proceso activo desde el punto de vista del alumno, en el cual éste construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas de conocimiento con respecto a los distintos contenidos escolares. A partir del significado que el alumno pueda dar a los contenidos y al propio hecho de aprenderlos debe entenderse, necesariamente, desde la concepción constructivista, como una ayuda al proceso de aprendizaje (Fermoso, 1985).

Las teorías de aprendizaje, especialmente las constructivistas sociales, se enfocan en la importancia de los procesos de interacción que ocurren en el aula. La educación debe alcanzar el desarrollo de interacciones positivas entre el docente y el alumno, para lo cual el profesor debe ser capaz de mejorar su práctica educativa, respetando los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes, así como sus creencias y conocimientos con los que ya cuenta el alumno.

2.2. Interacción en el aula

El niño desde antes de entrar al sistema escolar, ya ha tenido contacto con otras personas con las cuales interactúa, por ejemplo con sus hermanos, padres, vecinos, primos, entre otros. Por consiguiente, al llegar a la escuela la estructura de ésta permite que por su carácter socializador empiece a desarrollar habilidades sociales sobre todo al tener contacto con compañeros de su misma edad, con los cuales comparte ideas y un lenguaje similar. Las habilidades sociales proporcionan al alumno herramientas que le permiten dar y recibir recompensas sociales positivas, con lo cual se generan más interacciones positivas. Las relaciones con los compañeros se convierten en un factor clave para el desarrollo de la personalidad (Lara, 1995; Vigostky, 1984).

La interacción entre iguales es entendida como el intercambio que ocurre entre dos o más personas que comparten características semejantes como el conocimiento, y que le permiten el intercambio de información, sentimientos y habilidades sociales (Lara, 1995). La interacción social precede y promueve la aparición de capacidades cognitivas, mediante el conflicto cognitivo o los desacuerdos que ocurren entre compañeros. Ésta despliega el aprendizaje y desarrollo intelectual, al conseguir el proceso de interiorización, que se logra cuando los alumnos discuten puntos de vista, se ayudan, apoyan a otros compañeros con menor conocimiento, resuelven problemas (Coll, 1984; Forman y Cazden, 1984; Johnson et al., 1999a y b; Schunk, 1997; Webb, 1984).

La interacción, definida según Postic (2000, p. 101) como la “relación recíproca, no verbal o verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el

comportamiento del otro”. En otra definición, las interacciones son consideradas las acciones cognitivas y sociales que acontecen entre el alumno-alumno y entre el alumno-profesor (Osorio y Duart, 2011). Por lo cual, las acciones del profesor ejercen y afectan a los alumnos, a su vez las relaciones entre alumnos formados en grupos ejercen influencia sobre sus compañeros.

Un grupo es entendido como un conjunto de personas (alumnos y profesores) que interactúan y ejercen una influencia en la construcción de conocimientos (Schmuck y Schmuck, 2001). En la mayoría de las instituciones educativas se presentan grupos numerosos conformados por una gran cantidad de alumnos (25-50 alumnos) en una sola aula, y a veces el profesor no puede atender a todas las necesidades que los alumnos exhiben, pero debe tener la habilidad de integrar y coordinarlos en equipos de trabajo y grupos de aprendizaje (Postic, 2000).

El grupo de aprendizaje, no lo constituyen los alumnos de una clase, solo por el hecho de compartir la misma aula. Para que se conforme un grupo de aprendizaje se deben cumplir con ciertas características como: tener un objetivo común a todos, disposición de los integrantes para trabajar cooperativamente, buena planeación y organización del trabajo, adecuada coordinación de actividades, todos los miembros del equipo deben participar activamente, tener una comunicación fluida, capacidad para enfrentar y solucionar problemas, una buena integración como grupo, responsabilizarse de su proceso de aprendizaje como grupo, entre otros (Zarzar, 1988).

Es importante la interacción que surge entre los miembros del grupo, la cual puede ser cara a cara en el sistema presencial o mediante diferentes medios de comunicación en el sistema de educación a distancia, en donde lo más importante es el tipo de interacción, así como la naturaleza de las mismas entre los integrantes del grupo (Coll, 1984). En el proceso de construcción del conocimiento, la interacción social resulta necesaria para permitir el desarrollo y aprendizaje, porque el funcionamiento individual es precedido y acompañado por una función de intercambio entre los alumnos, por medio de las cuales las funciones son practicadas en forma inconsciente y espontánea en un intercambio social antes de adquirir conciencia y control interno (Pontecorvo, 1993; Vigotsky, 1983).

La interacción educativa, de acuerdo con Coll y Solé (1990), permite a los alumnos el desarrollo de situaciones simultáneas en el contexto del aula, en torno a una tarea o contenido de aprendizaje, con el fin de lograr objetivos más o menos definidos. La interacción como influencia mutua o recíproca debe ser atendida por el contexto de aprendizaje. Los entornos de aprendizaje deben permitir no sólo el trabajo individual en el que se produce una interacción con el material de aprendizaje y con el medio empleado, sino que, deben facilitar el trabajo en cooperación con los alumnos.

Por eso es necesario que se presente la interacción educativa entre los alumnos y docentes para conseguir un proceso de construcción de conocimiento y aprendizaje compartido. La interacción, como acto que se ejerce recíprocamente entre dos o más personas, hacia un fin determinado, multiplica los esfuerzos aportados por las personas. Estas interacciones pueden no ser significativas en la generación de conocimiento, la

interacción educativa se logra cuando permite que los integrantes actúen en torno a una tarea con un fin común (Coll y Solé, 1990). En el desarrollo de las interacciones se logra que los compañeros del grupo sean capaces de construir y compartir conocimientos.

La psicología social de los grupos y las aproximaciones cognitiva, sociogenética y sociolingüística, se han interesado por el estudio de los procesos grupales y la dinámica real del aula, en términos de las interacciones que ocurren entre el docente y el alumno, y entre los propios alumnos (Díaz-Barriga y Hernández, 2010).

La cognición se construye con herramientas y signos que son producto de la historia cultural. La interacción social marca el proceso de aprender a utilizar esas herramientas y esos signos. El currículo presupone una selección de determinados contenidos culturales, científicos y tecnológicos relevantes, que organizados y distribuidos de forma adecuada, permiten lograr ciertos objetivos generales y específicos de carácter educativo.

Las emociones están estrechamente implicadas en la realidad profunda y significativa del contexto en el cual cohabita el ser humano (Monjas y González, 2000). Por tanto, las interacciones e intercambios que ocurren en el aula pueden ocurrir de manera verbal o no verbal mediante gestos o movimientos corporales entre los alumnos al compartir actividades o tareas asignadas por el profesor, y las que suceden entre el profesor y los alumnos, por ejemplo al preguntar dudas de algún tema o contestar preguntas que el profesor hace.

2.2.1. Interacción profesor-alumno

La construcción de conocimiento, aprendizaje y su funcionalidad están directamente vinculados al contexto en el que se adquiere y utiliza, de allí su importancia en las prácticas educativas. El contexto se encuentra ligado a las interacciones que se dan entre profesores y los alumnos (Coll y Sánchez, 2008).

La teoría de Vigotsky da claros ejemplos de los procesos psicológicos y los socioculturales, en la cual las funciones superiores del pensamiento son producto de la interacción cultural. Esta teoría propone que el aprendizaje se proporciona a través de la interacción social e intercambio cultural de las personas (Chaves, 2001). Por otra parte, menciona que los signos son instrumentos psicológicos producto de la interacción sociocultural y de la evolución, y ejemplo de esto son, el lenguaje, la escritura y el cálculo entre otros.

Vigostky propuso que al identificar la ZDP, se debe motivar al niño a realizar problemas difíciles de manera guiada, hasta que el niño sea capaz de adquirir y resolver problemas por sí mismo. Considera que en el aprendizaje psíquico inicia en el plano social y luego se da en el psicológico. Es decir, se produce primeramente al relacionarse con los demás y posteriormente al interior de la persona en el plano intrapsíquico. El principio social está sobre el principio natural-biológico, por tal motivo, la persona no depende de sí mismo, sino más bien de un sistema de sus relaciones sociales, donde interviene la comunicación con los demás en su rol cotidiano. El profesor va actuar como guía y mediador entre el alumno y la cultura (Onrubia, 2007).

La mediación también contempla el tipo de ayuda temporal por parte de la persona que enseña. Desde el inicio el niño es moldeado por la sociedad, de acuerdo a las influencias culturales, pero no pierde su propia identidad, donde interviene su mundo espiritual por lo que socialmente continua siendo modelado. Para Vigotsky, las escuelas son los mejores “laboratorios culturales” en los cuales se origina el aprendizaje mediante la acción cooperativa entre profesores y alumnos (Chaves, 2001). Es en la interacción con los otros alumnos y el profesor como los estudiantes, aprenden y se desarrollan íntegramente.

En los intercambios de los alumnos se negocian los significados y se construyen significados compartidos. En el trabajo de pares, el rol del docente es el de convertirse en un gran animador para que los alumnos respeten las opiniones diversas de los compañeros y puedan discernir la presencia de la verdad o del engaño en las opiniones, teorías, ideologías o planteamientos que se le presenten.

El profesor es quien decide y propone que actividades se realizan en el aula, muestra una serie de actuaciones y decisiones llevadas de la mano con el trabajo del alumno. Por lo cual, las actividades del alumno no se dan de manera aislada, sino de forma simultánea junto a las actividades que realiza el maestro en el aula. El desarrollo de las acciones del alumno conducen a la interacción con el profesor (Coll, 1990).

2.2.2. Interacción alumno-alumno

En el aula, el papel activo o rol principal del aprendizaje recae en el alumno, él cual junto a sus compañeros de clase forma relaciones que pueden beneficiar o

perjudicar el proceso de enseñanza-aprendizaje. La interacción alumno-alumno se exhibe entre los alumnos de la clase, pero éstas no siempre son en beneficio del aprendizaje.

Por lo cual, es necesario que se lleven a cabo actividades en equipos de tipo cooperativo (Johnson et al., 1999a). La interacción alumno-alumno es muy importante porque facilita el aprendizaje mediante el desarrollo de ZDP, que permite un constante intercambio de conocimientos. Por eso las interacciones permiten el desarrollo y promueven la evolución y cambios en los alumnos (Coll y Solé, 1990).

La interacción alumno-alumno permite el desarrollo de mecanismos para el desarrollo cognitivo, afectivo y social, que se pueden apreciar en los procesos de socialización, adquisición de habilidades sociales, autocontrol y control de agresividad. Pero, se debe tener cuidado en el tipo de relaciones que se establecen entre los alumnos en el transcurso de las actividades de aprendizaje, y establecer un marco de trabajo individual. Algunos estudios como el de Johnson et al. (1999a), han demostrado que las interacciones juegan un papel de primer orden en el logro de las metas de aprendizaje, siempre que sean diseñadas y supervisadas por el profesor.

Aspectos como la socialización, la adquisición de competencias y destrezas, el control de agresividad, el grado de adaptación a las normas establecidas, control de conflictos, y el rendimiento escolar son, entre otros, factores que van a incidir de forma decisiva en las interacciones de los alumnos con sus compañeros de clase.

Para lograr y mejorar las interacciones alumno-alumno se requiere el uso de actividades cooperativas, que permitan a los alumnos el desarrollo de sus capacidades como ayudar y apoyar a sus compañeros. El aprendizaje cooperativo logra mejoras en la interacción y el desarrollo de esfuerzos en el desempeño, relaciones más positivas entre los alumnos y mejor salud mental. La cooperación es necesaria y puede suponer una contribución decisiva a un cambio que mejore la educación (Ovejero, 1993; Johnson et al., 1999b).

De acuerdo con Johnson et al. (1999a y 1999b) para que se cumplan las interacciones en los grupos cooperativos se deben cumplir los siguientes elementos:

- a) Interdependencia positiva: los miembros del grupo dependen unos de otros para lograr la meta común, y se logra cuando los integrantes del grupo comprenden que el esfuerzo de cada integrante beneficia a todos los miembros, y que están vinculados con los demás integrantes de modo tal que uno sólo no podrá alcanzar el éxito si todos los demás no lo alcanzan. Tiene como resultado el hecho de que compartan recursos, se ayuden entre sí para aprender, se proporcionen apoyo mutuo y celebran los éxitos conjuntos.
- b) Interacción estimuladora cara a cara: los miembros del grupo interactúan para desarrollar relaciones interpersonales y establecer estrategias efectivas de aprendizaje, que permitan a los integrantes estimular y facilitar los esfuerzos de los demás para el logro de los objetivos. Incluye la explicación oral de cómo resolver problemas, la discusión sobre la naturaleza de los conceptos que se

están aprendiendo, la explicación de los propios conocimientos a los compañeros y la relación entre el aprendizaje presente y el pasado.

- c) Responsabilidad individual: todos los miembros son responsables de su desempeño individual dentro del grupo. Los estudiantes aprendan juntos para poder desempeñarse mejor, luego, como individuos. La responsabilidad individual asegura que los integrantes del grupo sepan quién necesita más ayuda, apoyo y estímulo para completar la tarea, y sean conscientes de que no puede depender exclusivamente del trabajo de los otros.
- d) Habilidades interpersonales y de grupos pequeños: las habilidades necesarias que se requieren para que el grupo funcione como parte de un equipo, es que los alumnos lleguen a conocerse y entender a los demás, se comuniquen con precisión y sin ambigüedades, tengan aceptación, se apoyen y resuelvan sus conflictos de manera constructiva. El profesor debe enseñar estas habilidades para mejorar el nivel de logro del grupo.
- e) Evaluación grupal: el grupo reflexiona y evalúa como está funcionando y si están llegando a los objetivos planteados, efectuando los cambios necesarios para incrementar su efectividad.

En concordancia con Onrubia (2007) la interacción cooperativa entre alumnos puede resultar, bajo ciertas condiciones, adecuada para la creación de ZDP y origen de ayudas que puedan hacer progresar en el aprendizaje a los participantes a través de esas ZDP. Otra de las características de la interacción entre alumnos que parecen resultar centrales para posibilitar el proceso de avance en la ZDP se relaciona con la posibilidad

constante que ofrecen las situaciones en que cada uno de los participantes explica su punto de vista y las tareas cooperativas en que los alumnos sepan que el producto final va a tener que comunicarse a otros compañeros del grupo.

Las interacciones entre iguales permiten al alumno compartir conocimiento, por ejemplo en el rol de alumno-tutor, él cual posee más información y conocimiento que los otros alumnos, donde la relación es relativamente asimétrica. La interacción entre compañeros mejora y aumenta el desarrollo del razonamiento lógico (aprendizaje), que es inducido por el conflicto cognitivo, que aparece en situaciones donde los alumnos comparan sus puntos de vista (Forman y Cazden, 1984; Johnson et al., 1999a).

Las actividades realizadas entre alumno-alumno fomentan el desarrollo de experiencias como la necesidad de dar instrucciones, autoreflexión, responder a preguntas y retos de compañeros. Hacen que los alumnos puedan invertir los roles interactivos con el mismo contenido intelectual, al dar órdenes, seguir ordenes, hacer preguntas, contestar preguntas (Forman y Cazden, 1984).

Ahora bien, para que la interacción sea eficaz y coherente debe cumplir requisitos cognitivos y sociales. Los requisitos cognitivos exigen que los participantes, no sólo compartan sus intenciones, es decir, persigan un objetivo común o complementario, sino que además sepan o supongan que cada uno de ellos tiene claro hacia dónde orienta sus acciones, de tal suerte que si el maestro desea ejecutar la acción de enseñar con la intención de modificar o crear el conocimiento de sus alumnos y busca que ellos realicen

actos resultantes de sus propuestas, es necesario que los estudiantes reconozcan su intención para llevar a cabo los comportamientos esperados.

La comprensión de los efectos del aprendizaje cooperativo en el entendimiento depende del entendimiento de la dinámica interna de los grupos cooperativos. La comprensión de cómo los diferentes patrones de aprendizaje de los alumnos influyen en la interacción. Las interacciones entre alumnos permiten que al realizar las explicaciones los alumnos utilicen el lenguaje que sus compañeros entienden.

La principal variable que interviene en la interacción alumno-alumno de acuerdo con Webb (1984) es el comportamiento de ayuda, el cual posee como indicadores, ayuda del grupo, ofrecer ayuda, y recibir ayuda. Además, encontró que estos indicadores se relacionan de manera positiva con el logro de los resultados de aprendizaje.

Los mecanismos que relacionan la interacción grupal con el rendimiento, son las variables socioemocionales y los procesos cognitivos tales como la verbalización contra la reestructuración cognitiva, resolución de conflictos, señales verbales y no verbales. El impacto de la estructura de la recompensa sobre la interacción en el grupo, sugiere que recompensar a un estudiante por el rendimiento alcanzado por otros, además del suyo promueve la cooperación y una mejor atención de los integrantes en el trabajo. Existe evidencia para afirmar la importancia de la interacción alumno-alumno, por lo cual, el rol del alumno en la interacción del grupo ejerce influencia sobre el aprendizaje (Webb, 1984).

Las interacciones sociales van a generar beneficios y tener repercusiones entre los individuos. De manera específica, en el salón de clases, los intercambios que suceden entre los alumnos y el maestro dan resultados positivos en el aprendizaje de los primeros. Siempre que existan buenas interacciones entre alumnos y profesor, puesto que las acciones del profesor ejercen y afectan a los alumnos, así como las que ocurren entre los estudiantes. Estas interacciones, si no son significativas no lograrán la generación de significados compartidos. Por lo cual, el desarrollo de las habilidades sociales entre los alumnos se requiere para ayudar en la generación de conocimiento.

2.3. Habilidades sociales

El término de habilidades sociales es definido como las capacidades o destrezas específicas requeridas para ejecutar competentemente una tarea. Se refieren a las estrategias seleccionadas por la persona y los niveles de habilidad para utilizarlas, de acuerdo a las necesidades que se requieran en las actividades diarias, ya que se debe hacer uso de ellas. Estas habilidades van a ser reguladas por el contexto en el cual se desenvuelva la persona.

Por consiguiente, la persona en algún momento hace uso de sus habilidades según se necesite, no basta tener las habilidades sociales sino utilizarlas cuando se requiera (Paula, 2000). Para Monjas (1992), las habilidades de interacción social o habilidades sociales son conductas necesarias que permiten a los individuos relacionarse e interactuar de forma efectiva y satisfactoria.

Los individuos requieren las habilidades sociales para mejorar sus relaciones con los demás y desarrollarse en el medio. Las habilidades sociales, son consideradas como capacidades o destrezas, que deben adquirir los individuos para un buen desarrollo social. Estas habilidades, como por ejemplo pedir ayuda, brindar ayuda, escuchar con atención, responder una petición, son necesarias en la escuela, para un mejor proceso de enseñanza aprendizaje.

Las habilidades sociales como capacidades y estrategias que una persona posee y de las cuales hace uso para realizar o resolver una situación que así lo requiere, como de índole interpersonal (por ejemplo, hacer amigos), los cuales son comportamientos adquiridos y aprendidos y no un rasgo de la personalidad. Se entiende que las habilidades sociales son un conjunto de comportamientos interpersonales complejos que se ponen en juego en la interacción con otras personas (Paula, 2000; Peñafiel y Serrano, 2010).

La conducta social se conceptualiza sobre las bases de la socialización, ya que no solo se encuentra influida la persona por las respuestas de los demás, sino que del mismo modo, las respuestas de la persona contribuyen a crear un ambiente social al ejercer influencia en el comportamiento de los otros (Caballo, 2007). Las habilidades permiten que los alumnos mantengan relaciones sociales positivas y resuelvan las demandas del entorno, para una mejor convivencia y aceptación con los compañeros y adaptación social (Monjas y González, 2000).

Las habilidades sociales cuentan con características comunes, como ser conductas que se manifiestan en situaciones de interacción social y que pueden ser aprendidas. Se orientan a objetivos ambientales y personales, son determinadas por el contexto socio-cultural y la situación en la cual se presenta, y comprenden componentes conductuales, cognitivos y fisiológicos (Gil y García, 1995).

Desde los primeros años de vida juegan un papel relevante en el desarrollo de las habilidades, los padres y la familia, y en la etapa escolar pasa a ser parte de la formación de éstas, la interacción con los compañeros y el profesor. Las habilidades sociales, como menciona Monjas y González (2000), se desarrollan y aprenden en el proceso de socialización, mediante las relaciones con los demás, a través de los siguientes mecanismos:

- a) aprendizaje por experiencia directa: las conductas interpersonales están en función de las consecuencias (reforzantes o aversivas) aplicadas por el entorno después de cada comportamiento social. En la escuela, si un alumno contesta correctamente y el profesor lo felicita, el alumno participará más seguido, por el contrario, si el alumno da una respuesta incorrecta y el profesor le dice que está equivocado o sus compañeros se burlan de él, éste no querrá participar después.
- b) aprendizaje por observación: el alumno aprende conductas de relación como resultado de la exposición ante modelos significativos. Un alumno observa que la profesora elogia a su compañera de mesa porque en el recreo ha ayudado a un niño, entonces éste tratará de imitar esa conducta.

- c) aprendizaje verbal o instruccional: el sujeto aprende a través de lo que se le dice. Es una forma no directa de aprendizaje. En el ámbito familiar, esta instrucción es informal, pero en el ámbito escolar suele ser sistemática y directa. Por ejemplo, el profesor dice a sus alumnos, que para preguntar o participar debe esperar su turno y levantar la mano.
- d) aprendizaje por *feedback* interpersonal: es la explicitación por parte de los actores y los observadores de cómo se ha realizado el comportamiento, el *feedback* puede entenderse como reforzamiento social (o su ausencia) administrado en forma contingente por la otra persona durante la interacción. Si el profesor está explicando algo, y ve que algún alumno conversa con otro y no están prestando atención, el profesor mira directamente a los alumnos, y estos dejan de platicar y ponen atención.

Las habilidades pueden ser adquiridas a través del aprendizaje dependiendo del proceso del entorno interpersonal, a través de la experiencia, mantenidas y modificadas según patrones de conducta, debido a factores intrínsecos, procesos cognitivos y extrínsecos, ambientes, situaciones y la interacción entre estos.

Existen tres tipos de habilidades sociales de acuerdo con la destreza que desarrollan: las cognitivas, en las que interviene aspectos psicológicos relacionados con el pensamiento. Las emocionales, las cuales están relacionadas con las emociones, con el sentir. Y las instrumentales, que se refieren a las habilidades que despliegan alguna utilidad como las verbales (Peñañiel y Serrano, 2010). Las habilidades sociales se

manifiestan a nivel de conducta, pero también tienen implicaciones con los procesos internos cognitivos y emocionales.

Las habilidades sociales son conductas aprendidas por lo que pueden ser enseñadas para desarrollarlas y mejorar las interacciones entre el profesor-alumno y entre los alumnos. Estudios en los que se analiza la importancia de las habilidades sociales coinciden que el entrenamiento en habilidades sociales mejora las actividades de tipo cooperativo (León, 2006; Marín y León 2001).

En un estudio Kelly (1987) concluyó que en la infancia y la adolescencia se desarrollan nuevas competencias para manejar las situaciones, observando cómo viven los modelos que les rodean como son los padres, hermanos, amigos, entre otros. Éstos al igual que las interacciones en la escuela van a repercutir en el uso de las habilidades sociales.

Según Caballo (1992), no existe una única manera correcta de comportarse, pero sí hay que considerar lo que hace la persona como las reacciones o consecuencias que su conducta provoca en los demás. Diversos estudios mencionan la necesidad de implementar intervenciones para el desarrollo de las habilidades sociales y la integración del aprendizaje cooperativo, y que formen parte del plan de estudios de la institución, para mejorar las relaciones y la forma de trabajar de manera cooperativa (Androjna et al., 2000; Cone et al., 2000). Entre las habilidades sociales, se encuentran la asertividad, la empatía, la comunicación, y la resolución de problemas.

El buen funcionamiento de las habilidades sociales en la interacción social, promueve un reforzamiento positivo y resultados favorables. Cabe destacar que al adquirir habilidades sociales, el individuo tendrá una participación más competente y eficaz en las interacciones con las demás personas (Michelson, Suga, Wood y Kazdin, 1987). Entonces, las habilidades pueden ser enseñadas mediante un proceso de entrenamiento, donde las sesiones de instrucción deben contar con experiencias de aprendizaje en situaciones naturales y contextuales para el alumno.

2.3.1. Empatía

La empatía como una de las habilidades sociales, es comúnmente definida como ponerse en el lugar del otro. Una persona empática es capaz de relacionarse y comprender las necesidades y puntos de vista de otra persona y entablar mejores relaciones interpersonales. Håkansson (2003) encontró que es necesaria la empatía para tener la preocupación por otra persona y la comprensión de los otros, y sugiere que ésta es evocada más a menudo con personas que se encuentran en situaciones difíciles. Para Hoffman (2000), la empatía es la respuesta afectiva de la situación de otra persona. Según Repetto (1992) es una habilidad de alto nivel, que hace referencia a la capacidad de comprender los sentimientos de otra persona o compartir la emoción percibida del otro.

La empatía se ha estudiado desde dos enfoques, el cognitivo y el afectivo. Desde el enfoque cognitivo ésta es definida como la percepción del estado imaginativo, en la cual se pueden entender los pensamientos, sentimientos y acciones de la otra persona. La

empatía cognitiva no implica una respuesta emocional y permite conocer el ánimo de otra persona pero sin tener ningún sentimiento. La empatía afectiva (emocional) es en la que se comparten los sentimientos y emociones de la otra persona y se es capaz de reconocer y sentir el estado de ánimo de alguien más (Davis, 1980; Roche, 2004).

Cada uno de estos enfoques considera una parte de la empatía, pero existe una perspectiva multidimensional que une éstos y propone que la empatía se compone de aspectos cognitivos y afectivos. Partiendo de la visión integradora, Davis (1980) establece que la empatía es un constructo multidimensional que incluye cuatro componentes diferentes aunque relacionados entre sí. Los cuales son, el malestar personal, toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática. La cual puede ser medida mediante el *Interpersonal Reactivity Index* o Índice de reactividad interpersonal (IRI), que se divide en dos subescalas, una cognitiva y otra afectiva.

En la dimensión cognitiva, distingue a la fantasía, como la tendencia a identificarse y aprovechar la orientación de la imaginación a sí mismo, se refiere a situaciones ficticias (por ejemplo, libros, películas, sueños). La toma de perspectiva, definida como la capacidad o adopción del punto de vista de otra persona y se dirige a situaciones reales. En relación con la dimensión afectiva (emocional) se encuentra la preocupación empática, que es la predisposición a experimentar sentimientos de compasión y preocupación por la persona observada, y el malestar personal que se relaciona con la ansiedad (miedo, temor, malestar) que se experimenta al ser testigo de experiencias negativas de otros (Davis, 1980).

En el modelo organizacional modificado y propuesto por Davis (2006) representado en la *fig. 1*, la empatía es puntualizada como un conjunto de componentes que conectan las respuestas de un individuo a las experiencias de los otros. Este modelo considera cuatro constructos relacionados que son los antecedentes, los procesos, las respuestas intrapersonales y las interpersonales. Los antecedentes son las características de la persona que va a empatizar y la situación o destino. A su vez éstos generan los procesos, que son los mecanismos específicos y pueden ser no cognitivos (imitación motora), cognitivos simples (condicionamiento clásico) y los cognitivos avanzados (toma de perspectiva) para producir respuestas de empatía.

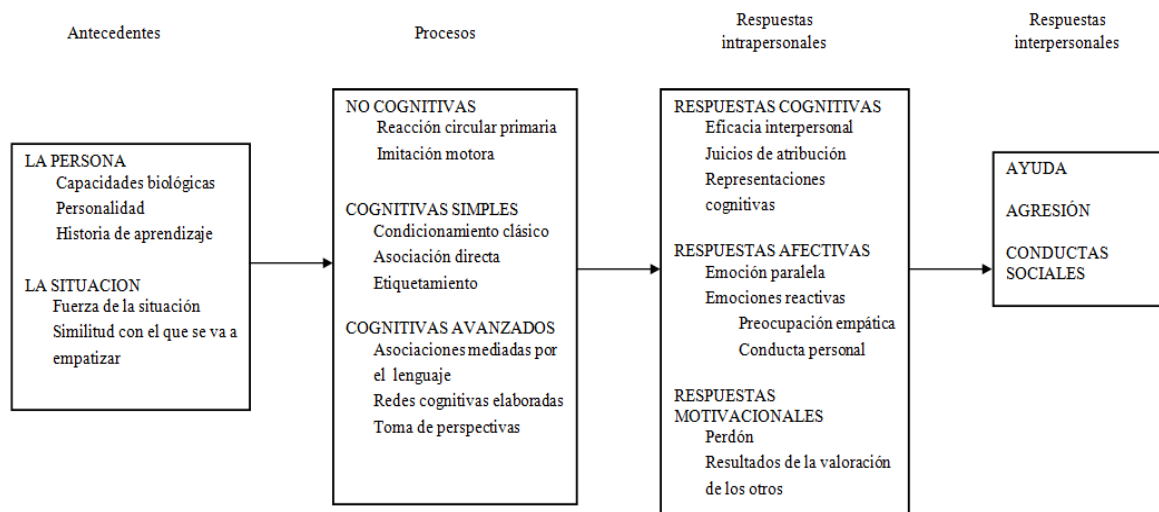


Fig. 1. Modelo organizacional de constructos relacionados con la empatía (Davis, 2006, p. 444).

Los resultados que se producen pueden ser respuestas intrapersonales y respuestas interpersonales. Las primeras se refieren a las respuestas producidas en el observador y no siempre son manifestadas en la otra persona, éstas pueden ser cognitivas, afectivas o motivacionales. Las respuestas interpersonales son respuestas dirigidas hacia la otra

persona y se exponen en la conducta de ayuda, la agresión o la conducta social (Davis, 2006).

De este modelo, que explica a la empatía desde los enfoques cognitivos y afectivos, se puede observar, que tanto las respuestas intrapersonales como las interpersonales, representan un interés para el área educativa. De los resultados interpersonales como el comportamiento de ayuda, agresión y en las conductas sociales, que consiguen mejorar las relaciones entre los alumnos y profesor-alumno. En las conductas sociales, la empatía representa un aspecto necesario para ayudar en la mejora de las relaciones de convivencia con las otras personas.

Los cambios en los aspectos cognitivos y emocionales de la empatía mejoran la cultura escolar (Barr y Higgings, 2009). La empatía como una habilidad, se puede aprender, ser enseñada y entrenada mediante programas de formación en ésta (Feshbach y Feshbach, 2009).

Por medio de la comunicación es posible desarrollar la empatía, para lo cual en los interlocutores la empatía se puede definir como: respuesta de *feedback* (retroalimentación), que se caracteriza por la expresión de estar percibiendo según la perspectiva de la otra persona, y comprender conceptos (empatía cognitiva) así como de experimentar sus emociones (empatía emotiva) (Roche, 2004).

De acuerdo con Repetto (1992), la empatía incide en la interacción y expresión de la comprensión, por lo cual, es necesario saber comunicar la comprensión empática, que debe tener un carácter interactivo, de modo que la debe de manifestar el maestro para poder enseñarla a los alumnos. La empatía no se despliega de forma permanente durante

el desarrollo sino que aumenta con la edad, conforme avanza el proceso de habilidades cognoscitivas (Fuentes, 1989).

La empatía puede traer resultados favorables para mejorar las interacciones, la calidad de éstas son influenciadas por los alumnos, permitiendo ayuda entre los estudiantes (Uria, 2001). Un estudio encontró que la empatía promueve la conducta prosocial (Roche, 1995). Al igual Sánchez et al., (2006), encontraron una clara relación entre la empatía y la conducta prosocial, siendo la empatía el principal predictor de la conducta prosocial. La empatía favorece la calidad de las relaciones sociales y la ocurrencia de los actos prosociales (Roche, 2004).

Un estudio realizado a 139 participantes entre las edades de 10 a 12 años, halló que los participantes con alta empatía demuestran muchas conductas sociales positivas (prosociales, asertivas, de consideración con los demás, de autocontrol, de liderazgo) y pocas conductas sociales negativas (de retraimiento, agresivas, pasivas, antisociales, delictivas), disponen de estrategias cognitivas de interacción asertivas, son consideradas personas prosociales por parte de sus compañeros, son estables emocionalmente, tienen alto autoconcepto positivo, global, creativo, bajo autoconcepto negativo, y aportan muchas causas que generan emociones negativas, así como formas de resolución de estas emociones (Garaigordobil y García, 2006).

Estudios confirman que altos niveles de empatía se dirigen a una mejor conducta cooperativa, concluyen que la empatía consigue amplios beneficios para la interacción social, por lo tanto, puede mejorar el funcionamiento de la cooperación (Musitu, 2002;

Rumble, 2003). Otros estudios, coinciden que la empatía aporta beneficios para la interacción social, ya que puede mantener o mejorar la cooperación (Rumble, 2003; Rumble, Van Lange y Parks, 2010). Otros autores publicaron que la empatía favorece la tolerancia entre los adolescentes (Lozano y Etxebarria, 2009).

2.3.2. Empatía y adolescencia

En la etapa de la adolescencia se presentan cambios especialmente importantes en el desarrollo psicosocial, en la que chicos y chicas están consolidando su identidad (Carlo, Hausmann, Christiansen y Randall, 2003). Fuentes (1989) encontró que la empatía es mayor en la adolescencia que en la infancia, debido al desarrollo cognoscitivo que influye sobre la habilidad, así, se puede asegurar que la empatía va aumentando con la edad.

Desde el punto de vista de los psicólogos, se piensa que incluso los bebés son capaces de manifestar reacciones de empatía, y que conforme adquiere un avance cognitivamente más maduro, una persona desarrollará la capacidad de empatía. En la adolescencia, se es capaz de sentir empatía, tanto por las personas que conoce como por las personas que sufren o tienen alguna desgracia, ya sea en la televisión, películas, libros, el periódico. Por otra parte, la identificación con los demás, que la empatía implica no es una fusión total de los sentimientos con otro, las personas empáticas cuidan y mantienen un sentido de su propia identidad, incluso cuando ayudan a los demás (Slote, 2011).

Es importante, la empatía en la conducta prosocial y la conducta antisocial, por lo cual, se requiere desarrollar esta conducta para mejorar las habilidades sociales. En diversos estudios se ha comprobado la diferencia que existe por género en la habilidad de empatía, y en los cuales, las mujeres presentan mayores niveles y conductas empáticas que los hombres (Cardozo, Dubini, Fantino y Ardiles, 2011; Garaigordobil y Maganto, 2011; González, Calvo, Benavides y Casullo, 1998; Retuerto, 2004). Así, otro estudio describe un aumento de la empatía en las chicas con la edad mientras que en los chicos permanece constante, sin embargo, parece que las chicas son más prosociales y empáticas sólo cuando las medidas son de autoinformes (Calvo, González y Martorell, 2001).

En una investigación donde se mide en jóvenes los rasgos de autoconciencia y empatía, se encontró que la toma de perspectiva y preocupación empática aumenta con la edad (Davis y Franzoi, 1991). Asimismo, otros autores hallaron que con la edad aumenta la toma de perspectiva y el razonamiento moral (Einsenberg, Cumberland, Guthrie, Murphy y Shepard, 2005).

Un estudio que se aplicó a adolescentes varones en edades de 11 a 18 años encontró que los adolescentes con mayor conducta antisociales exhiben bajos niveles de empatía (Rey, 2003). Por su parte Gilar, Miñano y Catejon (2008) en una investigación realizada con adolescentes en edades de 13 y 14 años, encontraron relación entre empatía y competencia social.

Los resultados de estudios sobre la empatía donde se analizan las variables, toma de perspectiva, fantasía, preocupación empática y malestar personal, concluyen que la edad tiene efectos sobre el desarrollo de la empatía, ya que aumentan progresivamente las puntuaciones en toma de perspectiva, fantasía y preocupación empática (Retuerto, 2002, 2004).

El estudio realizado por Sánchez et al. (2006), encontró que la relación entre la empatía, la conducta prosocial, las relaciones con los iguales y la familia están vinculadas con el desarrollo de la conducta prosocial y la empatía durante la adolescencia. Es decir, que las interacciones con los jóvenes y la familia influyen tanto en la empatía como en la conducta prosocial en los años adolescentes, siendo ésta el principal predictor de la conducta prosocial. Además, recomienda que se debe analizar al adolescente en su contexto, teniendo en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en su comportamiento y desarrollo integral como persona, así como la empatía y las formas de desarrollarla en la escuela (Sánchez et al., 2006).

Por su parte Cardozo *et al.* (2011) en un estudio realizado a 124 adolescentes en edades de 13 a 18 años, puso de relieve algunas de las variables predictoras de la empatía como la consideración por los demás, el autoconcepto social y académico y un bajo nivel de conducta agresiva, encontrando que la empatía es la principal motivadora de la conducta prosocial e inhibidora de la conducta agresiva.

En una investigación en donde se analizan la conducta prosocial y la empatía, argumenta que se pueden aprender y modificar estas habilidades, además que las interacciones con los padres regulan el desarrollo de éstas en los niños (Zhou et al.,

2002). La interacción negativa entre padres e hijos afecta la relación social de los adolescentes, y se ve reflejado en el clima escolar y en la relación con sus profesores y compañeros. Con sus iguales, porque no desarrollan la habilidad empática y esto favorece los compartimientos hostiles hacia los otros, dificultando la convivencia en el aula. De igual forma, el clima familiar favorece habilidades como la empatía y conductas que contribuyen a determinar la relación entre compañeros de escuela y los profesores (Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009).

2.3.3. Estrategias para el desarrollo de la empatía

La empatía como una habilidad social, puede ser aprendida cuando no se cuenta con ella. Para esto existen diferentes programas y técnicas de entrenamiento que permiten el desarrollo de la empatía. Entre éstas se encuentra la técnica del *role-playing* (desempeño de papeles), *role-model*, entre otros. Conviene especificar que para el ámbito educativo la más utilizada es el *role-playing*.

Existen diversos estudios que muestran como los diferentes programas de entrenamiento en empatía, como el de Lam, Kolomitro y Alamparambil (2011) que encontraron que éstos producen resultados positivos en el aprendizaje de empatía, independientemente del método de entrenamiento empleado.

Un estudio donde se revisa las mejoras del entrenamiento en la capacidad empática en el área de enfermería concluyó, que es posible aumentar ésta capacidad mediante el entrenamiento en empatía (Brunero, Coates y Lamont, 2010). Otra investigación encontró resultados favorables en el entrenamiento, que produce mejoras significativas en comparación con grupos que no son entrenados (Kipper y Ben, 1979).

Una investigación donde se analiza el efecto del entrenamiento en empatía, halló que las opiniones de los docentes vieron efectos positivos en los compartimientos de los alumnos (Sherman, 2008). Además, por su parte Schonert, Smith, Zaidman y Hertzman (2012) señalan los impactos positivos que se obtienen en clase al emplear programas de entrenamiento empático en niños. Por su parte Cardozo *et al.* (2011), confirman que la inhibición de la conducta agresiva en los adolescentes puede potenciarse con el desarrollo de la empatía a través de programas de intervención socio-emocional y destacan el valor que tienen las intervenciones dirigidas a fomentar las habilidades como un instrumento de desarrollo de la personalidad durante la adolescencia. Con lo cual, el uso de programas de entrenamiento en empatía representa un tema de importancia para el clima escolar.

2.3.3.1. La técnica del *role-playing*. También conocida como juego de roles o desempeño de papeles, es una estrategia de entrenamiento que deriva sus orígenes del sociodrama. El *role-playing* como una técnica del psicodrama de Moreno, la cual logra que los actores asuman el punto de vista de las personas y puedan entenderlos (Blatner, 2007). Esta práctica beneficia al individuo al tomar autoconciencia de sus pensamientos y la comprensión de los otros con los que convive (Blarnet, 2009). La técnica consiste en dramatizar o representar una situación real, en la cual se desea desarrollar alguna actitud en el estudiante (Gutiérrez, 2003). Se efectúa cuando dos o más personas simulan un problema o conflicto, permitiendo a los actores adquirir diferentes opiniones de un mismo asunto.

La técnica del *role-playing*, en el ámbito de la educación moral tiene vinculación directa con la empatía y la perspectiva social. De modo, que logra la formación de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad (Alonso, 2004). El *role-playing* como estrategia educativa permite aumentar aspectos cognitivos y afectivos de la empatía y es empleado para promover ésta entre los estudiantes (Feshbach y Feshbach, 2009). Esta estrategia repercute directamente en el juicio moral por parte de los alumnos al otorgar la posibilidad de comprender a otras personas.

Las participaciones de los alumnos en ejercicios de *role-playing* permiten la adopción de perspectivas y de puntos de vista mediante la vivencia de experiencias simuladas (Puij, 1995). La técnica al representar una situación o caso concreto, en el cual exista un conflicto de valores y desacuerdos desde el punto de vista moral, consigue tanto el desarrollo de los actores o participantes de la situación, como relacionar y coordinar distintos puntos de vista, y en las personas que observan la dramatización para que puedan comprender lo que sucede o se intenta resolver, pero respetando la forma de pensar de los actores y de los observadores (Buxarrais, Martínez, Puij y Trilla, 2001).

Esta técnica, requiere antes que nada una preparación previa del profesor y una clara definición del tema, y roles a desempeñar por parte de los alumnos (Puij, 1995). Se realiza mediante cuatro fases, las cuales son:

- 1) Entrenamiento y motivación, que consiste en realizar una introducción y motivación a los estudiantes para que participen en la dinámica, pidiendo a los alumnos voluntarios su participación o en todo caso, seleccionar a los alumnos más aptos en habilidades de comunicación.

- 2) Preparación de la dramatización, donde el profesor debe contextualizar la situación explicando a los alumnos de que trata el problema o situación a representar y brindarles la información claramente y dejar a los alumnos que van a dramatizar que puedan improvisar en base a los sentimientos y emociones de los personajes que representan. Además, debe dar indicaciones a los alumnos que serán observadores sobre los aspectos a poner atención y tomar notas, por ejemplo, realismo en la representación, sentimientos exteriorizados, argumentos, actitudes e ideas sobre posibles soluciones.
- 3) Dramatización, en esta fase los alumnos actores debe asumir el rol que les corresponde representar, se comprometen a sentir, razonar y comportarse como su personaje, los demás alumnos del grupo solo deben limitarse a observar atentamente, tomando notas de aspectos a debatir, sin emitir juicios y sin intervenir en la dramatización de los actores, permaneciendo en silencio.
- 4) Analizar y debatir los aspectos de la dramatización, esta última fase consiste en examinar los puntos más relevantes de la situación expuesta, y participan tanto los alumnos que observaron emitiendo puntos de vista u opiniones, y los actores que dirán como se sintieron ante esta situación, para finalmente encontrar alternativas y dar una conclusión grupal (Alonso, 2004; Mendoza, 1998).

Esta técnica requiere que el profesor defina claramente los objetivos que busca alcanzar con la representación. Además, el grupo debe comprometerse y ser partícipe de los objetivos a lograr. Una buena manera de lograrlo es realizando pequeños ensayos

con el grupo, como previo calentamiento para lograr la madurez grupal y éxito en la aplicación de la estrategia (Blarnet, 2009).

La técnica del *role-playing* resulta beneficiosa en el logro de objetivos tanto cognoscitivos como destrezas y afectivos como sensibilización. Asimismo, de poner en juego la personalidad de los estudiantes y que asuman el punto de vista de la persona (toma de perspectiva) que representan, expresen sentimientos y actitudes de los alumnos. Con esto el profesor puede conocer un poco más sobre la forma de pensar y sentir de los alumnos.

Entre las características de la técnica destaca el hecho de basarse en la interacción, propiciándola entre los alumnos que desempeñan roles, así como los que fungen como observadores, esto cuando se analizan los puntos de vista de cada uno de los participantes, ya que esta técnica requiere que el alumno se implique emocionalmente en el papel que representa, así la discusión y reflexión con los compañeros que están como observadores mejora (Mendoza, 1998).

2.3.3.2. La técnica *role-model*. Es una variante de la técnica *role-playing*, que pretende fomentar el conocimiento (nivel cognitivo) y la empatía (nivel afectivo) hacia personajes que han destacado por sus acciones en la vida, y busca que los alumnos tengan de referencia a éstos en su vida cotidiana (Gutiérrez, 2003).

Los pasos del *role-model* son: 1) elaborar una narración de la vida de un personaje, así como, una fotografía que puede ser propuesto por el profesor o los estudiantes, 2) lectura del texto, donde los estudiantes deben poner atención y destacar los aspectos más interesantes del mismo, 3) crear un espacio para la interrogación personal, puede

proponer preguntas acerca de la vida del personaje, permitiendo al alumno actividades de autorregulación (Alonso, 2004).

La técnica del *role-model* es una valiosa estrategia que permite el análisis de información y comprensión crítica de temas de educación moral. Además de permitir una comprensión crítica, desarrolla la capacidad empática y de perspectiva social al tomar en cuenta las dimensiones básicas de la personalidad moral.

El entrenamiento de habilidades sociales como la empatía, resulta de importancia en el periodo de la adolescencia, ya que esta habilidad se puede adquirir mediante su enseñanza. Además, que permite comprender a los compañeros de clases, así como la mejora de la convivencia diaria, puesto que en la etapa de la adolescencia los jóvenes se caracterizan por actitudes de rebeldía, en la cual se muestran intolerantes y poco interesados por los problemas de los demás. Esto lo señala Silva, Hernández, Silva y González (2010) en un estudio donde encontraron que para el docente y el estudiante la responsabilidad y la empatía son competencias importantes para la convivencia en el aula.

Como coinciden Feshbach y Feshbach (2009) y Martínez-Otero (2011), que la empatía es una habilidad necesaria y relevante en el proceso educativo. Pero se requiere que el maestro sea empático, para tener una mejor interacción con el alumno al existir una mejor comprensión por parte del profesor y de esta forma, el alumno se sienta aceptado. Para que el profesor pueda entrenar en ésta habilidad al alumno, él debe poseer la capacidad empática, que le otorgue comprender el comportamiento de sus

alumnos tanto de los que muestran interés en clases como aquellos que no cuentan con conductas adecuadas en el aula.

Con lo que menciona Feshbach y Feshbach (2009), que en el entrenamiento de la empatía hacia los estudiantes tienen dos vertientes. Por un lado, se encuentran las técnicas centradas en aumentar la empatía y buscar resultados positivos para el incremento del aprendizaje. Y por el otro, la capacitación en empatía orientada al desarrollo cognitivo, afectivo y de conductas para mejorar las relaciones en la escuela.

En las actividades diarias en la escuela, los intercambios que suceden entre los alumnos y el profesor deben permitir una mejor socialización para desarrollar y mejorar el aprendizaje de los alumnos. Pero, si los profesores no presentan actitudes de comprensión de los cambios que están sucediendo en los estudiantes, además, de tratar de comprenderlos, para mejorar la mediación e interacciones indispensables para que se alcance el aprendizaje. Ello indica, que se requiere que los profesores busquen estrategias que mejoren las interacciones, por lo cual éstos deben contar con las habilidades necesarias como lo es la empatía.

La enseñanza de cualquier habilidad como la empatía requiere que se realice y refuerce de manera directa. Uno de los componentes básicos del aprendizaje cooperativo son las habilidades interpersonales y de grupos pequeños. En cuanto más hábiles sean los alumnos y los maestros presten atención a la enseñanza de las habilidades sociales, se mejora el rendimiento de los alumnos en actividades cooperativas (Johnson et al., 1999a y b).

También, de suma importancia resultan las relaciones que se presentan entre los compañeros que deben ser en un clima de ayuda en la que compañeros más avanzados puedan apoyar a los alumnos que se les dificulte algún tema. Preguntar cuando surjan dudas de alguna actividad, confrontar puntos de vista respetando las ideas de los compañeros para llegar a la formación de conocimientos compartidos que permitan un impulso en su aprendizaje.

De acuerdo con Cardozo *et al.* (2011), sugieren que desarrollar habilidades interpersonales y para la comunicación como la empatía, conductas asertivas y altruistas, así como conductas sociales pueden ser a futuro una línea educativa de gran relevancia tanto en el contexto escolar como en el ámbito familiar, para favorecer un clima de convivencia social favorable hacia el aprendizaje.

Ante esto, se requiere empezar a utilizar entrenamiento en habilidades, como la empatía, la cual permite adoptar y sentir las ideas y sentimientos por los cuales una persona está pasando. Las nuevas reformas educativas de aprendizaje ya no se limitan solo al conocimiento en el ámbito educativo, sino que van con lo que sucede a lo largo de la vida. En la cual, los alumnos deben de convivir y aprender a tomar decisiones y, así como respetar y tolerar las diferencias de los demás.

De acuerdo con la literatura revisada, la empatía es una habilidad que brinda muchos beneficios en el desarrollo de las interacciones, la cual mejora las actividades de aprendizaje y la convivencia escolar, ante esto, se requiere comprobar si el entrenamiento en esta habilidad favorece las interacciones que se manifiestan en los alumnos de tercer semestre en el centro de Telebachillerato “Los Lirios” y, si mejora el

ambiente escolar así como las relaciones e intercambios que se presentan entre los compañeros de clase.

Capítulo 3. Metodología

De acuerdo con Taylor y Bogdan (1987) la metodología trata sobre los supuestos y propósitos del estudio, y la elección de una metodología dependerá de las preguntas de la investigación, de los objetivos y alcances que se pretendan lograr. En el presente capítulo se describe el enfoque metodológico que fundamenta el proceso realizado en la investigación, los participantes del estudio, así como los instrumentos utilizados para recabar los datos, su justificación y la descripción del procedimiento que se siguió para realizar dicha indagación.

3.1. Enfoque de investigación

Por su naturaleza, el hombre ha buscado encontrar las respuestas a todos los fenómenos que suceden a su alrededor. Así surge la investigación científica, que tiene como finalidad dar respuesta a cuestiones planteadas, y para ello utiliza diversas metodologías o formas de realizarla. Estas metodologías por su enfoque se clasifican en cualitativas o cuantitativas, y presentan determinadas características y ventajas, por lo cual, dependiendo del tipo de investigación y los datos que se deseen indagar, es que se decide sobre cual enfoque trabajar.

El objeto de estudio del enfoque cualitativo es de tipo inductivo, es decir, busca dar respuesta a algo que no se conoce (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Para esta investigación el enfoque que se desarrolló fue de tipo cualitativo. Esta

enfoqueperspectiva permitió el entendimiento profundo del problema estudiado,

mediante la generación de datos de manera inductiva así como explorar y describir el fenómeno investigado.

El enfoque cualitativo permite entender los fenómenos sociales desde la perspectiva del participante, que se desenvuelve de manera natural en su contexto. Así, se obtienen datos descriptivos de las propias palabras de los participantes. La investigación cualitativa tiene como características, de acuerdo con Taylor y Bodgan (1987), que es inductiva, permite al investigador ver el escenario y a las personas desde una perspectiva holística, admite comprender a los participantes dentro de su marco de referencia, es una perspectiva más humanista y considera a todas las personas y escenarios dignos de estudiarse.

3.1.1. Justificación del enfoque de la investigación

Los resultados de la investigación cualitativa permiten una visión de forma inductiva mediante la comprensión de vivencias de un entorno determinado, así los datos que se obtienen aportan información relevante para el entendimiento del fenómeno que se estudia (Hernández et al., 2010). Por lo cual, los datos cualitativos permitieron explorar las experiencias e interacciones que surgen en el aula entre los alumnos y el profesor, así como conocer si tienen algún efecto sobre estos la habilidad empática.

El enfoque cualitativo, resulta de gran ayuda cuando se quieren analizar situaciones en las cuales no se puede cuantificar los datos, como en este caso las interacciones y conductas de los participantes en situaciones específicas. Este enfoque busca la interpretación que las personas hacen de su realidad y el sentido que le dan a

una situación, permitiéndoles que se expresen y se desenvuelvan de manera natural (Giroux y Tremblay, 2004).

Es importante que se dé preferencia al enfoque que proporcione una respuesta a la pregunta de investigación, ante lo cual, se eligió esta metodología porque la naturaleza de la pregunta requiere que se evalúen en el contexto a los participantes y se comprendan sus comportamientos e interacciones sociales (Giroux y Tremblay, 2004).

3.2. Participantes

De acuerdo con Mayan (2001), el objetivo del muestreo cualitativo es el de comprender el fenómeno que se estudia. Para este enfoque la selección de la muestra es intencional, el investigador debe elegir a los participantes y el contexto, los cuales, deben ir acorde con la pregunta de investigación.

Según Hernández et al. (2010), para la investigación cualitativa, la muestra es un grupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., de los cuales se obtienen datos, que pueden o no ser representativos de la población de estudio. Por lo tanto, la muestra seleccionada debe permitir entender el fenómeno a investigar. Puesto que, lo que se pretende comprender es como la empatía favorece las interacciones en el aula, y los sujetos que pueden dar esos puntos de vista, en este caso, son los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la escuela de nivel medio superior telebachillerato “Los Lirios”, en la cual se tiene una matrícula general de 56 alumnos, los cuales están distribuidos en tres grupos,

el primer grupo para el primer semestre, el segundo grupo para tercer semestre y el tercer grupo para el quinto semestre. El plantel cuenta con un personal docente de tres profesoras, que trabajan por asignaturas de acuerdo, a su perfil en los diferentes grupos. La institución educativa presenta una pequeña población estudiantil, sin embargo, entre los grupos se manifiesta poca convivencia e integración. Al interior de cada grupo existe una integración grupal y preferencia hacia el trabajo individual que hacia el colaborativo.

La muestra estudiantil seleccionada de la escuela de nivel medio superior de Telebachillerato “Los Lirios”, ubicada en localidad de Los Lirios, del municipio de Ángel R. Cabada, en el estado de Veracruz. Del total de la población estudiantil, se eligió como muestra intencional el grupo de tercer semestre que tiene un total de quince alumnos, con edades de 15 a 20 años. De los cuales, ocho son mujeres y siete son hombres. También, se obtuvo la participación de dos profesoras que trabajan con el grupo. Los participantes se eligieron por la disponibilidad del grupo y las facilidades otorgadas en la institución donde se labora.

Particularmente, este grupo cuenta con características particulares como falta de habilidad para trabajar en equipo, pocas habilidades sociales y es considerado por sus profesores, como un grupo problemático, que entrega pocas tareas, que no sabe trabajar en equipo y manifiestan poca convivencia entre compañeros. Entonces, el grupo reúne las características que permitieron al estudio determinar si el entrenamiento en la habilidad de empatía logra una mejora en las interacciones en el aula.

3.3. Instrumentos

En la recolección de datos cualitativos, se debe tener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, las cuales son descripciones detalladas de sus vivencias, conductas y manifestaciones. Por consiguiente, la investigación cualitativa debe utilizar determinadas técnicas como la observación, las entrevistas a profundidad, análisis de documentos y registros, material audiovisual, que permitan reconstruir la realidad desde el punto de vista de los participantes (Hernández et al., 2010).

En este trabajo de investigación se emplearon técnicas de recolección de datos como la guía de observación y entrevistas, que a continuación se describen.

3.2.1. Guía de observación

La observación cualitativa implica que el investigador se adentre a profundidad en la situación que analiza, conlleva una reflexión permanente del investigador y debe estar atento a los detalles, sucesos, eventos e interacciones enfocadas en el fenómeno que se estudia, puesto que ver no es lo mismo que observar (Hernández et al, 2010). En la técnica de la observación, se recopilan datos en el medio natural de los participantes y el investigador debe involucrarse en el ambiente del participante y así lo observa para comprender su comportamiento tal como se manifiesta en el estado original (Giroux y Tremblay, 2004).

Las observaciones, se realizaron en una clase normal así como durante el entrenamiento, permitieron la vivencia de los comportamientos de los alumnos al trabajar en equipos, y comprender de manera más cercana como acontecen estos

intercambios entre compañeros. La observación sistemática permitió delimitar comportamientos como, pedir y dar ayuda, respetar a los compañeros, los cuales, son los más necesarios observar de acuerdo a la investigación (Giroux y Tremblay, 2004).

Las guías de observación empleadas fueron la guía de observación de una clase por equipos (apéndice 3) y la guía de observación entrenamiento en empatía (apéndice 6). Para realizar la guía de observación de una clase por equipos se tomaron en cuenta aspectos que se relacionan con las habilidades sociales y la interacción, como pedir ayuda, brindar ayuda, respetar los puntos de vista, dar explicaciones y pedir explicaciones. Para la guía de entrenamiento en empatía, se enfocó a observar aspectos de la empatía y la interacción como respetar a los compañeros, prestar atención, emitir opiniones.

La observación en el enfoque cualitativo es indispensable, ya que es mediante ésta que se obtienen datos acerca de fenómenos, temas o situaciones difíciles de describir. La observación es formativa y este proceso siempre va ser necesario en la investigación (Hernández et al. 2010).

Las observaciones que se hicieron al grupo de tercer semestre fueron desarrolladas en tres momentos: el primero, se manifestó durante una clase normal trabajando en equipos mediante la guía de observación de una clase por equipos (apéndice 3) para conocer sus modos de interacción, el segundo momento, se presentó durante el entrenamiento en empatía con la guía de observación entrenamiento en empatía (apéndice 6) para ver sus actitudes y reacciones ante el entrenamiento, y el tercer

momento, se realizó después de concluido el entrenamiento en empatía, donde el grupo trabajó en equipos (apéndice 3) para conocer si hubo cambios y mejoras en las formas de interacción del grupo de tercer semestre. Para lo cual, se plasmaron los registros en la guía de observación de una clase por equipos (apéndice 3) y la guía de observación entrenamiento en empatía (apéndice 6) y así, se determinaron los comportamientos del grupo y el efecto de la habilidad empática en su interacción.

3.2.2. Entrevista

La entrevista permite obtener información mediante preguntas y respuestas, así como la construcción conjunta de significados (Hernández et al. 2010). Lo cual, concede al entrevistado expresar mediante palabras sus pensamientos y formas de interpretar un tema (Giroux y Tremblay, 2004). La técnica de recolección de datos como la entrevista, se divide en, entrevista estructurada, semiestructurada y abierta.

Para este estudio se empleó la entrevista semiestructurada que permitió a los alumnos y profesores dar sus puntos de vista acerca de sus pensamientos y expresar sus formas de sentir durante la clase. De acuerdo con Hernández et al. (2010) en la entrevista semiestructurada el entrevistador se basa en una guía de preguntas referentes al tema que se investiga. Los datos proporcionados por los entrevistados brindan conocimientos de sus comportamientos, las condiciones objetivas en las que se inscriben sus conductas y su experiencia subjetiva (Giroux y Tremblay, 2004).

La entrevista a los alumnos se realizó en dos momentos: la primera entrevista estudiantes (apéndice 4) se aplicó antes de realizar el entrenamiento en empatía, y

permitió conocer los puntos de vista de los alumnos de cómo se desarrollan las clases y cómo interactúan con sus compañeros. La segunda entrevista a estudiantes después del entrenamiento en empatía (apéndice 7) se administró después de realizado el entrenamiento en la habilidad de empatía, y se empleó para comparar opiniones con la primera entrevista, con la cual se conocieron las diferencias que existen de un antes y un después en las relaciones entre alumnos durante las clases.

La entrevista a profesoras después de entrenamiento en empatía (apéndice 8) permitió conocer el punto de vista de las profesoras con respecto a la forma de interactuar de sus alumnos y cómo perciben las relaciones que se desarrollan entre los estudiantes después de realizado el entrenamiento en empatía. Para realizar las entrevistas se emplearon las guías de entrevista estudiantes (apéndice 4) y entrevista a estudiantes después del entrenamiento en empatía (apéndice 7), y la guía de entrevista a profesoras después de entrenamiento en empatía (apéndice 8).

3.2.3. Entrenamiento en empatía

Mediante la técnica de *role-playing* se efectuó el entrenamiento en la habilidad de empatía a los alumnos. La descripción del procedimiento se encuentra en la guía de entrenamiento en empatía (apéndice 5), el cual se ha adaptado al tema de los comportamientos en el aula de clase, tomando ejemplos propuestos por Xus Martín García en (Puij, 1995). Este entrenamiento tuvo una duración de cinco sesiones de entrenamiento con una duración de 50 minutos por sesión.

Para garantizar que el entrenamiento cumpliera con los objetivos, se hicieron las pruebas o ensayos, los cuales consistieron en probar la dinámica para verificar que los alumnos hayan comprendido la técnica y la forma de trabajar. Esto se realiza de una a dos sesiones, hasta que se observe en el grupo el dominio de la técnica (Mendoza, 1998).

Las observaciones se hicieron a todos los alumnos de tercer semestre, mediante la guía de observación entrenamiento en empatía (apéndice 6) durante las sesiones cinco sesiones de entrenamiento en empatía, para observar los compartimientos de los alumnos.

3.2.4. La ética en la investigación

Cuando se lleva a cabo una investigación, el investigador debe respetar ciertas reglas de ética, que no perjudiquen de manera física o mental a los participantes de la investigación (Giroux y Tremblay, 2004). Es importante informar a los participantes en qué consistirá la investigación, para que conozcan los detalles y decidan participar de manera voluntaria en dicho estudio, y para esto, se utiliza el consentimiento informado.

La finalidad del consentimiento informado es dar a conocer el propósito del estudio y asegurar que los participantes lo hagan de forma voluntaria con el conocimiento necesario y suficiente para decidir con responsabilidad sobre sí mismos. El consentimiento informado, se justifica por la necesidad del respeto a las personas y a sus decisiones autónomas. Solo cuando los participantes han dado su consentimiento de participar en la investigación, se puede empezar con la indagación (Giroux y Tremblay, 2004).

De acuerdo con Mayan (2001) el investigador debe mostrar en que consiste la investigación de manera muy general, es decir, por medio de una carta de información, explicando el estudio a los participantes y describiendo en qué consiste su participación, para lo cual se empleo la carta de consentimiento institucional (apéndice 1) y la carta de consentimiento de padres de los participantes (apéndice 2), para respetar y cuidar la integridad de los participantes.

3.4. Procedimiento

El procedimiento es una descripción detallada de los procesos para la recolección de los datos (Hernández et al., 2010). A continuación, se enlista el procedimiento de trabajo de campo con cada uno de los instrumentos que se utilizaron.

Fase I:

- 1.- Se procedió a realizar la petición formal ante la coordinación de la institución educativa, explicando en qué consiste la investigación y solicitando las facilidades para la realización de dicha investigación, mediante la carta de consentimiento institucional (apéndice 1).
- 2.- Se diseñaron los instrumentos para la recolección de datos: la guía de observación de una clase por equipos (apéndice 3), la guía de observación entrenamiento en empatía (apéndice 6), la guía de entrenamiento en empatía (apéndice 5), guía de entrevista estudiantes (apéndice 4), guía de entrevista a estudiantes después del entrenamiento en empatía (apéndice 7), la guía de entrevista a profesoras después de entrenamiento en empatía (apéndice 8).

3. Se realizó una reunión con los padres de familia de los alumnos de tercer semestre, para informarles acerca de la investigación y solicitar su consentimiento para la participación de sus hijos y que firmaran la carta de consentimiento de padres de los participantes (apéndice 2), en la cual, se les garantizó la confiabilidad de los datos que se obtuvieran.

4.- Se estableció un calendario para efectuar el entrenamiento en empatía mediante técnica de *role-playing* a los alumnos, en la institución que forma parte de la muestra.

5 - De acuerdo con Giroux y Tremblay (2004) se tomaron en cuenta los siguientes aspectos durante las sesiones de observación:

- Dimensionar el orden y momento en el que ocurren estos comportamientos durante la sesión.
- Plasmar la frecuencia con que se presenta un hecho determinado.
- Registrar los comportamientos observados así como los tiempos en que se observaron.
- Al término de la observación se agradeció al docente y al grupo su participación y se registró en la guías de observación las impresiones de la misma, sin externar juicios ni suponer situaciones o actitudes.

Fase II:

1.- Se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos.

2. Se realizó la observación de una clase en la cual el grupo trabajó en equipos, antes de realizar el entrenamiento en empatía. Esta observación implicó introducirse al aula, y, se platicó con los alumnos para que éstos actuaran con naturalidad y confianza.

Se empleó la guía de observación de una clase por equipos (apéndice 3) para sistematizar la sesión e integrar los rubros que permitieron definir los contenidos a observar. También, se procedió a realizar las grabaciones de la clase, para no perder detalles de las interacciones y comportamientos de los alumnos.

3. Se hicieron las entrevistas a los alumnos mediante la guía de entrevista estudiantes (apéndice 4), para conocer sus impresiones acerca de la forma de interactuar en clases.

4.- Se empezó con el entrenamiento en habilidad empatía a los alumnos de tercer semestre, mediante la técnica de *role-playing* con la guía de entrenamiento en empatía (apéndice 5). Para lo cual, se solicitó a los alumnos, que quisieran participar voluntariamente como actores y al resto se les pidió que solo prestaran atención a la técnica sin hacer comentarios o hablar, para realizar mejor las observaciones durante el entrenamiento mediante la guía de observación entrenamiento en empatía (apéndice 6).

5.- Después de realizado dicho entrenamiento en empatía, se procedió a entrevistar con la guía de entrevista a estudiantes después del entrenamiento en empatía (apéndice 7) a todos los alumnos entrenados.

6.- Después de realizado el entrenamiento en la habilidad de empatía, se efectuó la observación de una clase, con el apoyo de la guía de observación de una clase por equipos (apéndice 3) en donde el grupo trabajó en equipos, para conocer si hubo cambios en los compartimientos de los alumnos. También, se procedió a realizar las grabaciones de la clase.

7.- Se prosiguió con la entrevista a los profesores del grupo de tercer semestre mediante la guía de entrevista a profesoras después de entrenamiento en empatía (apéndice 8), para conocer sus impresiones y, si observaron cambios en las formas de trabajar de los alumnos.

3.5. Estrategia de análisis de información

En la investigación cualitativa la recolección y análisis de datos ocurren prácticamente en paralelo, además, cada estudio requiere de su propio proceso de análisis, según como vayan surgiendo los datos. De acuerdo con Hernández et al. (2010), los propósitos del análisis cualitativo son darle estructura a los datos, ordenar las categorías y analizarlas, comprender el contexto que rodea a los datos y encontrar relación con el planteamiento del problema.

Para el análisis de los datos que se obtuvieron durante la investigación, éstos fueron estructurados de acuerdo a las siguientes estrategias: la primera estrategia consistió en hacer un compendio de los indicadores con los datos obtenidos de las observaciones del trabajo colaborativo del grupo, de acuerdo al apéndice 3, los cuales, se compararon con las primeras entrevistas realizadas a los alumnos. La segunda estrategia constituyó en realizar un extracto de los indicadores con los datos obtenidos de las observaciones durante las sesiones de entrenamiento empático, de acuerdo al apéndice 6, los cuales se confrontaron con los datos surgidos de la primera estrategia. Inmediatamente después de haber concluido las sesiones de entrenamiento empático, se llevo a cabo la tercera estrategia, que correspondió en hacer un compendio de los indicadores con los datos obtenidos de las observaciones del trabajo colaborativo del

grupo, de acuerdo al apéndice 3, los cuales, se conjuntaron con las opiniones de los alumnos expresadas en las entrevistas según apéndice 7, y estos datos reunidos se contrastaron y compararon finalmente con los datos surgidos de la primera y segunda estrategia.

Posteriormente, se clasificaron las opiniones de los profesores entrevistados, según apéndice 8, que permitieron contrastar los resultados finales de las estrategias de análisis de datos y no quedarse solo con los puntos de vista del alumno. Con ello, se logró interpretar los resultados para compararlos con la literatura recabada, así como, hacer inferencias para dar respuesta a las preguntas de investigación.

Cuando se tuvo toda la información recolectada, se preparó su análisis e interpretación de datos para integrar el resultado final de todos los datos y proceder a la siguiente etapa de análisis de resultados, la cual se detalla en el siguiente capítulo.

Capítulo 4. Análisis y discusión de resultados

En este capítulo, se describen los datos obtenidos en la investigación realizada. Siguiendo un enfoque cualitativo, de acuerdo con Hernández et al. (2010), el análisis de los datos no es estándar, éste tiene como acción esencial recibir datos no estructurados, darles forma para comprender a profundidad el contexto de los datos y encontrarle sentido en el marco del planteamiento del problema. Ante esto, la pregunta de investigación es ¿De qué forma la empatía entre los alumnos del grupo de tercer semestre del Telebachillerato “Los Lirios”, mejora la interacción alumno-alumno y maestro-alumno?

Para responder a la pregunta de investigación se definió como objetivo general: conocer si el uso de la habilidad empática mejora las interacciones de los alumnos y del profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y teniendo, como objetivos específicos: el determinar cómo se integran los alumnos con el uso de la habilidad empática y conocer el desarrollo de las interacciones en el grupo de tercer semestre.

Para lo cual, se utilizó en la recolección de datos, instrumentos como la guía de observación y las entrevistas, propias del enfoque cualitativo. Se llevaron a cabo, la observación de una clase por equipos (apéndice 3) de una clase para conocer la forma en que trabajan los alumnos en equipo, entrevistas a estudiantes (apéndice 4) para conocer su opinión acerca del trabajo en equipos. Después, se realizó el entrenamiento en empatía y mediante la guía de observación entrenamiento en empatía (apéndice 6) se anotaron las formas de interacción de los alumnos durante el entrenamiento. Terminado

el entrenamiento se aplicaron las entrevistas a estudiantes después del entrenamiento en empatía (apéndice 7) para conocer sus percepciones y opinión acerca del entrenamiento.

Se hicieron observaciones después del entrenamiento con la guía de observación de una clase por equipos (apéndice 3) para conocer la forma de trabajar en equipos y los cambios en las conductas de los alumnos. Para complementar, se entrevistó a las profesoras siguiendo la guía de entrevista a profesoras después de entrenamiento en empatía (apéndice 8) para conocer su valoración acerca del entrenamiento y si existen mejoras en las actitudes y forma de trabajar de los alumnos.

4.1. Análisis de datos

Los datos obtenidos de las diferentes fuentes de información se señalan mediante un análisis de triangulación de éstas, durante las tres etapas del proceso de investigación, esto al inicio del proceso de recolección de datos, durante la sesión de entrenamiento y al final del entrenamiento.

4.1.1. Análisis de los procesos de interacción de los alumnos

En esta sección se describen los procesos de interacción que realizaron los alumnos, mediante el análisis de los instrumentos como la guía de observación y las entrevistas a los alumnos. Para conocer cómo se desarrollaron las interacciones entre los alumnos y su forma de trabajar en equipos antes del entrenamiento según tabla 1.

De acuerdo con los datos de la tabla 1, en el respeto a los puntos de vista de los compañeros, en los equipos uno, cuatro y cinco se advirtió cuando cada integrante escuchaba sugerencias y opiniones, aun teniendo diferentes puntos de vista. En los

equipos dos y tres, los integrantes estuvieron realizando otra actividad, y el equipo dos lo que hizo fue solo repartir las actividades.

Tabla 1
Observaciones de una actividad en equipos antes del entrenamiento, grupo de tercer semestre.

Equipo	Integrantes	Respetar puntos de vista	Pedir palabra	Brindar apoyo	Da explicaciones	Pedir ayuda
1	2 alumnas y 1 alumno	√	×	√	√	√
2	1 alumna y 2 alumnos	×	×	√	√	×
3	3 alumnas	×	×	×	×	×
4	3 alumnos	√	√	×	√	×
5	2 alumnas y 1 alumno	√	×	√	√	×

Nota: √ = se observó; × = no se observó

La comunicación en los equipos no se presentó de manera adecuada, esto cuando los integrantes del equipo hablaban al mismo tiempo, y les fue difícil tomar acuerdos. Los miembros del equipo cuatro, mostraron una comunicación adecuada al pedir la palabra y respetar los turnos para hablar y tomar acuerdos.

El apoyo entre compañeros en cada equipo, se percibió cuando entre los integrantes del equipo se explicaban en qué consistía la actividad y cómo hacerla en caso de no saber. En los equipos tres y cuatro, esto no se observó y en particular, en el equipo tres los integrantes trabajaron de manera individual y solo designaron las actividades.

En cuatro equipos, los integrantes explicaron lo que iban a realizar y cómo hacerlo, en otro de los equipos dos de los integrantes, dieron explicaciones al integrante que no comprendía la tarea.

En cuanto a pedir ayuda, solo un equipo pidió apoyo entre sus integrantes, los demás equipos trabajaron de manera individual, si tenían duda o necesitaban ayuda no la pedían.

Tabla 2
Entrevista a alumnos de tercer semestre antes del entrenamiento

Pregunta	Respuesta	Alumnos
Forma de trabajo	Individual	6
	Equipo	9
Gusto por preguntar	Les gusta	5
	No les gusta	10
Prestan atención	Si	14
	No	1
Cuando tiene dudas	Si preguntan	11
	A veces preguntan	3
	No preguntan	1
Cuando un compañero tiene dudas	Debe preguntar	11
	Si puedo lo ayudo	4
Respetar puntos de vista	Si	15
	No	-
Hablar	Uno por uno	15
	Todos a la vez	-

En las entrevistas realizadas a los estudiantes (apéndice 10) y como lo indican los datos de la tabla 2, nueve alumnos opinaron que les agradaba trabajar en equipo, porque así se apoyan unos a otros, trabajan juntos, comparten ideas y resuelven sus dudas. Pero seis alumnos, manifestaron que preferían trabajar de manera individual, ya que no todos

los integrantes del equipo trabajan por igual, como lo manifiestan los siguientes comentarios:

A mí me parecen no tan buenas los trabajos en equipo porque no todos trabajan (Entrevista- Alumno 4).

Bien, pero a veces no tan bien porque no nos ponemos de acuerdo, siempre estamos peleando que a cada quien le toque una parte del trabajo (Entrevista- Alumno 10).

Me gusta más trabajar de manera normal es de forma individual que en equipos por qué no todos trabajan (Entrevista- Alumno 14).

En lo que se refiere a realizar preguntas cuando existen dudas, diez alumnos respondieron que no les gusta y que prefieren quedarse con la duda para evitar la burla y comentarios de sus compañeros o, para que a ellos no les pregunten.

Me quedo con esa duda, a veces no me da por preguntar me da pena porque los demás saben y yo no (Entrevista- Alumno 10).

Pregunto pero no siempre lo hago (Entrevista- Alumno 13).

Supongo que preguntar, pero la mayoría no lo hace se queda con la duda (Entrevista- Alumno 6).

En cambio, cinco alumnos opinaron que sí les gusta preguntar para comprender mejor el tema, entender la clase, y para ello, acuden a un compañero o al profesor. Sólo un alumno manifestó que prefiere que el profesor pregunte directamente, de lo contrario se queda con la duda.

Los alumnos piensan que el prestar atención les beneficia para entender, comprender, para no equivocarse, hacer bien la tarea y esto es muestra de respeto. Únicamente un alumno declaró no prestar atención en las clases.

En el respeto por la opinión de los compañeros, once alumnos opinaron que es importante el respeto, para que así sus compañeros respeten sus opiniones, cada persona tiene su propio punto de vista y es respetable, esto les permite trabajar mejor al escuchar a sus compañeros, como lo manifiestan los siguientes comentarios:

Si, por que son mis compañeros y también tiene que respetar mi opinión
(Entrevista- Alumno 1).

Si es muy importante porque ellos tienen su propia opinión y pueden aportar algo en un trabajo (Entrevista- Alumno 8).

Si porque a veces ellos tiene mejor opinión que yo y también me gusta que respeten mis opiniones (Entrevista- Alumno 11).

Si, los respetos, pero ellos también deben respetar mi opinión y así ponernos de acuerdo para trabajar mejor (Entrevista- Alumno 13).

Una alumna mencionó que se debe respetar las opiniones de los demás y no hacer comentarios que puedan hacer sentir mal a sus compañeros. Además, que los puntos de vista diferentes de los compañeros deben respetarse puesto que cada persona posee un punto de vista y hay que escucharlo, para el intercambio de ideas y así desarrollar mejores trabajos. En cambio, cuatro alumnos opinaron que a veces no están de acuerdo con la opinión de sus compañeros, porque dicen tonterías y por eso no los dejan opinar.

Si es bueno que respeten las opiniones y así puedan respetar las mías aunque a veces no estoy muy de acuerdo con lo que dicen (Entrevista- Alumno 14).

A veces porque a veces no me convengo porque dicen puras tonterías (Entrevista- Alumno 9).

En cuanto a tener dudas, trece alumnos dijeron que preguntan a un compañero que comprende el tema o sino profesor. Un alumno exteriorizó no preguntar y preferir quedarse con la duda por pena, ya que piensa que sus compañeros saben más que él. Algunos alumnos manifestaron que si pueden y entienden el tema tratan de ayudar y explicarle al alumno la duda.

De lo observado en el trabajo de una clase por equipos, se puede apuntar que la integración de los alumnos revela pocas habilidades para el trabajo en equipos. Esto, sumado a lo dicho en la entrevista por los alumnos, que no todos trabajan por igual y no son responsables. De esto se obtiene que:

Interdependencia positiva. La interdependencia positiva según Johnson et al. (1999a y 1999b), el equipo debe comprender que si un integrante necesita ayuda, deben proporcionarla los otros integrantes para lograr mejores resultados. Sólo en un equipo se observó la interdependencia positiva, esto cuando los alumnos trabajaron de manera conjunta, se organizaron y se pusieron de acuerdo para lograr la actividad requerida en tiempo y de manera satisfactoria. De manera general, en los equipos no se apreció la interdependencia positiva para el logro de los objetivos del trabajo en equipo ya que los alumnos no trabajaron con una meta común y sin participación conjunta.

Responsabilidad individual. La responsabilidad individual es otro factor importante para un mejor trabajo en equipo y mejor interacción de los grupos, y ésta se manifiesta de acuerdo con Johnson et al. (1999a y 1999b) cuando cada uno de los miembros del equipo es responsable de su desempeño individual. La responsabilidad individual por parte de los alumnos no se apreció, al no cumplir con la actividad designada entre los integrantes de cada equipo. Esto coincide con la opinión de las entrevistas de la falta de responsabilidad, cuando los alumnos dicen que no les gusta trabajar en equipo porque no todos colaboran por igual.

Prestar atención y respetar a los demás. El prestar atención es un requisito que los alumnos manifiestan que es necesaria para aprender y como es muestra de respeto, logrando que también se les respete a ellos cuando tienen la palabra.

Por un lado, en las entrevistas los alumnos declararon que el prestar atención y respetar a los demás es necesario para que también los respeten y les presten atención, pero, en las actividades realizadas por equipos esto no se mostró. Además, que en algunos equipos, los integrantes no pusieron atención a sus compañeros cuando daban opiniones y/o sugerencias para realizar una actividad. El respeto a los compañeros tampoco se apreció en los equipos, por ejemplo, cuando todos los integrantes del equipo hablaban a la vez y no se ponían de acuerdo en cómo realizar la actividad.

Pedir y dar ayuda. Las habilidades de interacción social de acuerdo con Monjas (1992) y Paula (2000) van a permitir a los alumnos desarrollar mejor las interacciones sociales que se presentan en el aula, como pedir ayuda y brindar ayuda.

En la actividad por equipos, se reveló por parte de los alumnos el prestar ayuda, cuando daban instrucciones o explicaban un tema que no entendía otro compañero del equipo, por el contrario, tuvieron dificultad para pedir ayuda a un compañero o al profesor. Esto concuerda con lo dicho en las entrevistas, que cuando ellos o un compañero tienen dudas recurren al compañero o al profesor, pero algunos alumnos indican que prefieren quedarse con la duda por pena, por la crítica de los iguales o por no saber.

Cabe mencionar, de acuerdo con las entrevistas y las observaciones, los alumnos no cumplen con los requisitos para trabajar de forma cooperativa en equipos, esto por la falta de interdependencia positiva, responsabilidad individual, falta de atención y respeto por las ideas de los compañeros, falta de habilidad para prestar o pedir ayuda. Por lo cual, esto lleva a la necesidad de optimizar la integración de los alumnos y mejorar la interacción entre éstos al trabajar en las actividades escolares.

4.2. Interacciones durante el entrenamiento

Se realizó un entrenamiento en habilidad empática mediante la técnica de *role-playing* o juego de roles, la cual se llevó a cabo en cinco sesiones, con una duración aproximada de 45 minutos por sesión. Durante el entrenamiento, se manejó la guía de observación (apéndice 11) para saber cómo se desarrollaban las interacciones entre los alumnos que fungían como observadores y los que desempeñaban los roles.

Tabla 3

Observaciones realizadas durante sesiones de entrenamiento en empatía al grupo de tercer semestre

Sesión	Prestar atención	Respeto	Atención	Dan opinión	Retroalimentación
Sesión 1	×	×	×	√	×
Sesión 2	√	√	√	√	√
Sesión 3	√	√	√	√	√
Sesión 4	√	√	√	√	√
Sesión 5	√	√	√	√	√

Nota: √ = se observó; × = no se observó

En la tabla 3 se pueden apreciar las observaciones recabadas durante las sesiones de entrenamiento mediante la técnica de *role-playing* las cuales son las siguientes:

En la primera sesión, se presentó en forma difícil ya que todos los alumnos observadores se reían de los compañeros que interpretaban los papeles. En la segunda sesión, empezó un ambiente más formal, el grupo estuvo atento y respetando lo que hacían sus compañeros, incluso comenzaron a dar opiniones de lo que harían para resolver el problema.

En la tercera sesión, los alumnos prestaron atención a los compañeros de la dramatización, escucharon y observaron lo que sus compañeros hacían y cómo solucionar el conflicto representado. Al finalizar la dramatización, brindaron opiniones a sus compañeros sobre la forma en que ellos resolverían la situación planteada.

En las sesiones cuatro y cinco, los alumnos escucharon y observaron con atención lo que realizaban sus compañeros, sin hacer comentarios o hablar durante la dramatización. Cuando correspondió hacer la discusión del conflicto, lo hicieron de manera ordenada, hablaron de uno en uno, escucharon lo que sus compañeros opinaban,

dieron sus puntos de vista de la manera en que ellos resolverían sus conflictos. Además, de brindar retroalimentación positiva a los compañeros por su desempeño de rol.

Interacciones entre compañeros. Al principio de la primera sesión los alumnos que representaban los roles se encontraban un poco nerviosos y los demás compañeros solo se reían de sus compañeros. Después, de la segunda sesión se empezó a desarrollar mejor la dinámica, en la cual los alumnos que interpretaban los papeles estaban más implicados emocionalmente con su rol y los compañeros prestaban más atención a las reacciones, diálogos y puntos de vista de sus compañeros.

Desde la tercera sesión, ya los alumnos estaban más implicados en la técnica de juego de roles, y en cada sesión cuando tocaba realizar la discusión de lo representado, los compañeros daban su punto de vista de qué hubieran hecho ellos, brindaban opiniones a sus compañeros y llegaban a acuerdos entre todos de cómo resolver el problema representado. De modo que, las interacciones mejoraron de la primera a la quinta sesión. De acuerdo con Alonso (2004) y Feshbach y Feshbach (2009), la técnica del *role-playing* permite la formación de tolerancia, respeto y aumento a la empatía entre los estudiantes.

Empatía. La empatía es una habilidad que se manifiesta cuando una persona es capaz de relacionarse y comprender las necesidades y puntos de vista de otra persona, y entablar mejores relaciones interpersonales. En el ámbito escolar, la habilidad empática se manifiesta cuando los alumnos son capaces de utilizar estrategias cognitivas de interacción asertivas (Garaigordobil y García de Galdeano, 2006), permitiendo ayuda entre compañeros (Uria, 2001), mejores respuestas interpersonales como ayuda (Davis,

2006), incide en la interacción y expresión de la comprensión (Repetto, 1992), favorece la calidad de las relaciones sociales y la ocurrencia de los actos prosociales (Roche, 2004), resolución de conflictos (Garaigordobil y Maganto, 2011) y tiene amplios beneficios para la interacción social, por lo tanto, puede mejorar el funcionamiento de la cooperación (Musitu, 2002; Rumble, 2003; Rumble et al., 2010).

De las observaciones realizadas durante el entrenamiento, se exhibieron en los alumnos actitudes de cooperación, por ejemplo, cuando los estudiantes que desempeñaban un rol y los compañeros que estaban actuando seguían en su papel y apoyando a sus colegas. Por otra parte, cuando se realizó la discusión grupal para llegar a conclusiones, los alumnos que no actuaron dieron comentarios a sus compañeros respetando lo hecho por los actores y brindando retroalimentación positiva y sugerencias de qué hacer para dar solución al problema. Al final de la tercera a la quinta sesión, todos los alumnos llegaron a puntos de vista similares en la discusión grupal.

Respeto. En este punto, el respeto se manifestó cuando los alumnos comprendieron que no debían de intervenir ni hablar durante las actuaciones de sus compañeros y que solo debían observar y prestar atención a las representaciones y así lo cumplieron. Cuando se trataba de dar su punto de vista al final de la dramatización, siempre daban muestras de felicitación a sus compañeros y motivaciones, animándolos con su representación.

De manera general se observó al grupo concentrado, guardando silencio y prestando atención a la representación de sus compañeros. Esto concuerda con lo dicho por Alonso (2004) que la técnica del *role-playing* logra la formación de valores como

tolerancia, respeto y solidaridad y permite que las personas asuman el punto de vista de las personas y puedan entenderlos (Blatner, 2007).

Retroalimentación a los compañeros. Ésta es parte del proceso de formación de habilidades sociales, de acuerdo con Monjas y González (2000), al brindar reforzamiento social de los compartimientos observados. Después de la segunda sesión, esto se manifestó cuando los alumnos daban a sus compañeros opiniones de lo realizado, así como sugerencias de qué realizar y felicitaciones por lo representado.

En este aspecto, se apreció el respeto por los alumnos que realizaron el desempeño de papeles, escucharon con atención las opiniones de sus compañeros, participaron en orden cuando les correspondía, y daban opiniones positivas hacia los compañeros.

4.3. Interacción después del entrenamiento

Después de realizado el entrenamiento se aplicaron entrevistas a los alumnos (apéndice 12), profesoras (apéndice 14) y se realizó otra observación (apéndice 13) de una clase en equipos. Los datos obtenidos se describen a continuación.

4.3.1. Percepciones del entrenamiento

En la figura 2 se muestran los datos de las percepciones de los alumnos después del entrenamiento, del cual se señala que quince alumnos, coincidieron que el entrenamiento en empatía les permitió comprender la importancia de prestar atención y respetar a los demás, para lograr que así, a ellos les presten atención y los respeten, según los comentarios:

Que debemos de pensar cómo se siente uno cuando no te hacen caso o no te escuchan lo que uno dice como cuando todos hablan a la vez y no se entiende la clase por eso luego nos preguntan y no sabemos, debemos de ser más respetuosos y poner atención (Entrevista después de entrenamiento- Alumno 4).

Que a mi gusto para que los compañeros que luego se portan mal o no pone atención mejoren su conducta porque a mí me gusta poner atención a las clases para entender bien y así poder hacer bien la tarea (Entrevista- Alumno 13)

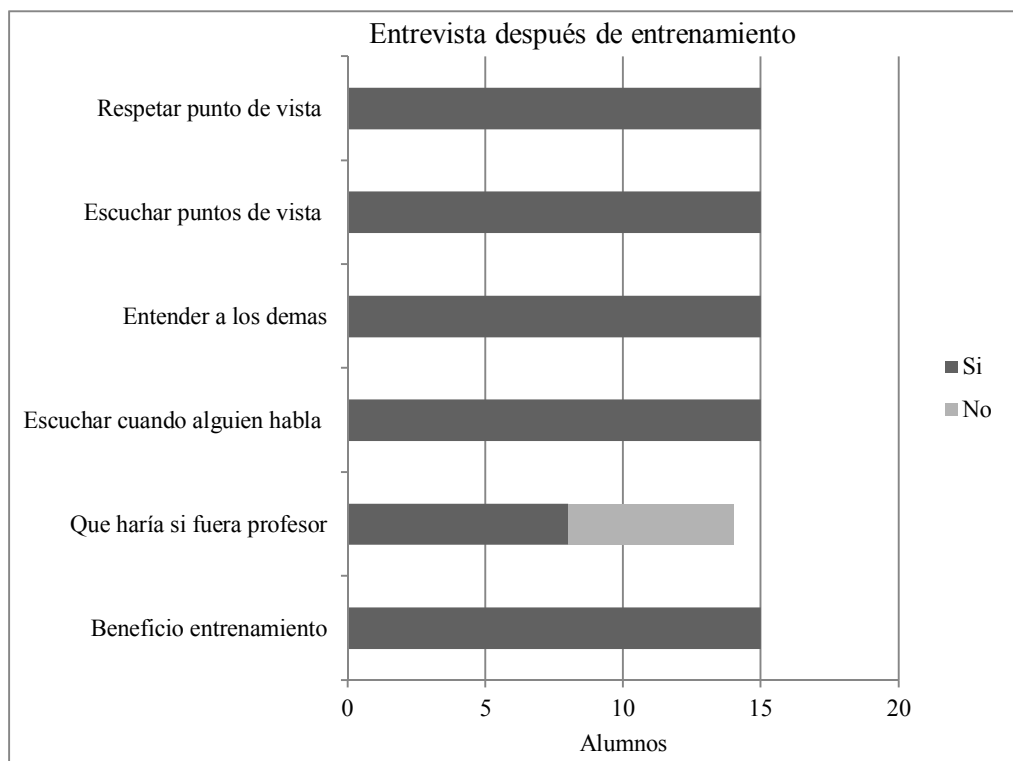


Fig. 2 Percepciones de los alumnos de tercer semestre, después de entrenamiento en empatía

Del conflicto mostrado, ocho alumnos opinaron que para mejorar los problemas en clase, se debe hablar con los padres de familia, castigar a los alumnos pasándolos a exponer y explicar la clase. Seis alumnos coincidieron que el profesor debe de platicar con los alumnos para saber la causa de su comportamiento.

Todos los alumnos coincidieron, que es importante que cuando una persona está hablando, los demás deben escuchar con atención y mostrar respeto, para poder entender y comprender lo que le sucede, ayudarlo en su problema, ser responsables y tratar de entender y escuchar a los demás para saber qué les pasa.

Los alumnos opinaron que escuchar el punto de vista de los demás les beneficia al prestar atención, saber qué es lo que piensan, ponerse de acuerdo, manifestar respeto y para que también escuchen y entiendan el punto de vista. Es bueno respetar las ideas de los otros para pactar como trabajar en equipo y acordar la forma de hacerlo, escuchar las ideas de todos y decidir la mejor, trabajar de manera ordenada, ayudarse entre todos y para que escuchen y respeten.

De acuerdo con las opiniones de los alumnos antes y después del entrenamiento, se encontró que coinciden en cuanto a la importancia de respetar los puntos de vista de los compañeros y escuchar a los demás. Sin embargo, en la segunda entrevista los alumnos expresan comprensión profunda de la importancia de escuchar y respetar a los demás, al tomar conciencia de cómo se siente el compañero o ellos mismos cuando no le prestan atención y respetan sus ideas.

4.3.2. Interacciones de los alumnos después de entrenamiento

Después del entrenamiento se realizó la observación de una clase en la cual los alumnos trabajaron en equipos, integrados con los mismos compañeros que en la sesión de observación antes del entrenamiento, de la que se tienen los siguientes resultados en la tabla 4.

Tabla 4

Observaciones de una actividad en equipos después de entrenamiento, grupo de tercer semestre.

Equipo	Integrantes	Respetar puntos de vista	Pedir palabra	Brindar apoyo	Da explicaciones	Pedir ayuda
1	2 alumnas y 1 alumno	√	√	√	√	√
2	1 alumna y 2 alumnos	√	√	√	√	×
3	3 alumnas	×	√	√	√	√
4	3 alumnos	√	√	√	√	×
5	2 alumnas y 1 alumno	√	√	√	√	√

Nota: √ = se observó; × = no se observó

En esta sesión, se observó integración en cada equipo y participación de los integrantes de manera ordenada. En los equipo, hubo respeto por los puntos de vista de los compañeros y cuando no había acuerdo, lo comentaban entre los integrantes para decidir que realizar. Solo en el equipo tres, se apreció la falta de participación de parte de sus integrantes. La comunicación entre los integrantes se manifestó al opinar de uno por uno y así acordar qué hacer.

El apoyo entre los integrantes del equipo, se apreció al dar explicaciones claras entre los integrantes y de cómo realizar su actividad, aunque en un equipo los integrantes trabajaron de forma individual. En el momento de pedir ayuda, los integrantes del

equipo lo solicitaron a otro integrante de su equipo, en dos equipos incluso, pidieron ayuda a la maestra. Se observó una actitud favorable hacia el pedir ayuda.

De las observaciones y las entrevistas a los alumnos se obtiene los siguientes resultados como se muestra en la figura 3:

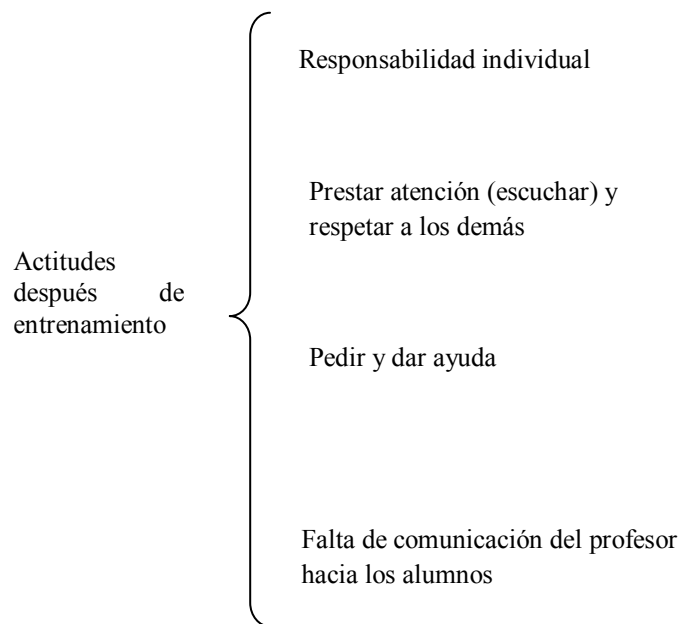


Fig. 3. Resultados después de entrenamiento en las entrevista y observaciones a los alumnos del grupo de tercer semestre

Interdependencia positiva. En los equipos se observó integración en el momento de realizar las actividades y cómo las realizaban de manera conjunta para terminar la actividad.

Responsabilidad individual. Los integrantes de cada equipo terminaron sus actividades y todos trabajaron por igual apoyándose en la actividad.

Prestar atención y respetar a los demás. Los alumnos al interior de los equipos participaron y cuando lo hicieron, los integrantes escuchaban sus opiniones, aunque, en algunos equipos había diferencia de opiniones, llegaron a acuerdos de cómo trabajar y elaborar la actividad. Esto coincide con las opiniones de las entrevistas al finalizar el entrenamiento, donde concuerdan que es importante escuchar el punto de vista de los demás para saber qué es lo que piensan, ponerse de acuerdo, mostrar respeto y para que a ellos también los escuchen y entiendan.

Pedir y dar ayuda. Los alumnos cuando lo requerían pidieron ayuda y apoyaron a los miembros de su equipo además, de que en dos equipos solicitaron apoyo a la maestra.

Falta de comunicación del profesor hacia los alumnos. De las entrevistas después del entrenamiento, surge esta categoría, la falta de comunicación de parte del maestro hacia los alumnos, en la que opinan que el profesor:

- Debe platicar con los alumnos,
- Concientizarlos de sus comportamientos,

A mi yo creo que hablar con los alumnos y decirles que si quieren que los respeten y les hagan caso primero ellos también deben poner atención y respetar cuando están explicando algo (Entrevista después de entrenamiento- Alumno 2).

Yo creo hablar con todos los alumnos porque a veces son los mismos alumnos los que empiezan a estar hablando aunque uno no quiera, pero si

se debe poner un reglamento (Entrevista después de entrenamiento- Alumno 11).

- Tratar de entender porqué se comportan así los alumnos,

Yo creo que hablar con los alumnos que se portan mal a ver si ya se comportan y respetan a los demás por que luego cuando alguien pregunta los demás hablan o se burlan (Entrevista después de entrenamiento- Alumno 12).

- Tomar en cuenta la opinión de los alumnos.

Yo le preguntaría al grupo que hacer con los alumnos que se portan mal así entre todos se decide qué hacer con los alumnos (Entrevista después de entrenamiento- Alumno 9).

4.4. Percepción de las profesoras en la forma de trabajar de los alumnos

Las dos profesoras manifestaron en las entrevistas que el grupo de tercer semestre es apático, desunido y poco participativo en las actividades.

Definen a la empatía como pensar y sentir lo que la otra persona está pasando, y que está se manifiesta al ser sociable, tolerante y respetuoso. Una de las profesoras opina, que la empatía se emplea cuando comprenden que le sucede al alumno, por ejemplo cuando no cumple con una tarea, pero esto no implica ser demasiado condescendiente con ellos.

La forma en que las profesoras observan las conductas de los alumnos en las actividades, es mediante la participación y la forma de trabajar en equipos de los estudiantes. Y consideran que la conducta adecuada es primordial para evitar agresiones.

Opinan que los alumnos no respetan las opiniones de sus compañeros cuando no prestan atención y estar en desacuerdos con ellos. Y consideran, que son pocos los alumnos que prestan atención a las clases, esto debido al gusto que ellos manifiesten por la asignatura o por la falta de motivación por aprender, la mala comunicación con los padres y que no saben expresar lo que quieren.

Manifiestan el uso de técnicas para mejorar las interacciones, tales como trabajo colaborativo para evitar el reparto de actividades, buscar el apoyo y ayuda entre compañeros durante la actividad. Sin embargo, el uso de estas técnicas ha tenido pocos resultados favorables.

Consideran que el entrenamiento en empatía ha integrado al grupo y mejorado las actividades en equipo. Pero añaden, que el grupo de tercer semestre debe integrarse más, aprender a convivir, trabajar en equipo, aprender a ser responsables y respetuosos.

Al realizar una comparación de antes, durante y después del entrenamiento en empatía de los alumnos de tercer semestre, se apreció en los alumnos una actitud favorable en la integración hacia el trabajo en equipo. La concientización de escuchar a los demás y respetar los puntos de vista, así como, comprensión de cómo se sienten ellos y sus compañeros cuando no prestan atención.

Durante el entrenamiento, en los alumnos se notaron participación grupal y apoyo a los compañeros, asimismo, motivación por parte de los alumnos que realizaron el desempeño de papeles. Esto contribuyó de manera favorable en el trabajo en equipos después del entrenamiento, en donde se observó que los alumnos lograron responsabilidad individual, ayuda a los compañeros, respetar los puntos de vista y preguntar cuando tenían dudas.

En cuanto a las profesoras su opinión es que el entrenamiento favoreció el trabajo en equipo de los alumnos, pero que el grupo requiere mayor integración. En contraste, los alumnos opinan que sus profesoras deben de tener comunicación con los estudiantes y tomar en cuenta sus opiniones y entender el comportamiento de los alumnos. Esto indica que las profesoras requieren de habilidad empática para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.5 Discusión de resultados

Partiendo de la pregunta de investigación ¿De qué forma la empatía entre los alumnos del grupo de tercer semestre del Telebachillerato “Los Lirios”, mejora la interacción alumno-alumno y maestro-alumno?, de acuerdo con los resultados obtenidos durante las actividades de entrenamiento y las actividades en equipos después del entrenamiento, los alumnos demostraron: interdependencia positiva, actitud hacia prestar atención y respetar los puntos de vista, responsabilidad individual, comunicación en el equipo de trabajo, y retroalimentación positiva.

Las características de interdependencia positiva que se manifestaron en los alumnos integrantes de cada equipo, ayudó a que el equipo de trabajo pudiera analizar y resolver la actividad planteada por el docente, y al participar los alumnos activamente en dicha tarea, llegaron a una conclusión satisfactoria del trabajo en equipo. Así como, en la sesiones de entrenamiento en empatía, en donde los alumnos participaron para llegar a una resolución del conflicto en *role-playing*, donde el esfuerzo conjunto de los alumnos llevó a una conclusión grupal.

Los alumnos expusieron de igual manera, actitudes favorables hacia el prestar atención y respetar los puntos de vista de los compañeros, las cuales no se observaron en los alumnos antes del entrenamiento en empatía, aunque opinaban, que el prestar atención les beneficiaba en su aprendizaje y en los trabajos en equipo para llegar a acuerdos y realizar mejor los trabajos. En cuanto al respetar los puntos de vista, los alumnos mencionaron que es importante respetar y conocer las ideas de los compañeros para que de igual manera, se les puedan respetar sus ideas. Durante el entrenamiento, los alumnos estaban atentos y respetaron los puntos de vista de los demás y en la actividad por grupos los integrantes de los equipos dieron muestras de ello.

En cuanto a la responsabilidad individual hubo mejoría, puesto que al principio de la actividad en equipos antes del entrenamiento, los integrantes de cada equipo no cumplían con sus actividades y en un equipo no entregaron la actividad. Pero después del entrenamiento, todos los equipos terminaron sus actividades y los integrantes trabajaron por igual apoyándose en la realización de éstas.

La comunicación en el interior de los equipos mejoró al pedir la palabra para dar una opinión sobre cómo realizar la actividad o para preguntar cuando tenían dudas de cómo efectuar la actividad.

Los alumnos que no participaban en el juego de roles, al finalizar éste brindaban a sus compañeros retroalimentación positiva mediante felicitaciones y sugerencias de cómo resolver el problema a los compañeros. Esto concuerda con lo encontrado por Monjas y González (2000) que el brindar reforzamiento social es parte del proceso de formación de habilidades sociales.

Todos los resultados obtenidos durante las actividades de entrenamiento y las actividades en equipos indican, que también se favoreció en el grupo la cooperación entre alumnos, la cual es necesaria y supone una contribución decisiva a un cambio en la interacción y relaciones más positivas entre éstos (Johnson et al., 1999b; León, 2006; Marín y León 2001; Ovejero, 1993). Aunado a que la empatía como habilidad social trae resultados favorables para mejorar las interacciones de los alumnos, las conductas de ayuda, mejor cooperación y resolución de conflictos (Cardozo et al., 2011; Garaigordobil y Maganto, 2011; Musitu, 2002; Roche, 1995, 2004; Rumble, 2003; Rumble et al., 2010; Sánchez-Queija et al. 2006; Uría, 2001).

Al hacer una comparación de las opiniones de los alumnos antes del entrenamiento, en las cuales se mostraba por parte de algunos alumnos preferencia por el trabajo individual por la falta de responsabilidad de los compañeros en las actividades en equipo, con lo realizado después del entrenamiento, confirma que la empatía favoreció las conductas de cooperación hacia el trabajo en equipos.

Al mismo tiempo, esto coincide con la opinión de las profesoras que el entrenamiento en empatía favoreció a la integración del grupo y a las actividades en equipo. Sin embargo, sugieren que el grupo necesita aprender a convivir, trabajar en equipo, ser responsables y respetuosos en las clases y en las opiniones de los compañeros.

De acuerdo con Feshbach y Feshbach (2009) y Martínez-Otero (2011) en el proceso educativo el maestro debe ser empático para tener una mejor interacción con los alumnos y comprender el comportamiento de éstos, tanto de los que poseen interés en clases como aquellos que no presentan conductas adecuadas en el aula. Esto sugiere que, la conducta de los alumnos no está nada más en función de sus habilidades sociales y forma de trabajo con sus pares, sino que, existen otros factores que no se han considerado en la investigación, como la falta de empatía por parte de los profesores y las relaciones que tienen los alumnos con sus padres.

Esto se relaciona con lo dicho por los alumnos, que en las conductas de éstos se deben de implicar a los padres de familia, y ello parece indicar que los padres no se involucran demasiado en las cuestiones académicas de sus hijos. Por lo cual, la familia es otro factor que favorece las conductas inadecuadas en las relaciones con los compañeros y maestros (Moreno et al., 2009). Lo cual, según Musitu (2002) la familia debe comprometerse y cooperar con la escuela para mejorar las habilidades de socialización, y lo encontrado por Kelly (1987) y Zhou et al. (2002), que en la adolescencia los modelos como los padres y las interacciones en la escuela repercuten en el uso de las habilidades sociales.

Y respondiendo a las preguntas secundarias:

¿Puede el uso de la habilidad empática lograr mejor integración de los alumnos?

De acuerdo con los resultados y lo antes expuesto, la habilidad empática favorece las actividades de cooperación entre los alumnos al lograr una mejoraría en la responsabilidad individual del alumno para la realización de las actividades en equipo. El que sepan comprender y escuchar los puntos de vista de los demás y respetarlos, para que a ellos también se les pueda respetar y escuchar. Además, que permite las actividades en conjunto al contar con diferentes opiniones, les ayuda a elaborar mejores trabajos, esto concuerda con lo encontrado por Sánchez et al. (2006) que el entrenamiento en esta habilidad mejora la comunicación y el trabajo en equipos. Y así favorece habilidades como el ayudar y apoyar a los compañeros en las explicaciones o cuando no entienden como realizar una tarea, por lo cual la empatía permite la respuesta interpersonal de ayuda (Davis, 2006; Uria, 2001).

¿Cómo se desarrollan las interacciones cuando se promueve la empatía entre los alumnos? Las interacciones entre los alumnos se desarrollan favorablemente hacia el uso de habilidades sociales y de cooperación al brindar ayuda a un compañero cuando no comprende cómo realizar la actividad y cuando los integrantes de equipo dan explicaciones de cómo realizar la actividad. También, permiten la interdependencia positiva, la responsabilidad individual y pedir la palabra con respeto, cuando se promueve la empatía en los alumnos.

De todos los datos recabados antes, durante y después del entrenamiento en empatía, se pueden resaltar que se favoreció el trabajo en equipo en los alumnos del

grupo de tercer semestre, al observarse actitudes hacia la responsabilidad individual, interdependencia positiva, dar y pedir ayuda, con las cuales no contaba el grupo al inicio del estudio. Los resultados son confirmados por las entrevistas a las profesoras y las observaciones realizadas al grupo. En el siguiente capítulo se presentan los principales hallazgos de la investigación.

Capítulo 5. Conclusiones

En este capítulo se exponen los principales hallazgos encontrados y las conclusiones a las que se llegó en la investigación realizada. Para lo cual se describe los resultados obtenidos, las implicaciones del trabajo, además se indican las recomendaciones para futuras investigaciones.

5.2. Conclusiones de la investigación

De acuerdo a los resultados obtenidos durante las actividades de entrenamiento y las actividades en equipos después del entrenamiento, los alumnos demostraron: interdependencia positiva, actitud hacia prestar atención y respetar los puntos de vista, responsabilidad individual, comunicación en el equipo de trabajo, y retroalimentación positiva.

Conforme con la discusión de resultados y los hallazgos encontrados, se puede concluir que el entrenamiento en empatía favoreció las habilidades de cooperación entre los alumnos del grupo de tercer semestre hacia el trabajo en equipos, sin embargo, esto no significa que los cambios en las conductas de los alumnos se exhiban en las clases de manera normal, y que estas habilidades sean duraderas después de un semestre o después de un año escolar.

Esto demuestra que el entrenamiento en empatía benefició algunas habilidades para el trabajo en equipos, y por otro lado, esto no indica que el grupo haya mejorado para el trabajo diario, porque no se realizaron observaciones de una clase de manera normal en la que el alumno trabaja individualmente. Sin embargo, puede ser que los

alumnos aún no presten atención en las clases ni muestren conductas participativas, porque no están acostumbrados a realizar cuestionamientos cuando existen dudas.

Entre las interacciones del profesor-alumno, los resultados revelan que el profesor promueve el trabajo colaborativo para mejorar la responsabilidad individual y de convivencia entre los alumnos. Empero, las opiniones de los alumnos exponen deficiencias por parte del maestro como: la falta de comunicación entre maestro-alumno, que repercute en el comportamiento de los alumnos, tener en cuenta las opiniones de los alumnos para tomar decisiones sobre el comportamiento de los compañeros, la falta de empatía por parte del profesor por no indagar cómo se siente y el por qué del proceder de los alumnos.

De todo lo realizado antes, durante y después del entrenamiento en empatía, se pueden concluir que se favoreció el trabajo en equipo en los alumnos del grupo de tercer semestre, al observarse actitudes hacia la responsabilidad individual, interdependencia positiva, dar y pedir ayuda, con las cuales no contaba el grupo al inicio de la investigación.

Entre los puntos débiles que tiene la investigación se encuentran los siguientes:

En primer lugar, la habilidad de pedir ayuda aumentó de un solo equipo antes del entrenamiento a tres equipos después del entrenamiento. Esto puede ser debido que a los alumnos manifiestan que les da pena preguntar o miedo a la burla de sus compañeros, ya que prefieren que el profesor les pregunte si existen dudas. Por lo cual, el grupo aun no alcanza una madurez como para expresar sus ideas y solicitar ayuda. Además, los

cambios observados en las conductas de los alumnos no garantizan que éstos sean duraderos durante el ciclo escolar y no hubo comparación con otro grupo para saber si el cambio manifestado se debió al entrenamiento de empatía.

Por otra parte, se encontró que los alumnos perciben a las maestras con falta de comunicación del profesor hacia ellos, y éstas características que se percibieron son: falta de comunicación hacia ellos, que no los escuchan, que deben de tratar de entender el por qué de los comportamientos de los alumnos (maestro empático), además de no tomar en cuenta la opinión de los estudiantes para modificar los comportamientos de sus otros compañeros.

5.2. Implicaciones de la investigación

Las implicaciones educativas de la investigación que se encontraron son:

- Tomar en cuenta el punto de vista de los alumnos: de acuerdo con los resultados en las entrevistas a los alumnos después del entrenamiento, los estudiantes manifestaron que el profesor debe de tener en cuenta las opiniones de ellos para tomar decisiones como por ejemplo, qué medidas tomar para mejorar las actitudes de los compañeros.
- La empatía por parte del docente: en los resultados obtenidos de las entrevistas a los alumnos, manifestaron que las profesoras no trataban de entender el por qué del comportamiento de los alumnos ni buscaban platicar con ellos para conocer el por qué de sus conductas. Todo esto indica, la falta de empatía por parte del docente hacia los alumnos, y concuerda con Feshbach y Feshbach (2009) y

Martínez-Otero (2011), que es necesario que el profesor cuente con la habilidad empática para mejorar la interacción con los alumnos. Lo cual sugiere, que para lograr mejores resultados es necesario primero mejorar la empatía en el profesor, para que pueda enseñarla a los alumnos y optimizar las relaciones entre los alumnos y el profesor.

5.3. Recomendaciones para futuras investigaciones

Entre las recomendaciones para investigaciones futuras se pueden mencionar las siguientes:

- Realizar el entrenamiento en empatía durante un periodo más largo de tiempo, como un semestre o durante un ciclo escolar.
- Emplear diferentes instrumentos para medir el grado de empatía en los alumnos antes del entrenamiento y después de realizar el entrenamiento. Por ejemplo, utilizar instrumentos estandarizados como el IRI (Davis, 1980) u otros test que miden aspectos cognitivos de la empatía. Así como, autoinformes que midan aspectos cualitativos de la empatía y las relaciones de interacción.
- Determinar el grado de empatía de los profesores para con sus compañeros de trabajo y hacia los alumnos, como sugieren Feshbach y Feshbach (2009) y Martínez-Otero (2011), la necesidad que el maestro sea empático para mejorar la interacción con el alumno y que pueda entrenar al alumno en esta habilidad.
- Emplear diferentes estrategias en el entrenamiento de empatía, así como diferentes grupos y compararlos, para saber cuál estrategia favorece mejores resultados de interacción en los grupos.

- En cuanto a fuentes de información a emplear en futuras investigaciones, se debe tomar en cuenta a la familia como parte del desarrollo de la empatía (Moreno et al., 2009; Zhou et al., 2002), de acuerdo con Sánchez-Queija et al. (2006) las interacciones con los adolescentes y la familia influyen tanto en la empatía como en la conducta prosocial en los años adolescentes.

Referencias

- Alonso, J. M. (2004). *La educación en valores en la institución escolar: planeación-programación*. Distrito Federal, México: Plaza y Valdés.
- Androjna, E., Barr, M.E., y Judkins, J. (2000). *Improving the social skills of elementary school children* (Tesis de maestría). Recuperado de ERIC (ED443132).
- Báez, B. y Jiménez, J.E. (1994). Contexto escolar y comportamiento social. En M.J. Rodrigo (Ed.). *Contexto y desarrollo social*, (pp. 189-222). Madrid: Síntesis.
- Blatner, A. (2007). Morenean approaches: recognizing psychodrama's many facets. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry*, 59(4), 159-170.
- Blarnet, A. (2009). *Role Playing in education*. Consulta realizada el 12 de noviembre del 2011, en <http://www.blatner.com/adam/pdntbk/rlplayedu.htm>
- Barr, J. J. y Higgins, A. (2007). A adolescent empathy and prosocial behavior in the multidimensional context of school cultura. *Journal of Genetic Psychology*, 168 (3), 231-250.
- Barr, J. J. y Higgins, A. (2009). How adolescent empathy and prosocial behavior change in the context of school culture: a two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 751-772.
- Brunero, S., Coates, S. y Lamont, M. (2010). A review of empathy education in nursing. *Nursing Inquiry*, 17(1), 64-73.
- Boza, M., Salas, M., Ipland, J., Aguaded, M., Fondón, M., Monescillo, M. y Méndez, J. (2005). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. (2a. ed.). Huelva, España: Hergué.
- Buxarraís, M.R., Martínez, M., Puij, J.M. y Trilla, J. (2001). *La educación moral en primaria y en secundaria, una experiencia española*. Distrito Federal, México: Progreso.
- Caballo, V. E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Caballo, V. E. (1992). *Manual de técnicas de terapia y modificación de la conducta*. Madrid, España: Siglo XXI.

- Calvo, A. J., González, R. y Martorell, M. C. (2001). Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y la adolescencia. Personalidad, autoconcepto y género. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 95-111.
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I. y Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132.
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., y Randall, B. (2003). Cognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescent. *Journal of early adolescence*, 23, 107-134.
- Chaves, A.L. (2001). Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Educación, *Educación*, 25 (2), 59-65.
- Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 119-183.
- Coll, C. (1990). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona, España: Paidós Educador.
- Coll, C. y Sánchez, E. (2008). El análisis de la interacción alumno- profesor: líneas de investigación. *Revista de educación*, 346, 15-32.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). La interacción profesor-alumno en el proceso enseñanza y aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación. Vol. 2. Psicología de la educación escolar*. Madrid, España: Alianza.
- Cone, J. J., Fulton, R., y Van N., D. (2000) *Improving student behavior by teaching social skills* (Tesis de maestría). Recuperado de ERIC (ED444089).
- Cuadrado, I. y Fernández A., I. (2008). Interacciones personales en la instrucción. En I., Cuadrado G. (Ed.). *Psicología de la instrucción: fundamentos para la reflexión y práctica docente* (pp. 123-154). París, Francia: Publibook.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, p. 85.
- Davis, M. H. (2006). Empathy. En J. E. Stets y J. H. Turner (Eds.), *Handbooks of sociology of emotions*, (pp. 443-466). New York, EE. UU.: Springer.
- Davis, M.H. y Franzoi, S.L. (1991). Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy. *Journal of research in personality*, 25(1), 70-87.

- Díaz-Aguado, M.J. (2005). La violencia entre iguales y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Díaz-Barriga, F. y Hernández. G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Distrito Federal, México: McGraw-Hill
- Dillenbourg, P., Baker, M. Blaye, A., y Malley, C. (1996). The evolution of research on collaborative learning. En E., Spada, y P., Reiman (Eds.), *Learning in Humans Machine: Towards an interdisciplinary learning science* (pp.189 – 211). Oxford: Elsevier.
- Einsenberg, N., Cumberland, A., Guthrie, I.K., Murphy, B. C. y Shepard, S.A. (2005). Age changes in prosocial responding and moral reasoning in adolescence and early adulthood. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 235-260.
- Fermoso, P. (1985). *Teoría de la educación. Una interpretación antropológica*. Barcelona, España: CEAC.
- Feshbach, N. D., y Feshbach, S. (2009). Empathy and education. En J. Decety. y W. Ickes (Eds.), *The social neuroscience of empathy*, (pp. 85-100). Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Forman, E. A. y Cazden, C. B. (1984). Perspectivas vigotskianas en la educación: el valor cognitivo de interacción entre iguales [*Versión electrónica*]. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 139-157.
- Fuentes, M. J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y aprendizaje*, 48, 65-78.
- Garaigordobil, M. y García de Galdeano, P. (2006). Empatía en niños de 10 a 12 años. *Psicothema*, 18 (2), 180-186.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011) Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266.
- Gil, F. y García, M. (1995). Entrenamiento en habilidades sociales. En F. J. Labrador, J.A. Cruzado y M. Muñoz (eds.), *Manual de técnicas de modificación y terapia de conducta* (pp. 796-828). Madrid, España: Pirámide.
- Gilar, R., Miñano P. P. y Castejón C., J. J. (2008). Inteligencia emocional y empatía: su influencia en la competencia social en educación secundaria obligatoria. *SUMMA Psicológica UST*, 5(1), 21-32.

- Gillies, R. M. (1999). Maintenance of cooperative and helping behaviours in reconstituted groups. *Journal of Educational Research*, 92(6), 357-363.
- Giroux, S. y Tremblay, G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. Distrito Federal, México: Fondo de Cultura Económica.
- González, R., Calvo, A., Benavides, G. y Casullo, M. (1998). *Evaluación de la conducta social: un estudio comparativo entre adolescentes argentinos y españoles*. Ponencia presentada en la Sexta Conferencia Internacional Evaluación Psicológica: formas y contextos, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*. Barcelona, España: Paidós.
- Håkansson, J. (2003). Exploring the phenomeno of empathy. (Tesis doctoral, Department of Psychology, Stockholm University, Suecia). Recuperado de <http://www.emotionalcompetency.com/papers/empathydissertation.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta ed.). Distrito Federal, México: Mc Graw Hill.
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: imlications for caring and justice*. Cambridge: University Press
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999a). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999b). *Los nuevos círculos de aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique.
- Kelly, J. (1987). *Entrenamiento en habilidades sociales*. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Kipper, D.A. y Ben, Z. (1979). The effectiveness of the psychodramatic double method, the reflection method, and lecturing in the training of empathy. *Journal of Clinical Psychology*, 35(2), 370-375.
- Lam, T. C. M., Kolomitro, K. y Alamparambil, F. C. (2011). Empathy training: Methods, evaluation practices, and validaty. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 7(16), 162-200.
- Lara, F. (1995). Interacción entre iguales y aprendizaje cooperativo. En J. Beltrán Ll. y J.A. Bueno (Eds.). *Psicología de la educación* (pp. 437-455). Barcelona, España: Boixareu Universitaria.

- León, B. (2006). Elementos mediadores en la eficacia del aprendizaje cooperativo: entrenamiento previo en habilidades sociales y dinámica de grupos [*Versión electrónica*]. *Anales de psicología*, 22(1), 105-112.
- Lozano, A.M. y Extebarria, I. (2009). La tolerancia a la diversidad en los adolescentes y su relación con la autoestima, la empatía y el concepto del ser humano. *Infancia y Aprendizaje*, 30(1), 109-129.
- Marín, M. y León, J. M. (2001). Entrenamiento en habilidades sociales: un método de enseñanza aprendizaje para desarrollar las habilidades de comunicación interpersonal en el área de enfermería [*Versión electrónica*]. *Psicothema*, 13(2), 247-251.
- Martínez-Otero, V. (2011). La empatía en la educación: estudio de una muestra de alumnos universitarios. *Revista electrónica de Psicología Iztacala* 14(4), 174 - 190. Recuperado de <http://www.ojs.unam.mx/index.php/rep/rep/article/download/28899/26855>
- Mayan, J. (2001). *Una introducción a los métodos cualitativos: módulo de entrenamiento para estudiantes y profesores*. Alberta, Canadá: Qual Institute Press.
- Mendoza, A. (1998). *La técnica del desempeño de papeles en el aula: como estrategia didáctica* (2da ed.). Distrito Federal, México: Trillas.
- Michelson, L., Sugai, D., Wood, R. y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Barcelona: Martínez Roca
- Monjas, M.I. (1992). *Programa de Enseñanza de habilidades de interacción social para niños y niñas en edad escolar. (PEHIS)*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
- Monjas, M. I. y González M., B. (Dir.) (2000). *Las habilidades sociales en el currículo*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Moreno, D., Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Musitu, G. (2002). Las conductas violentas de los adolescentes en la escuela: el rol de la familia [*Versión electrónica*]. *Aula abierta*, 79, 109-131.

- Onrubia, J. (2007). Enseñar: crear zonas de desarrollo próximo e intervenir en ellas. En C. Coll, E. Martín, T. Mauri, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, y A. Zabala (Eds.). *El constructivismo en el aula* (18a. Ed). Barcelona, España: Graó.
- Ormrod, J. E. (2005). *Aprendizaje humano* (4ta ed.). Madrid, España: Pearson/Pretince Hall.
- Ortiz, C. P. (2004). El problema del sujeto de la educación [Versión electrónica]. *Educación*, 1(1), 3-41.
- Osorio, L. A. y Duart, J.M (2011). Análisis de la interacción en ambientes híbridos de aprendizaje. *Comunicar*, 37(19), 65-72.
- Ovejero, A. (1990). Las habilidades sociales y su entrenamiento: un enfoque necesariamente psicosocial [Versión electrónica]. *Psicothema*, 2(2), 93-112.
- Ovejero, A. (1993). El aprendizaje cooperativo: una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI [Versión electrónica]. *Psicothema*, 5, 373-391.
- Paula, I. (2000). *Habilidades sociales: educar hacia la autorregulación. Conceptualización, evaluación e intervención*. Barcelona, España: Horsori.
- Peñañiel, E. y Serrano, C. (2010). *Habilidades sociales*. España: Editex
- Pereira de G., M. N. (2004). *Educación en valores. Metodología e innovación educativa*. D.F, México: Trillas.
- Pinaya, B. V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. La Paz, Bolivia: PINSEIB.
- Pontecorvo, C. (1993). Forms of discourse and shared thinking. *Cognition and Instruction*, 11(3), 189-196.
- Postic, M. (2000). *La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid, España: Narcea.
- Poveda, P. (2006). *Implicaciones del aprendizaje de tipo cooperativo en las relaciones interpersonales y el rendimiento académico*. (Tesis doctoral). Recuperado de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4110/1/tesis_doctoral_patricia_poveda.pdf
- Puij, J. M (1995). *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona, España: Horsori.


- Repetto, E. (1992). *Fundamentos de orientación: la empatía en el proceso orientador*. Madrid, España: Morata.
- Retuerto, P. A. (2002). *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y empatía en la adolescencia*. (Tesis doctoral). Departamento de Psicología, Universidad de Valencia.
- Retuerto, P. A. (2004). Diferencias en empatía en función de las variables género y edad [Versión electrónica]. *Apuntes de Psicología*, 22(3), 323-339.
- Rey, C. (2003). La medición de la empatía en preadolescentes y adolescentes varones: adaptación y validación de una escala [Versión electrónica]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 35 (2), 185-194.
- Roche, R. (1995). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Barcelona, España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Roche, R. (2004). *Inteligencia prosocial. Educación de las emociones y valores*. Cataluña, España: Servei de Publicacions.
- Rodríguez, G. A. (2005). El profesor como socializador. En A. Lozano (Ed.). *El éxito en la enseñanza: aspectos didácticos de las facetas del profesor*. (pp. 61-80). Distrito Federal, México: Trillas.
- Ruiz, J. I., y Ispizua, M. A. (1989). *La descodificación de la vida cotidiana: Métodos de investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.
- Rumble, A. C. (2003). *Empathy-induced cooperation and social dilemmas: an investigation into the influence of attribution type* (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest dissertations and theses. (ID. 764754741).
- Rumble, A., Van Lange, P., y Parks, C. (2010). The benefits of empathy: when empathy may sustain cooperation in social dilemmas. *European Journal of Social Psychology*, 40 (5), 856-866.
- Sánchez-Queija, I., Oliva, A. y Parra, A. (2006). Empatía y conducta prosocial durante la adolescencia [Versión electrónica]. *Revista de Psicología Social*, 21(3), 259-271.
- Schonert, K., Smith, V., Zaidman, A. y Hertzman, C. (2012). Promoting children's prosocial behaviors in school: impact of the 'Roots of Empathy' program on the social on the emotional competence of school-aged children. *School Mental Health*, 4(1), 1-21.

- Schunk, D.H. (1997). *Teorías de aprendizaje* (2da. ed.). Distrito Federal, México: Pretince Hall.
- Schmuck, R. y Schmuck, P. (2001). *Group processes in the classroom*. Boston: McGraw-Hill.
- Sherman, K. (2008). *Classroom-based empathy training: An evaluation of program effects in an elementary school*. (Tesis doctoral). Recuperado de ProQuest Dissertations and Thesis (UMI No. 3328729).
- Silva, D., Hernández, N, Silva, J. y González, S. (2010). Concepción de estudiantes y docentes del buen profesor universitario. Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera. *International Journal of Morphology*, 28(1), 283-290.
- SEP. (2008a). *Acuerdo secretarial 447*. Consulta realizada 13 de septiembre del 2011, en http://www.reforma-iems.sems.gob.mx/wb/riems/acuerdos_secretariales
- SEP. (2008b). *Competencias genéricas y el perfil del egresado de la educación media superior*. México: Subsecretaría de Educación Media Superior-ANUIES.
- Serrano, J. M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Eds.) *Psicología de la instrucción I. Variables y procesos básicos* (pp. 217-224). Madrid: Síntesis.
- Solomon, D., Watson, M., Battistich, V., Schaps, E., Tuck, P., Solomon, J., Cooper, C. y Ritchey, W. (1985). A program to promote interpersonal consideration and cooperation in children. En R. Salvin, S. Sharan, S. Kagan, R. Lazarowitz, Webb, C., y Schmuck, R. (Eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn* (pp. 371-401). New York, E.E. U.U.: Plenum Press.
- Slote, M. (2011). The philosophy of empathy. *Phi Kappa Phi Forum*, 9(1), 13-15.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Uría, M.E. (2001). *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid, España: Narcea.
- Vigotsky, L.S. (1984). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y aprendizaje*, 27/28, 105-116.
- Webb, N. M (1984). Interacción entre estudiantes y aprendizaje en grupos pequeños [Versión electrónica]. *Infancia y aprendizaje*, 27 (28), 159-187.
- Zarzar, C. (1988). *Grupos de aprendizaje*. Distrito Federal, México: Nueva Imagen.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.H., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, B.C., Cumberland, A. J., y Shepard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. *Child Development*, 73, 893-915.

Apéndices

Apéndice 1. Carta de consentimiento institucional



SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE VERACRUZ
DIRECCIÓN GENERAL DE TELEBACHILLERATO

CENTRO DE TELEBACHILLERATO "LOS LIRIOS"
CLAVE: 30ETH0593X
LOS LIRIOS, MPIO. ANGEL R. CABADA., VER.

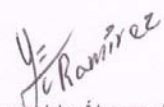
Asunto: carta consentimiento


A quien corresponda:

La que suscribe la **C. Yarira Esmeralda Álvarez Ramírez**, Coordinadora del Centro Telebachillerato "Los Lirios" arriba citado, a través del presente me permito autorizar a **C. Julia Cancino Cobos**, para que realice la aplicación de los instrumentos y el entrenamiento en empatía al grupo único de tercer semestre, para la investigación que está realizando para su proyecto de tesis ¿De qué forma la empatía entre los alumnos de tercer semestre del Telebachillerato "Los Lirios", mejora la interacción alumno-alumno y maestro-alumno?.


A petición de la parte interesada y para los fines correspondientes se extiende la presente en Los Lirios, municipio de Ángel R. Cabada, Veracruz, a los 4 días del mes de diciembre del 2011.

Atentamente


Yarira Esmeralda Álvarez Ramírez
Coordinadora del centro



C.c.p. Archivo



Apéndice 2. Carta de consentimiento de padres de los participantes

Proyecto 1

Título del proyecto: ¿De qué forma fomentar la empatía entre los alumnos de tercer semestre de Telebachillerato “Los Lirios”, mejora la interacción alumno-alumno y maestro-alumno?

Objetivo: Conocer si el uso de la habilidad empática mejora las interacciones de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Procedimiento: Se aplicará una técnica de entrenamiento en empatía al grupo de segundo semestre, y se observaran el desarrollo y desempeño de los mismos en clases antes y después del entrenamiento, realizando las grabaciones de estos acontecimientos.

Confidencialidad: Toda la información recopilada en este estudio es confidencial. Su nombre no será mencionado en ningún momento. Los datos obtenidos de su participación serán tratados con absoluta discreción.

Riesgos: Todos los participantes tienen un riesgo mínimo de que sus datos personales sean asociados con su participación en el estudio.

Beneficios: No existen beneficios directos para los participantes en este estudio, sin embargo su participación ayudara a conocer cuáles son las de las estrategias que fortalecen al aprendizaje colaborativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Investigador: Julia Cancino Cobos.

Para obtener copia de los resultados de esta investigación: Contactar con el investigador:

Julia Cancino Cobos A01306441@itesm.mx

Declaro que soy padre de familia o tutor responsable de alumno(s) de tercer semestre del Telebachillerato “Los Lirios”, y doy mi consentimiento para que mi hijo participe y se pueda realizar las grabaciones necesarias en este estudio dirigido por la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Entiendo que los datos serán tratados como confidenciales y que el nombre de mi hijo no será mencionado por ningún motivo. Los datos que proporcione serán agrupados con otros datos para el reporte y la presentación de los resultados de la investigación.

Entiendo que no existen riesgos con este estudio.

Entiendo que puedo hacer preguntas y que mi hijo en cualquier momento puede retirar mi permiso de participar si cambia de opinión.

Nombre: _____

Fecha: _____

Firma: _____

Apéndice 3. Guía de observación de una clase por equipos

Fecha		
Hora		
Lugar		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respetar los puntos de vista de los compañeros		
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar		
Brinda apoyo a los compañeros		
Da explicaciones a los compañeros		
Pide ayuda a los compañeros		

Apéndice 4. Entrevista a estudiantes

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____
Entrevistador: _____
Entrevistado: _____

Mi nombre es Julia Cancino Cobos, soy estudiante de la Maestría en educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Le solicito su valioso apoyo para concederme una entrevista personal, para contestar una serie de preguntas que proporcionará información valiosa para la investigación que realizo como parte del procedimiento para obtener el grado de Maestría en educación, agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad.

Preguntas

1. ¿Cómo te parecen las clases normales y cuando trabajas en equipo?
2. ¿Te gusta realizar preguntas referentes al tema que explica el maestro o algún compañero?
3. ¿Qué piensas de prestar atención en clases?
4. ¿Respetas las opiniones de los compañeros?
5. ¿Cuándo te surge una duda, que haces?
6. Desde tu punto de vista, ¿Qué debe hacer un compañero cuando tiene alguna duda de algún tema en clase?
7. ¿Qué opinas de los compañeros que tiene un punto de vista diferente al tuyo?
8. ¿Qué opinas de las conversaciones en las que todos hablan a la vez?

Apéndice 5. Entrenamiento en empatía

Estrategia: técnica *role-playing*

Objetivos: El alumno logrará:

- Comprender la importancia de escuchar
- Desarrollar la habilidad empatía en los alumnos

Problema:

El tema a tratar es de cómo transcurre una clase en la escuela. En el aula de clase el profesor ha tenido algunos problemas con los alumnos, ya que se ha dado cuenta que algunos de ellos no le prestan atención a las clases por más que el busca la manera de enseñar y hacer más dinámicas las clases.

Lugar:

Aula

Personajes:

Profesor: se encuentra explicando un tema a los alumnos.

Alumno distraído: no pone atención a lo que explica el profesor y se encuentra viendo a otros lados.

Alumno responsable: alumno que toma apuntes y pone atención a la clase del profesor

Alumno que platica 1: se pone a platicar de otros temas como novelas, programas, noviazgo, con el compañero de al lado

Alumno que platica 2: atiende y platica con el compañero de temas que no tiene que ver con la clase.

Alumno que pregunta: alumno que pregunta por llamar la atención, a veces preguntas que no se relacionan con el tema

Alumno que realiza tarea de otra materia: se pone a realizar la tarea de la clase que toca y no atiende a lo que el maestro está explicando.

Procedimiento:

Paso 1) entrenamiento y motivación, realizar una introducción y motivar a los estudiantes para que participen en la dinámica.

Se les darán a conocer las instrucciones estableciendo en qué consiste la actividad y cuáles son los objetivos que se persiguen.

También se les indicará a todo el grupo en qué consiste la dinámica y que deberán estar atentos y observar cómo se desenvuelven los compañeros al interpretar los personajes.

Y que al final de la dramatización se realizara una retroalimentación y comentarios además de brindar sus puntos de vista de los comportamientos de los personajes.

2) preparación de dramatización, contextualizar la situación explicando a los alumnos de que trata el problema, presentando la información claramente así como permitir a los alumnos que van a dramatizar que puedan improvisar

En este paso se va seleccionar a 7 alumnos que son los que representaran los diferentes papeles.

Se les planteará la situación en la que se desarrolla y entregará una ficha que describe las características del personaje, y cada uno de ellos deberá interpretar e improvisar las características y sentimientos de los personajes.

3) dramatización en esta fase los alumnos debe asumir el rol que les toco representar, deben de sentir, razonar y comportarse como su personaje, los demás alumnos solo deben observar atentamente sin intervenir ni hacer comentarios.

Se les indicará a los alumnos que no participen en la técnica, que ellos serán los observadores y que tomen una postura activa, al revisar el desempeño de los personajes y las decisiones y actitudes que toman (en este caso los alumnos que representan los papales)

En este paso se realizarán las observaciones del grupo (Apéndice 6).

4) Comentario, esta última fase consiste en analizar los puntos más relevantes de la situación expuesta tanto los alumnos que observaron y los actores dirán como se sintieron ante esta situación, para finalmente encontrar alternativas y dar una conclusión grupal.

En este último paso se llevará mayor parte del tiempo de la actividad y en este los alumnos brindarán sus puntos de vista de la situación presentada y sus opiniones sobre que hubieran hecho ellos en caso de ser tal personaje, por ejemplo el profesor o el alumno distraído.

Se les realizaran preguntas de la situación planteada como que hubiera hecho en caso de ser el alumno, porque lo harían, que consideran que les hizo falta al personaje.

Al final se realizará una conclusión grupal y reflexión sobre las conductas y actitudes que ellos realizan en una clase normal.

Lo importante es sensibilizarlos así como que ellos comprendan y respeten las posturas de otras personas y que el respeto es una cualidad que debe ser desarrollada y empiecen a analizar por qué las personas actúan como lo hacen, que desarrollen el ponerse en el lugar del otro.

Tiempo:

Para la dramatización se realizará en un tiempo de 10 a 15 minutos.

Para realizar los comentarios y la retroalimentación se dispondrá de un tiempo no menor a 30 minutos.

Se realizaron dos sesiones de entrenamiento para garantizar que la habilidad de empatía se está desarrollando entre los alumnos, y que han comprendido la importancia de ser empáticos, después de realizaran tres sesiones más, en las cuales los alumnos intercambiaran los roles.

Apéndice 6. Guía de observación entrenamiento en empatía

Fecha		
Hora		
Lugar		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Atención a los compañeros que realizan la dramatización		
Muestran respeto a sus compañeros		
Están atentos		
Emiten opiniones sobre la dramatización		
Brindan retroalimentación positiva a los compañeros que realizaron la dramatización		

Apéndice 7. Entrevista a estudiantes después del entrenamiento en empatía

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____
Entrevistador: _____
Entrevistado: _____

Mi nombre es Julia Cancino Cobos, soy estudiante de la Maestría en educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Le solicito su valioso apoyo para concederme una entrevista personal, para contestar una serie de preguntas que proporcionará información valiosa para la investigación que realizo como parte del procedimiento para obtener el grado de Maestría en educación, agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad.

Preguntas

1. ¿Cómo te sentiste con la situación representada?
2. ¿Qué habrías hecho de ser tú el profesor?
3. ¿Cómo debe de ser el comportamiento de otra persona cuando alguien está hablando?
4. ¿Consideras la importancia de entender a los demás?
5. ¿Para ti es importante escuchar el punto de vista de los demás?
6. ¿Para ti es importante respetar el punto de vista de los compañeros, así como el tuyo?

Apéndice 8. Entrevista a profesoras después del entrenamiento en empatía

Fecha: _____ Hora: _____ Lugar: _____

Entrevistador: _____

Entrevistado: _____

Mi nombre es Julia Cancino Cobos, soy estudiante de la Maestría en educación de la Universidad Virtual del Instituto Tecnológico de Monterrey. Le solicito su valioso apoyo para concederme una entrevista personal, para contestar una serie de preguntas que proporcionará información valiosa para la investigación que realizo como parte del procedimiento para obtener el grado de Maestría en educación, agradezco de antemano su tiempo y disponibilidad.

Preguntas

1. ¿Qué opina del grupo de tercer semestre?
2. ¿Desde su punto de vista que es la empatía?
3. ¿En general ponen atención los alumnos a las clases que imparte?
4. ¿Presta atención y observa las conductas de los alumnos?
5. ¿De acuerdo a su opinión, los alumnos respetan las opiniones de los demás alumnos?
6. ¿Considera que los alumnos prestan atención en las clases?
7. ¿Ha pensado que a lo mejor su conducta se deba a algún problema de comunicación?
8. ¿Considera realmente todos los alumnos participan activamente en clase?
9. ¿Ha utilizado alguna técnica o dinámica para mejorar las interacciones de los alumnos?
- 10.- Desde su punto de vista, ¿ha notado algún cambio en la conducta de los alumnos, después del entrenamiento en empatía?
- 11.- Desea agregar algún comentario sobre las conductas de los alumnos.

Apéndice 9. Observación de una clase en equipos

Guía de observación equipo 1:

Integrantes: 2 alumnas y 1 alumno

Fecha: 3 enero		
Hora: 9:10		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respetar los puntos de vista de los compañeros	Si	Cada uno de los integrantes escucha la opinión y sugerencias de los compañeros
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	No	Cuando se trata de decidir que van a realizar todos hablan al mismo tiempo, les cuesta trabajo llegar a un acuerdo
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Entre los alumnos se apoyan en cada una de las actividades que les corresponde
Da explicaciones a los compañeros	Si	El alumno les explica a sus compañeras lo que van a realizar
Pide ayuda a los compañeros	Si	Entre los tres integrantes se ayudan para realizar la actividad

Guía de observación equipo 2:

Integrantes: 1 alumna y 2 alumnos

Fecha: 3 enero		
Hora: 9:10		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respetar los puntos de vista de los compañeros	No	Lo que hacen es repartirse las actividades y cada uno trabaja por su cuenta
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	No	Solo uno de ellos dijo que realizar y se reparten las actividades no se observa participación grupal
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Solo al momento de dar las instrucciones de que realizar, uno de los alumnos apoya a sus compañeros
Da explicaciones a los compañeros	Si	Cuando el alumno explica sus compañeros que deben de realizar y como
Pide ayuda a los compañeros	No	Cada uno de los integrantes trabaja de forma individual

Guía de observación equipo 3:

Integrantes: 3 alumnas

Fecha: 3 enero		
Hora: 9:10		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	No	Se observa poco participación de las tres integrantes, cada uno de ellas está realizando actividades diferentes a la clase
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	No	Solo leyeron que iban a realizar pero no hubo participación de las integrantes
Brinda apoyo a los compañeros	No	En general no realizaron la actividad y ninguna de las compañeras apoyo a las demás
Da explicaciones a los compañeros	No	Cada uno leyó las instrucciones pero no entendió la actividad ninguna hizo preguntas o dio explicaciones de la actividad
Pide ayuda a los compañeros	No	por lo regular ninguna de las tres compañeras realizo la actividad ni pregunto dudas de que realizar, ni con los compañeros de otros equipos

Guía de observación equipo 4:

Integrantes: 3 alumnos

Fecha: 3 enero		
Hora: 9:10		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	Si	Cada uno de ellos da sus opinión de cómo realizar la actividad, al principio uno de ellos no estaba realizando la actividad, pero sus compañeros le llaman la atención
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	Si	Cuando alguno va a decir algo los otros compañeros escuchan con atención
Brinda apoyo a los compañeros	No	Se ponen de acuerdo que realizar pero ninguno de los compañeros explica o apoya a otro integrante, son muy autónomos
Da explicaciones a los compañeros	Si	Al principio para realizar la actividad dejan en claro que realizar

Pide ayuda a los compañeros	No	Los tres trabajan de manera autónoma sin pedir ayuda a los otros compañeros, cada uno realiza su parte de la actividad
-----------------------------	----	--

Guía de observación equipo 5:

Integrantes: 2 alumnas y 1 alumno

Fecha: 3 enero		
Hora: 9:10		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	Si	Las dos alumnas difieren en los puntos de vista, solo el alumno acepta lo que dicen sus compañeras sin dar opiniones.
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	No	Al principio las dos alumnas hablan al mismo tiempo, el alumno solo las escucha sin entender
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Entre los compañeros de equipo se explican la finalidad de la actividad y explican al alumno que no entiende bien las instrucciones
Da explicaciones a los compañeros	Si	Entre los alumnos se explican lo que no entendieron, principalmente al alumno que le cuesta más entender el tema
Pide ayuda a los compañeros	No	El alumno es muy reservado si no entiende no lo externa, sus compañeras son las que le preguntan y explican la actividad

Apéndice 10. Entrevistas a estudiantes antes del entrenamiento

Alumno	1. ¿Cómo te parecen las clases normales y cuando trabajas en equipo?
1	Muy bien las clases en equipo, porque nos apoyamos como equipo y que somos y así intercambiamos nuestras ideas
2	Las clases en equipo bien, porque trabajamos todos y damos nuestra opinión acerca del tema de la clase
3	Bien, se trabaja bien en equipo todos nos la pasamos bien trabajando en equipo y con un poco de diversión
4	A mí me parecen no tan buenas los trabajos en equipo porque no todos trabajan
5	Que no hay ningún problema con el trabajo, que todos trabajan y se ayudan para hacer el trabajo y sin decir es que el no trabaja o ella no trabaja, todos trabajamos.
6	A mí me gusta y me agrada trabajar con mis compañeros
7	Me gusta cuando entre todos podemos tener ideas para un trabajo, apoyarnos y hacer bien la actividad. Pero a veces no me gusta, porque en lugar de ayudarnos lo que hacemos es discutir y luego los compañeros no quieren trabajar.
8	Me gusta cuando se trabaja en acuerdo y se es responsable y todos ponen de su parte, para terminar el trabajo y es más fácil
9	Muy bien porque trabajo junto con mis compañeros de equipo
10	Bien, pero a veces no tan bien porque no nos ponemos de acuerdo, siempre estamos peleando que a cada quien le toque una parte del trabajo
11	Me parece bien porque compartimos ideas y entre los compañeros y es más fácil hacer los trabajos
12	Bonitas aunque participo poco con mis compañeros
13	Me parecen bien cuando todos trabajamos
14	Me gusta más trabajar de manera normal es de forma individual que en equipos por qué no todos trabajan
15	Que está bien trabajar en equipo porque se desarrolla más las dudas de algún problema y se facilita el trabajo, pero luego no todos trabajan y no ayudan en el trabajo

Alumno	2. ¿Te gusta realizar preguntas referentes al tema que explica el maestro o algún compañero?
1	Sí, porque así aclaro dudas
2	Sí, me gustan por que cuando hacen las preguntas referente al tema lo entiendo mejor porque se me aclaran las dudas
3	No, porque luego me da pena
4	Sí, me gusta preguntar para saber más y entender la clase
5	Sí, claro que me gusta realizar preguntas y cuando no le entiendo en algunas cosas le pregunto a la maestra o a mis compañeros
6	Normalmente no pregunto, a veces si
7	Algunas veces si pregunto y otras prefiero quedarme con la duda
8	No, no me gusta preguntar
9	No me gusta preguntar por qué me siento incomoda y se me quedan viendo los compañeros
10	La verdad no, aunque tenga dudas no pregunto por qué mis compañeros luego se burlan, prefiero que la maestra se acerque y me diga si tengo alguna duda
11	No, me da pena preguntar
12	No, casi no me gusta preguntar y menos cuando los compañeros exponen para que a mí no me preguntan
13	A veces porque después me da un poco de pena

14	Un poco en lo común dependiendo del tema y luego le pregunta a un compañero que si le entendió
15	Casi no pregunto, porque luego los compañeros me molestan o mejor le pregunto a otro compañero

Alumno	3. ¿Qué piensas de prestar atención en clases?
1	Pienso que está bien poner algo de nuestra parte
2	Que al prestar atención entiendo mejor la clase y puedo resolver algunos ejercicios que se nos aplican
3	Pienso que lo explica la maestra es para beneficio de nuestros estudios, para saber más de lo que paso en el pasado y de que podemos hacer en el futuro
4	Que es lo mejor y que es un respeto que debemos mostrar
5	Que cuando está hablando la maestra siempre debemos prestar atención porque luego nos pregunta de algo y no le podemos responder
6	Que se debe hacer sobre todo para entender
7	Que es algo que nos sirve de mucho para comprender algún tema
8	Es importante, ya que de esa manera entiendes el tema del cual se está hablando
9	Que voy a entender lo que la maestra o maestro explica con respecto a la clase
10	Nada, porque casi nunca pongo atención
11	Para mí es algo que debo hacer porque si no, no voy a entender alguna materia que se realice
12	Que si prestar atención para cuando nos toque hacer algo no nos equivoquemos
13	Que prestar atención nos va ayudar sobre todo para la hora de hacer los exámenes así ya entendemos mejor y no estudiamos tanto
14	Que es algo que me beneficia a mí para aprender
15	Que se debe prestar atención para saber porqué luego no se qué encargaron de tarea si estoy distraído y haciendo otra cosa

Alumno	4. ¿Respetas las opiniones de los compañeros?
1	Sí, por que son mis compañeros y también tiene que respetar mi opinión
2	Sí, porque así me escuchan a mí
3	Sí las respeto para que también respeten lo que yo pienso
4	Sí claro que es bueno respetar las ideas de los compañeros
5	Claro que si respeto las opiniones de mis compañeros sin decirles algo que se sientan mal
6	Sí que cada quien tiene su punto de vista
7	Algunas veces sí, pero algunas veces no estoy de acuerdo con ellos
8	Sí es muy importante porque ellos tiene su propia opinión y pueden aportar algo en un trabajo
9	A veces porque a veces no me convenzo porque dicen puras tonterías
10	A veces porque luego no deajo que ellos opinen para un trabajo
11	Sí porque a veces ellos tiene mejor opinión que yo y también me gusta que respeten mis opiniones
12	Sí para que respeten las que yo tenga
13	Sí las respeto pero ellos también deben respetar mi opinión y así ponernos de acuerdo para trabajar mejor
14	Si es bueno que respeten las opiniones y así puedan respetar las mías aun que a veces no estoy muy de acuerdo con lo que dicen
15	Que si quiero que respeten lo que digo tengo que respetar las opiniones de los demás

Alumno	5. ¿Cuándo te surge una duda, que haces?
1	Preguntarle a alguien que sepa más que yo
2	Le pregunto a algún compañero que si le haya entendido o a la maestra
3	Le pregunto a mis compañeros
4	Le pregunto a los compañeros la duda que me surge o a la maestra
5	Preguntarle a alguien que sepa
6	Pregunto hasta comprender a algún compañero o a la maestra
7	A veces le pregunto a la maestra y otras veces le pregunto a los compañeros
8	Pregunto para saber y aclarar la duda ya sea a algún compañero o al maestro
9	Yo le pregunto a algún compañero para aclarar mis dudas
10	Me quedo con esa duda, a veces no me da por preguntar me da pena por que los demás saben y yo no
11	En ocasiones pregunto pero a un compañero que me lleve bien
12	Le pregunto a la maestra
13	Pregunto pero no siempre lo hago
14	Preguntarle a la maestra o si no a un compañero que le entienda
15	A veces si pregunto a los compañeros

Alumno	6. Desde tu punto de vista, ¿Qué debe hacer un compañero cuando tiene alguna duda de algún tema en clase?
1	Preguntar al maestro o maestra
2	Pues si yo le entiendo lo que él está haciendo trato de ayudarlo
3	Explicarle como se debe hacer nunca darle copia
4	Pues que debe preguntarle al compañero de al lado o a la maestro o maestro y le explicaran lo que él no entiende
5	Preguntarle al profesor
6	Supongo que preguntar, pero la mayoría no lo hace se queda con la duda
7	Preguntarle a la maestra o maestro y él sabrá explicarle el tema
8	Preguntarle al maestro
9	Preguntarle al maestro o algún compañero de al lado
10	Preguntarle al maestro o maestra y si puedo ayudarlo lo ayudo
11	Mi punto de vista es que nos pregunte a algún compañero
12	Si le entiendo le explico o le digo que le pregunte a la maestra
13	Que debe de preguntar para aclarar la duda
14	Preguntarme para que le explique si le entiendo al tema o si no que le pregunte a un compañero o la maestra
15	Que le pregunte al maestro o algún compañero que sepa del tema

Alumno	7. ¿Qué opina de los compañeros que tiene un punto de vista diferente al tuyo?
1	Bien porque podemos intercambiar nuestras ideas
2	Que debo respetar lo que opinen mis compañeros
3	Nada cada quien opina diferente a lo que uno piensa
4	Que todos tenemos nuestro punto de vista diferente no siempre vamos a pensar igual
5	Que respeto las cosas que ellos hagan y su punto de vista
6	Que es respetable cada quien tiene una forma diferente de pensar
7	Que está muy bien porque no todos tenemos las mismas ideas y en los trabajos así se puede hacer mejor trabajo

8	Que es importante la opinión de los compañeros
9	Que no todos pensamos iguales
10	Que está bien que piensen diferente a mi
11	Las respeto y para mi si es mejor la de ellos que se realice la opinión de ellos
12	Que hay que escuchar su punto de vista
13	Que todos tenemos diferentes puntos de vista y hay que respetarlos
14	En que no todos somos iguales ni pensamos lo mismo y hay que tomar en cuenta las ideas de todos
15	Que no siempre pensamos igual pero hay que respetar su opinión

Alumno	8. ¿Qué opinas de las conversaciones en las que todos hablan a la vez?
1	Pues que así no se llega a nada y no se entiende
2	Que está mal por que cuando uno quiere hablar debe de pedir la palabra y escuchar a los demás cuando hablen
3	Que cada quien debe hablar cuando debe dar su opinión no todos a la misma vez porque no se les entiende de lo que hablan
4	Que solo debe hablar uno por uno y no todos a la vez para que se entienda que se dice
5	Que tiene derecho a decir lo que ellos quieran pero de manera ordenada para que se entienda
6	Que es respetable cada quien tiene una forma diferente de pensar
7	Que está mal porque no se oye bien ni se entiende lo que están hablando
8	Que es una falta de educación y que yo también lo hago pero está mal porque no se entiende nada
9	Que cada quien debe esperar su turno para hablar
10	Que nada más deben hablar uno por que si hablan todos a la vez no se entiende nada ni se arregla nada no hay acuerdos
11	Que está mal porque así siempre no van a hacer nada si no se ponen de acuerdo
12	Que cada quien debe esperar su turno para hablar
13	Que no nos logramos entender pero tenemos que hablar uno por uno por partes para entendernos
14	Que no está bien porque para conversar tiene que ser uno por uno
15	Que así no se entiende nada y no se pone de acuerdo de que dicen

Apéndice 11. Observación durante entrenamiento en empatía al grupo de tercer semestre

Sesión 1

Fecha: 4 de enero del 2012 Hora: 10:20- 11:00 Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Atención a los compañeros que realizan la dramatización	No	Los compañeros no prestan atención a los alumnos que están interpretando los papeles (a pesar de las indicaciones de que esto requiere seriedad y compromiso de los alumnos)
Muestran respeto a sus compañeros	No	No muestran respeto, algunos se ríen y otros hablan cuando los alumnos interpretan los papeles
Están atentos	No	No muestran atención a lo que realizan los compañeros y se encuentran platicando entre ellos de lo que hacen los alumnos de la presentación de papeles
Emiten opiniones sobre la dramatización	Si	Realizan opiniones de los sus compañeros, solo que durante la dramatización, no al finalizar está
Brindan retroalimentación positiva a los compañeros que realizaron la dramatización	No	Los alumnos solo emiten puntos de vista de lo que hicieron mal sus compañeros, como que estaban nerviosos

Sesión 2

Fecha: 6 de enero del 2012 Hora: 8:30- 9:20 Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Atención a los compañeros que realizan la dramatización	Si	La mayoría de los alumnos prestan atención a lo que están interpretando sus compañeros, entre alumnos se regañan o callan cuando alguno quiere hablar o distraer a otro

Muestran respeto a sus compañeros	Si	Escuchan y observan con atención sin emitir juicios, solo dos alumnos hablaron durante la intervención pero el grupo les llamo la atención
Están atentos	Si	Los alumnos prestan atención a los compañeros y tratan de entender el problema representado
Emiten opiniones sobre la dramatización	Si	Al final de la dramatización los alumnos emiten sus opiniones de lo que les pareció la dramatización y como se sintieron y que hubieran hecho
Brindan retroalimentación positiva a los compañeros que realizaron la dramatización	Si	Los alumnos felicitan a sus compañeros con un aplauso al final

Sesión 3

Fecha: 10 de enero del 2012 Hora: 9:50- 10:40 Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Atención a los compañeros que realizan la dramatización	Si	Los compañeros prestan atención a los alumnos que están interpretando los papeles
Muestran respeto a sus compañeros	Si	Escuchan y observan con atención sin emitir juicios o intervenir en la situación que se presenta
Están atentos	Si	Los alumnos prestan atención a los compañeros principalmente en las reacciones del papel que interpretan, además de manifestar mediante gestos como fruncir la frente en señal de desagrado o una sonrisa como aceptación
Emiten opiniones sobre la dramatización	Si	Al final de la dramatización se realiza una discusión sobre la situación representada y es allí donde los alumnos manifiestan que les pareció y que hubieran hecho ellos en caso de estar en esa posición
Brindan retroalimentación positiva a los compañeros que realizaron la dramatización	Si	Los alumnos dan su apoyo e incluso recomendaciones de que se pudo haber hecho para resolver el problema presentado

Sesión 4

Fecha: 12 de enero del 2012 Hora: 9:50- 10:40 Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Atención a los compañeros que realizan la dramatización	Si	Los compañeros prestan atención a los alumnos que interpretan los papeles
Muestran respeto a sus compañeros	Si	Escuchan en silencio y observan con atención lo que realizan sus compañeros
Están atentos	Si	Los alumnos prestan atención a los compañeros, ponen atención a la problemática planteada y como lo resuelven los alumnos que interpretan los roles
Emiten opiniones sobre la dramatización	Si	Al final de la dramatización se realiza una discusión sobre la situación representada y es allí donde los alumnos manifiestan que les pareció, respetando los turnos para hablar y pidiendo la palabra, escuchan las opiniones de los compañeros
Brindan retroalimentación positiva a los compañeros que realizaron la dramatización	Si	Los alumnos emiten opiniones de lo que representado por sus compañeros y que se puede hacer para dar solución al problema

Sesión 5

Fecha: 16 de enero del 2012 Hora: 9:50- 10:40 Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Atención a los compañeros que realizan la dramatización	Si	Los compañeros prestan atención a los alumnos que están interpretando los papeles
Muestran respeto a sus compañeros	Si	Escuchan y observan con atención sin emitir juicios o intervenir en la situación que se presenta

Están atentos	Si	Los alumnos prestan atención a los compañeros principalmente en las reacciones del papel que interpretan, además de manifestar mediante gestos como fruncir la frente en señal de desagrado o una sonrisa como aceptación
Emiten opiniones sobre la dramatización	Si	Al final de la dramatización se realiza una discusión sobre la situación representada y es allí donde los alumnos manifiestan que les pareció y que hubieran hecho ellos en caso de estar en esa posición, sus opiniones muestran un implicación emocional de que hacer y que decisiones tomar
Brindan retroalimentación positiva a los compañeros que realizaron la dramatización	Si	Los alumnos brindar retroalimentación a sus compañeros de las decisiones de los compañeros durante la dramatización, incluso felicitan a sus compañeros

Apéndice 12. Entrevista a estudiantes después del entrenamiento

Alumno	1. ¿Cómo te sentiste con la situación representada?
1	Algo confundido con el problema porque eso sucede en el salón muchas veces yo no presto atención por estar hablando o con el celular pero no me gusta que a mí no me presten atención, por eso entonces hay que prestar atención y obedecer lo que indican los maestros.
2	La verdad se da uno cuenta que no siempre los alumnos se portan bien y luego con los compañeros que preguntan pero ellos si quieren aprender por eso preguntan
3	Me gusto ver como eso es lo que sucede en el salón de clases que luego no prestamos atención y los compañeros hacen relajo y eso no es bueno por que cuando expongo me gusta que pongan atención y respeten a los compañeros
4	Me sentí algo frustrada y luego que es lo que hacemos que no debemos ser así y prestar atención y tomar en cuenta lo que hacen los demás compañeros para que no hacer lo mismo ni me lo hagan, se siente feo que no pongan atención
5	Con la situación me dio algo de pena por el profesor y eso luego sucede con los compañeros que solo echan relajo y no ponen atención y luego por eso reprueban el examen y le echan la culpa a los demás, creo que debemos de respetar a todos para que estemos bien
6	Que debemos de pensar cómo se siente uno cuando no te hacen caso o no te escuchan lo que uno dice como cuando todos hablan a la vez y no se entiende la clase por eso luego nos preguntan y no sabemos, debemos de ser más respetuosos y poner atención
7	Me gusto ver cómo es que nos compartamos en el salón de clases por que varios compañeros así son, no ponen atención y platican cuando están explicando algo luego no le entienden y quieren que los pasen así pero si no respetan y se portan mal no debe ser así.
8	Que me parece que así hacemos en clases luego no ponemos atención y no se entiende el tema explicado, pero por eso me gusta poner atención y le digo a mis compañeros que dejen de hablar porque me distraen si hablan de algo que no es de la clase
9	Que se debe poner atención aunque a veces yo no pongo atención por estar platicando pero ya vi que no me gusta que no me pongan atención y por eso ahora debo de ser más atenta
10	Que si luego cuando alguien pregunta los compañeros deben entender que no todos aprendemos rápido y que se debe respetar a los demás pero luego hay compañeros que solo echan relajo y la maestra los debe castigar para que se comporten
11	Pienso que debemos de poner atención y respetar a los demás para que así se entiendan mejor las clases
12	Que si es feo que luego no te pongan atención ni te hagan caso y no entienden lo que se explica en clase porque luego es por ser flojos
13	Que a mi gusto para que los compañeros que luego se portan mal o no pone atención mejoren su conducta porque a mí me gusta poner atención a las clases para entender bien y así poder hacer bien la tarea
14	Que debemos de poner atención y respetar a los maestros y compañeros porque es feo así, como yo que represente al profesor ya veo que si no te prestan atención por eso no entienden y luego si no te obedecen no es bueno
15	Que está bien lo que hicieron los compañeros y que debemos poner atención para que así me hagan caso a mí

Alumno	2. ¿Qué habrías hecho de ser tú el profesor?
1	Yo hubiera mandado llamar a los papas para que hablen con sus hijos y que deben de poner atención para estar mejor en clase
2	A mí yo creo que hablar con los alumnos y decirles que si quieren que los respeten y les hagan caso primero ellos también deben poner atención y respetar cuando están explicando algo
3	Si yo fuera el profesor pienso que debía de castigar a los alumnos que no ponen atención y

	decirles que deben respetar a los demás por que luego nadie quiere hace equipo con los que no hacen nada
4	Yo creo que llamar a los papas para que me ayuden con sus hijos porque luego es porque tiene problemas y no le gusta la escuela
5	Yo hubiera castigado de que explicaran ellos la clase para que así pongan atención y no estén platicando
6	Que se debe hablar con los alumnos y preguntarles porque son así si es que no les gusta la escuela, porque así no dejan a los demás que si quieren aprender
7	Yo llamaría a los padres de familia y decidir qué hacer con los alumnos que se portan mal en clases para que sepan y luego no digan porque reprueban sus hijos
8	Yo castigaría a los alumnos que hacen relajo en que vayan a lavar los baños y que pasen a exponer para que aprender a respetar cuando están explicando por qué no les va a gustar que le hagan lo mismo
9	Yo le preguntaría al grupo que hacer con los alumnos que se portan mal así entre todos se decide qué hacer con los alumnos
10	Yo le preguntaría a los alumnos por que se portan así y si no les gusta la escuela mejor que no vengán a clases por que nada más distraen a los que si vienen a estudiar
11	Yo creo hablar con todos los alumnos porque a veces son los mismo alumnos los que empiezan a estar hablando aunque uno no quiera, pero si se debe poner un reglamento
12	Yo creo que hablar con los alumnos que se portan mal a ver si ya se compartan y respetan a los demás por que luego cuando alguien pregunta los demás hablan o se burlan
13	Que hay que llamar a los papas para que eduquen a sus hijos y así deben que los que venimos a aprender si lo aprovechemos
14	Yo creo que como lo hice en el papel de maestro que me toco de pasarlos a que expliquen la clase y así vean que no es bueno si no te ponen atención
15	Yo creo que nada jeje, es que luego soy de los que platica pero si es feo que no te pongan atención como cuando paso a exponer y los demás compañeros se que quedan viendo me da pena

Alumno	3. ¿Cómo debe de ser el comportamiento de otra persona cuando alguien está hablando?
1	Que debe poner atención para que así le hagan caso cuando uno esté hablando
2	Que hay que prestar atención y así poder entender lo que dice
3	Que hay que respetar cuando alguien habla porque eso es falta de respeto y luego no sabe ni que dijo
4	Se debe mostrar respeto y escuchar cuando alguien habla para que respeten
5	Que cuando alguien está hablando debemos prestar atención porque luego nos pregunta y no sabemos qué dijo, así a veces los compañeros les dice uno algo y no están escuchando
6	El comportamiento es que debe escuchar para saber que dice
7	Que hay que escuchar como cuando un amigo se siente mal o tiene un problema si lo escucha eso es bueno para poder ayudar
8	Es importante que uno debe escuchar y de esa manera entiendes el tema del cual se está hablando
9	Que si no escuchas no sabes y luego no aprendes lo que dicen
10	Que si hay que escuchar porque luego por eso no entiendo si no escucho
11	Para mi es que hay que comportarse escuchando bien
12	Poner atención y escuchar porque así sabemos que preguntar
13	Que hay que escuchar a lo que dice la otra persona y si tenemos dudas preguntar pero si no ponemos atención la otra persona se va a molestar y no nos va a decir nada
14	Que si debemos escuchar para saber
15	Que se hay que prestar atención sino luego no sabemos qué dijo

Alumno	4. ¿Consideras la importancia de entender a los demás?
1	Sí, porque si no luego a mi no me entienden como cuando estoy hablando o algo así
2	Si se debe de entender a los demás como cuando no fue a hacer una tarea a lo mejor tuvo un problema o no lo dejaron ir
3	Si hay que entender a los demás para que cuando yo falte a la escuela o no haga la tarea a mí también me ayuden
4	Que si hay que comprender lo que le sucede a los demás por qué no siempre estamos bien
5	Claro que es importante como cuando ellos no le entienden a una tarea, por que cuando me pasa a mi así me ayuden
6	Que si hay que tratar de entender por qué están así, porque a veces es que tienen un problema y si se puede hay que ayudarlos
7	Hay que tratar de entender que tiene por qué si luego tengo algo a mí también me entiendan siempre que sea un problema feo y no por que quieran que les pase la tarea así nada más
8	Que si hay que comprender que les pasa cuando tiene un problema pero que no se pasen por que luego en los equipos no hacen nada se tiene que ser responsable pero tratar de entenderlos
9	Que si es bueno entender a los compañeros porque a veces yo me enfermo y no puedo ir a la escuela y le digo a mi compañera que le avise a la maestra si yo ayudo a mi luego me ayudan
10	Que hay que saber que tiene por que a veces puede estar enfermo o tener un problema
11	Si hay que entender para que así me entiendan a mi
12	Que si yo entiendo lo que le pasa lo puedo ayudar
13	Que hay que escuchar a los demás y saber qué es lo que les pasa por que luego a veces yo me siento mal y me duele a cabeza y si no me entienden es feo así para que me puedan dar permiso de irme
14	Que si hay que saber que le pasa
15	Que si hay que saber que tiene porque luego a mi no me entienden si no pongo atención y solo me regañan los compañeros por eso hay que tratar de entender que tiene

Alumno	5. ¿Para ti es importante escuchar el punto de vista de los demás?
1	Pienso que si es importante
2	Que si es importante prestar atención y saber qué es lo que piensan aunque no siempre sea igual que lo que uno piensa
3	Pienso que si porque a lo mejor se siente mal o no está de acuerdo y eso beneficia para poder ponerse de acuerdo
4	Que es lo mejor que se debe escuchar y así mostrar respeto
5	Si hay que escuchar lo que dicen los demás y así poder hablar
6	Que si hay que escuchar y saber qué es lo que piensan
7	Que si es importante escuchar el punto de vista para que también escuchen lo que yo pienso
8	Es importante escuchar y saber que piensan otras personas como cuando un trabajo en equipo
9	Que voy a entender lo que la maestra o maestro explica con respecto a la clase
10	Que si hay que escuchar porque sino a mi no me van a escuchar lo que pienso
11	Para mi es algo que hay que hacer
12	Que si escuchar a las personas para que así ellos también nos escuchen y saber que tenemos
13	Que hay que escuchar a los compañeros por eso no hay que hablar todos al mismo tiempo para saber que opinan
14	Que es bueno escuchar a los demás y saber que piensan
15	Que si hay que escuchar lo que opinan los compañeros para que a mí también me escuchen

Alumno	6. ¿Para ti es importante respetar el punto de vista de los compañeros, así como el tuyo?
1	Si es importante que respetemos las ideas de los demás y también que ellos respeten las mías
2	Si es bueno que respetemos las ideas de los demás pero si esas ideas no van con lo que pensamos respetarlas y ya pero hacer lo que a uno le gusta
3	Si hay que respetar las ideas de los compañeros y así cuando se trabaje en equipo ponernos de acuerdo
4	Cuando se está trabajando en equipo hay que escuchar las ideas de todos y decidir cuál es lo mejor
5	Si se debe de escuchar los punto de vista de los compañeros y entre todos acordar la mejor forma de trabajar respetando a las ideas de todos
6	Si hay que respetar la opinión de las personas y así llegar a cual es lo mejor para un trabajo y salir mejores
7	Que si se debe de respetar las ideas de todos y poder trabajar de manera ordenada y entre todos ayudándonos para salir mejor en los trabajos
8	Que hay que respetar las ideas de los demás para que así respeten mis ideas
9	Que si hay que respetar a las personas y lo que piensan por que luego así van a respetar mi opinión
10	Que hay que respetar las ideas de los demás y así puedan escuchar lo que uno piensa
11	Mi punto de vista es que si hay que respetar las ideas de todos y así es mejor
12	Si hay que respetar a los compañeros por que luego no saben que es lo pensamos si no los respetamos a ellos
13	Que siempre es bueno respetar el punto de vista de los demás y así demostrar el respeto de nuestras ideas al escuchar a los demás
14	Que se debe de respetar a las ideas de las personas que a veces no son iguales que lo que uno piensa
15	Que si hay que respetar las ideas de todos como cuando en un trabajo se quiere hacer algo y decidir la opinión mejor

Apéndice 13. Observaciones de una clase en equipos después de entrenamiento

Guía de observación equipo 1:

Integrantes: 2 alumnas y 1 alumno

Fecha: 17 enero		
Hora: 9:40		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	Si	Los integrantes escuchan lo que opinan los compañeros y entre los tres deciden como realizar la actividad
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	Si	Cada alumno habla y opina esperando turno para hablar
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Cada uno de ellos se apoya para realizar las actividades, se observa una mejor integración del equipo
Da explicaciones a los compañeros	Si	El alumno les explica a sus compañeras lo que van a realizar
Pide ayuda a los compañeros	Si	Ahora cuando un alumno tiene dudas pregunta e incluso llaman a la maestra para que les aclare la dudas

Guía de observación equipo 2:

Integrantes: 1 alumna y 2 alumnos

Fecha: 17 enero		
Hora: 9:40		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	Si	Se observo al principio que no se ponían de acuerdo, pero después entre los tres deciden que hacer según la mejor opinión
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	Si	Los tres integrantes participan y opinan de uno en uno
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Cuando están trabajando de acuerdo realizan la actividad de manera conjunta
Da explicaciones a los compañeros	Si	Entre los tres alumnos dicen que van a hacer y cómo hacerlo
Pide ayuda a los compañeros	No	Como trabajan de forma conjunta no surgen dudas, entre los tres aclaran dudas

Guía de observación equipo 3:

Integrantes: 3 alumnas

Fecha: 17 enero		
Hora: 9:40		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	No	Solo dos alumnas opinaron que iban a hacer, la otra alumna no dijo nada
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	Si	Aunque se observa poca participación del equipo, al hablar lo hacen de forma ordenada
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Para realizar la actividad una alumna apoya a las otras dos como hacer la actividad, incluso motiva a la alumna que no opinó
Da explicaciones a los compañeros	Si	En este equipo se nota que una alumna funge como líder ya que ella es la que les explica la actividad a las compañeras y les dice como realizarla
Pide ayuda a los compañeros	Si	Dos de las alumnas preguntan a la alumna que entendió las dudas y como hacer la actividad, se observa mejor participación e implicación en la tarea

Guía de observación equipo 4:

Integrantes: 3 alumnos

Fecha: 17 enero		
Hora: 9:40		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	Si	Cada uno de los integrantes opinó que hacer y cómo, de común acuerdo deciden que es lo mejor para la actividad
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	Si	Para hablar lo hacen de uno por uno
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Aunque aun se observa que el equipo es individualista para trabajar al repartirse actividades, se apoyan para saber que realizar
Da explicaciones a los compañeros	Si	Cada integrante explica a los compañeros que va a hacer y cómo
Pide ayuda a los compañeros	No	Los tres trabajan de manera autónoma sin pedir ayuda a los otros compañeros, cada uno realiza su parte de la actividad

Guía de observación equipo 5:
 Integrantes: 2 alumnas y 1 alumno

Fecha: 17 enero		
Hora: 9:40		
Lugar: aula		
Aspectos a observar	Se observa (si o no)	Descripción de hechos
Respeto los puntos de vista de los compañeros	Si	Los alumnos dan su puntos de vista, aunque ninguno concuerda, se ponen de acuerdo que van a hacer
Cada uno de ellos pide la palabra para hablar	Si	Cuando cada uno de ellos opina los demás escuchan para ponerse de acuerdo, participan de manera ordenada
Brinda apoyo a los compañeros	Si	Entre los compañeros de equipo se explican la finalidad de la actividad y se apoyan para hacerla
Da explicaciones a los compañeros	Si	Explican que van a hacer y trabajan en forma conjunta
Pide ayuda a los compañeros	Si	Entre los tres se ayudan y si tiene dudas llaman a la maestra

Apéndice 14. Entrevista a profesoras

Fecha: 17 de enero de 2012

1. ¿Qué opina del grupo de tercer semestre?

Profesora 1. *Que es un grupo que grupo donde observo mucha apatía en la mayoría de los alumnos y poca participación en las actividades*

Profesora 2. *En general es un grupo muy apático y desunido que no les gusta participar en las actividades*

2. ¿Desde su punto de vista que es la empatía?

Profesora 1. *Es ser sociable y mostrar tolerancia y respeto a los demás, como cuando un alumno no cumple en un trabajo a lo mejor puede ser porque tuvo algún problema en su casa pero tampoco se trata de ser demasiados condescendiente con ellos y pasar por alto todas sus faltas.*

Profesora 2. *Para mi es ponerse en los zapatos de la otra persona como se dice comúnmente, pensar como es lo que la otra persona está pasando cuando tiene un problema o una alegría y respetar ese momento.*

3. ¿En general ponen atención los alumnos a las clases que imparte?

Profesora 1. *No, la mayoría se distrae fácilmente.*

Profesora 2. *Dependiendo de la materia, algunos alumnos son más prácticos y prestan atención a cosas prácticas y que consideren útiles en su vida cotidiana, pero otros que no nunca ponen atención*

4. ¿Presta atención y observa las conductas de los alumnos?

Profesora 1. *Si, observando cómo los alumnos se organizan y como trabajan en equipos, cuando realizan las actividades individuales, si participan cuando se les solicita. Incluso ya tengo identificados a los alumnos que si trabajan y cuáles son los que ponen el desorden.*

Profesora 2. *Si, es necesario en nuestro trabajo porque debido a que en este nivel la conducta es primordial sobre todo para evitar agresiones verbales o físicas.*

5. ¿De acuerdo a su opinión, los alumnos respetan las opiniones de los demás alumnos?

Profesora 1. *En general no las respeta, porque no prestan interés a las opiniones de los compañeros y menos si no van con los intereses de todos*

Profesora 2. *Solo algunos, porque hay alumnos que solo creen que su punto de vista está bien y no aceptan otras ideas.*

6. ¿Considera que los alumnos prestan atención en las clases?

Profesora 1. *Solo algunos, son pocos los que se interesan por aprender.*

Profesora 2. *Solo algunos y está depende de la asignatura.*

7. ¿Ha pensado que a lo mejor su conducta se deba a algún problema de comunicación?

Profesora 1. *Considero que su conducta se debe al desinterés que tiene por estudiar y también influye el desinterés de los padres de familia, entonces si debe ser una mala comunicación entre los alumnos y padres de familia.*

Profesora 2. *Si, por que a veces ellos no expresan lo que realmente quieren o sienten y otras es porque quieren llamar la atención de los compañeros.*

8. ¿Considera realmente todos los alumnos participan activamente en clase?

Profesora 1. *No, realmente son pocos los alumnos que participan preguntando sobre el tema que se explica o incluso preguntan cosas que no se relacionan con las asignaturas pero son del interés de los alumnos.*

Profesora 2. *No, porque algunos son demasiado flojos es decir quieren que las actividades y tareas sean fáciles son esforzarse y no les interesa aprender*

9. ¿Ha utilizado alguna técnica o dinámica para mejorar las interacciones de los alumnos?

Profesora 1. *Si, para mejorar la forma de trabajar de los equipos y en general del grupo que está muy desunido, como por ejemplo formó binas para resolver problemas, realizar una discusión de un tema que sea polémico. Pero es difícil hay que tener cuidado para evitar faltas de respeto por que se toman las cosas muy a pecho.*

Profesora 2. *Sí, pero con pocos resultados sobre todo a la hora de realizar trabajos colaborativos tienden mucho a repartirse el trabajo, cada quien su parte y no se apoyan ni se ayudan para mejorar las actividades*

10.- Desde su punto de vista, ¿ha notado algún cambio en la conducta de los alumnos, después del entrenamiento en empatía?

Profesora 1. *De manera general he visto que el grupo está un poco más integrado y participan más.*

Profesora 2. *En la mayoría de los alumnos veo un mejor interés hacia las actividades en equipo y mejor convivencia hacia el interior del equipo*

11.- Desea agregar algún comentario sobre las conductas de los alumnos.

Profesora 1. *De manera general que el grupo debe integrarse más y aprender a trabajar en equipos pues en algunos casos en los equipos solo un integrante es el que hace todo el trabajo y los demás en si no hacen nada, deben ser más responsables y respetuosos.*

Profesora 2. *Consideró que el grupo debe de aprender a convivir y trabajar como conjunto para avanzar mejor en su aprendizaje.*

Currículum Vitae

Julia Cancino Cobos

Correo electrónico personal: can_jul@hotmail.com

Originaria de Ángel R. Cabada, Veracruz, México, Julia Cancino Cobos realizó estudios profesionales en Ingeniería Industrial en el Instituto Tecnológico Superior de San Andrés Tuxtla. La investigación titulada “La empatía entre los alumnos de telebachillerato del nivel medio superior, para mejorar la interacción alumno-alumno y maestro-alumno” es la que presenta en este documento para aspirar al grado de Maestría en Educación con Acentuación en Educación Media Superior.

Su experiencia de trabajo ha girado, principalmente, alrededor del campo educativo, específicamente en el área de enseñanza, iniciando en el año 2005, como promotora comunitaria en el Centro Comunitario de Aprendizaje San Juan de los Reyes, impartiendo cursos de informática a la comunidad en general.

Actualmente, Julia funge como profesora frente a grupo en una escuela de nivel medio superior impartiendo asignaturas de matemáticas, física, química e inglés. Sus expectativas son las de motivar y desarrollar el interés por las asignaturas de matemáticas y física en los adolescentes, mediante estrategias de aprendizaje significativo para que los estudiantes alcancen las competencias ante una sociedad demandante.